



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE HABILITACIÓN DE TÍTULO
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA
SANTIAGO 25

PROYECTO DE INTERVENCIÓN CONDUCENTE A
TÍTULO DE
PROFESORA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA:

“Situaciones didácticas de lectura para niños de NB1 pertenecientes al
Colegio Santa Catalina Labouré”

PROFESORA GUÍA:

Miriam Ferrando.

PROFESORA ALUMNA:

Carolina Isabel Veliz Osorio.

SANTIAGO, Enero de 2012.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
3. DIAGNÓSTICO.....	9
4. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO.....	18
5. FUNDAMENTACIÓN DEL PROYECTO.....	20
6. MARCO TEÓRICO.....	22
1. Desarrollo del niño y de la niña.....	22
1.1Características del niño en NB1.....	22
2. Aprendizaje escolar en niños de NB1.....	24
2.1 Aprendizaje.....	24
2.2Tipos de Aprendizaje.....	25
3. Adquisición de la lectura en niños de NB1.....	26
3.1Definición de lectura.....	26
3.2 Investigaciones sobre la lectura en Chile.....	31
4. Desarrollo de la Comprensión Lectora en el primer ciclo básico.....	34
4.1Definición y contextualización de la Comprensión Lectora.....	34
5. Literatura infantil.....	37
7. OBJETIVOS.....	40
8. METODOLOGÍA.....	41
9. ACTIVIDADES.....	43
10.CRONOGRAMA.....	50
11.EVALUACIÓN.....	51
12.BIBLIOGRAFÍA.....	63

13.ANEXOS.....	67
• Anexo n° 1.....	67
• Anexo n° 2.....	72
• Anexo n° 3.....	75
• Anexo n° 4.....	83

Introducción

La Comprensión Lectora es una de las habilidades más fundamentales en la vida de un ser humano, debido a que ésta permite poder enfrentarnos a cualquier tipo de texto para poder interactuar con él de manera activa. Pero para poder comprender un texto escrito, necesitamos estar insertos en la cultura de la lectura.

Hoy en día el hábito de la lectura no está muy implantado en nuestro país, por lo que podemos observar bajos puntajes en las pruebas estandarizadas a nivel nacional. Esto conlleva a que no se desarrollen las habilidades lectoras necesarias para enfrentarse en una sociedad letrada.

Es por este motivo, que desde muy pequeños, los niños debe estar insertos en un mundo donde se favorezca la lectura, donde padres y maestros sean los protagonistas de mostrarles este mundo en los primeros años de su infancia, para deleitarlos y encantarlos. Asimismo, los tipos de texto que se leen en la escuela, deben ser motivadores, con el fin de que ellos encuentren la magia por leer y vayan desarrollando las destrezas necesarias para más adelante.

Frente a esto, el rol del docente es fundamental, es su deber ser un mediador entre los niños y la lecto-escritura, debe ser un facilitador, un encantador, mejorando sus prácticas educativas a un nivel más participativo y activo por parte de los niños y niñas. El docente no es quien debe realizar la clase, la deben hacer entre todos. Además debe conocer cada uno de los ritmos de aprendizaje, sus conocimientos previos, sus motivaciones, sus características familiares, entre otros.

Con esta situación es que surge la necesidad de instalar situaciones didácticas que beneficien este aprender activo y participativo por parte de los niños para que favorezcan su desarrollo comprensivo mediante las diferentes lecturas sostenidas que se puedan ir realizando. Así también, con estas nuevas actividades se podrán generar instancias de aprendizaje colaborativo, de respeto por el otro, de escucha, de opinión sobre lo que cada uno cree o siente sobre lo que se está leyendo.

Bajo estas premisas, es que se elabora un proyecto de intervención sobre la aplicación de una situación didáctica, basada en la lectura sostenida donde se invita a

participar a los niños, durante el primer semestre, a mejorar poco a poco la comprensión de textos mediante lecturas de temas significativos para ellos, con actividades diseñadas para fomentar la participación activa de ellos.

Este proyecto está dirigido a niños y niñas de un primero básico del colegio Santa Catalina Labouré, con el fin de mejorar la calidad de la comprensión lectora por medio de lecturas semanales de cuentos con la temática de “Seguir a un personaje”, en este caso las brujas.

Para ello, se realizarán una variedad de situaciones didácticas centradas en seguir al personaje de “las brujas”, en los diferentes cuentos infantiles tan renombrados como en otros poco explorados. Asimismo, se incluyen las evaluaciones a realizar durante el proceso de trabajo del proyecto, como al final de éste. Así también se incorporan las evaluaciones para corroborar si el objetivo planteado se cumplió o no durante la aplicación de este proyecto.

Los invitamos a interiorizarse más en este mundo de nuevas situaciones didácticas para aplicar con los más pequeños, para lograr mejorar los niveles de comprensión lectora, por medio de lecturas motivadoras y participativas.

Planteamiento del Problema

La lectura en nuestros días es uno de los temas más relevantes de nuestra educación chilena, puesto que los niveles de lectura no son los más adecuados para un país que intenta ser un país desarrollado.

Tenemos que tener claro que el estar inmerso en la conducta lectora desde temprana edad, facilita comprender el significado de los textos y asimilarlo de modo crítico. Asimismo, “la lectura permite a las personas desarrollar en forma plena sus capacidades humanas y tener una actitud reflexiva y responsables frente a la información y hechos sociales, económicos y políticos” (Plan nacional de Fomento a la Lectura, 2010)

Junto con lo anterior, el desarrollo de una adecuada lectura, ayuda a que las personas puedan comprender mejor los textos que leen, facilitando el acceso al conocimiento científico, a los diferentes modalidades de pensamiento y a las múltiples culturas.

Teniendo en claro la importancia de la lectura, es que surge la necesidad de reconocer qué pasa con la comprensión lectora en nuestro país, debido a que está estrechamente ligada con la lectura.

La Comprensión Lectora es un término que implica leer y entender un texto. “Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa. La comprensión se vincula entonces estrechamente con la visión que cada uno tiene del mundo y de sí mismo, por lo tanto, ante un mismo texto, no podemos pretender una interpretación única y objetiva.” (Camba, María Elena. 2006). Por lo tanto, comprender un texto implica una relación estrecha que conlleva a la elaboración de un significado mediante la interacción activa con lo leído.

Al indagar sobre esta habilidad en nuestro país, nos encontramos con un déficit en Comprensión lectora en comparación con los países desarrollados. “En PISA 2000+, los alumnos y alumnas chilenos mostraron competencias en Lectura, Matemática y Ciencias muy por debajo del promedio de los países de la OCDE” (Mineduc, 2000) ,

pero a partir de la nueva aplicación de PISA en el 2009, los resultados de los estudiantes chilenos se ubican en el lugar 44 en Lectura, 49 en Matemática y 44 en Ciencias entre los 65 países que participaron en el ciclo.

“Los resultados de Chile en PISA 2009 mostraron un incremento de 40 puntos en la escala de Lectura en relación con el puntaje obtenido por los estudiantes chilenos en PISA+ (2001). Tanto mujeres como hombres y todos los grupos socioeconómicos aumentaron su puntaje, siendo más claro el aumento entre los estudiantes más pobres”. (Mineduc, 2006).

A pesar de que los resultados han mejorado en relación a la lectura, en Chile, muchos de nuestros niños aun no comprenden lo que leen, lo que conlleva que sus niveles de logros sean deficientes, puesto que van pasando de cursos a grados superiores y llegan a ellos, o a la vida adulta, sin haber adquirido las habilidades necesarias para poder comprender lo que leen, lo que se evidencia en la dificultad para localizar las ideas principales de un texto, seguir instrucciones en un texto escrito, jerarquizar las ideas, etc. “En 2000+, PISA clasificó a los alumnos en cinco niveles según su desempeño en lectura, siendo el nivel 5 el más alto. En la prueba de Lectura, 30% de los alumnos chilenos se ubicó en el nivel 2. Estos alumnos podían identificar la idea principal o propósito del autor de un texto y ubicar fragmentos de información, entre otros. Solo un porcentaje marginal de alumnos (5%) fue capaz de inferir información y evaluar críticamente lo leído (nivel 4)” (Mineduc, 2000). Pero, en la última prueba aplicada de Pisa 2009, nos encontramos con que se consiguió disminuir significativamente el porcentaje de estudiantes chilenos que están bajo el Nivel 2 de Lectura, que se define como el mínimo indispensable para que una persona pueda funcionar e incorporarse productivamente a la sociedad.

A pesar de que los resultados hayan aumentado, igualmente nos encontramos en muchas salas de clases con niños que se les dificulta mucho extraer ideas de un texto, por el hecho que no se entiende lo que se lee.

A este problema que está presente a nivel nacional, se han planteado una serie de causas que podrían estar explicando esta situación: “En Chile, los estudiantes con

mejores habilidades lectoras se diferencian de sus pares con menores habilidades por: a) provenir de un nivel socioeconómico más alto, b) estar expuestos a una mayor diversidad de material educativo como libros y computadores, c) tener actitudes más positivas hacia la Lectura. Los establecimientos educativos que logran mejores resultados en Lectura se caracterizan por fomentar que sus alumnos relacionen nueva información con otra ya conocida. Los estudiantes de estas escuelas tienen actitudes más positivas hacia la Lectura, un mayor sentimiento de pertenencia hacia la escuela y mejor conducta que los estudiantes de escuelas con peores resultados” (Mineduc, 2000).

Este problema a nivel nacional los vemos reflejado, en algunos niños de la institución educativa Santa Catalina Labouré ubicado en la comuna de La Reina, en el nivel de primero básico, donde los **niños y niñas necesitan mejorar la comprensión lectora, por medio de diferentes situaciones didácticas que favorezcan el dominio lector**. Debido a que en esta escuela, se han planteado tareas para trabajar la comprensión lectora, generando guías de aprendizaje, midiendo la velocidad lectora, pero no existe un seguimiento de los avances o retrocesos de los alumnos. Asimismo, las lecturas para evaluar la comprensión lectora se realizan semanalmente con textos, que lo más probable, no sean significativos para ellos.

Por este motivo, se pretende instalar una serie de situaciones didácticas que favorezcan el buen desarrollo de la comprensión lectora, por medio de una lectura significativa.

Diagnóstico

a) Contexto.

El establecimiento dónde se llevará a cabo la intervención es un colegio particular subvencionado católico perteneciente a la Compañía Hijas de la Caridad de la congregación San Vicente de Paul, llamado Santa Catalina Labouré, ubicado en la comuna de La Reina. En esta institución la subvención es compartida tanto por los padres como por el ministerio de educación, los padres cancelan mensualmente 28.000 mil pesos, pero algunos de ellos tienen excepción debido a que sus hijos son considerados por el ministerio como alumnos-as Sep o vulnerables, por tal motivo esos niños tienen acceso si lo requieren a una atención multidisciplinaria. El nivel socioeconómico de los padres y apoderados que integran la comunidad educativa es medio, ya que la mayoría de ellos tiene estudios técnicos o superiores.

La institución tiene una matrícula de 925 alumnos los que se distribuyen en los niveles de prebásica, básica y media con dos cursos por nivel.

Desde prekinder hasta cuarto básico son cursos mixtos y desde quinto hasta cuarto medio son cursos compuestos solo de niñas, ya que antiguamente el colegio solo atendía mujeres, pero debido a la disminución de la matrícula anual se comenzaron a aceptar varones.

La misión del colegio es formar personas íntegras en el espíritu vicentino, capaces de desarrollar sus potencialidades, poniéndolas al servicio de la sociedad, comprometidos con Cristo y su evangelio en la transformación de su entorno.

La idea de trabajar en este colegio, es ayudar a mejorar los niveles de lectura en un primero básico, puesto que el nivel de este curso es muy variado, lo que no permite tener la misma exigencia con cada uno, debido que aún se presenta un niño no lector. Junto con esto, la habilidad de comprensión lectora se ve afectada, debido a que al no poder leer en forma fluida esta capacidad será deficitaria.

b) Instrumentos de recolección de datos.

Para recabar información sobre lo anteriormente expuesto, se recolectará la información en relación a la lectura y comprensión lectora de estos niños y niñas. Para ello, se realizaron entrevistas a la profesora de un primero básico y a la psicopedagoga del colegio, que interviene en aula con los niños con necesidades educativas especiales. Asimismo se realizó una prueba de velocidad y comprensión lectora con todos los niños del curso.

- Cuestionario abierto para docentes del colegio.

Este cuestionario contaba de cuatro preguntas, con el fine conocer su opinión acerca del tipo de lectura que tienen los niños y niñas de primero básico en el primer semestre del año. (Anexo 1).

- Prueba de velocidad lectora.

La prueba de velocidad lectora fue aplicada a todo el 1° básico A, curso con el cual se pretende trabajar la propuesta metodológica. Esta prueba consistía en la lectura de un cuento breve, donde los niños y niñas debían alcanzar a leer la mayor cantidad de palabras posibles en un minuto. (Anexo 2).

- Prueba de Comprensión Lectora.

Esta prueba fue aplicada a todo el 1° básico A. La prueba que se aplicó fue la de Mabel Condemarín “Prueba CLP formas paralelas”, el primer nivel A. La finalidad de la aplicación de ésta es para conocer el tipo de comprensión lectora de niños y niñas del curso. (Anexo 3).

c) Análisis e interpretación de datos

- Cuestionario aplicado a profesora de 1° básico.
- Cuestionario aplicado a psicopedagoga.

Con la información recabada de ambos cuestionarios, podemos concluir que las dos personas convergen en un punto que es que aún faltan por utilizar estrategias que permitan el eficaz desarrollo lector de los niños.

Asimismo, las dos docentes concuerdan que es fundamental aplicar estrategias de lecturas que permitan el desarrollo de la comprensión lectora, por medio de lectura diaria de cuentos u otros tipos de textos que permitan explorar temas de conversación. El leer en voz alta y escuchar cuentos son algunas de sus propuestas que nos permitirían complementar este aprendizaje.

- Prueba de velocidad lectora.

Con la nueva Ley de Educación Preferencial, SEP, en los colegios particulares subvencionados, se ha puesto mucho énfasis en medir la velocidad lectora de cada niño, para conocer el nivel de lectura y así también corroborar la idea que a mejor lectura mejor es la comprensión lectora. La idea de esta prueba es presentarles a los niños un texto donde deben leer la mayor cantidad de palabras en un minuto. En primero básico, ellos deben leer 54 palabras por minuto.

Con esta prueba, se puede considerar el tipo de lectura que presentan los niños. Mineduc entrega una los criterios de evaluación de calidad de la lectura oral:

- No lector: El niño/a no sabe leer nada o bien sólo reconoce algunas letras aisladamente pero no es capaz de unirlos, ni siquiera en sílabas o bien sólo lee algunas sílabas aisladas.
- Lectura silábica: En la lectura silábica el niño/a lee las palabras sílaba a sílaba, no respetando las palabras como unidades. Ejemplo: Para leer: La mesa está muy sucia. El lunes la voy a limpiar. El niño/a lee: La – me – sa – es- tá – muy – su- cia. – El- lu – nes – la – voy – a- lim- piar.

- **Lectura palabra a palabra:** En este tipo de lectura el niño/a lee las oraciones de un texto, palabra por palabra sin respetar las unidades de sentido. Ejemplo: El niño/a lee: La- mesa- está- muy-sucia. – El- lunes- la- voy- a- limpiar.
- **Lectura unidades cortas:** En la lectura por unidades cortas el niño/a ya une algunas palabras formando pequeñas unidades. Ejemplo: El niño/a lee: La mesa – está – muy sucia. – El lunes la - voy – a limpiar.
- **Lectura fluida:** En la lectura fluida el niño/a lee en forma continua. Una buena lectura fluida implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades a limpiar.

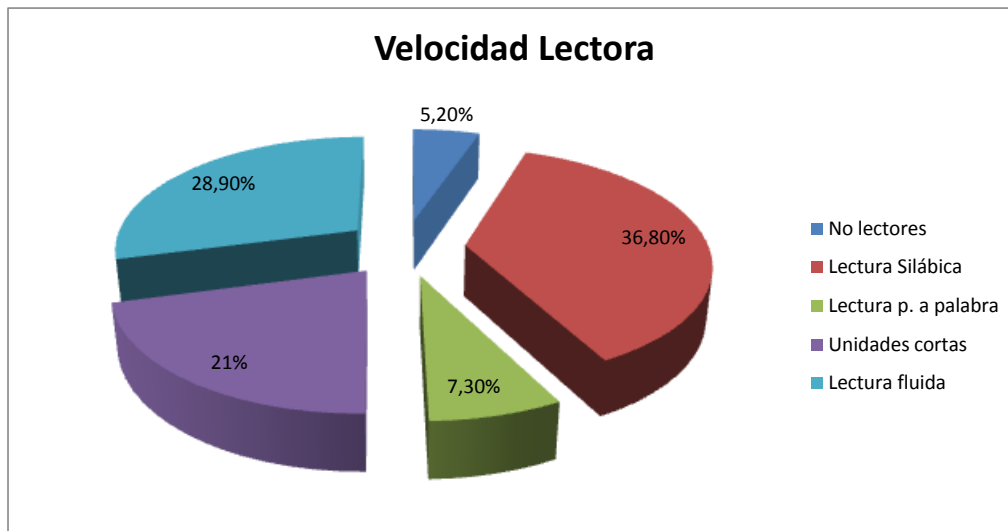
A continuación se muestra un cuadro con el tipo de lectura obtenida con la prueba aplicada de velocidad lectora.

Nombre alumno	No lector	Lectura silábica	Lectura palabra a palabra	Lectura unidades cortas	Lectura fluida
V. Aravena.		X			
A. Aravena.				X	
S. Baeza.					X
R. Bravo.				X	
I. Burgos.		X			
F. Bustos.			X		
N. Castillo.				X	
I. Cerda.		X			
S. Chávez.					X
Á. Cofré.				X	
I. Cruces.		X			
S. Díaz.					X
M. Fernández.		X			
R. Gálvez.		X			

M. Grandón.				X	
I. Guerrero.		X			
S.Hormazábal.					X
M. Kemeny.					X
M .Labarca.				X	
V. Lagos.					X
F. Marín.				X	
I. Medrano.		X			
A. Mellado.	X				
B. Morales.					X
M. Muñoz		X			
V. Navarro					X
C. Orellana.		X			
E. Poblete.			X		
A. Provoste.				X	
M. Rivera		X			
A. Rojas					X
A. Sánchez		X			
M. Seguin		X			
N. Suarez		X			
M. Ureta.			X		
D. Venegas					X
A. Venegas					X
S. Vigoroux	X				

Con estos datos expuestos, podemos deducir que en un curso con 38 alumnos, nos encontramos con 2 niños no lectores, 14 con lectura silábica, 3 con lectura palabra a palabra, 8 con lectura de unidades cortas y 11 con lectura fluida.

A continuación se presenta un gráfico que representa lo anteriormente expuesto.



A partir del cuadro de resultados sobre evaluación de calidad de la lectura oral, podemos inferir que gran parte del curso se encuentra ubicado en un tipo de lectura silábica, es decir el 36, 8% del curso.

El otro porcentaje alto del curso se encuentra ubicado en la lectura fluida, con un 28,9%. Mientras que el siguiente porcentaje corresponde a la lectura en unidades cortas con un 21%. La lectura palabra a palabra está presente con un 7,3% y tenemos un 5, 2% de niños no lectores en el curso de un total de 38 niños.

- Prueba de Comprensión Lectora.

La prueba fue aplicada en la hora de lenguaje y comunicación y tuvo una duración de 30 minutos aproximadamente. Los 38 niños del curso la completaron.

Este instrumento consta de 4 subtest:

1. Mamá.
2. Rayo mira...
3. Caminan...
4. Hay tres ovillos...

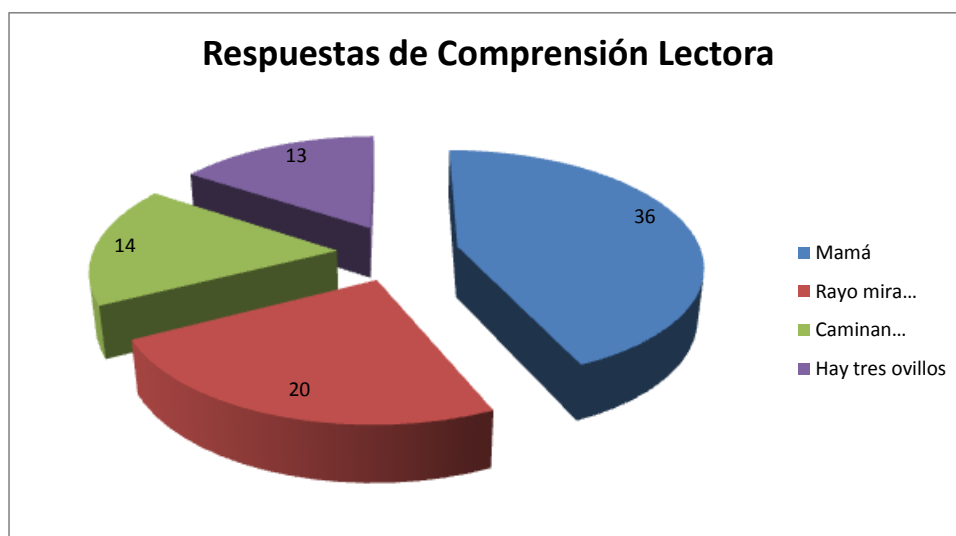
Cada uno de esos subtest cuenta con 7 preguntas a desarrollar .

A continuación, se presentan los resultados del curso en relación a las respuestas que dieron los niños y niñas.

Nombre alumno	Mamá	Rayo mira...	Caminan...	Hay tres ovillos	Puntaje total
V. Aravena.	7	6	4	4	21
A. Aravena.	7	7	7	6	27
S. Baeza.	7	7	7	7	28
R. Bravo.	7	7	7	5	26
I. Burgos.	7	5	5	4	21
F. Bustos.	7	6	5	5	24
N. Castillo.	7	7	6	6	26
I. Cerda.	7	3	5	3	18
S. Chávez.	7	7	7	7	28
Á. Cofré.	7	7	6	6	26
I. Cruces.	7	6	4	4	21
S. Díaz.	7	7	7	7	28
M. Fernández.	7	7	5	7	26
R. Gálvez.	7	5	1	2	15
M. Grandón.	7	7	7	7	28
I. Guerrero.	7	5	4	5	21
S.Hormazábal.	7	7	7	7	28
M. Kemeny.	7	7	7	7	28
M .Labarca.	7	6	6	7	26
V. Lagos.	7	7	7	7	28
F. Marín.	7	7	6	6	26
I. Medrano.	7	5	4	4	20
A. Mellado.	1	0	0	0	1
B. Morales.	7	7	7	7	28

M. Muñoz	7	6	5	4	22
V. Navarro	7	7	7	7	28
C. Orellana.	7	6	1	2	16
E. Poblete.	7	6	6	6	25
A. Provoste.	7	7	5	6	25
M. Rivera	7	5	4	4	20
A. Rojas	7	7	7	6	27
A. Sánchez	7	6	6	4	23
M. Seguin	7	6	4	3	20
N. Suarez	7	6	5	4	22
M. Ureta.	7	7	4	4	22
D. Venegas	7	7	7	7	28
A. Venegas	7	7	7	7	28
S. Vigoroux	4	2	3	2	11

A continuación, se presenta un cuadro esquemático de la cantidad de respuestas correctas por ítems.



A partir de la realización de la prueba de Comprensión Lectora, se puede inferir que en el primer ítem donde había que leer palabras y unirlos con los dibujos, la gran mayoría los niños lograron hacer esta sección, mientras que en los demás ítems la cantidad de respuestas correctas fue descendiendo, tal vez, se debe a que en los siguientes ejercicios debían poner más a prueba la lectura y comprensión, debido a que tenía que leer oraciones y relacionarlos con el dibujo que correspondía.

Asimismo, si relacionamos este cuadro con el anteriormente presentado, podemos darnos cuenta que sólo los niños que tiene una lectura fluida lograron resolver todo la prueba completamente correcta, mientras que los que tiene una lectura silábica, se encuentra en el rango de entre 2 y 22 respuestas correctas como promedio.

Descripción del Proyecto

El desarrollo de la lectura a niveles tempranos de edad, es lo que realmente favorece el desarrollo de las destrezas necesarias para el inicio de la lectoescritura.

Desde los primeros años de vida, el niño debiera estar inmerso en un ambiente letrado para comenzar a familiarizarse, poco a poco, con los fonemas y grafemas que componen el código escrito.

Al iniciar la enseñanza escolar, los niños y niñas comienzan a disfrutar de cuentos, historietas, rimas, trabalenguas, aliteraciones, entre otros, que le van permitiendo iniciar el deleite por la lectura y la comprensión lectora. La importancia de una lectura constante en aula y hogares es relevante para este apropiado desarrollo, puesto que aquellos niños que desarrollen un estrecho acercamiento con la lectura, les permitirá desenvolverse con mayor facilidad en la sociedad, ya que tendrán una herramienta importante para interactuar con el medio que lo rodea en forma exitosa.

Es por este motivo, que el presente proyecto tiene como finalidad encantar a los niños con la lectura desde pequeños con temáticas significativas para ellos. Para ello, se desarrollarán actividades acordes a su edad, con un proyecto que incentive, por sobre todo, la lectura y la comprensión lectora mediante lecturas de cuentos con una temática en común, “Las brujas” (Anexo 4).

Este proyecto tendrá una duración de un semestre, donde se realizará una actividad semanal de lectura en las clases de Lenguaje y Comunicación, utilizando dos horas pedagógicas. Los niños y niñas de primero básico interactuarán con diferentes cuentos donde esté presente estén presente brujas conocidas por ellos, por medio del cual se realizarán reflexiones del personaje, de su contexto, de lo que hacen, etc. En conjunto con ello, irán creando escritos de las características de las brujas, de sus ambientes, para finalizar con una exposición de sus creaciones.

La evaluación del proyecto, constará de una parte formativa y otra sumativa. La primera constará de dos tipos de pautas de observación, una con relación a sus

actitudes como lectores de lectura sostenida y, la otra en relación a sus escritos. La evaluación sumativa, consistirá en la presentación, frente al colegio, de sus creaciones escritas de esta unidad didáctica de brujas.

Fundamentación del Proyecto

El aprendizaje de la lectura, es una de las habilidades más importantes del desarrollo humano, puesto que nos permite comprender al otro desde su punto de vista, ya no sólo por el lenguaje hablado, sino que por el escrito, donde debemos comenzar a interactuar con el que escribe para entender lo que nos quiere decir.

Además que mientras más seamos parte de este mundo letrado, mejor será nuestra interacción con la sociedad en que estaremos insertos.

Hoy en día hay muchas formas de enseñar a leer a los niños, formas que a veces no son motivadoras y no generan las expectativas que uno considera. Es por esto, u otras razones, que la alfabetización escolar fracasa. De aquí es que nace la necesidad de instalar prácticas pedagógicas más asertivas, como el proyecto que aquí se propone. Una práctica que reúne las macro habilidades necesarias para el desarrollo de toda persona, leer, escuchar, hablar y escribir.

Así también, la puesta en marcha de este proyecto es factible de realizar, debido a que es posible contar con los recursos necesarios para poder trabajar en el aula.

En relación a los recursos a utilizar en este proyecto, como la implementación de materiales dentro del aula como los cuentos, las fotografías de las brujas, los papelógrafos, entre otros, generará que las clases sean más motivadoras, debido a que permitirá el trabajo más activo por parte de los niños y niñas, puesto que ellos podrán estar en contacto directo con los textos, pudiendo interactuar con ellos, lo que generará la discusión a partir de la reflexión de las diferentes lecturas, desarrollando el pensamiento crítico y la imaginación.

Este proyecto permite el trabajo colaborativo, ya que al momento de trabajar en torno al tema de “Brujas”, los niños tendrán que ser capaz de trabajar en equipo para llegar a un fin común propuesto en algunas instancias. Asimismo, ayudará al trabajo cooperativo, porque en las diferentes instancias de lectura se propiciará el trabajo en grupo, lo que permitirá que entre ellos vayan aceptando variadas opiniones acerca de lo que piensan y relacionan con lo leído.

Igualmente, permite el trabajo autónomo y de razonamiento, porque ellos deberán poner en juego la escucha y la comprensión, para poder ir recabando información sobre lo que se lee.

En fin, el trabajo que se realizará con esta intervención pedagógica ayudará a colocar las bases para el trabajo de la lectoescritura tan necesario e importante en primer año básico.

Marco teórico

1. Desarrollo del niño y la niña.

El período de desarrollo que va desde los seis a los doce años, tiene como experiencia central el ingreso al colegio. A esta edad el niño debe salir de su casa y entrar a un mundo desconocido, donde aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento quedan fuera. Su éxito o fracaso en este periodo va a depender en parte de las habilidades que haya desarrollado en seis años de vida anteriores.

Este hecho marca el contacto del niño con la sociedad a la que pertenece, la cual hace exigencias que requieren de nuevas habilidades y destrezas para su superación exitosa, y es, a través del colegio, que se le van a entregar las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo adulto. El colegio puede ser una prueba severa de si han logrado o no las tareas del desarrollo de las etapas anteriores, puesto que el periodo escolar trae a la superficie problemas que son el resultado de dificultades previas no resueltas.

Es sumamente importante considerar el desarrollo del niño durante esta etapa, debido a que durante ésta se van produciendo una variedad de cambios, los cuales comienzan con el ingreso al colegio, por lo que los aspectos intelectual, afectivo, social y motor se ven afectados. Lo que vaya ocurriendo de un área va influir directamente el desarrollo en las otras, ya sea facilitándolo, frenándolo o incluso anulándolo y provocando el regreso del niño a conductas o actitudes ya superadas.

1.1 Características del niño en NB1

a) Características cognitivas: Dentro de las grandes teorías del desarrollo cognitivo de los niños, encontramos a su principal exponente Jean Piaget, donde su principal aporte fue a su teoría psicogenética.

A partir de los 6 – 7 años, los niños y niñas están culminando la etapa cognitiva que Piaget denominó preoperatoria, para pasar a la etapa o fase de las operaciones

concretas. El niño en esta etapa escolar, comienza a realizar operaciones más complejas y su pensamiento e inteligencia van a tener un mayor nivel de abstracción, en relación a la fase previa del desarrollo. Igualmente, es imprescindible tener claro que estas operaciones concretas están estructuradas y organizadas en función de fenómenos concretos, sucesos que suelen darse en el presente inmediato, en su entorno significativo; no se puede operar sobre enunciados verbales que no tengan su correlato en la realidad, puesto que nos serán capaces de resolverlos y no tendrán sentidos para ellos.

Unos de los hechos más importantes en este período, es que los niños alcanzan a desarrollar la noción de conservación. Esto quiere decir de que los niños se dan cuenta de que a pesar de agregarle un estímulo a algún elemento se mantiene igual en longitud, peso o cantidad, siempre y cuando no se haya quitado o agregado nada.

En fin, a esta edad, comenta la Psicóloga Alejandra Guerrero Teare (2007), los niños y niñas van a lograr realizar las siguientes operaciones intelectuales:

- clasificar objetos en categorías (color, forma, etc.), cada vez más abstractas.
- ordenar series de acuerdo a una dimensión particular (longitud, peso, etc.)
- trabajar con números
- comprender los conceptos de tiempo y espacio
- distinguir entre la realidad y la fantasía

b) Características emocionales – psicológicas: En esta etapa escolar, los niños están en una cierta calma, pero siempre buscando el refuerzo de un adulto cercano a ellos, en la mayoría de los casos, de la profesora que está con ellos bastante horas al día.

Asimismo, ellos están volcados a un mejoramiento de sí mismos, por lo que se comienzan a dar cuenta que hay diferencias entre cada uno de ellos. Se van dando cuenta de quienes son, de lo que le gustaría ser, se va encontrando con reglas y límites que van marcando sus impulsos para poder controlarlos, así “van integrando exigencias y expectativas sociales, valores y patrones de conducta” (Guerrero Teare, 2007).

Por otro lado, surge la valoración por sí mismo, la autoestima, que es tan importante y necesaria reforzarla positivamente, para que vayan creando una imagen de sí mismos lo más positiva y resiliente posible, debido a que una imagen positiva del niño puede ser una herramienta clave para su futuro, en su éxito y felicidad durante su vida.

c) Características físicas: “El relación al crecimiento físico, entre los 6 y 12 años, comienza a disminuir su rapidez. En términos generales, la altura del niño en este período aumentará en 5 o 6% por año, y el peso se incrementará en aproximadamente un 10% por año” (Guerrero Teare, 2007). Los niños pierden sus dientes de leche y comienzan a aparecer los dientes definitivos. A esta edad, los niños y niñas comienzan a crecer rápidamente, por lo que muchos de ellos presentan un progreso notable en su coordinación motora. Asimismo, son bastante inquietos, por lo que les gusta realizar variadas actividades y por sobre todo, aquellas que tengan relación con el movimiento.

2. Aprendizaje escolar en niños de NB1

2.1 Aprendizaje.

El aprendizaje hoy en día, es uno de los temas que más preocupa a la educación nacional e internacional, por lo que se han realizado una variedad de estudios empíricos para poder llegar a ciertas conclusiones. “El **aprendizaje** es el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje. El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes en humanos, animales y sistemas artificiales” (Wikipedia, 2011).

Es necesario tener en cuenta que el aprendizaje depende tanto de factores internos como externos. Los primeros referidos a todo el aspecto biológico del niño, mientras que los externos podemos referirnos a su entorno familiar, su escuela, su

grupo de pares, el ambiente en que se crece, etc. Todos estos factores intervienen a la hora de aprender, asimismo, los estilos de aprendizaje que tienen cada niño son importantes. La mayoría de ellos muestran preferencia por los siguientes estilos básicos de aprendizaje: visual, auditivo, o manipulador (que toca.)

Los niños que aprenden visualmente, lo hacen cuando miran televisión, cuando ven una presentación en clases, cuando se les muestra objetos llamativos, etc. Ellos van dibujando las imágenes en su mente.

Los que aprenden auditivamente, a veces, tiene problema cuando están leyendo libros, cuentos y no presentan muchas imágenes, puesto que no visualizan las cosas muy bien, “estos estudiantes aprenden escuchando y recuerdan los hechos cuando éstos son presentados en forma de poemas, cantos o melodías” (Universidad de Illinois, 2011).

Los que aprenden tocando, les resulta más fácil su aprendizaje cuando mueven y manipulan diferentes objetos, “les gusta descubrir cómo funcionan las cosas y muchas veces son exitosos en artes prácticas como carpintería o diseño” (Universidad de Illinois, 2011).

2. 2 Tipos de aprendizaje

Existe una variedad de tipos de aprendizaje (Wikipedia, 2011), puesto que somos seres humanos individuales e irrepetibles., es por esto, que cada uno aprende de diferentes formas en la vida.

- Aprendizaje receptivo: En este aprendizaje, la persona no descubre nada, debido a que sólo recibe el contenido y lo comprende.
- Aprendizaje por descubrimiento: En este tipo de aprendizaje, el sujeto no es un ente pasivo, sino que más bien activo, ya que es él quien va descubriendo los conceptos y sus relaciones, para luego reordenarlos según su esquema cognitivo.

- Aprendizaje repetitivo: Este aprendizaje ocurre cuando el alumno sólo memoriza los contenidos, sin hacer una previa relación con sus conocimientos previos, no generando aprendizaje significativo.
- Aprendizaje significativo: Este tipo de aprendizaje surge cuando el alumno es capaz de relacionar el nuevo conocimiento con los previos, dotándolos de coherencia respecto a sus estructuras significativas.
- Aprendizaje observacional: Este aprendizaje ocurre cuando una persona aprende por modelo, es decir, observado a otra.

De todos estos tipos de aprendizaje, es que a mi parecer debiéramos quedarnos con el que tiene relación con el aprendizaje por descubrimiento y significativo, puesto que es por medio de éstos donde el sujeto es un ente activo y logra generar nuevos aprendizajes en él.

Estos tipos de aprendizajes, están considerados dentro de las teorías cognitivas, de las cuales éstas son una de las más relevantes, siendo Ausubel y Bruner, los impulsores de estas premisas.

3. Adquisición de la lectura en los niños de NB1

3.1 Definición de lectura

En nuestra sociedad chilena, nos encontramos con un grave problema en lectura, nuestros chicos no quieren leer, no comprenden lo que leen, entre otros. Es así como pueden intervenir varios actores en este problema, el lector, la escuela, los materiales de lectura, la familia, etc, pero si miramos más específicamente, podemos decir que el principal factor está en la formación del lector. Es aquí donde la escuela toma un papel fundamental, ya que ésta no sólo debe ser un lugar para “aprender a leer”, sino que más bien debe “ser un medio que permita descubrir el valor de los libros y el placer de la lectura” (De Fátima, Yvonne; Sebastiani, Elías, 2005). Así también, otro reto importante de la escuela es que los niños y niñas aprendan a leer correctamente, debido a que la adquisición de ésta es imprescindible para moverse con autonomía en la sociedad.

Como hemos venido comentando de la importancia de la lectura, debemos tener claro a que nos estamos refiriendo con “leer”. Isabel Solé señala en otro lugar , que leer “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. (Solé, 1998). Esta definición que plantea Solé, trae consigo algunas consecuencias, como por ejemplo, que nos encontramos con un lector activo que procesa y examina el texto. Esta situación, implica que debe existir siempre un objetivo que guíe la lectura, que no sea un leer por leer, sino que tengamos claro para qué leemos.

A partir de esto, tenemos que tener en cuenta que aunque el texto permanezca invariable, es muy probable que dos lectores entiendan y extraigan diferente información del texto, debido a que sus finalidades de lectura eran completamente distintas. Por esta situación, es importante tener claro frente a los niños que cada uno de ellos puede tener un objetivo de lectura y por ello es que cada uno extraiga diferente información, puesto que cada uno considerará que es lo más importante para él, según su finalidad.

Asimismo, es importante saber que el leer implica “dominar las habilidades de decodificación y aprender las distintas estrategias que conducen la comprensión. Se asume, además, que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de emisión y verificación de hipótesis conducentes a la construcción de la comprensión del texto” (Solé, 1998).

El trabajo de generar hipótesis a medida que leemos, nos permite poder ir comprendiendo la lectura, puesto que a medida que avanzamos vamos verificando nuestras conjeturas. Estas predicciones que se realizan con la lectura, nos va permitir generar interpretaciones.

Así es que como docentes, se debe generar una conciencia de lectura, teniendo el control de ella, mediante el reconocimiento de la finalidad de la lectura, así como

también realizando hipótesis acerca del contenido que se está leyendo. “Cuando hipotetizamos y vamos leyendo, vamos comprendiendo, y, si no comprendemos, nos damos cuenta de ello y podemos emprender las acciones necesarias para resolver la situación, por eso puede considerarse la lectura como un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación” (Solé, 1998). Estas interpretaciones que se van realizando, permite al lector ir construyendo un significado del texto y permite ir orientando la lectura de manera cada vez más precisa y crítica.

“El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprende el texto, y que puede ir construyendo una idea acerca de su contenido, extrayendo de él aquello que en función de sus objetivos le interesa. Esto sólo puede hacerlo mediante una lectura individual, precisa, que permite el avance y el retroceso, que permite parar, pensar, recapitular, relacionar la información con el conocimiento previo, plantearse preguntas, decidir qué es importante y qué es secundario”. (Solé, 1998).

Si observamos la importancia que trae consigo la lectura, podemos tener claro que ella permite desarrollar una serie de estrategias en todo ámbito. Según el Plan Nacional del fomento a la Lectura (2009), no señala que la lectura nos permite:

- La lectura es un factor de identidad: En nuestras escrituras y lecturas está la preservación de nuestro lenguaje, memoria e imaginario, fundamento y sostén del desarrollo de todas las culturas.
- La lectura es un factor de desarrollo: Nos permite adquirir las competencias necesarias para comprender, tener acceso y participar en el mundo del conocimiento y el trabajo.
- La lectura es un factor de inclusión social: Es un aporte fundamental al desarrollo de una ciudadanía responsable y democrática.
- La lectura es un factor de calidad de vida: Aporta a un vivir placentero, al desarrollo de la imaginación y de nuestro mundo afectivo y ético.

En este mismo ámbito, nos encontramos con Mabel Condemarín, que nos señala que “la lectura es, fundamentalmente, el proceso de comprender el significado

del lenguaje escrito. Para quienes saben disfrutarla, constituye una experiencia gozosa que ilumina el conocimiento, proporciona sabiduría, permite conectarse con autores y personajes literarios que jamás conocerían personalmente, y apropiarse de los testimonios dados por variadas personas, en otros tiempos y lugares” (Condemarín, 2001).

Teniendo claro qué es la lectura, sus implicaciones y lo que permite, podemos entrar a responder la pregunta, ¿Por qué es importante que nuestros estudiantes lean?, interrogante que se ha llegado a plantear Mabel Condemarín en su texto “El poder de leer”. Ella nos expone siete razones por las cuales se nuestros niños y niñas debieran estar en constante contacto con el mundo de la lectura.

1. La lectura es el principal medio de desarrollo del lenguaje: En esta afirmación, podemos decir que es por medio de la lectura constante que niños y niñas amplían su vocabulario, puesto que en ella van reconociendo palabras en uso y en desuso, que fueron utilizadas en épocas anteriores. Igualmente, cuando los pequeños van leyendo cuentos u otros textos narrativos, también van incorporando progresivamente la sintaxis propia del lenguaje escrito. Esto lo podemos ver cuando los niños dan a conocer este conocimiento por medio de su lenguaje hablado, cuando “hablan como libro” o “cuando inventan sus propios cuentos” (Condemarín, 2001).

El desarrollo del lenguaje de los niños, entonces, va a depender directamente de la intervención con otros, que en este caso también vendrían a ser parte los autores de cada libro.

2. La lectura es un factor determinante del éxito o fracaso escolar: “La lectura, se va convirtiendo en la principal fuente de información para el estudiante interesado en procesarla en profundidad” (Condemarín, 2001). Por medio de esta lectura, los alumnos van realizando diferentes estrategias de lecturas, las cuales permiten mantener activos sus aprendizajes y procesos, esto quiere decir que la lectura va enriqueciendo intelectualmente a cada uno de ellos. A medida que va leyendo, va interactuando con el texto, generando hipótesis, poniendo a las pruebas, tal como nos comentaba Isabel Solé, es un lector activo, puesto que constantemente está realizando interacciones entre sus conocimientos previos y o que está leyendo.

3. La lectura expande la memoria humana: Si bien, por medio de la oralidad nuestra memoria se expande, ya sea por medio de refranes, dichos, comentarios, a través de la lectura se amplía mucho más, puesto que la escritura de los textos nos hace remitirnos y asociar lo que leemos con nuestras propias experiencias, ampliando esta memoria a corto o largo plazo.

4. La lectura moviliza activamente la imaginación creadora.: Por medio de la lectura comprensiva, sin imágenes ni cuadros ilustrativos que acompañen esta lectura, permite que cada uno de los niños vayan creando sus propias imágenes visuales, ya sea de personajes, de escenarios, de situaciones, entre otros. La estimulación temprana, por medio de la literatura en los niños, va permitiendo que desarrolle un acto creativo, por medio de diferentes formas: gestos, lenguaje corporal, dibujo, pintura, etc. Podemos decir entonces, que a literatura permite crear cuadros mentales y generar pensamiento imaginativo.

5. La lectura estimula la producción de textos: La lectura y la escritura, hoy en día, deben trabajarse en forma conjunta, debido a que cada una depende de la otra. Además que cuando nuestros alumnos se enfrentan a una variedad de experiencias combinadas de éstas se desarrollan niveles más altos de pensamiento. “La mayoría de los estudios concluyen que la lectura y la escritura están mutuamente conectadas, apoyadas e involucradas de manera fundamental con el pensamiento; que la producción de variados texto mejora la comprensión de la lectura; la lectura conduce a un mejor desempeño escritor y la explícita estimulación de ambas se traduce en su mutuo mejoramiento” (Condemarín, 2001).

La escritura tiene varias ventajas, como por ejemplo es una excelente estrategia de construcción de significados y de métodos de estudio, asimismo, es una instancia para desarrollar a creatividad.

6. La lectura activa y afina las emociones y la afectividad: Tanto los textos narrativos y poéticos muestran las emociones, sentimientos y conflictos de quienes los escriben. De igual forma, nos hacen tomar conciencia de los que nos sucede a nosotros cuando

leemos, permite encontrarnos con nosotros mismos, ponernos en el lugar de otros, valorar diferencias, etc. Es por esta situación, que cuando uno lee no queda indiferente, puesto que la lectura genera en uno del desencadenamiento de una serie de emociones.

7. La lectura determina procesos de pensamiento: Gracias al poder la lectura, con ella también podemos retroalimentarnos de diferentes pensamientos, ideas, mundos, a través de la escucha y lectura directamente, pero también vamos modificando las representaciones, la conciencia y la acción. Por medio de este tipo de lectura del lenguaje escrito, “libera a la mente de la tarea conservadora y le permite construir sus propios saberes, a partir de una interiorización y selección de variadas informaciones alternativas y de puntos de vista convergentes o divergentes de los propios” (Condemarín, 2001).

3.2. Investigaciones sobre la lectura en Chile

Como ya hemos visto en los capítulos anteriores, la lectura es parte fundamental en la vida de cualquier ser humano. Asimismo, ésta posibilita o dificulta cualquier aprendizaje, siendo la destreza que más impacto tiene en el desarrollo de las personas, debido a que la lectura involucra dos procesos relevantes: la decodificación y la comprensión, las cuales están articuladas entre sí.

Es por esta razón, que cada año se evalúa para ver su nivel en nuestro país. En muchos de nuestros colegios a nivel nacional, están integrados a un programa en relación a los pequeños más vulnerables (SEP), donde se establece en los Planes de Mejoramiento, elevar el nivel de lectura de todos y todas las alumnas, así cada colegio tiene un seguimiento en velocidad y calidad lectora.

A nivel nacional, en el año 2004 – 2005, se realizó una encuesta de consumo cultural por el gobierno nacional de la cultura y las artes, donde se arrojaron resultados en porcentajes, en relación al hábito lector según diferentes categorías: sexo, edad y años de escolaridad.

	Lectura de libros (últimos 12 meses)	Lectura de diarios (última semana)	Lectura de revistas (último mes)
Sexo			
Hombre	37,7	66,3	30,4
Mujer	43,7	56,6	34,9
Edad			
15 – 29	45,7	58,9	37,6
30 – 45	38,5	63,9	31,9
46 – 59	44,1	65,5	33,7
60 y más.	32,2	56	24,7
Años escolaridad			
Ninguno	9,9	20,5	11,8
1 – 3.	13,6	28,3	11,6
4 – 8.	27,3	46,6	23
9 – 12.	38,5	62,8	32,5
13 – 17.	61,9	78,6	45,7
18 y más.	75,7	84,1	54,9

A partir del cuadro presentado por la encuesta de consumo cultural, se puede inferir que en la primera categoría, la brecha entre hombres y mujeres no es un poco variable, puesto que predomina en mayor cantidad de lectura entre las mujeres, sobre todo en libros y revistas. Estas últimas exhiben 6 puntos porcentuales por sobre los hombres en el consumo de libros, y casi 5 puntos porcentuales de diferencia en el consumo de revistas. Tal situación se revierte en el caso de los diarios, en tanto son los hombres los que muestran un consumo mayor (bastante superior, puesto que se trata de 9 puntos porcentuales). (Gobierno nacional, 2007)

Con respecto a la categoría de la edad, nos encontramos que en lectura de libros a medida que avanza la edad se disminuye el consumo de lectura de este tipo de textos, en cambio en la lectura de diarios casi va aumentando con la edad, sólo que más allá de los 60 años comienza a haber un descenso en 9 puntos. Mientras que en la lectura de revistas es más fluctuante con la edad.

En los años de escolaridad, se puede observar que en todos los tipos de textos, las lecturas van aumentando a medida que el nivel escolar es mayor.

Estos datos permiten darnos cuenta que existe lectura a nivel nacional, que ésta no se ha ido dejando a medida que pasan los años, si no es lectura de un libro existe

una complementación con lectura de otro tipo de texto, lo cual favorece a ir mejorando esta destreza tan importante en nuestras vidas.

En los últimos años Chile se propuso implementar para el año 2010 el Plan Nacional de Fomento de la Lectura, “Lee Chile Lee”, el cual corresponde a una política pública que supone un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos y el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

“Lee Chile Lee tiene como propósito garantizar y democratizar el acceso a la lectura, entendiendo que esta es una herramienta fundamental para que las personas desarrollen en forma plena sus capacidades. Apunta a que todos los chilenos puedan tener un espacio en la sociedad de la información mejorando su nivel educativo en un sentido amplio, permitiendo el acceso al conocimiento, el desarrollo de la creatividad, así como también al ejercicio de los derechos ciudadanos y los valores democráticos” (Ministerio de Educación, 2010).

Este plan nacional, también tiene como gran objetivo lograr que la lectura se transforme en un hábito para toda la población, la idea es formar una nueva cultura de la lectura en Chile, para así lograr que los libros, revistas, diarios, adquieran otro tipo de roles en la vida de cada ciudadano.

El plan de fomento a la lectura tiene como propósito abordar once dimensiones (Organización de estados Iberoamericanos, Fomento Nacional de lectura, 2009):

1. Acceso a la lectura a través de bibliotecas y espacios públicos.
2. Acceso a la lectura a través de la industria nacional del libro.
3. Posicionamiento de la lectura en el centro de la educación.
4. Motivación a la lectura a través de los medios de comunicación.
5. Motivación a la lectura a través de Internet y las TICs.
6. Movilización de expertos, mediadores y animadores de la lectura.
7. Investigación sobre el libro y la lectura en Chile.
8. Diversificación cultural y lingüística en el fomento lector.

9. Generación de derechos sobre el libro y la lectura.
10. Coordinación de iniciativas públicas, privadas y de la sociedad civil.
11. Ampliación del financiamiento público al fomento lector.

Con este plan, las cifras de lectura a nivel nacional debieran mejorar, puesto que se está integrando a todo un país en mejorar esta destreza tan necesaria para insertarnos en la sociedad.

Asimismo, las cifras de las siguientes investigaciones tendrían que aumentar, lo mismo que en las pruebas estandarizadas que se aplican en nuestro país y a nivel nacional, puesto que si mejoramos la lectura, mejoraremos la comprensión lectora en niños y adolescentes

4. Desarrollo de la Comprensión lectora en el primer ciclo básico

4.1 Definición y contextualización de la Comprensión Lectora

La comprensión lectora es una de las destrezas que está estrechamente ligada con la lectura, puesto que un buen lector logrará comprender lo que lee si su lectura es adecuada y significativa. “Resulta casi imposible separar el concepto de lectura con el de comprensión lectora, ya que ambos se basan en los mismos procesos diferenciándose sólo en la presencia de un lector ideal, el cual determina una comprensión eficaz” (Icarito, 2010).

“La comprensión lectora se define como el proceso por medio del cual un lector construye, a partir de su conocimiento previo, nuevos significados al interactuar con el texto. Esto es el fundamento de la comprensión: la interacción del lector con el texto” (Icarito, 2010).

Este proceso de la comprensión lectora depende de cada individuo, ya que cada uno forma y desarrolla esquemas diferentes de lectura, asimismo utiliza diferentes habilidades y estrategias a la hora de enfrenarse a un texto. Con los más pequeños, que están comenzando el proceso lector, les es más difícil comprender textos largos

por sí sólo, por lo que es imprescindible la lectura sostenida en voz alta de la maestra para ir trabajando poco a poco la comprensión lectora.

En Isabel Solé (1998), Palincsar y Brown en 1984, postularon que la comprensión lectora es producto de tres condiciones:

1. De la claridad y coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida, y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
2. Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto. En otras palabras, de la posibilidad, de que el lector posea los conocimientos necesarios que le van a permitir la atribución del significado a los contenidos del texto.
3. De las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee, así como para detectar y compensar los posibles errores o fallos de comprensión

Estas condiciones permitirán crear lectores autónomos, que es lo relevante que debemos desarrollar como sociedad, para mejorar los niveles de lectura y comprensión lectora. Asimismo, serán capaces de enfrentarse de manera inteligente a variados tipos de textos, de ser capaces de interrogarse acerca de su propia comprensión, “establecer relaciones entre lo que lee y lo que forma parte de su acervo personal, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permiten transferir lo aprendido a otros contextos distintos”. (Solé, 1998)

A pesar de que podemos nombrar un sinnúmero de aspectos positivos de la comprensión lectora, aún en nuestro país nos encontramos con déficit en este ámbito. Según una encuesta internacional encargada por la Universidad de Chile (2008) nos encontramos con el siguiente cuadro:

**Comprensión lectora por NSE (nivel socioeconómico)
Simce 2008**

Promedio prueba 250 puntos

Promedio nacional	260 puntos	Nivel logro intermedio
NSE Alto	304 puntos	Nivel logro avanzado
NSE bajo	242 puntos	Nivel logro inicial

Esta encuesta, nos presenta los resultados obtenidos del simce del 2008 en la prueba de lenguaje, en relación al nivel socioeconómico de nuestro país. En ella, nos encontramos con una gran diferencia entre los niveles socioeconómicos, la brecha sigue persistiendo, donde los colegios de nivel más alto obtienen los niveles de logro más avanzado, mientras que los de nivel más bajo su logro en lenguaje es inicial. Por ende, nos encontramos con niveles de comprensión muy desiguales.

Junto con estos datos podemos añadir que, según esta misma encuesta, el 51,5% de nuestros compatriotas adultos son analfabetos funcionales. “Esto quiere decir que no entienden el material básico de lectura para desenvolverse en las actividades cotidianas: sociales y laborales” (Salfate, 2008). Este tipo de analfabetos, ocurre cuando no pueden pasar a un plano más complejo de lectura, puesto que no poseen las habilidades para entender el mensaje que quiere entregar un texto.

Es así como nos encontramos con un bajo nivel lector, lo que conlleva una insuficiencia en la comprensión lectora de nuestros estudiantes, debido a que se lee poco, por diferentes razones, ya sea por falta de motivación, escaso nivel de aptitudes intelectuales o vocacionales, bajo nivel de conocimiento de diferente tipos de lecturas, textos mal seleccionados en las escuelas, velocidad lectora baja en relación al nivel educacional, entre otros.

A partir de este último factor, es que no podemos dejar de considerar por separado la velocidad y comprensión lectora, claves de una eficaz lectura.

Estos dos elementos se complementan manera activa y dinámica como el proceso mismo de leer, nos asegurará que hay una conexión entre estos dos conceptos, por lo cual deben ser considerados y evaluados al unísono, debido a que los niños cuando leen a una velocidad adecuada para su edad y nivel escolar logran ir entendiendo lo que leen, ya que aquellos que disminuyen su capacidad de leer, no comprenden un material de lectura. Los niños que tiene una lectura silábica, que leen alrededor de 20 palabras por minutos, no logran decodificar todo el texto y por ende, no logran entender la idea principal de lo que está en la lectura, es decir, van fragmentando el texto, o sea, van limitando la perspectiva de lo leído.

Asimismo, a medida que los niños y niñas vayan leyendo más rápidamente, aumentarán su autoestima y mejorarán sus requerimientos de atención y memoria, especialmente la de largo plazo. Esto le permitirá ir leyendo textos cada vez más largos, y entiendo el sentido en una unidad, ya no aislada y sin sentido, por lo que su comprensión irá mejorando. “Es decir, la mayor comprensión se traduce en mayor velocidad”. (Ediciones Libart, 2010)

En definitiva, como país, debemos mejorar las cifras de lectura por medio de la velocidad y comprensión lectora, para bajar los niveles de analfabetos funcionales y para mejorar la calidad de nuestro país.

5. Literatura Infantil.

La infancia es una época en la vida, donde se desarrollan muchas habilidades y se aprenden variadas cosas. Asimismo, es la época que más nos marca en nuestras vidas, que muchas veces nos pueden dejar recuerdos o experiencias que quedarán por siempre en nuestras vidas.

Así también, la época escolar, en la infancia, nos puede llegar a marcar mucho, sobre todo en el tema de la lectura, variadas veces teníamos que leer libros que no nos

motivaban para nada, pero así mismo, nos encontrábamos con aquellos que hasta el día de hoy somos capaces de recordar o leer.

Esta literatura infantil resulta ser un gran aporte en la infancia, debido a que son muchas las enseñanzas que un niño puede obtener de un libro, además puede encontrarse con diferentes valores, identificarse con personajes, soñar con el mundo que se le presenta, desarrollar la imaginación por medio de la lectura y disfrutar de las coloridas ilustraciones para los pequeños.

Es por esta razón, que hoy en día insertar libros de calidad y motivadores en las escuelas y en la vida diaria es fundamental para ir poco a poco de desarrollando una mejor comprensión lectora por medio de la lectura. “La literatura infantil es un área muy importante dentro de lo que es la literatura, ya que los contenidos deben ser muy bien planeados para que así el texto logre cautivar al pequeño y le permita engancharse de este”. (Recrea, 2010)

La literatura infantil, debe atraer al niño a leer cada vez, a interiorizarse en los diferentes mundos que le presenta el autor, pero debe considerar una serie de aspectos que la definen como características primordiales (Sánchez, Danilo, 2008):

1. Los temas; con los cuales se identifica el niño.
2. El lenguaje; asequible pero a la vez mágico.
3. La fantasía; que relumbra, hechiza y sorprende.
4. El humor; fino, inteligente, ocurrente.
5. La aventura; que aumenta según el trajinar de los caminos.
6. El heroísmo; que lucha por el anhelo de hacer un mundo mejor.
7. La esperanza; que sostiene y alienta la vida.

Es así, como tenemos que tener claro que la literatura infantil es la raíz, la base de todas las demás literaturas, de las que vendrán más adelante en la vida de cada niño y niña. Además, si logramos que este aprendizaje de la lectura sea diaria, permitirá crear un hábito de leer, pero la idea es que no se enseña la lectura sólo porque se debe

aprender a leer, sino que también por cultura y entretenimiento, debido a que si los niños leen por entretenimiento le irán tomando gusto a lectura, con la idea de que esto persista por años y no vayan bajando los niveles de lectura y comprensión lectora en nuestro país, siempre tenemos que pensar en ir mejorando esta habilidad tan esencial en la vida de un ser humano.

Pero para que la literatura infantil no muera y de frutos día a día, tenemos que estar pendientes del gran enemigo de la lectura, la tecnología, los video juegos, la televisión, que cada vez más se hace más presente en las vidas de nuestros pequeños, dejando de lado el poder de soñar, de crear mundo interno, de imaginar por medio de lo que leemos, puesto que para ellos es mucho más fácil, ya que lo tienen todo frente a sus ojos, no necesitan nada más.

De aquí surge la necesidad que desde los hogares se comience a formar, desde pequeños, un hábito de lectura, inculcándoles el sentido de leer. “Es importante tener en cuenta esto, pues los padres son quienes más le pueden aportar a los niños en este sentido y enseñar que la lectura es la base fundamental de la cultura en la sociedad. Para esto, los padres deben leerles desde que son unos bebés sus hijos, desde la cuna, como se podría decir.” (Recrea, 2010)

Objetivos

Objetivo General

“Generar situaciones didácticas que le permitan a los niños y niñas de primero básico del colegio Santa Catalina Labouré, acceder a la comprensión mediante la lectura”.

Objetivos Específicos

- Mejorar las prácticas educativas, referidas a la lectura, del docente a cargo del curso.
- Mejorar los niveles de comprensión lectora, por medio de la lectura.
- Generar actividades de lectura en relación a un tema específico, “Brujas”.
- Desarrollar actividades de lectura que estimulen la participación activa de los niños niñas.
- Crear productos finales por parte de los niños, a partir de las lecturas realizadas en el aula.

Metodología

El presente proyecto de intervención, tiene como función implementar situaciones didácticas que les permitan a los niños y niñas acceder a la comprensión, por medio de la lectura de diversos cuentos con una temática en común, “Las Brujas”. Para ello, se trabajará con los alumnos de un primero básico del colegio Santa Catalina Labouré.

El trabajo con los niños está basado en el principio de la participación activa, debido a que con este proyecto se pretende dar un enfoque más participativo y lúdico en el aprendizaje de la lectura.

Asimismo, está presente el principio del aprender haciendo, puesto que los niños y niñas, podrán ser partícipes de su aprendizaje por medio de la escucha activa, de la creación de cuadros comparativos, de afiches, entre otros. Este tipo de aprendizaje, permitirá que los niños vayan incorporando lo aprendido diariamente con sus conocimientos previos, para poder lograr un aprendizaje significativo.

Para poner en práctica estos principios, se pretende trabajar el proyecto de “Brujas”, por medio de diferentes áreas.

Este proyecto didáctico pretende articular macrohabilidades importantes, como lo son la lectura y la escritura, por medio de ellas se trabajará en torno a un personaje prototípico de los cuentos, como lo son las brujas. Con este proyecto “se trata de incluir a los niños en el mundo de la cultura escrita con el propósito de avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición de la lectura y escritura convencional como de profundizar saberes acerca del personaje y del género” (Dirección General de Cultura y Educación, Argentina 2009). Es así como semanalmente, se leerán historias donde aparezcan brujas, para luego comenzar a encontrar poco a poco las similitudes y diferencias del personaje en estudio.

Asimismo, los niños o la docente podrá ir tomando notas de lo que van descubriendo, creando cuadros comparativos o utilizando otro tipo de toma de notas como: agendas de lectura, donde se anote los materiales leídos; la confección de

glosarios de frases y léxico específico, que puede ir apareciendo por medio de las lecturas, con el fin de ir ampliando el vocabulario propio del mundo de las brujas; producción de listas, el cual ayuda a los niños que vayan teniendo un tipo de texto que no exigen tanta complejidad para escribirlo.

El proyecto incluirá como producto final la producción en cuartetos de una galería de brujas con una exposición de textos descriptivos de cada bruja frente al colegio.

Actividades

Este proyecto de intervención se realizará semanalmente en dos horas pedagógicas en la clase de lenguaje y comunicación, el cual se dividirá en áreas de trabajo, las que se pasan a detallar en las actividades que deberán realizar los niños y niñas, como la docente a cargo del curso.

1. Recolección y selección del material: Durante las primeras semanas de clases, se debe comenzar a recolectar el material necesario para comenzar el proyecto, es decir, buscar los cuentos que sean más apropiados para los niños y aquellos que sean un poco conocidos por ellos. Asimismo, se debe considerar que los cuentos tengan la presencia de brujas para poder realizarle un seguimiento al personaje. Dentro de la selección de material se pueden considerar los siguientes cuentos: “Blancanieves y los siete enanitos”, “Hansel y Gretel”, “Jorinde y Joringel”, “Rapunzel”, “Basilisa la hermosa”, “La bruja BagabYaga”, entre otros.
2. Lectura de cuentos infantiles: Durante cinco semanas, se leerán, en voz alta, los cuentos seleccionados, leyendo sin interrupciones, respetando el texto y adecuando el tono y volumen de voz a las circunstancias del relato. Para ello se realizará un listado de las lecturas a leer diariamente con sus respectivas fechas, por ejemplo:

TITULO CUENTO	FECHA DE LECTURA
“Blancanieves y los siete enanitos”,	3° semana de Marzo.
“Hansel y Gretel”	4° semana de Marzo.
“Jorinde y Joringel”	1° semana de Abril....

3. Discusiones sobre las lecturas: Después de las lecturas de cada cuento, “se abre un espacio de intercambio sobre lo leído para comentar efectos y compartir sensaciones, establecer relaciones con otros cuentos, hacer planteos u observaciones que permitan releer pasajes con distintos motivos –corroborar

interpretaciones, revivir escenas o apreciar la manera en que están escritas...” (Dirección General de Cultura y Educación, Argentina 2009).

La docente debe preocuparse porque la conversación se centre en el personaje de brujas, para que los niños vayan descubriendo sus comportamientos, los estados mentales y cualidades, en otras palabras, cómo se ven, qué hacen, qué siente, entre otros.

Poco a poco, los niños comenzarán a notar particularidades y diferencias entre las brujas de cada cuento, para ello, la docente propondrá un cuadro comparativo para poder organizar la información sobre los datos de cada obra leída.

Es importante que se vaya creando este cuadro con la lluvia de ideas que van surgiendo de los niños a partir de las lecturas, para ello se debe tener una hoja de power point con el cuadro comparativo, como se plantea a continuación (Dirección General de Cultura y Educación, Argentina 2009):

TÍTULO CUENTO	NOMBRE BRUJA	CARACTERÍSTICAS
Blancanieves y los siete enanitos.	La reina malvada	- Anciana encorvada. - Nariz ganchuda. - “Malvados ojos”. - Envidiosa, “sus celos crecían y crecían como la mala hierba”. - “Risa aterradora”. - Se pone verde, amarilla y pálida cuando se enoja, etc.
Basilisa la hermosa.	Baba Yaga.	...

4. Creación de textos escritos: Es importante que los niños y niñas, también se vayan familiarizando con la escritura, por eso que en este proyecto se propone la toma de notas por parte de ellos. Es necesario que vayan realizando escritos ya sea individualmente o en parejas. Asimismo, es necesario que en la sala de clases existan variadas fuentes de información posibles para que los niños

puedan ir consultando sus propias dudas: “ficheros de nombres, agendas semanales, de cumpleaños, calendarios, libros diarios, revistas, folletos, diccionarios, un abecedario, carteles con acuerdos grupales, etc.

Asimismo, es relevante la toma de notas, puesto que el niño es quien va a decir si escribe palabras, frases o solo va a realizar punteos de lo que escuchó. Además, es necesario que vayamos dando la pauta de qué escribir, siempre ir dando temas, por ejemplo: “Las casas de las brujas”, “El vestuario de las brujas”, “Las pócimas de las brujas”, entre otros. Tal vez, al comienzo del año, muchos de los niños nos comenten que “no pueden escribir”, pero debemos dejar que ellos jueguen a escribir como lo planteaba Emilia Ferreriro, puesto que poco a poco se irán dando cuenta de los códigos de la escritura.

Entonces, los primeros escritos se darán después de las lecturas de todos los cuentos y a partir del cuadro comparativo que se creó en conjunto.

Una de la primera toma de notas, que se irán dando al unísono con las lecturas, tiene que ver con agendar las lecturas realizadas. Esto se realizará individualmente, donde cada niño recibirá una hoja con un cuadro impreso, para ir registrando lo leído en clases. Un ejemplo de ello vendría a ser el siguiente (Dirección General de Cultura y Educación, Argentina 2009):

Agendas de lecturas	Materiales leídos
Blancanieves y los siete enanitos-	X
Hansel y Gretel.	X
Rapunzel.	
Basilisa, la hermosa.	X...

Otra toma de notas serán los siguientes, los cuales se irán organizando en un cuadro creado en parejas:

- a) Nombre de los cuentos.
- b) Nombre de las brujas.

- c) Algunas características físicas de las brujas.
- d) Elementos que utilizan las brujas.
- e) Pócimas o encantamientos de las brujas.

Nombre del cuento.	Nombre de la bruja.	Características físicas.	Elementos de las brujas.	Pócimas o encantamientos.

5. Elaboración de reseña de cada bruja para Exposición: En primer lugar se conversará con los niños sobre lo que aprendieron de “las brujas”, durante el periodo que han estado investigándolas, para ello se puede ir tomando notas como lluvias de ideas expuestas por los niños.

La primera instancia de elaboración de la reseña, será en borrador en sus cuadernos individualmente, donde cada niño decidirá qué es lo que escribirá sobre cada bruja de los cuentos leídos. Para ello, se le entregará a cada niño un set de imágenes de las brujas que irán incluidas en la galería, para que se vayan familiarizando con ellas.

En este borrador deberán rescatar las siguientes características de las brujas para realizar lo más completamente posible la reseña, podrá utilizar la toma de notas antes realizadas en parejas:

- Nombre bruja.
- Aspecto físico.
- Vestimenta.
- Elementos de uso.
- Pócimas o encantamientos.

Luego que cada niño creó un primer borrador en sus cuadernos, se reunirá con su grupo de trabajo para conversar sobre lo que escribió cada uno. A partir de

ello, decidirán las características de cada bruja. Para ello, realizarán un segundo borrador donde deberán unir las ideas de cada uno para completar la reseña de cada bruja, para realizar esta actividad, nuevamente, se les entregará otro set de imágenes de las brujas.

A la siguiente clase, cada grupo expone lo que escribió de cada bruja para compartir con sus compañeros y así poder pasar a la etapa final, escribir finalmente las reseñas para plastificarlas con sus respectivas imágenes de brujas.

6. Elaboración de invitaciones para Exposición: En los mismos grupos de trabajos, crearán un borrador sobre las invitaciones para cada curso del colegio, con el fin de que se acerquen a ver la galería de brujas. Cada grupo realizará para dos invitaciones para cursos diferentes.

Para la creación de la invitación, se les explicará a los niños que elementos deben considerar, como fecha, hora, lugar, destinatario. Además podrán incorporar dibujos creados por ellos en relación al tema.

Luego de la creación del borrador, se corregirán los posibles errores u omisiones de la invitación, para luego ser escrita en una tarjeta para ser entregada una a cada curso.

El formato de invitación que se les entregará a los niños será el siguiente, el cual les ayudará a que comiencen a reconocer un tipo de texto no literario.

_____ (Título)

Para: _____ De: _____

Fecha: _____

Hora: _____

Lugar: _____

Mensaje: _____

¡Te espero!

7. Presentación de Exposición de Brujas: La finalización de este proyecto culmina con la presentación de la galería de brujas, donde cada grupo del 1° básico presentará las diferentes brujas de los cuentos leídos con una breve reseña de lo aprendido en este periodo.

Para ello, se instalarán en el gimnasio del colegio y decorarán con elementos que caractericen los cuentos de brujas, algunos niños se podrán disfrazar para la presentación, donde comentarán lo aprendido a las personas que vayan viendo la galería.

8. Evaluación: El proyecto de Brujas, constará de variadas evaluaciones respecto del tema en sí, para ello se realizarán evaluaciones formativas y sumativas. Asimismo, al finalizar todo el proyecto, se realizará una evaluación para saber si el proyecto puesto en marcha dio resultados en mejorar la calidad de la

comprensión lectora por medio de la lectura de un tema en particular. Es así como se aplicarán dos evaluaciones que permitirá ver los logros o retrocesos de los niños y niñas con el desarrollo de las situaciones didácticas aplicadas durante todo el primer semestre.

Cronograma

Mes	Marzo				Abril				Mayo				Junio				Julio			
Semana	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Recolección y selección del material.																				
2. Lectura de cuentos.																				
3. Discusiones sobre lecturas.																				
4. Creación de cuadros comparativos de docente.																				
5. Creación de textos escritos: - Agendar lecturas.																				
- Cuadros comparativos en parejas.																				
6. Reseña: - Lluvia de ideas de lo aprendido.																				
- Primer borrador individual.																				
- Segundo borrador en grupos.																				
- Exposición de borradores.																				
- Reseña final.																				
7. Elaboración de Invitaciones: - Borrador.																				
- Invitación final y entrega.																				
8. Exposición de "Brujas".																				
9. Evaluación del proyecto: Compresión lectora por medio de la lectura.																				

Evaluación

El presente proyecto de intervención, trabaja directamente con los niños y niñas de un primero básico, etapa en que están iniciándose, formalmente, en la lecto-escritura.

En primer lugar se realizarán evaluaciones formativas durante todo el proceso de la implementación del proyecto, las que favorecen ir viendo los avances o retrocesos que van teniendo los niños tanto como lectores por lectura sostenida, como escritores.

1. Pauta de observación como lectores por lectura sostenida.

Indicador	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
Sigue atentamente la lectura, mirando a la docente.				
Sigue la lectura del docente por lapsos cada vez más externos.				
Relaciona lo que se está leyendo no sólo con experiencias vividas, si no que con otros textos leídos.				
Opina sobre las obras leídas y escuchan las opiniones de los demás compañeros.				
Solicita a la docente relectura de cuentos con distintos propósitos.				
Aprecia y reconoce características de los personajes, del espacio o				

del lenguaje a partir de lo leído.				
Reflexiona sobre informaciones no explícitas.				
Establece relaciones entre los diferentes personajes de los cuentos.				

2. Pauta de observación de composición de textos.

Indicador	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
Consulta textos fuentes para aclarar dudas.				
Consulta dudas con docente.				
Comparte opiniones con compañeros en el plan de texto.				
Alterna roles de lector y escritor durante la producción escrita.				
Escribe un texto coherente con las características del personaje en estudio.				
Realiza ediciones (pasar en limpio el texto, producción de ilustraciones, etc.)				
Revisa el escrito una vez finalizado el texto.				

En última instancia del proyecto, se evaluará la exposición de brujas, donde los niños deberán presentar al colegio lo aprendido sobre ellas, por medio de comentarios o lecturas de las reseñas de cada bruja. Para ello, se evaluará con una rúbrica.

3. Rúbrica sobre Exposición de Brujas.

Presentación Oral : Exposición de Brujas

Categoría	4	3	2	1	Puntaje
Seguimiento del Tema	Se mantiene en el tema todo (100%) el tiempo.	Se mantiene en el tema la mayor parte (99-90%) del tiempo.	Se mantiene en el tema algunas veces (89%-75%).	Fue difícil decir cuál fue el tema.	
Comprensión	El estudiante puede con precisión contestar casi todas las preguntas planteadas sobre el tema.	El estudiante puede con precisión contestar la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema.	El estudiante puede con precisión contestar unas pocas preguntas planteadas sobre el tema.	El estudiante no puede contestar las preguntas planteadas sobre el tema.	
Entusiasmo	Expresiones faciales y lenguaje corporal generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal algunas veces generan un fuerte interés y entusiasmo sobre el tema en otros.	Expresiones faciales y lenguaje corporal son usados para tratar de generar entusiasmo, pero parecen ser fingidos.	Muy poco uso de expresiones faciales o lenguaje corporal. No genera mucho interés en la forma de presentar el tema.	
Volumen	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia a través de toda la presentación.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos 90% del tiempo.	El volumen es lo suficientemente alto para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia al menos el 80% del tiempo.	El volumen con frecuencia es muy débil para ser escuchado por todos los miembros de la audiencia.	

Para ver si los objetivos que se plantean en este proyecto de intervención, se cumplen como es mejorar las prácticas de comprensión lectora mediante diversas situaciones didácticas de lectura, se realizarán dos evaluaciones que mediarán estos logros.

Para ello, será necesario aplicar un segundo nivel de la prueba de Comprensión Lectora de Mabel Condemarín, la cual permitirá darnos cuenta de logros o desaciertos de la evolución de las habilidades de lectura y comprensión, debido a que el siguiente cuestionario, posee mayores dificultades en estas competencias. Luego de la aplicación de este cuestionario se realizará la evaluación de velocidad lectora, para corroborar los avances o retrocesos de los alumnos y alumnas durante todo el primer semestre en su nivel de lectura.

Es así como los antecedentes que se recaben de estas evaluaciones, será información significativa para la docente, puesto que permitirá evaluar si el proyecto puesto en marcha dio resultados esperados según los objetivos propuestos.

A continuación se presente el cuestionario de comprensión lectora y la lectura que medirá la velocidad de cada niño y niña

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

1º Nivel B

para la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____

Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Edad: _____ años: _____ meses.

Fecha de Aplicación: _____

Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUBTEST	NOMBRE		HORA		PUNTAJE			
		Pág.	Inicio	Término	Bruto	Z	T	Percentil
I – B – (1)	Velador	3						
I – B – (2)	Los niños juegan ...	4						
I – B – (3)	A Moro...	5						
I – B – (4)	A Luisa...	6						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest I – B – (1)

“Velador”

0. Velador

1. Bombero

2. Bandera

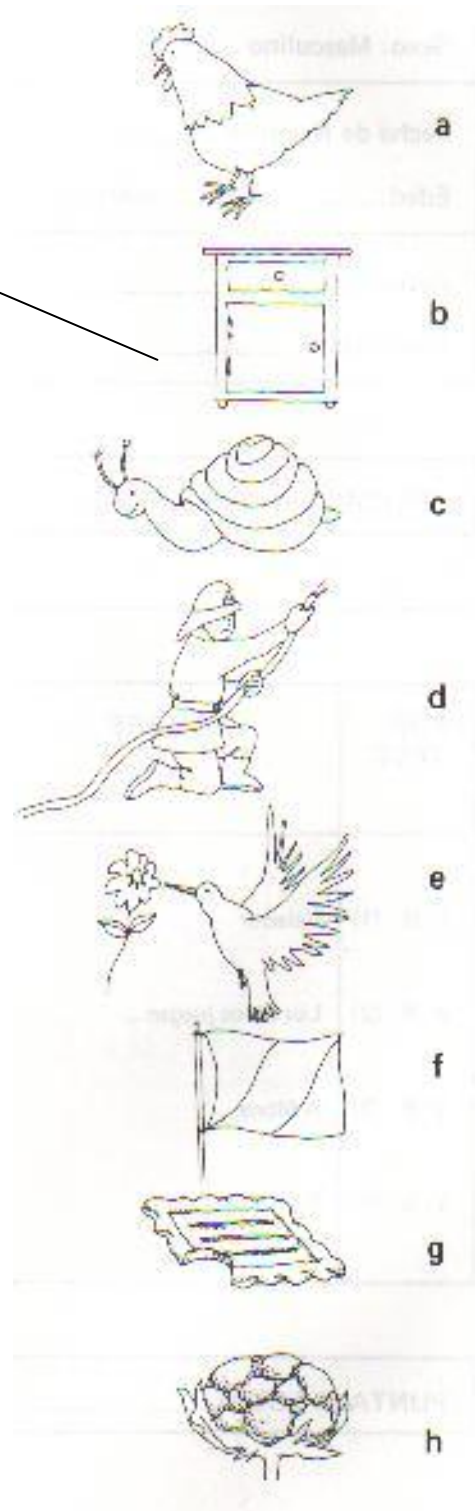
3. Galleta

4. Gallina

5. Caracol

6. Coliflor

7. Picaflor



“Los niños juegan...”

0. Los niños juegan con una pelota.

1. El burro come pasto.

2. La niña salta con un cordel.

3. Sale humo de la casa.

4. hay frutas en el plato.

5. Esa silla está rota.

6. En la mesa hay una flor.

7. El conejo está en la jaula.



a



b



c



d



e



f



g



h

“A Moro...”

0. A Moro lo amarraron a un poste.



a

1. Moro come pasto.



b

2. Otro caballo y Moro están arando.



c

3. Un niño está montando a Moro.



d

4. A Moro le pusieron montura.



e

5. Moro tira una carreta.



f

6. Moro galopa con otro caballo.



g

"A Luisa..."

0. A Luisa le gusta comer. _____



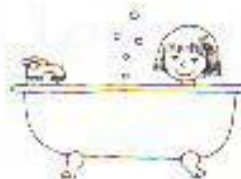
a

1. Luisa salta con sus amigas.



b

2. Luisa duerme mucho.



c

3. Están vistiendo a Luisa.



d

4. Luisa riega todos los días.



e

5. Luisa se está bañando.



f

6. Luisa está revolviendo algo.



g

Velocidad Lectora

Instrucciones:

- Leer en un minuto la mayor cantidad de palabras posibles.
- Contabilizar la cantidad de palabras leídas en un minuto.

Julio

Julio es hijo de un pescador. Todos los días ve a su padre preparar su bote.

Muy pronto lo verá alejarse de la playa. Allá lejos, mar adentro, lanzará grandes redes. Los peces se enredarán y serán pescados.

Julio se entretiene con una caña de pescar. Sentado sobre una roca, ve flotar el anzuelo. De repente, siente un tirón; un pequeño pez mordió el anzuelo: ¡Un pejerrey!

Julio está feliz. Cuando su padre regrese se pondrá contento al ver que su hijo también sabe pescar.

BILIOGRAFÍA

- Camba, María Elena. (2006). *Comprensión lectora*. Argentina [En línea]. Disponible en: [http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica de la Lengua /Comprensi%C3%B3n Lectora#%C2%BFQu%C3%A9 es la comprensi%C3%B3n lectora%3F](http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica%20de%20la%20Lengua%20/Comprensi%C3%B3n%20Lectora#%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20comprensi%C3%B3n%20lectora%3F).
- Castedo, Mirta Luisa. *Construcción de lectores y escritores*. Presentado en Seminario Internacional. Brasil. Noviembre 1993.
- Condemarín, Mabel. . *El poder de leer*. Edición especial para el programa de las 900 escuelas. Santiago, 2001.
- De Fátima, Yvonne; Sebastiani, Elías. *El reto de la lectura en la educación primaria*. UMBRAL, revista de Educación, Cultura y Sociedad. Junio 2005.
- Dirección general y Educación. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. Dirección de Gestión Curricular “Mejorar los aprendizajes”. Proyecto: Seguir un personaje. *El mundo de las brujas (1er. y 2do. año)*. Material para docente. Versión mayo 2009.
- Dirección general de Cultura y Educación. *La lectura a través de la voz de docente*. Provincia de Buenos Aires. Septiembre 2001.
- Dirección provincial de Educación Primaria. *Los niños escuchan leer cuentos y participan de un espacio de intercambio entre lectores*. Propuesta para alumnos de 1° a 6° año. Material docente. Mayo 2008.
- Extensión de la Universidad de Illinois. (2011). *Estilos de aprendizajes*. [En línea]. Disponible en: http://urbanext.illinois.edu/succeed_sp/learningstyles.cfm

- Gianelli de Sparta, Claudia. *Etapas Evolutivas: Características y Recursos para cada Edad*. Iglesia Ríos de Vida – Retiro de Maestros de Niños y Preadolescentes. 2006.
- Gobierno de Chile. *Consejo nacional de la cultura y las artes. Creando Chile. "Encuesta de consumo cultural 2004- 2005"*. Valparaíso, Diciembre 2007.
- González Vargas, Benedicto. (2007) *¿Qué se entiende por comprensión lectora?*. [En línea]. Disponible en: <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/20/%c2%bfque-se-entiende-por-comprension-lectora/>
- González Vargas, Benedicto. (2007). *Mabel Condemarin y el Programa de Lectura Silenciosa Sostenida*. [En línea]. Disponible en: <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/22/mabel-condemarin-y-el-programa-de-lectura-silenciosa-sostenida/>
- Guerrero Teare, Alejandra. (2007). *Desarrollo del niño durante el periodo escolar*. [En línea]. Disponible en: <http://escuela.med.puc.cl/paginas/publicaciones/manualped/desspsicesc.html>
- Icarito. (2010). *Comprensión lectora*. Chile. [En línea]. Disponible en: <http://www.icarito.cl/enciclopedia/articulo/segundo-ciclo-basico/lenguaje-y-comunicacion/lectura/2010/03/98-8826-9-comprension-lectora.shtml>
- Innatia. (2011). *Características de los niños de 6 y 7 años*. [En línea]. Disponible en: <http://www.innatia.com/s/c-el-desarrollo-infantil/a-caracteristicas-ninos-6-7.html>
- Lerner, Delia. *¿Es posible leer en la escuela?*. Conferencia dictada en el segundo Congreso Nacional de Lectura "Lectura – Escuela – Biblioteca". Bogotá. Septiembre 1995.

- Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Texto presentado y comentado en el Seminario: Práctica de la escritura y práctica de la lectura. Análisis de proyectos y situaciones didácticas. Junio, 1999.
- Liderazgo Libart. (2010). *Velocidad y Comprensión Lectora. Recurso Metodológico para lograr el desempeño en el dominio Lector y la Comprensión Lectora*. [En línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/EdicionesLibart/velocidad-y-comprension-lectora-ediciones-libart-5969654>
- Mineduc (2000). *Pisa 2000*. Santiago: Mineduc [En línea]. Disponible en: <http://www.simce.cl/index.php?id=441>
- Mineduc (2006). *Pisa 2006*. Santiago: Mineduc [En línea]. Disponible en: <http://www.simce.cl/index.php?id=440>
- Mineduc. (2008). *Pasos para la elaboración del plan de mejoramiento 2008*. [En línea]. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/4771060/Dominio-lector-y-comprension-lectora>
- Ministerio de Educación. (2010). *Lee Chile Lee, Plan Nacional de Fomento de la Lectura*. [En línea]. Disponible en: <http://www.fundacionlafuente.cl/wp-content/uploads/2010/08/Plan-Nacional-de-Fomento-de-la-Lectura.pdf>
- Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2009). *Chile - Plan Nacional de Fomento de la Lectura*. [En línea]. Disponible en: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article4943>.
- Recrea. (2010). *Más sobre la literatura infantil en Chile*. [En línea]. Disponible en: http://www.recrea-ed.cl/literatura_infantil_en/chile.htm

- Recrea. (2010). *Conozca todo acerca de la importancia de la literatura infantil*. [En línea]. Disponible en: http://www.recrea-ed.cl/de_la_literatura/importancia_infantil.htm
- Salfate, Patricia. (2008). *Programa de Postítulo Módulo 1 Competencias comunicativas*. Universidad de Santiago de Chile, facultad de humanidades. [En línea]. Disponible en: <http://www.slideshare.net/crysalida/comprendsin-lectora-509242/download>
- Sánchez, Danilo. *¿Qué es literatura infantil?*. Adhesión al XXVII Encuentro Nacional De Literatura Infantil y Juvenil “Eduardo De La Cruz Yataco”. Septiembre - Paramonga 2008.
- Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Editorial Graó. Barcelona, 1998.
- Valdivieso, Luis Bravo; Villalón, Malva; Orellana, Eugenia. (2011). *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes*. Investigación con financiamiento FONDECYT. Universidad Austral de Chile Facultad de Filosofía y Humanidades. [En línea]. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=s071807052004000100001&script=sci_arttext
- Wikipedia. (2011). *Aprendizaje*. [En línea]. Disponible en: <http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje>

ANEXO N° 1:

Cuestionario para diagnóstico

Se presenta el cuestionario con preguntas abiertas, creado con el fin de recolectar la opinión de la docente del otro primero básico y de la psicopedagoga. Este cuestionario fue diseñado por la autora de este proyecto.

Cuestionario para diagnóstico

Estimados, queremos solicitar su colaboración para poder confeccionar una propuesta pedagógica que favorezca el desarrollo de la lectura y por ende, la habilidad de comprensión lectura.

Para ello, necesito que puedan responder las siguientes preguntas con el fin de recabar información sobre el tipo de lectura que tienen los niños de primero básico de un colegio particular subvencionado

Esta entrevista es de carácter anónimo y agradecemos su colaboración.

I. Responder completamente las preguntas.

1. ¿Qué piensas del desarrollo de la lectura en los primeros básicos?.

2. ¿Crees que las actividades que se realizan son las adecuadas para lograr un nivel de lectura y comprensión adecuada?

3. ¿Qué tipo de actividades, pueden nombrar, que favorecen el desarrollo de la lectura?

4. ¿Cómo se podría mejorar el nivel lector de los niños que están más deficientes en su lectura?

- **Cuestionario aplicado a profesora de 1° básico.**

1. ¿Qué piensas del desarrollo de la lectura en los primeros básicos?

Pienso que en este tiempo que llevamos juntos, aún hay niños que se les dificulta mucho la lectura, que aun no logran una lectura silábica que les permita comprender textos más extensos, si lo hacen con palabras. Además, la lectura es la base de todos los demás aprendizajes que tienen los niños y niñas de esa edad y si no se estimula adecuadamente o no se trabaja a los niños no les gustará hacerlo.

2. ¿Crees que las actividades que se realizan son las adecuadas para lograr un nivel de lectura y comprensión adecuada?

Creo que si se pudieran hacer todas las actividades que se debieran podrían ser las adecuadas, pero a veces por falta de tiempo no se logran alcanzar a realizar, ya que no todos los niños tienen los mismos aprendizajes.

3. ¿Qué tipo de actividades puedes nombrar, que favorecen el desarrollo de la lectura?

- Contar oralmente cuentos, fabulas, etc.
- Escuchar cuentos.
- Inventar cuentos, textos.
- Estar en una sala letrada.

4. ¿Cómo se podría mejorar el nivel lector de los niños que están más deficientes en su lectura?

Primero, que en la casa haya apoyo y por lo menos algunos libros. En el colegio, creo que aprendiendo poemas, rimas, contándoles cuentos, fabulas, mostrándoles videos, etc.

- **Cuestionario aplicado a psicopedagoga.**

1. ¿Qué piensas del desarrollo de la lectura en los primeros básicos?

Pienso que ambas profesoras han realizado un buen trabajo, pero siento que aún faltan diferentes estrategias para motivar la lectura en los niños para así asegurar un buen desarrollo de la comprensión lectora.

2. ¿Crees que las actividades que se realizan son las adecuadas para lograr un nivel de lectura y comprensión adecuada?

Creo que las actividades que realizan las profesoras son las adecuadas, pero a lo mejor faltan más actividades de lectura en voz al alta de parte del docente, para poder ser modelos ante los niños. A lo mejor sería bueno leer con ellos diariamente unos minutos y conversar sobre o leídos o sobre un tema recurrente que aparezca en los cuentos o textos que lean. Lo ideal es poner un tema de conversación a partir de las lecturas.

3. ¿Qué tipo de actividades puedes nombrar, que favorecen el desarrollo de la lectura?

Creo que sería buena la lectura diaria en voz alta y la puesta en común de lo leído, inventar historias tanto orales como escritas, trabajar actividades de sus intereses, etc.

4. ¿Cómo se podría mejorar el nivel lector de los niños que están más deficientes en su lectura?

Trabajando con ellos de forma más personalizada, dando instrucciones directamente y corroborando si entendieron la actividad a realizar, entregando tipo de textos más breves o leyendo con ellos directamente, otorgando más tiempo para realizar las actividades, entre otras.

ANEXO N° 2:**Texto de lectura para velocidad lectora**

Se presenta el texto de lectura que se aplicará a todos los niños y niñas de un primero básico para medir la velocidad lectora de cada uno. Este texto fue tomado de las guías de aprendizaje de velocidad lectora que se utilizan en el colegio. Además se adjunta la tabla de registro de la cantidad de palabras leídas por minuto.

Velocidad Lectora

Instrucciones:

- Leer en un minuto la mayor cantidad de palabras posibles.
- Contabilizar la cantidad de palabras leídas en un minuto.

Nono y Fifi

Nono es un mono
y Fifi un hipopótamo.
El mono y el hipopótamo
tienen un amo.
El amo es humano, honesto y muy alto.
Él los alimenta y los limpia.
Nono imita las manías de su amo
y ya es famoso;
se afeita y fuma.
A Fifi, el humo lo pone mal,
ya que el hipo
no se le pasa más.

- Tabla de registro.

Alumnos	Palabras por minuto
Valentina Aravena	
Agustín Aravena	
Sofía Baeza	
Renato Bravo	
Ignacia Burgos	
Francisca Bustos	
Nicolás Castillo	
Isidora Cerda	
Sofía Chávez	
Ámbar Cofré	
Isidora Cruces	
Sofía Díaz	
Martina Fernández	
Renato Gálvez	
Martín Grandón	
Ignacio Guerrero	
Sebastián Hormazábal	
Mariana Kemeny	
Miguel Labarca	
Vicente Lagos	
Florencia Marín	
Isidora Medrano	
Abel Mellado	
Beatriz Morales	
Martina Muñoz	
Valentina Navarro	
Consuelo Orellana	
Emilia Poblete	
Ailen Provoste	
Maximiliano Rivera	
Anibal Rojas	
Almendra Sánchez	
Martín Seguin	
Nicole Suarez	
Magdalena Ureta	
Daniela Venegas	
Amanda Venegas	
Sofía Vigoroux	

ANEXO N° 3:

Prueba de Comprensión Lectora

Se presenta la prueba de comprensión lectora que se aplicará a todos los niños y niñas de un primero básico, para medir el nivel de comprensión lectora. Esta prueba fue diseñada por Felipe Alliende, Mabel Condemarín y Neva Milicic.

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende Mabel Condemarín Neva Milicic

1º Nivel B

para la aplicación de la

Prueba de Comprensión

Lectora de Complejidad

Lingüística Progresiva

APLICACIÓN DEL ALUMNO

Nombre: _____

Sexo: Masculino: _____ Femenino: _____

Fecha de Nacimiento: _____

Edad: _____ años: _____ meses.

Fecha de Aplicación: _____

Examinador: _____

APLICACIÓN INDIVIDUAL		APLICACIÓN COLECTIVA	
-----------------------	--	----------------------	--

SUBTEST	NOMBRE		HORA		PUNTAJE			
		Pág.	Inicio	Término	Bruto	Z	T	Percentil
I – A – (1)	Mamá	3						
I – A – (2)	Rayo mira ...	4						
I – A – (3)	Caminan ...	5						
I – A – (4)	Hay tres ovillos ...	6						

PUNTAJE TOTAL: _____	TIEMPO TOTAL: _____
----------------------	---------------------

Subtest I – A – (1)

“Mamá”

0. Mamá

1. Ala

2. Casa

3. Oso

4. Niño

5. Pato

6. Auto

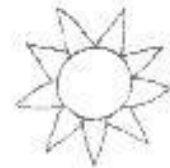
7. Sol



a



b



c



d



e



f



g



h

0. Rayo mira un pescado.

1. Rayo está en la casucha.

2. Este es el hueso de Rayo.

3. El collar de Rayo es chico.

4. Rayo tiene una pelota.

5. Rayo arranca de otro perro.

6. Rayo está debajo de un árbol.

7. El pajarito come en el plato de Rayo.



a



b



c



e



f



g



h

Subtest I – A – (3)
"Caminan..."

0. Caminan con ruedas.



a

1. Están volando muy alto.



b

2. Caminan muy apurados.



c

3. Todos saltan juntos.



d

4. Rema muy feliz.



e

5. Está barriendo con cuidado.



f

6. Cose con mucho afán.



g

7. Escriben con empeño.



h

Subtest I – A – (4)

“Hay tres ovillos...”



0. Hay tres ovillos en el canasto.

SI

☒ NO

1. Luisa está cosiendo a máquina.

SI

NO

2. Pascual está jugando con lana.

SI

NO

3. Luisa está tejiendo.

SI

NO

4. Luisa está llorando.

SI

NO

5. Luisa tiene trenzas.

SI

NO

6. Pascual está cazando ratones.

SI

NO

7. Luisa está de manga corta.

SI

NO

ANEXO N° 4:

Anexos de lectura del proyecto “Brujas”

Se presenta todos los anexos de material docente que pertenecen al proyecto: “Seguir un personaje”. El mundo de las brujas. Este material fue creado en Argentina por la Dirección General y Educación.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1ero. y 2do. año)

Material para el docente

Versión mayo 2009

“A medida que los niños avanzan como lectores es necesario incluir propuestas que permitan profundizar en la lectura de ciertas obras. Con ese propósito, a partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios, el docente puede seleccionar algunas obras para profundizar en la experiencia literaria y conformar una comunidad de lectores donde todos los niños puedan reconocerse, ser reconocidos, manifestar sus interpretaciones, valorar y comprender las de otros y, al mismo tiempo, aprender acerca de la lectura literaria”.¹

1. Presentación

Este documento presenta un proyecto didáctico que articula propuestas de lectura y escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos. Se trata de incluir a los niños en el mundo de la cultura escrita con el propósito tanto de avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito y en la adquisición de la lectura y escritura convencional como de profundizar saberes acerca del personaje y del género. Se busca que los niños tengan múltiples oportunidades para vincularse de manera personal y compartida con fuentes informativas y obras literarias de autores contemporáneos y del patrimonio universal. Como producto final de este proyecto se propone la reescritura de un cuento con brujas por dictado al maestro y/o la producción en parejas de una galería de brujas con exposición de textos descriptivos acerca del mundo oculto de estos personajes.

El proyecto puede incluir una o ambas propuestas de escritura. Ofrece un extenso menú de situaciones y se completa con otros documentos anexos que amplían y profundizan la propuesta. Una adecuada selección de situaciones podría ser útil para niños que recién ingresan a la escolaridad mientras que, por otro lado, otra selección podría organizar un itinerario para niños más avanzados, los más pequeños de la escuela pero que ya leen y escriben por sí mismos o están a punto de hacerlo.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Primaria
Dirección de Gestión Curricular
"Mejorar los aprendizajes"

Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

2. Contextualización

El proyecto se origina y articula con las actividades habituales de organización, circulación y lectura de materiales de la biblioteca del aula (ver *La biblioteca en funcionamiento*. Diseño Curricular. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje, p. 89). En el contexto de estas situaciones el docente comparte con los niños la lectura de diferentes cuentos y luego de varias sesiones propone lecturas de cuentos en torno a un personaje prototípico. Selecciona entonces, algunas versiones de cuentos tradicionales y cuentos de autor en los que aparecen brujas².

Es importante dedicar un tiempo en la selección de las mejores versiones. Se trata de ofrecer obras cuidadas tanto en el nivel de la historia como en el relato. Sería deseable que las versiones seleccionadas incluyan la creación de atmósferas, la descripción de personajes y lugares, ilustraciones valiosas, relaciones entre personajes y hechos bien vinculadas, etc. Es probable que varias historias sean conocidas por algunos niños, situaciones que también resultan interesantes para descubrir nuevas impresiones. Es importante incluir también otros textos para ampliar el repertorio de cuentos conocidos.

3. Etapas

Primera etapa: sesiones de lectura

f Lectura de cuentos con brujas. Comentarios y análisis del personaje

“Un lector de literatura se forma leyendo obras literarias. Leer mucho, de todas las formas posibles, en todos los momentos que se pueda, solos o con otros... Al hacerlo, se abren cada vez mayores posibilidades de reflexión y de construcción de sentidos, se aprende a reconocer autores, géneros, temas, personajes prototípicos...”³

En esta primera etapa se propone a los niños frecuentar cuentos tradicionales y de autor en torno a las brujas⁴ (Ver ANEXO N° 1). Durante dos o tres semanas el docente lee en voz alta los cuentos seleccionados (ver *Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias*, Diseño Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje). Estas situaciones ofrecen oportunidades para comunicar a los niños las acciones que realizan los lectores expertos mientras se establece un vínculo con textos de la tradición cultural: el docente contextualiza cada lectura y la presenta brevemente (“*Hoy les voy a leer un cuento que a mí 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...*”). Lee cada cuento sin interrupciones, respetando el texto y adecuando el tono y volumen de su voz a las circunstancias del relato⁵.

Luego de la lectura, se abre un espacio de intercambio sobre lo leído para comentar efectos y compartir sensaciones, establecer relaciones con otros cuentos, hacer planteos u observaciones que permitan releer pasajes con distintos motivos -corroborar interpretaciones, revivir escenas o apreciar la manera en que están escritas...- .

El docente focalizará la conversación sobre uno de los personajes prototípicos: el comportamiento, los estados mentales y cualidades de las brujas (cómo se ven, qué sienten y qué hacen). Es importante detenerse en analizar estas características, la

relación de las características del personaje con la trama de la historia, las pistas que va tomando el lector a medida que avanza el relato –que no son las mismas que tienen en cuenta los personajes- y los modos de generar suspenso, miedo, tranquilidad... (Ver ANEXO N° 2).

En un principio, los espacios de lectura podrán ser breves y las opiniones girarán en expresiones tales como “la bruja es mala”, “el cuento es lindo”, “yo vi la película”. Al sostener estas situaciones, incluyendo nuevos títulos y variando las modalidades de intercambio, la intervención del docente puede conducir a los niños a enriquecer sus posibilidades de interpretación. Posteriormente, estos espacios de lectura permitirán ampliar sus gustos y preferencias lectoras, sostener la escucha en tiempos más prolongados y profundizar en las historias leídas.

Durante el recorrido de estas lecturas los niños comenzarán a notar particularidades y diferencias entre las brujas de cada cuento, sobretudo entre las brujas de los cuentos tradicionales y aquellas de los cuentos de autor. El docente propone entonces, organizar de manera colectiva un *cuadro comparativo* donde se apuntan datos sobre la bruja de cada obra leída:

TÍTULO DEL CUENTO	BRUJA	CARACTERÍSTICAS (cómo se ve, qué hace, qué siente)
Blancanieves y los siete enanitos	La reina malvada	Anciana encorvada Nariz ganchuda “malvados ojos” Envidiosa “sus celos crecían y crecían como la mala hierba” “risa aterradora” Se pone verde, amarilla y pálida cuando se enoja. “su corazón se le helaba de rabia y horror” Pregunta al espejo quién es la más bella del reino. Prepara una cinta de seda, un peine y una manzana envenenados para matar a Blancanieves
Vassilissa la hermosa	Baba Yaga	...
...	...	...

Se trata de releer para localizar datos que den cuenta de las características del personaje. Estos datos pueden ser citas textuales o reformulaciones de enunciados propuestos tanto por el docente como por los niños. En algunos casos esta tarea puede resultar relativamente sencilla para los niños, si el texto dice “... una mujer vieja y encorvada salió como arrastrándose” se puede proponer a los niños escribir lo mismo o bien anotar, “vieja y encorvada” o “sale arrastrándose”. En tales casos, las frases se transcriben textualmente respetando el uso de las comillas. Si los niños desconocen el empleo de estas marcas, es una buena oportunidad para informarlo.

Pero también puede suceder que el texto diga: “De pronto, los árboles empezaron a sacudir sus ramas y las hojas comenzaron a crujir. La vieja bruja estaba llegando.” donde el dato no está demasiado explícito para los niños, situación ante la cual se

requiere de la intervención del docente que ayude a advertir que esa expresión dice algo acerca de la característica del personaje. En este caso, se trata de extraer conclusiones de lo leído y anotar, por ejemplo, “da miedo cuando se acerca”.

El cuadro se va completando progresivamente, a medida que se va leyendo, de manera que será preciso contar con un afiche que pueda permanecer en el salón por varias clases.

Asimismo, el cuadro puede ir completándose en los cuadernos de los niños a través de distintas situaciones que promuevan desafíos para leer y escribir. Por ejemplo, en un principio el docente puede entregar la fotocopia que reproduce lo elaborado colectivamente. A medida que los niños frecuentan la toma de notas colectiva, puede entregar fotocopia del cuadro incompleto y proponer copias selectivas de algunas palabras o construcciones nominales que pertenecen al cuadro elaborado de manera conjunta. En el transcurso de las lecturas estas situaciones se pueden alternar y combinar con situaciones donde los niños siguen en su texto la lectura del docente o leen por sí mismos (puede haber ejemplares en la biblioteca del aula o de la escuela o bien, proveer a los niños fotocopias del cuento completo o fragmentos del mismo). Para ello, una vez que el cuento ha sido leído por el docente y todos los niños conocen ya la historia y están familiarizados con los personajes se puede solicitar que localicen en el texto –de manera individual o en parejas– los pasajes descriptivos de los personajes que se están comparando para completar el cuadro.

Esto supone distintos problemas de lectura y escritura para los niños: localizar qué está escrito en el cuadro y cuál es la información que falta, localizarla en el cuadro realizado colectivamente y copiarla, o releer el cuento, localizar dónde dice algo acerca del personaje, copiar textualmente o decidir cómo dejar registro de ello (Ver ANEXO N° 5).

f **Lectura de textos informativos con toma de notas**

“Las prácticas del lenguaje son modos de acceso a los contenidos y, por eso, forman parte de lo que los niños deben aprender en el aula. Para estudiar o saber más, el docente propone a los niños leer mucho–por sí solos o siguiendo la lectura del adulto–, confrontar información ofrecida en diferentes fuentes, hablar y escribir –por sí mismos o por dictado al docente– en condiciones de enseñanza donde él media entre los alumnos y los textos”.⁶

Durante la etapa de lectura de cuentos el docente puede plantear dudas o interrogantes vinculados con el personaje, por ejemplo “¿dónde viven las brujas?”, “¿con quiénes conviven?”, “¿se casan?”, “¿tienen hijos?”, “¿qué elementos utilizan para preparar sus pocimas?”, “¿son humanas?”, “¿hay brujas buenas?”. Con el propósito de dar respuesta a estas preguntas y profundizar sobre las características de las brujas el docente organiza situaciones de lectura con textos informativos⁷ de los cuales es posible sistematizar algunos contenidos referenciales: origen de las brujas, fisonomía, hábitat, ayudantes o familiares que la acompañan, elementos que utilizan, poderes y maldiciones que realizan (Ver ANEXO N° 3). Para abordar con los niños la complejidad de estos textos y favorecer su comprensión, realiza una lectura global en voz alta, deteniéndose en algunos pasajes para hacer comentarios, dar ejemplos, ampliar con explicaciones y otras informaciones afines. En otros pasajes, enfatiza con su gesto y su voz algunas expresiones para tener en cuenta, o acelera su lectura o saltea párrafos cuando no ofrecen utilidad a los propósitos que la guían.⁸

Luego de la lectura selecciona algunos temas para comentar o discutir con los niños y favorecer su comprensión. Para ello repone información vinculada a través de la consulta a otras fuentes, ayuda establecer relaciones entre lo que ya saben los niños y los conocimientos nuevos que aporta el texto, orienta la búsqueda de marcas o claves lingüísticas del autor para reconstruir ideas, relee fragmentos que resultan importantes para confrontar interpretaciones encontradas, plantea nuevos interrogantes para satisfacer con nuevas lecturas.

Cuando los niños comienzan a leer de manera autónoma, el docente puede proponerles situaciones de lectura por sí mismos de textos o fragmentos de textos seleccionados. Para ello, los niños podrán tener a la vista el texto mientras el docente lo lee y también desarrollar instancias de lectura para hacerlo por sí solos en interacción con sus pares (ver "Los niños leen por sí mismos" en *Situaciones*. Pág. 86 y *Lectura y adquisición del sistema de escritura*. Pág. 131, Diseño Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje).

Con el propósito de organizar y conservar memoria de la información obtenida a través de la lectura, el docente plantea situaciones de *toma de notas* en forma colectiva, en pequeños grupos o individual. La toma de notas es una situación que resulta provechosa para adquirir gradualmente un comportamiento lector-escritor propio en contexto de estudio. Se trata de reelaborar y organizar la información que el lector considera pertinente registrar y el modo de organizarla en el espacio gráfico. Cuando se toma nota el escritor decide si registra palabras, frases o hace un punteo de partes importantes transcritas o reformuladas del texto fuente, y si emplea flechas, subrayado de palabras, recuadros, si elabora un diagrama, esquema, cuadro simple o de doble entrada.

Es conveniente que el docente explicita esta práctica frente a los niños en el pizarrón o en un papel afiche durante las primeras notas para luego alternar y combinar con instancias donde puedan hacerlos por sí mismos o en parejas (por ejemplo, realizar dos o tres tomas de notas colectivas con textos más extensos y complejos, y dos o tres tomas de notas en parejas y luego individuales con textos más breves) (Ver ANEXO N°3).

La lectura sostenida de los cuentos y de otros textos que aportan conocimiento del personaje y del ambiente brinda un marco de referencia y oportunidades para desarrollar actividades habituales de escritura tanto colectivas como individuales (ver *Profundizar, conservar y organizar el conocimiento*, en el ámbito *Las prácticas del Lenguaje en la formación del estudiante*, Diseño curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje. Pág. 104).

Además del *cuadro comparativo* de brujas donde se toman notas de los datos descriptivos del personaje, el docente puede proponer otros escritos de trabajos, es decir, escritos que no están destinados a ser publicados sino a servir de insumos para próximas escrituras o simplemente a organizar lo aprendido:

Otras tomas de notas y producciones de textos breves durante el desarrollo de las sesiones de lectura

- *Agendas de lectura, fichas lectoras* y otros soportes donde se registran los materiales de la biblioteca empleados en la secuencia para planificar momentos de lectura colectiva o individual, organizar la circulación de cuentos o sistematizar alguna información. Por ejemplo:

AGENDA DE LECTURAS	MATERIALES LEÍDOS
Blancanieves y los siete enanitos	X
Hansel y Gretel	X
Rapunzel	
Vassilissa, la hermosa	X
Paca y Poca y su gato Espantoso	

CAMILA GARCÍA		
TÍTULO	PRÉSTAMO	DEVOLUCIÓN
<i>Rapunzel</i>	9 de mayo	12 de mayo
<i>La bruja Mon</i>	16 de mayo	

- *Confección de glosarios* de frases y léxico específico. Durante la lectura de los cuentos y textos informativos, el docente repasa en la presencia de expresiones y términos específicos, como por ejemplo “pócima”, “aquelarre”, “caldero de hierro”, “brebaje”... etc., y propone la búsqueda de significados de los mismos. Con el propósito de guardar memoria del vocabulario propio “del mundo de las brujas” plantea armar un glosario, que puede confeccionarse de manera colectiva o en parejas. Esta actividad se irá completando a medida que encuentren nuevos términos.

- *Producción de listas*. Estas escrituras están constituidas por palabras o construcciones yuxtapuestas pertenecientes a un mismo campo semántico; por ejemplo, los personajes de los cuentos, los ingredientes de la casita de Hansel y Gretel, los elementos, ayudantes y poderes de las brujas. Al tratarse de textos despejados, son escritos que ofrecen beneficios para su producción porque no exigen la coherencia de textos más extensos. Posibilitan concentrarse sobre cuestiones referidas al sistema de escritura (cuántas y cuáles letras poner y en qué orden) en el contexto de sistematizar un aspecto leído (por ejemplo, clasificar los preparados de la brujas) o coleccionar términos específicos vinculados con el contenido abordado (Ver ANEXO N° 5).

- *Registro de apreciaciones o comentarios sobre los cuentos*. Se trata de los cuentos leídos y comentados en clase, por lo tanto los niños se centrarán en el modo de expresar las ideas y en la escritura misma. Cuando se registran apreciaciones o se realizan comentarios de obras leídas, el escritor tiene que identificar y retener de las obras aquello que es necesario recordar para luego reutilizar en, por ejemplo, la reescritura del cuento: qué obras tienen un argumento interesante y las razones de ello, cuál divierte, emociona o genera suspenso. El maestro interviene sugiriendo estrategias para resolver problemas cuya solución los niños no saben cómo encontrar; brinda su opinión como

lector, es decir, explicita su interpretación del escrito para marcar ideas poco claras; remite al texto fuente; formula preguntas que el mismo lector no podría hacerlas si no consultara la obra o estuviese alejado de la situación de escucha del mismo. La situación puede formar parte de aquello que queda en el cuaderno, por ejemplo, luego de la lectura de una serie de cuentos, anotando las impresiones de los “mejores” para cada niño (Ver ANEXO N° 5).

Segunda etapa: escrituras para publicar

En esta etapa se proponen dos opciones de producción escrita que presentan distintos desafíos para los niños. Ambas propuestas pueden realizarse de manera sucesiva o bien, optar por alguna de ellas.

f Una opción: reescritura de un cuento con brujas

“Es a partir de las situaciones de escritura contextualizadas que los niños/as tienen oportunidad de probar y desarrollar diferentes estrategias de género y discursivas para lograr narrar una historia con mayor eficacia, plasmando completamente los acontecimientos y buscando concretar la finalidad de sorprender, emocionar, generar risa o suspenso. En estas situaciones se ponen en acción las prácticas que los escritores ejercen también fuera de la escuela: planificar el texto considerando para quién se lo escribe y con qué propósito, pensar qué escribir y cómo hacerlo, revisar y ajustar el texto en torno a los objetivos, los modelos y los destinatarios”.⁹

Se propone la escritura colectiva de un cuento con brujas a través de la situación didáctica de dictado al maestro¹⁰. Esta situación permite que los niños, liberados de la realización efectiva de la escritura, puedan decidir acerca de la composición del texto, es decir, puedan discutir y tomar decisiones referidas a qué debe escribirse y cómo organizarlo en lenguaje escrito. Para ello se sirven de las ideas y las formas en que las mismas han sido expresadas en los cuentos escuchados en las diversas situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos.

La reescritura de un cuento por dictado al maestro, en este caso de un cuento tradicional con brujas, es una situación didáctica que permite no sólo ubicar a los niños como dictantes que componen oralmente el texto sino también que adecuen lo que se dicta a las restricciones del género, esto es, usar las fórmulas y léxico propios de estas obras, presentar y conservar los escenarios donde transcurren las historias tradicionales (castillos, bosques...), respetar o transgredir intencionalmente la estructura que lo caracteriza...

Posicionar a los niños como dictantes luego de leer este tipo de texto permite establecer relaciones entre la lectura y la escritura: centrar a los niños en *cómo se escribe* más que en *qué escribir*. La historia ya es conocida, conocen el argumento, el desafío consiste en resolver de qué manera se relata esa historia conocida. En este proceso es útil recurrir a los cuentos fuente para consultar, por ejemplo, cómo indicar al lector que los personajes están hablando, cómo hacer para generar suspenso en el ingreso al bosque o cómo hacer sentir al lector la actitud protectora de un personaje.

Un desafío mayor en el marco de esta propuesta puede consistir en una reescritura con transformaciones; por ejemplo, cambiar el final del cuento, reescribirlo en versión dramática o cambiar la persona del enunciador, es decir contar la historia desde la voz de la bruja o de Hansel o de Gretel. También se puede proponer la escritura de un nuevo relato “semejante” a la historia leída, por ejemplo, escribir una nueva aventura de Hansel y Gretel en el bosque. O bien, crear definitivamente la invención de una historia con brujas en donde es necesario planificar los episodios del cuento, delinear los personajes, ampliar información sobre los escenarios, decidir cuál será el conflicto central y el desenlace. En todas las situaciones de escritura mencionadas la proximidad del texto fuente varía y se requiere atender tanto a la composición de las ideas como al modo de expresarlas en lenguaje escrito.

Cuando los niños dictan colectivamente un texto, el maestro muestra en qué consiste el acto de escritura respecto a la materialidad y al proceso de producción. En lo referido a la materialidad, muestra la graficación de las letras y su direccionalidad, los espacios entre fragmentos de escritura y hace observable que no todo lo que se dice queda escrito. En lo que se refiere al proceso de escritura, muestra que la misma requiere, en algunas ocasiones, hacer previsiones acerca del contenido que se desea escribir, discutir las diversas formas de expresar las ideas y textualizarlas, revisar lo escrito, tanto durante la textualización como en momentos posteriores a la misma. En otras palabras, el maestro muestra que todo acto de escritura requiere de:

Planear el texto: el docente y los niños pueden acordar qué ideas van a resultar centrales en la historia y en qué orden sucederán –si la historia es muy conocida, tal vez no sea necesario...-, deciden qué espacios serán descriptos y por qué hacerlo, precisan algunos rasgos del personaje que quieren enfatizar en la versión propia, etc. Respecto al contenido de la historia, a partir de la lectura de distintos cuentos cuyos personajes son brujas, el maestro y los niños deciden qué aspectos se van a conservar y cuáles no. Por ejemplo, si el cuento a reescribir es “*Hansel y Gretel*” no puede faltar que los niños fueron abandonados por su padre y madrastra en el bosque, ni los reiterados intentos de los niños por regresar a su hogar, así como tampoco la descripción de la casita en el bosque, el encuentro de Hansel y Gretel con la bruja, y la manera en que ellos se salvaron de la malvada mujer y regresaron a su hogar. Acerca de las variaciones en la versión, los alumnos acuerdan omitir o agregar alguno de los intentos de regreso de Hansel y Gretel a su hogar o hacer algunas modificaciones en los mismos respecto a las estrategias de Hansel, así como variar los elementos con que estaba construida la casita del bosque, o el animal que los condujo a la casa de la bruja... Es decir, es importante que los episodios centrales de la historia de “*Hansel y Gretel*” se conserven para que siga siendo la misma historia, pero algunos aspectos pueden variar, no sólo porque los niños son autores del texto sino también porque otros escritores lo han hecho al producir distintas versiones del mismo cuento. Es importante tener cuidado de no utilizar frases en el plan que queden escritas del mismo modo que podrían aparecer en el cuento porque esto dificulta, luego, diferenciar el plan de la escritura propiamente dicha (por ejemplo, tratar de no anotar “Cuando los niños vieron la casa no podían creer que fuese de caramelo” sino “Llegada de los niños a la casa de la bruja. Asombro”).

Producir la primera versión de la historia: en este momento los niños dictan el texto oralmente y el maestro escribe en un papel afiche u otra superficie que permita

conservar la producción para continuarla en situaciones posteriores. Mientras los niños dictan el texto, el maestro interviene de diversas maneras:

- Remite a la planificación elaborada en distintos momentos de la escritura con diferentes propósitos: para ver qué de lo previsto ya se ha escrito y qué resta por escribir; para recuperar una idea valiosa que está siendo olvidada por los niños; para actualizar el plan antes de reiniciar la escritura cuando la textualización lleva varios días y lo crean necesario...
- Pide que le dicten el texto tal como va a quedar escrito e interviene para que los alumnos asuman la posición de dictantes al distinguir lo que se dice o comenta de lo que se dice para ser escrito. Por ejemplo, si un niño dice *"poné que Hansel juntó piedritas para tirar en el bosque y poder volver a casa"*, el maestro puede intervenir *"díctenme para que lo escriba"*, *"¿cómo escribo lo que dice Mariano?"*.
- Introduce señalamientos para que los niños adecuen la voz, pausas y ritmo del dictante al del escribiente; a que repitan partes dictadas en caso de que sea necesario para el que escribe o para el que dicta con el propósito de progresar en la composición del texto. Por ejemplo: *"dictame más espacio para que lo pueda escribir"*.
- Explicita algunas decisiones con respecto al sistema de escritura y espacialización del texto que los niños aún desconozcan, para que se vayan familiarizando acerca de las decisiones que todo escritor va tomando al escribir. Por ejemplo, *"acá pongo punto y aparte y bajo de renglón para seguir escribiendo"*; *"el título lo voy a poner en el centro y con letras más grandes para que se destaque..."*.
- Recoge y somete a discusión diferentes alternativas propuestas por los niños e invita a confrontar antes de decidir la escritura de algo. Por ejemplo: *"Voy a escribir en el pizarrón las dos formas que dicen: Micaela propone '...de golpe se acerca una viejecita arrastrándose....' y Esteban dice 'de pronto se acerca una viejecita arrastrándose.....' Ahora se los leo para ver cuál les parece que es más frecuente en los cuentos de este tipo"*.
- Propone alguna alternativa para avanzar en la composición del texto cuando los niños no saben cómo continuar o no encuentran alguna alternativa mejor. Por ejemplo, *"...para dar cuenta que Hansel estaba encerrado en la jaula en el mismo momento que Gretel hacía lo que le exigía la bruja podemos poner 'mientras'. Les leo para ver cómo queda..."*.
- Promueve consultas al texto fuente para recuperar, por ejemplo, las características de los personajes y decidir cuáles conservar y cuáles no. Por ejemplo: *"Volviendo a leer el pasaje donde el autor describe a la bruja para ver cómo podemos caracterizar este personaje en nuestra versión"* o *"En las notas pusimos (relee) 'mujer muy hermosa pero engreída y muy orgullosa' ¿nos podrá servir para completar la idea en nuestra versión?"*.
- Actúa como lector al releer el texto con distintos propósitos: para ayudar a los niños a retomar lo escrito y avanzar en la composición; controlar qué quedó escrito y qué no de lo dictado; coordinar lo ya escrito con lo que se quiere agregar al texto; evaluar como resulta una modificación realizada en el texto, y para provocar sucesivas revisiones y discusiones sobre la escritura. Una vez finalizado relea el texto completo para su revisión.

Durante la producción de la primera versión el maestro escribe el texto tal como los niños logran organizarlo, sin agregados, omisiones o transformaciones, es decir, no evita los posibles problemas de composición del texto sino que los señala para ser objeto de discusión en situación de revisión.

Revisar el texto: Antes de someter el texto a revisión, el maestro identifica los problemas que presenta la producción y selecciona cuáles pondrá a discusión con los niños. Por ejemplo, el texto podría presentar problemas referidos a la omisión de episodios centrales de la historia, las repeticiones léxicas como el conector 'y' o la forma de nombrar a los personajes, la ausencia de descripción de escenarios o motivaciones y sentimientos de los personajes, las dificultades para narrar dos episodios simultáneos o la entrada abrupta de alguno de los personajes. De estos problemas el maestro focaliza el tratamiento de algunos, de manera de poder trabajarlos en profundidad y aprender algún contenido relevante en el proceso. Para ello, prevé intervenciones para ponerlos en discusión con los niños y buscar alternativas para mejorar la producción.

Por tratarse de una escritura por dictado al maestro, la revisión puede efectuarse de manera colectiva. Ya que fue escrito por el docente, no es necesario normalizar el texto, es decir, corregir la ortografía y caligrafía a fin de leerlo con facilidad. Durante la revisión el maestro relee en voz alta para todos; de esta manera intenta que los niños se ubiquen en posición de lectores, es decir, que anticipen lo que podrá entender el potencial lector. No siempre es necesario que el texto esté completo, la revisión puede centrarse en algún fragmento, por ejemplo, el episodio donde se describe la casa de la bruja o el abandono de los niños por los padres.

Durante la revisión es factible que los niños soliciten que se corrija una parte, se agreguen, se saquen o se sustituyan otras. En ocasiones, recurren a las versiones leídas del cuento o bien, recurren a las listas elaboradas para dar respuestas a inquietudes o dudas que se plantean al escribir. Por ejemplo, para no repetir tantas veces "dijo", se puede reemplazar por "respondió", "exclamó", "replicó"...

Editar la versión final: durante la edición, el docente destina un tiempo didáctico para acordar con los niños en cuantas páginas se reproducirá la historia, donde se dejará espacio, muestra cómo están diseñadas estas páginas en los libros que más entusiasmaron, etc. Un tiempo didáctico especial merece la decisión sobre el lugar donde se incluirán ilustraciones. Para ello, se efectúan relecturas seguidas de intercambio para tomar decisiones al respecto. Se entrega el texto pasado en procesador de textos para releer (en este momento del proyecto el texto resulta muy familiar para los niños) y decidir dónde se debe cortar para insertar las ilustraciones. Los niños deberán controlar si están todas las partes escritas y si los espacios en blanco son los acordados para ilustrar. Esto no deja de ser otra oportunidad para volver a leer un texto conocido por los niños. Finalmente se acuerda con el grupo la diagramación de la tapa y contratapa con la información necesaria que debe incluir. Para ello se exploran otros libros para efectuar la consulta y tomar las decisiones finales.

f Otra opción: producción en parejas de la Galería de Brujas

“Cuando los niños han leído numerosas obras narrativas que incluyen un personaje prototípico y han participado en intercambios donde se promueven la comparación y el análisis de aquellos, se puede plantear la realización de una ‘Galería de personajes’ y profundizar sobre sus características o crear los propios (...)”¹¹.

Acuerdos previos

A partir de este recorrido, que incluyó lecturas literarias e informativas, comentarios y toma de notas acerca de aspectos distintivos del personaje, el docente invita a los niños a producir una *Galería de brujas* creada por ellos cuyos destinatarios serán otros niños de la escuela y las familias. La propuesta incluye una actividad colectiva y otra en parejas que consiste en realizar la ilustración del personaje con la producción escrita que lo caracterice. Es importante conversar con los niños y registrar en un papel afiche los acuerdos grupales que definen el producto, propósitos, destinatarios y agenda semanal de acciones más importantes a realizar. La explicitación de estos compromisos funciona como un organizador del proyecto.

Producción colectiva

Primeramente, el docente plantea a los niños la escritura de un texto colectivo que incluya “lo que aprendieron sobre las brujas”. Esta información elaborada en conjunto, acompaña las creaciones elaboradas en parejas para la futura galería.

Por tratarse de una producción por dictado al maestro, resulta una situación provechosa para que los niños como dictantes deleguen el acto de materializar la escritura al docente y se centren en la composición del texto (ver “Los niños dictan al maestro” en *Situaciones*, Pág. 87, y *Escritura y adquisición del sistema de escritura*, Pág 137, Diseño Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje). De manera que el docente tiene oportunidad de hacer evidente ciertos aspectos del proceso de escribir: planificar algunas ideas previas a la producción del texto, decidir y sostener la persona del enunciador, releer mientras se escribe, hacer consultas para asegurarse que el texto diga lo previsto y como lo expresan los textos que se han abordado, reflexionar durante la revisión sobre aspectos puntuales del escrito (repeticiones innecesarias, inclusión de conectores, empleo de palabras o expresiones específicas) y de la práctica de dictar. Para ello, los niños pueden recurrir a los libros fuente y a sus notas tomadas durante las sesiones de lectura. Todos estos materiales van a estar a disposición en el momento en que los niños dictan al maestro y sirven para confrontar el texto que están escribiendo con los modelos escritos. A través de su consulta, los niños pueden resolver dudas o problemas específicos que surjan durante la producción escrita.

Tanto en esta situación como en la reescritura del cuento los niños dictan al maestro un texto compuesto oralmente por ellos. Ambos procesos de producción permiten develar aspectos propios de los géneros, basarse en sus características distintivas para dar forma a los textos y tomar decisiones frente a los problemas que se planten al escribir.

En el caso de la producción colectiva del texto expositivo, los niños tienen oportunidades de aprender a utilizar títulos y subtítulos que explicitan claramente el contenido y los bloques temáticos, emplear el léxico específico acorde a la temática, incluir una introducción que anticipa aspectos centrales, cuidar la coherencia de la información que se brinda y evitar ambigüedades o repeticiones, considerar al destinatario de manera explícita o no, decidir la inclusión de citas textuales, imágenes o esquemas relacionados con el texto...

Producción en parejas de una primera versión y revisiones sucesivas

La tarea en parejas se desarrollará en varias clases de tiempos extensos ya que se trata de elaborar un texto que los niños deberán idear, componer y revisar en varias ocasiones. En el transcurso de las clases se puede continuar con la lectura y comentario de más cuentos, pero especialmente, se vuelve a los ya leídos y las numerosas notas tomadas. Luego de discutir en grupo sobre qué cosas se van a tener en cuenta para la descripción, por ejemplo, fisonomía del personaje, vestimenta, elementos que usa, comportamiento, cada pareja esboza el dibujo del personaje creado en forma provisoria y define, puntea las particularidades del brujo o la bruja en función de las categorías acordadas (pueden consultar para tal fin el cuadro comparativo en donde se registraron datos de las brujas de cada cuento y el texto colectivo):

NOMBRE
ASPECTO FÍSICO
VESTIMENTA
LUGAR DONDE VIVE
ELEMENTOS DE USO
AYUDANTES/ACOMPAÑANTES
PODERES

Con estos primeros datos la pareja elabora un primer borrador del texto que establece relación de sentido con la imagen. Se trata de caracterizar al personaje con datos que describen su apariencia física, indumentaria e incluso su carácter y modo de vida que complementa y agregue información a la ilustración. Para escribir de a dos, los niños deben conversar y ponerse de acuerdo explicitando problemas propios de todo escritor: qué y cómo ponerlo, con qué palabra o expresión queda mejor, resolver algunas dudas acerca de la ortografía o separación de las palabras. En algunos momentos el docente puede recordar a las parejas que alternen sus roles diferenciados al escribir; mientras uno dicta, el otro escribe. En este momento de la escritura el docente enfocará principalmente sus intervenciones tratando de no descentrarlos del proceso de escritura: se acerca a cada pareja para conversar acerca de lo escrito, relea lo realizado hasta el momento, presta su mano para que le dicten, orienta la consulta a los cuentos conocidos y producciones colectivas, controla en el punteo si están todas las cosas que deben figurar en el texto, responde preguntas y, en el caso de niños alfabetizados, resuelve dudas ortográficas promoviendo algunas estrategias (emparentar desde lo lexical la palabra que se desea escribir con alguna otra que se conoce y no se duda, recurrir a la agenda de lectura donde figura la palabra en un título). Se trata de garantizar la posibilidad de recurrir a informantes –docente, compañeros- y consultar fuentes escritas, lo que implica incursionar en los textos conocidos, releer y copiar

selectivamente (por ejemplo, localizar las palabras mágicas de la bruja Baba Yaga, los ingredientes de los preparados de Liliana, la bruja urbana). Es importante que los textos estén a disposición de los niños para que puedan ser consultados.

Es probable que esta situación transcurra durante más de una clase. De ser así, el docente puede entregar nuevamente los escritos en forma normalizada para su continuación. Pasa en limpio los textos o los transcribe en computadora sin corregir aquellas cuestiones que serán objeto de trabajo con todo el grupo (la separación de palabras, las mayúsculas, la puntuación, la ortografía de las palabras más comunes en esos textos: varita mágica, caldero de hierro, hechizo, lechuza...). Retomar el texto así presentado ayuda a los niños a releer lo escrito y pensar cómo seguir y revisar cuestiones vinculadas al contenido (si se entiende, si el texto no se contradice con el dibujo, si falta poner algo ya acordado previamente)¹².

Durante este proceso de escritura el docente destina algunos momentos de reflexión y discusión acerca de aspectos discursivos, gramaticales u ortográficos en el marco de la producción del texto (ver *La reflexión sobre el lenguaje*, Diseño Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje). Para ello, selecciona algunos textos para discutir y resolver con los niños ciertos problemas de escritura recurrentes en el grupo: superposición de la información brindada por la imagen y por el texto, escaso uso de recursos descriptivos, repeticiones de ocurrencias verbales -muchos "tiene"-, ausencia de algunos signos de puntuación -puntos y comas para enumerar, etc.- (Ver ANEXO N°4).

Luego de este intercambio, entrega los textos que los niños están escribiendo para revisarlos. Seguramente quedarán otros aspectos del texto a revisar que pueden ser objeto de reflexión y enseñanza en otros momentos de la secuencia (Ver ANEXO N° 6).

Como la galería de los personajes está a disposición de otras personas de la escuela y también de las familias, se dedicará todo el tiempo necesario para que el grupo llegue al máximo en sus posibilidades de corrección de los textos y sólo se dejarán sin corregir aquellas cuestiones que están fuera del alcance de los niños en ese momento. Por ejemplo, luego de un intenso trabajo de revisión de repeticiones del conector 'y', los niños pueden lograr una escritura tal como "La bruja Berta pasea con su escoba voladora y dice las palabras mágicas..." en lugar de "La bruja Berta, que pasea con su escoba voladora, dice las palabras mágicas...".

Edición final del texto y de la ilustración

Para editar las producciones, los miembros de cada pareja transcriben en forma alternada el propio texto definitivo. Durante esta actividad la pareja también puede tomar algunas decisiones finales de revisión. Finalmente cada pareja colorea el dibujo con empleo de determinados materiales gráfico-plásticos y realiza el armado final en un nuevo soporte. Esta última tarea se puede realizar con aportes y sugerencias del profesor de plástica, si lo hubiere.

Los trabajos escritos con sus correspondientes ilustraciones se exponen en la cartelera del hall de la escuela a disposición de los destinatarios.

Adquisición del sistema de escritura en torno al proyecto

Al mismo tiempo que los niños actúan como lectores y escritores y profundizan acerca del personaje y el género, reflexionan sobre la alfabetización del sistema de escritura. Es decir, las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto de esta secuencia son situaciones que dan sentido a realizar anticipaciones cada vez más ajustadas al significado de los textos y a pensar las letras que se necesitan para producir enunciados (Ver ANEXO N° 5).

Evaluación

Algunos indicadores de avances que el docente puede considerar durante el desarrollo del proyecto son:

A medida que aumenta su experiencia como lectores por la lectura sostenida por parte del docente, los niños:

- Van definiendo preferencias de estilos, autor, temáticas...y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer.
- Pueden seguir la lectura del docente por lapsos cada vez más prolongados.
- Relacionan cada vez más lo que están leyendo no sólo con experiencias vividas sino también con otros textos leídos.
- Aceptan cada vez mejor la posibilidad de que existen interpretaciones diferentes a la propia y pueden cambiar de punto de vista ante los argumentos de los compañeros.
- Opinan sobre las obras leídas y escuchan las opiniones de los otros.
- Solicitan al maestro relecturas con distintos propósitos y pueden señalar cada vez mejor donde hace falta releer: resaltar una expresión, para confirmar una interpretación, para aclarar dudas, analizar la relación de un pasaje con la imagen.
- Reconocen cada vez más indicios/pistas para la interpretación y la valoración de los textos literarios, más allá del gusto personal.
- Aprecian las características de los personajes, del espacio o del lenguaje a partir de lo leído.
- Reflexionan sobre informaciones no explícitas.
- Comparan y reconocen recursos semejantes que aparecen en las obras seleccionadas o variantes que se introducen para producir un efecto diferente.

A medida que aumentan su experiencia como dictantes, los niños:

- Dictan utilizando un léxico cada vez más próximo al lenguaje escrito y del género que se produce.
- Comienzan a distinguir entre lo dicho y lo escrito para ser escrito.
- Dan algunas indicaciones referidas a puntuación y/o especialización del texto.
- Solicitan relecturas para sostener el hilo del relato, verificar lo que ya está escrito y lo que falta por escribir.
- Ajustan gradualmente el escrito al propósito y al destinatario (toman decisiones referidas a qué escribir y aclarar y qué omitir o dar por entendido).
- Solicitan consultas a planes y textos fuente.

A medida que se ofrecen posibilidades de escribir por sí mismo (solos o en parejas) atendiendo tanto a los problemas vinculados con la composición del texto como aquellos que plantea el uso del sistema de escritura, los niños:

En cuanto a la composición textual:

- discuten con sus compañeros un plan de texto, lo tienen en cuenta a la hora de escribir, lo modifican si es necesario,
- alternan roles de lector y escritor durante la producción escrita,
- toman en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar,
- consultan textos fuentes para resolver algún problema de escritura (como lo hacen los autores),
- se posicionan como lectores para revisar teniendo en cuenta al destinatario (si resulta claro, si se entiende, si produce el efecto deseado...),
- someten su texto a consideración de otros,
- detectan repeticiones innecesarias o ambigüedades y prueban otros recursos para resolverlas,
- enfrentan un proceso de edición (pasar en limpio el texto, producción de ilustraciones, presentación en galería).

En cuanto a la adquisición del sistema:

- piden, ofrecen, seleccionan y evalúan información necesaria acerca de la cantidad, del valor y el orden de las marcas por utilizar,
- confrontan sus conceptualizaciones acerca del sistema (sobre la cantidad de letras, marcas necesarias, variedad de letras...),
- recurren a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas.

Algunas situaciones complementarias

Elaboración de invitaciones a la Galería

En un principio esta situación puede realizarse articulándose en dos modalidades: escritura delegada y escritura por sí mismo. Los niños pueden completar los datos de lugar, fecha, destinatario y firmantes del texto cuyo cuerpo fue elaborado por dictado al docente. Otra alternativa consiste en que el plan de texto se elabore colectivamente y la producción del mismo se realice en parejas o tríos a través de la escritura por sí mismos. Los textos definitivos pueden adosarse a un nuevo soporte acordado por el grupo.

Exposición sobre lo aprendido

Esta etapa puede finalizar con una exposición oral¹³. Para ello, el docente propone a los niños visitar otros grupos de la escuela “que saben poco o menos del tema” para comunicar oralmente lo que aprendieron sobre las brujas. Puede organizar subgrupos para que cada uno tome distintos subtemas para comentar. O bien, ante la presencia de varios grupos de 1º y/o 2º año, cada uno toma un subtema diferente para intercambiar información entre sí (por ejemplo, un grupo de niños expondrán sobre la fisonomía y vestimenta de las brujas, otros sobre hechizos y elementos que usan...). Hablar para otros luego de haber leído, comentado y apuntado sobre un tema requiere destinar espacios de tiempo con los niños para planificar lo que se va a decir y ensayar la exposición (cómo captar el interés del auditorio, mostrar o señalar imágenes u otros recursos materiales que sirven de apoyatura...).

Brujas y medios de comunicación

A partir de la lectura de los cuentos seleccionados el docente propone ver adaptaciones en cine, video o teatro. Sería interesante comentar las semejanzas y diferencias con lo leído e identificar recursos propios de otros géneros (la música en el cine, juego de luces y ambientación de escenarios en el teatro). A los fines del proyecto, se sugiere focalizar en la entrada y caracterización de los personajes que se están analizando.

También se puede organizar una galería de brujas de los dibujos animados o series de televisión (*La bruja Hazel*, *Madam Mim*, *La bruja Cachavacha*, *Evil-Lyn* de la serie *He-man*, *La bruja aburrida de Las tres mellizas*, *Hechizada*, *Sabrina la bruja adolescente*...).

Una versión anterior de este proyecto fue elaborada por el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria durante el año 2008, integrado por Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace, bajo la coordinación de María Elena Cuter.

Constituyen antecedentes directos de esta secuencia:

- Castedo, M; Dapino, M y Paione, A. "La construcción de la lengua escrita" en *Curso virtual: Renovación de la didáctica del lenguaje para los primeros grados de escolaridad (Transición y primer grado)*. Centro Regional Para El Fomento Del Libro En América Latina y El Caribe (CERLALC), Colombia, 2009.
- Lerner D. y otros, "Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento" en Lerner D. y otros *Lengua. Primer Ciclo. Documento de Trabajo N° 2*. Dirección de Currículum. Secretaría de Educación. Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, 1996.
- Nemirovsky, M., "Personaje prototípico de cuento", en Nemirovsky, Miriam, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires, Paidós, 1999, pp. 131-142.
- Paione, A. "Saber más sobre un personaje prototípico de los cuentos clásicos: el mágico mundo de las brujas", en *Revista Lectura y Vida*, Año 28 N° 3, Septiembre 2007, pp. 58-63.
- Proyecto *Producción de videos de secuencias didácticas contextualizadas como insumos para optimizar la enseñanza en el inicio de la alfabetización*. Dirección y coordinación del proyecto: Mirta Castedo y Claudia Molinari. Universidad Nacional de La Plata, Dirección de Capacitación de la DGCyE y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2005.

¹ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 105.

² Obviamente, se toma este personaje como un ejemplo posible. Podrían desarrollarse propuestas similares con hadas, princesas, ogros, lobos u otros.

³ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 91.

⁴ Para la selección de estos cuentos sugerimos los siguientes textos:

- Cuentos tradicionales con brujas:

Blancanieves de los hermanos Grimm. www.ciudadseva.com

Hansel y Gretel de los hermanos Grimm. <http://www.rinconcastellano.com/cuentos/index.html>

Jorinde y Joringel de los hermanos Grimm. www.ciudadseva.com

Verdezueta (Rapunzel) (cuento ruso) www.ciudadseva.com

Basilisa la hermosa de Afanasiev <http://www.ciudadseva.com>

La bruja Baya Yaga www.ciudadseva.com

Los cisnes salvajes, *La sirenita* de Andersen. www.ciudadseva.com

Hay hechiceras en las historias de la Mitología Griega: *Circe*, *Cassandra*, *Medea* y también en las historias de Arturo y los caballeros de la Mesa Redonda: *Morgana le Fay*.

- Cuentos de autores contemporáneos:

Wolf, Ema y otros, *15 de brujas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2003

Mateos, Pilar, *La bruja Mon*. Madrid, Ediciones SM, 2004.

Paul, Korky y Thomas, Valerie, *La bruja Berta en invierno*. Buenos Aires-México, Atlántida, 1999.

Portorrico, Cristina y Bernatene, Poly, *Las brujas Paca y Poca y su gato espantoso*. Buenos Aires, El gato de hojalata, 2005.

Portorrico, Cristina, *Wanda, la bruja*. Buenos Aires, El gato de hojalata, 2007.

Van Allsburg, Chris, *La escoba de la viuda*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Otros:

Harry Potter de JK Rowling.

Crónicas de Narnias de CS Lewis.

El maravilloso mago de Oz, de LF Baum.

Las Brujas de R Dahl.

Se sugiere consultar:

<http://www.ciudadseva.com/bdcs/bdcs.htm>

www.imaginaría.com.ar/04/7/brujas.htm

www.cuatrogatos.com

⁵ Para profundizar sobre la situación didáctica donde el maestro lee a los alumnos y abre espacios de opinión, se puede consultar:

- Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A, *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Actividad N° 1 “Lectura de cuentos e intercambio de opiniones entre lectores”. Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.

- Lerner, D. (coord); Cuter, ME.; Lobello, S. y Torres, M, *Aportes para el desarrollo curricular. Prácticas del lenguaje. Leer y escribir en primer ciclo. Yo leo, tu lees, él lee*. Dirección de Curricula. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2001

⁶ “Las prácticas del Lenguaje en la formación del estudiante”, en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 104.

⁷ Algunos textos sugeridos para esta tarea:

- Textos informativos sobre brujas:

Rosaspini, R. y Morales, M, *El mágico mundo de las brujas*. Buenos Aires, Ediciones Continente, 2003.

Arroyo, J. y Zamboni, P., *Duendes del Sur, Brujas del mundo*. Buenos Aires, Ediciones B, 2007.

Morales, M. y Molinari, M., *El mágico mundo de los magos*. Buenos Aires, Ediciones Continente, 2004.

- Páginas en Internet.

<http://www.7calderosmagicos.com.ar/Sala%20de%20Lectura/Informes/Brujas.htm>

<http://www.magiciencia.com.ar/magia/bruja/brujas/index.html>

<http://www.brujasybrujos.com/historia.htm>

⁸ Para profundizar sobre la situación didáctica en donde el docente lee textos difíciles, se puede consultar:

- Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Actividad N° 4 “Escuchar-leer lo que no ha sido escrito para niños”. Programa Nacional de Innovaciones Educativas Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.

-Lerner, D. y otros “Leer textos difíciles” en: Lerner, D.; Lotito, L.; Lorente, E.; Levy, H.; Lobello, S. y Natali, N., *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*. Documento N° 4 de Actualización Curricular en el Área de Lengua. Dirección de Curriculum -Dirección de Planeamiento- G.C.B.A. Buenos Aires, 1997, pp 68-83.

-Castedo, M, "Saber para leer o leer para saber". En: Castedo, M.; Siro, A. y Molinari, C. *Enseñar y aprender a leer. Jardín de Infantes y primer ciclo de la Educación Básica*. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1999.

⁹ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 109.

¹⁰ Para profundizar sobre la situación didáctica en donde los alumnos dictan al docente, se puede consultar:

Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo*. Actividad N° 5 "Dictado al maestro". Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.

¹¹ "Escribir textos en torno de lo literario", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 100.

¹² Para profundizar sobre la situación didáctica en donde los alumnos escriben por sí mismos, se puede consultar:

Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua Primer ciclo*. Actividad N° 7 "Escribir por sí mismos". Programa Nacional de Innovaciones Educativas – Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001

¹³ Ver:

- "Los niños narran o exponen oralmente ante un auditorio", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p 98.
- "Exposiciones", en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p 123.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er.y 2do. año)

ANEXO 1: Los cuentos tradicionales infantiles

Material para el docente

Versión mayo 2009

“Actualmente, se puede acceder a distintas ediciones de cuentos tradicionales, de relatos populares latinoamericanos o de leyendas, mitos y fábulas. En ellas es posible reconocer semejanzas en la secuencia narrativa o en los personajes y también variantes, por ser versiones, porque en muchos casos remiten a diferentes tradiciones de origen oral de distintas culturas y épocas. Las variaciones, lejos de resultar un obstáculo, permiten reflexionar sobre las intenciones del autor, del recopilador, o sobre las características del género o subgénero”.¹

En este anexo se hace referencia a las características del género relativas a los textos literarios empleados en el marco del proyecto *El mundo de las brujas*. En primer lugar se describe el origen y transformación de los cuentos tradicionales infantiles seguido de las características estructurales de aquellos cuyo personaje prototípico son las brujas. Luego se analizan los rasgos descriptivos del personaje tanto en los cuentos tradicionales como en las narraciones contemporáneas.

El cuento tradicional infantil: algo más que un “cuentito”

Los cuentos tradicionales infantiles derivan de relatos populares, anónimos y orales - cuyo origen es muy difícil precisar- que circulaban entre el campesinado desde tiempos inmemoriales. No eran considerados entonces relatos exclusivamente infantiles, pues sus destinatarios eran tanto los niños como los adultos. Algunos estudios históricos señalan que estos relatos adoptan formas similares en diferentes sociedades y culturas, de modo tal que detrás de las particularidades locales de cada caso pueden apreciarse constantes universales.

Para la cultura occidental, la literatura infantil nace cuando los relatos orales del folklore medieval europeo son fijados por la escritura, a partir del siglo XVI, en recopilaciones tales como las de Basile y Straparola. A fines del XVII Charles Perrault publica *Los Cuentos de Mamá Oca*, que incluyen varios de los clásicos más conocidos,

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

tales como “La bella durmiente del bosque”, “Cenicienta” y “Caperucita Roja”. Igualmente importantes fueron los *Cuentos de niños y del hogar* de los hermanos Grimm, las recopilaciones de cuentos rusos de Afanasiev y los cuentos de Andersen.

Si examinamos la trama de la mayoría de estos relatos es difícil determinar cuánto ha sido aportado por el material folklórico originario y cuánto por la inventiva de sus autores. Algunos de ellos, como Afanasiev muestran un apego más filológico a los originales, otros como Perrault y los hermanos Grimm recrean más o menos libremente los relatos de tradición oral y, por último, autores como Andersen tienden a tomar el folklore como fuente de ideas y temas para crear nuevos cuentos.

En este devenir, el género sufrió algunas transformaciones. Las primeras versiones –inclusive las de Perrault- conservan la crudeza que era propia de los textos folklóricos orales. En ellas abundan los abandonos y maltratos de niños, los asesinatos, inclusive las violaciones y el canibalismo. En la versión original de “La Bella durmiente”, por ejemplo, la princesa es violada, abandonada y da a luz hijos ilegítimos que están en peligro de ser devorados por una ogresa. Que los niños escucharan estas historias no constituía problema alguno en una época en que eran vistos como adultos pequeños y por tanto, hacían cosas tales como trabajar duramente y concurrir a las ejecuciones públicas en las plazas. Este apego a la morbosidad que tanto impacta a la sensibilidad contemporánea resulta muy entendible al indagar el contexto social del que emergieron estos relatos. Para hacerlo, es valioso remitirse al análisis histórico que de ellos efectúa Robert Darnton². El autor explica que la situación del campesinado medieval era paupérrima. La gente vivía hacinada, cundían las guerras y las epidemias, la población en general moría muy joven, de modo tal que proliferaban las madrastras y los huérfanos. Los niños –que eran testigos y víctimas de esta situación- no recibían tratamiento privilegiado alguno.

Durante el siglo XIX comienza a gestarse un concepto de infancia más similar al actual. Por ese entonces la infancia es delimitada como una etapa diferente y específica de la vida, con características y necesidades propias. En este contexto, los cuentos tradicionales infantiles pasan a ser considerados como literatura dirigida especialmente a los niños. Claro que para ello sufren una serie de adaptaciones: los contenidos violentos y las referencias sexuales que arrastraban de su pasado medieval, rural y adulto son cercenados o morigerados. De esta manera, las historias quedaron aptas para educar a los niños en los valores de esta nueva sociedad. Se introdujeron entonces por doquier cazadores bondadosos, princesas bellísimas y hadas encantadoras, dando lugar a un mundo más seguro y predecible. También se instaura el final feliz como regla de oro en los cuentos infantiles tradicionales. En líneas generales, las versiones que conocemos proceden de este último período.

Tanto las primigenias versiones descarnadas como las posteriores más optimistas y suavizadas conllevan un sentido didáctico. En ambos la enseñanza moral se realiza apelando a arquetipos universales positivos y negativos, es decir, a personajes que obran conforme a rasgos esenciales, definidos, inalterables y unidimensionales y a través de los cuales el lector puede rápidamente construir, por identificación o rechazo, modelos de acción propia. Pero el sentido didáctico adquiere distinto signo, consecuentemente con el paradigma moral imperante en cada uno de esos momentos históricos. Las primeras versiones de los cuentos tradicionales infantiles eran reflejo de un mundo real

en el que la vida era sórdida, breve y atravesada por emociones brutales. En este contexto, su sentido didáctico consistía en decirle a los campesinos cómo era el mundo y ofrecerles estrategias para hacerle frente, advirtiéndolo tanto a niños como a adultos que para sobrevivir era necesario abandonar el hogar, salir al mundo en busca de mejor fortuna y que, en este periplo, la valentía, la astucia y la suerte eran esenciales. En cambio, en las versiones suavizadas del siglo XIX, se muestra un mundo ideal, en el que la virtud y el bien triunfan.

En las últimas décadas los cuentos tradicionales han sido objeto de estudio de la psicología, sociología, pedagogía y antropología, y han suscitado numerosas polémicas en torno, por ejemplo, a la visión de la sociedad que reflejan, al rol asignado a las mujeres, a su impacto sobre la psiquis de los niños, entre otras. La lectura de estos relatos por parte de los niños fue enfáticamente desaconsejada por algunos estudiosos que sostenía que, particularmente en sus primeras versiones, podían causarles traumas y frustraciones, al originarles temores y sufrimientos innecesarios. En contraposición, autores como Bruno Bettelheim³ señalan, desde un marco teórico psicoanalítico, la importancia de que los niños conozcan estos cuentos, particularmente en sus primeras versiones. Bettelheim sostiene que, en virtud de su universalidad en el tratamiento de cuestiones esenciales de la condición humana, los cuentos infantiles tradicionales ayudan a los niños a construir su personalidad y a alcanzar la madurez vital porque les permite visualizar que la lucha contra las dificultades de la vida es parte intrínseca de la existencia.

Finalmente, los cuentos tradicionales llegan hasta nosotros en reelaboraciones cinematográficas, literarias, y de la cultura de masas, encubiertos a veces en otras tramas. En ellas aparece un sentido didáctico nuevo en torno a cuestiones tales como la conservación de la naturaleza y el respeto a las diferencias físicas y culturales. Los cuentos infantiles han evolucionado porque nuestra cultura ha cambiado y el propio concepto de infancia ha ido variando en función del contexto histórico. De este modo, a lo largo de una continuidad histórica que se inicia en la tradición oral, pasa por la difusión literaria y se recicla en la cultura audiovisual, este material narrativo renace y se resignifica una y otra vez...

Formarse como lector implica, entre otras cosas, inscribirse en una tradición cultural. Saber algo sobre el origen de estos cuentos permite considerarlos como objetos culturales densos, atravesados por la historia, poblados de múltiples resonancias, impregnados de la complejidad propia del espíritu humano. Como extrañas afloraciones geológicas, son el producto de la superposición del tiempo sobre el tiempo. Ellos conservan vestigios de antiguas creencias fosilizadas. Es por ello fundamental procurar que esta profundidad entre al aula, que no se banalice su sentido moralizante, que no se caricaturicen en versiones que, en nombre de la simplificación, han perdido toda su carga cultural y literaria. Estos cuentos merecen recibir un tratamiento de textos literarios de pleno derecho. Los chicos merecen ser tratados como lectores plenos.

Para que ello ocurra, a lo largo de la secuencia, el docente:

- Selecciona cuidadosamente los textos que van a ser leídos. Conviene que por lo menos algunos de ellos sean versiones originales. En el caso de las adaptaciones, hay que atender no sólo el respeto por la historia sino al nivel del discurso, es

decir, al modo de decir la historia. No da lo mismo una versión que otra; un lenguaje cuidado, rico, complejo enriquece el lenguaje del lector.

- Inicia –antes o después de la lectura- algunos intercambios que posibiliten a los niños recuperar lo que ya saben sobre los modos de transmisión de los cuentos tradicionales:

“Muchos de ustedes dijeron que ya conocían algunos de estos cuentos porque se los contaron en su casa. ¿De dónde creen que los aprendieron sus padres? ¿Los leyeron o se los contaron?”

“Ustedes encontraron diferencias entre la versión de Blancanieves y otras que han leído antes o han visto en el cine. ¿Por qué creen que hay tantas versiones diferentes de un mismo cuento?”⁴

- Ofrece algunas explicaciones breves y sencillas sobre algunas cuestiones referidas a los orígenes de estos cuentos: las razones por las cuales presentan escenas tan crueles y cómo y por qué se han ido transformando.

“A mí me impacta mucho el fin que tuvieron la hechicera y su hija en Hermanito y Hermanita. ¿No es cierto? Les voy a explicar por qué estos cuentos incluyen cosas como éstas. Las historias que aparecen en estos cuentos fueron inventadas hace muchísimos años. No fueron inventadas para los chicos solamente, sino para niños y grandes. En realidad en aquellos años no se diferenciaba mucho a los niños de los adultos. Los niños no iban a la escuela porque la escuela no existía, eran puestos a hacer trabajos muy duros. Había mucha, mucha hambre entre los pobres, que eran la mayoría, pero que vivían en condiciones mucho más duras de las que hoy conocemos. Mucha gente moría joven por el hambre y porque muchas enfermedades que hoy se curan en ese entonces no se podían curar. ¿En qué otros cuentos que leímos antes también aparecieron escenas que nos hacen pensar en estas condiciones de vida tan duras, de tanta pobreza, de tanta enfermedad...?”

- Prevé la lectura de diferentes realizaciones de una misma historia, o de diferentes versiones de un mismo cuento. Lee, por ejemplo, “La Bella Durmiente” de Perrault y la de los hermanos Grimm, permite advertir que en el cuento del francés la historia “comienza de nuevo” allí donde todos creíamos que terminaba, que la más antigua es más violenta que la más cercana en el tiempo, que la de Perrault se burla un poco de los personajes y los caricaturiza.

- Promueve que los alumnos establezcan continuidades y rupturas entre el mundo representado en los cuentos y el de hoy.

“En aquella época los cuentos que los padres contaban a sus hijos a veces tenían algunas escenas violentas, tal como hoy pasa con algunos dibujos animados que ustedes ven en la tele.”

Género: dícese de una tela o tejido...

En la secuencia propuesta se trabaja con cuentos con brujas. Para poder caracterizar a estos cuentos un lector tiene que construir un complejo entramado de relaciones entre distintas categorías genéricas. En efecto, los cuentos con brujas constituyen un grupo específico dentro del subgénero cuento tradicional infantil, el que a su vez está comprendido en la categoría más amplia del género cuento. Aprender sobre el género,

en este caso, equivale a poder advertir frente a un cuento determinado cuáles características posee en tanto cuento, cuáles en tanto cuento tradicional infantil, cuáles en tanto cuento con brujas y cuáles son propias e irrepetibles de ese texto.

Por otro lado, aprender sobre los cuentos tradicionales con brujas nos permite - como se verá en otro apartado- diferenciar cuándo un cuento contemporáneo con el mismo personaje mantiene algunos rasgos del género y cuándo se aparta de ellos para iniciar caminos nuevos.

Lo usual es que en los cuentos con brujas, dado que son **cuentos**, se presente un estado de equilibrio inicial que se rompe por la irrupción de una fuerza –la bruja y su hechizo- la cual desencadena un conflicto. La resolución de éste en el desenlace da lugar a un nuevo orden de cosas, un estado de equilibrio diferente al estado inicial.

¿Qué características mantienen estos cuentos con brujas de los cuentos tradicionales infantiles?

En primer término, la presencia de **lo maravilloso**, entendido como la naturalización de lo sobrenatural⁵, es una característica del universo ficcional que estos relatos crean. Esto quiere decir que en el mundo representado por estos cuentos los sucesos extraordinarios no necesitan ser explicados, ya que en ese mundo “las cosas son así”. Lo mágico es verosímil, es decir, es creíble desde el mundo de la ficción aunque no sea verdadero desde la realidad. El lector no se desconcierta cuando el beso del príncipe revive a Blancanieves en su ataúd de cristal, cuando las lágrimas de Rapunzel sanan la ceguera del príncipe causada por el hechizo de una bruja o cuando los niños encuentran una casita hecha de dulces y golosinas en el medio del bosque. Esto es lo que Tzvetan Todorov⁶, un estudioso de las estructuras de los relatos, entiende como verosimilitud: un suceso dado “suena” verosímil cuando está admitido dentro de las convenciones del género.

Teniendo en cuenta este concepto de lo maravilloso, el docente puede hacer notar a los niños que ciertos acontecimientos son admisibles en un cuento tradicional infantil y otros no:

“Algunos de ustedes quieren poner que la bruja apareció volando en un avión. Si se tratara de un cuento cómico con brujas, puede quedar bien. Pero como en este caso estamos reescribiendo el cuento de Hansel y Gretel según la versión de los hermanos Grimm, les propongo pensar qué cosas ocurren en ese cuento y cuáles no pueden suceder...”

En segundo término, algunas de las **funciones** descritas por Vladimir Propp⁷ también caracterizan estos relatos. Después de comparar un sinnúmero de cuentos tradicionales infantiles, Propp, concluyó que todos estos relatos comparten algunas características estructurales que facilitan la memorización de las historias y hacen entonces posible la transmisión de valores esenciales de una sociedad. Recordemos que estos cuentos provienen de la tradición oral, de allí que su memorización resultaba necesaria y deseable.

Propp considera que esta **estructura** básica está dada principalmente por situaciones que los personajes atraviesan, a las cuales llama funciones. Algunas de las funciones más importantes son: el héroe abandona su casa, es puesto a prueba mediante la asignación de una tarea difícil, entra en posesión de un medio mágico, se traba en

lucha con el antagonista y lo vence, el antagonista es castigado, el héroe se casa y asciende al trono.

En el aula, esta estructura tan previsible hace que el lector habituado al género pueda leer o escuchar leer haciendo anticipaciones cada vez con mayor facilidad: ante un peligro, siempre aparecerá un cazador o un príncipe a salvar a la niña o a la princesa; ante la resolución del conflicto, siempre se “ascenderá” a un estado de vida mejor que el inicial... A su vez, a la hora de escribir, es más sencillo planificar un cuento de este tipo que inventar un cuento sin ningún parámetro:

“En todos los cuentos que hemos leído el protagonista tiene que hacer algo difícil. Recordemos qué hace cada uno de los protagonistas de los cuentos que leímos para pensar ideas que nos sirvan para nuestro cuento”.

Esta organización estructural está en directa correlación con la caracterización de los **personajes**. En los cuentos tradicionales, los personajes son la función que les toca cumplir, es decir, se constituyen en virtud del papel que les es asignado en la historia: el protagonista (el príncipe, la princesa, el niño desvalido), el antagonista (bruja, madrastra, ogro, dragón), el ayudante (hada, duende, animal humanizado). Dado que actúan y se agotan en función de la trama, reciben una caracterización mínima, exenta de los matices propios de la psiquis humana. Es muy difícil, por ejemplo, diferenciar al príncipe de Rapunzel del de Basilisa la Hermosa. Esta tipificación se ve enfatizada por dos fuertes tendencias de los cuentos tradicionales en cuanto al tratamiento de los personajes: el contraste (se dividen en buenos-malos, lindos-feos, ricos-pobres, etc.) y la limitación a dos del número máximo de personajes que aparecen en escena al mismo tiempo.

En el aula, no se trata solo de advertir las características de los personajes, algo con lo cual los niños no suelen tener dificultades en estas historias, especialmente cuando ya han leído varias. Se trata, también, de vincular, a la hora de escribir, los rasgos de los personajes con los sucesos que les acontecen:

“Ustedes aquí me dictaron ‘la muchacha era buena y linda’ y más adelante ‘la reina malvada la odiaba’ ¿Les parece que el odio de la reina tenía algo que ver con la belleza de la muchacha?”

En tercer término, otra cuestión común entre los cuentos con brujas y los tradicionales en general son las características del **espacio** y el **tiempo** representados. En general, espacio y tiempo no son precisados, todo transcurre en un tiempo lejano y en un lugar remoto. El género tampoco permite cualquier opción. Los contextos geográficos remiten a paisajes boscosos y templados propios de la Europa Central, las formas de organización social y la tecnología que muestran estos cuentos remiten al mundo medieval. Así, por ejemplo, es impensable la aparición de un automóvil o ubicar la historia en una selva tropical. Tal opción constituiría una transgresión al género, algo que algunos autores contemporáneos han explorado.

Resulta importante que el docente realice algunas intervenciones destinadas a que los niños vayan construyendo estas nociones, porque ellos suelen pasar por alto la descripción del espacio y el tiempo en sus relatos.

“El cuento ‘La Sirenita’ es algo especial porque transcurre en el fondo del mar, y eso no es frecuente en estos cuentos. Los otros cuentos que leímos, ¿en qué lugares están ubicados?”

“Yo les conté que estos relatos se originaron hace muchos años, cuando la gente vivía de otra manera. ¿Se dieron cuenta que hay cosas de nuestra forma de vida actual que no aparecen? Pensemos algunos ejemplos...”

Finalmente, los cuentos con brujas comparten con su subgénero de pertenencia ciertos rasgos discursivos. Entre éstos mencionamos el uso de las **fórmulas de inicio** (*Había una vez...; Erase una vez...*) y las **de cierre** (*Colorín, colorado...; Vivieron felices para siempre...*). Estas fórmulas delimitan un umbral en el que el lector oyente deja atrás el mundo de la realidad cotidiana para adentrarse en un espacio mágico y en un tiempo irreal. A su vez, al repetirse sistemáticamente, constituyen una ayuda en el reconocimiento del género.

Otros rasgos discursivos comunes lo constituyen el gusto por las **repeticiones**, la frecuente **inclusión de las voces de los personajes en estilo directo** y un fuerte énfasis en el aspecto sonoro de la palabra siendo frecuentes las **onomatopeyas**, las **aliteraciones** y la presencia de **formas versificadas**. El docente puede ayudar a los niños a sensibilizarse con respecto a estas características discursivas de los cuentos releendo algunos fragmentos y compartiendo los efectos producidos:

“Les releo el siguiente pasaje:

‘La pobrecita iba temblando, cuando de repente pasó rápidamente por delante de ella un jinete blanco como la nieve, vestido de blanco, montado en un caballo blanco y con un arnés blanco; en seguida empezó a amanecer. Siguió su camino y vio pasar otro jinete rojo, vestido de rojo y montado en un corcel rojo, y en seguida empezó a levantarse el sol’

A mí me gusta mucho esa parte del jinete blanco, vestido de blanco, montado en un caballo blanco...Lo repite tanto que parece que te hace ver la blancura...”

“(...) ‘El sol estaba ocultándose detrás de la montaña; Juanito miró a través de los árboles y vio que se hallaban próximos a las viejas paredes del castillo, se asustó y quedó pálido y desfallecido. Juanita comenzó a cantar:

*pajarillo, pajarillo,
el del dorado collar;
¿qué cantas, qué cantas, dime?
cantas, cantas tu pesar.
¿Qué canta mi palomita,
qué cantas, dímelo tú,
cantas acaso su muerte?
cántala tú, sí, tú, sí, tú.*

Juanito miró a Juanita, la cual se había convertido en un ruiseñor, que cantaba, sí, tú, sí, tú. Un ave nocturna de brillantes ojos voló tres veces alrededor de ella, y gritó también tres veces: ¡hu, hu, hu! Juanito no podía moverse, estaba como petrificado, no podía llorar, ni hablar, ni menear mano ni pie’

“Es muy triste esta parte, yo escucho ese ‘tú, sí, tú, sí, tú’ como si le avisara que algo malo les va a pasar. Lo mismo que cuando el ave grita ‘¡hu, hu, hu!’...”

Si los niños han leído antes que los cuentos con brujas, cuentos tradicionales infantiles en general, tal como se plantea en la secuencia, entonces están en condiciones

de comenzar a delinear este horizonte de correspondencias múltiples. La frecuentación de los textos de un género o subgénero determinado brinda oportunidades de conceptualizar lo que es constitutivo del mismo. Es necesario que cada rasgo genérico se encuentre asociado a numerosos pasajes que han sido vivenciados en la lectura; que, por ejemplo, al decir “todas las brujas terminan mal” los niños estén evocando algunas imágenes impactantes y no repitiendo una mera fórmula.

Aprender sobre un género es, en alguna medida, ir tras los pasos de Propp y no hay otro modo de hacerlo más que leyendo numerosos textos y delimitando lo que ellos tienen en común. Para ello es preciso establecer comparaciones entre personajes, advertir que ciertas situaciones se parecen, paladear algunos modos del decir que le son propios.

La inmersión en el grupo genérico ‘cuentos tradicionales con brujas’ permite a los niños comprobar que el príncipe nunca muere, que tanto Blancanieves como Hansel y Gretel se libran de los malignos poderes de las brujas, que los malos siempre son castigados y que los buenos son recompensados...

Ese es el recorrido que hemos seguido para caracterizar los cuentos con brujas en el presente Anexo, y ese es el recorrido que deberíamos procurar para los niños en el aula. Cuando así lo hacemos, comprobamos que los rasgos de género no son leyes inamovibles, ya que los textos son bastantes indóciles a la hora de ser clasificados. Pensar los géneros como conjuntos flexibles de rasgos y relaciones –y no como etiquetas- contribuye a la formación de un buen lector porque esta mirada le ayuda a comprender cómo el sentido de un cuento se proyecta sobre otros.

Al examinar los cuentos con brujas en términos estructurales, observamos que hay algunas funciones comunes a todos ellos: el héroe abandona el hogar familiar, es hechizado, se libera del hechizo, vence a la bruja y alcanza el éxito.

Así quedaría delineada una estructura muy básica de este tipo de cuentos. Al construirla, los niños progresan en tanto lectores y en tanto escritores. En tanto lectores, porque pueden realizar anticipaciones más ajustadas o apreciar aquello que un determinado cuento tiene de singular. En tanto escritores, porque pasan a disponer de un modelo de producción que ayuda a escribir tanto cuando se lo sigue -porque se va a escribir un cuento a la manera de los tradicionales- como cuando se lo transgrede para escribir una parodia.

A fin de que los niños puedan ir apropiándose de este esquema, el docente encuentra oportunidades para intervenir durante los espacios de intercambio en las sesiones de lectura y durante la escritura de cuentos. Para ello se puede recurrir, entre otras posibilidades, a la comparación de los cuentos leídos, a la relectura de fragmentos, a la discusión de episodios y a la toma de notas en textos intermedios.

El movimiento es doble, se repara en lo semejante pero también en aquello que hace de cada cuento un texto único:

“¿En qué se parece este cuento/este personaje/este ambiente... a otro ya leído aunque parezcan tan diferentes?”, “¿Por qué este cuento/este personaje/este ambiente... son distintos si los dos son de brujas/ en los dos las princesas son salvadas por un príncipe/ los dos transcurren en bosques...?”

El **abandono del hogar** no está investido en los cuentos con brujas del tinte heroico presente en otros cuentos tradicionales -cuyos protagonistas dejan la seguridad del hogar por voluntad propia para superar alguna prueba o acudir al socorro de alguien en peligro-. En estos cuentos los protagonistas son expulsados -a menudo después de la

muerte de la madre- y puestos a merced de un mundo amenazante en la más absoluta indefensión:

"En 'Hermanito y Hermanita' ambos hermanos se van de su casa y entonces comienzan las dificultades...¿En qué otros cuentos de los que leímos antes el protagonista se va de su casa? Vamos a pensar, en cada caso, por qué se van. ¿Quieren recorrer el mundo? ¿Son expulsados? ¿Se van por miedo a algo o a alguien?..."

Otra situación que aparece en todos los cuentos es la **irrupción de la bruja**, que encarna la fuerza desequilibrante generadora del conflicto. El propósito de la bruja es dañar al héroe mediante algún hechizo. Es interesante discutir con los alumnos qué tipos de hechizos hacen las brujas y de qué elementos se valen para hacerlos. Generalmente el daño de la bruja consiste en imposibilitar o limitar a la víctima en algún aspecto físico o psíquico, o bien en transformarla, frecuentemente en un animal.

El docente puede iniciar el intercambio en torno a estas cuestiones con planteos bastante abiertos a fin de dar espacio a que surja lo que los niños han podido ver por sí mismos.

"Ya hemos leído 'Blancanieves', 'Rapunzel' y 'La Sirenita' ¿En qué se parecen estos cuentos? Algunos personajes se parecen entre sí ¿cuáles? ¿Qué cosas semejantes les suceden a estos personajes?"

Posteriormente, de ser necesario, se puede acotar el campo de discusión:

"En el cuento que estamos escribiendo pusimos 'Y la bruja la embrujó' sin aclarar cómo la embrujó. Vamos a volver a los cuentos que leímos para ver qué les hacen las brujas a los personajes cuando los hechizan, de qué manera hacen sus encantamientos..."

"El hermanito (en 'Hermanito y Hermanita') es transformado en un cervatillo. ¿En qué otro cuento que leímos antes el protagonista es transformado en animal?" (Se trata aquí de recuperar, por ejemplo, algunas semejanzas con los cuentos 'Juanito y Juanita' o 'Los Cisnes Salvajes', entre otros).

"Este cuento (Basilisa la hermosa) es diferente a los que leímos hasta ahora. En éste la bruja no usa su poder para hechizar a la protagonista".

El **triunfo del héroe** sobre la bruja no tiene excepciones. En general, la bruja derrotada recibe un violento castigo corporal o muere. En todos los casos, los héroes, logran la **libración del hechizo** y alcanzan algún tipo de **éxito**, es decir, una forma de vida más elevada que la que detentaban al inicio del cuento.

"Les voy a releer el final de Blancanieves porque a mí me impresionó mucho:

'Al entrar en el salón reconoció a Blancanieves, y fue tal su espanto y pasmo, que se quedó clavada en el suelo sin poder moverse. Pero habían puesto ya al fuego unas zapatillas de hierro y estaban incandescentes. Tomándolas con tenazas, la obligaron a ponérselas, y hubo de bailar con ellas hasta que cayó muerta'

¡Es impresionante lo que le pasa a esta bruja! ¿Se imaginan qué dolor tener que bailar con zapatos de hierro al rojo vivo?! A esta bruja no le fue nada bien. Les propongo releer los desenlaces de los cuentos que hemos leído antes y vamos a recordar qué le pasa a la bruja en cada caso..."

“Ustedes dicen que las brujas siempre terminan mal y los chicos bien. Les propongo releer el final de Hermanito y Hermanita para ver si esto sucede allí:

‘Refirió al rey el crimen que habían cometido con ella la malvada hechicera y su hija, y el rey las mandó comparecer delante de su tribunal, donde fueron condenadas. La hija fue conducida a un bosque, donde la despedazaron las bestias salvajes apenas la vieron y la hechicera fue condenada a la hoguera, pereciendo miserablemente entre las llamas; apenas la hubo consumido el fuego, volvió el corzo a su forma natural, y hermanito y hermanita vivieron felices hasta el fin de sus días.’

Los protagonistas son lo que Propp denomina héroes -víctimas, seres inocentes y débiles que padecen injusticia y maltrato. En casi todos los casos, se trata de mujeres bellas, jóvenes, generalmente princesas, o de niños pobres y desamparados malqueridos por sus madrastras. De esta manera, la tarea de la bruja se ve simplificada por la proverbial ingenuidad de sus víctimas.

“¿Por qué creen que Blancanieves le abría la puerta a la madrastra cada vez que iba? Vamos a buscar en el texto por qué sucedió eso. ¿Dice algo al respecto? Les recuerdo la lectura del siguiente pasaje:

‘Tres veces fue la anciana a la cabaña de los enanos para tratar de matarla, y Blancanieves no sospechó nada en ninguna de ellas, pese a que sabía que su madrastra había mandado a matarla.’

Es interesante notar que estos dos tipos de protagonistas dan lugar a dos líneas argumentales básicas. Por un lado, si el personaje es una mujer entonces no se libera, es liberada por el príncipe que aparece de la nada, como caído del cielo, a poner las cosas en su lugar. El príncipe encarna, por tanto, a la fuerza que contrarresta el mal y restaura el orden. Para ello no necesita fatigarse ni realizar hazaña alguna: obra por sola presencia. Si es un héroe, lo es por su condición de príncipe y no por las acciones valerosas que realiza.

“Cuando el príncipe besa a la Bella Durmiente ¿lo hace a sabiendas, es decir, él ya sabía que de esa forma la iba a despertar?”, “Vamos a releer cómo hace el príncipe para resucitar a “Blancanieves”. A mí me parece que tuvo un poco de suerte...”

Después de la liberación se producen, sin excepciones, el enamoramiento instantáneo del príncipe, la propuesta matrimonial, y la aceptación inmediata. El amor de los que aman -al igual que el odio de los que odian- pertenece también al orden de lo maravilloso; los sentimientos son fuerzas mágicas que acontecen.

“En el primer momento, Rapunzel se asustó mucho al ver un hombre, pues jamás sus ojos habían visto ninguno. Pero el príncipe le dirigió la palabra con gran afabilidad y le explicó que su canto había impresionado de tal manera su corazón, que ya no había gozado de un momento de paz hasta hallar la manera de subir a verla. Al escucharlo perdió Rapunzel el miedo, y cuando él le preguntó si lo quería por esposo, viendo la muchacha que era joven y apuesto, pensó, «Me querrá más que la vieja», y le respondió, poniendo la mano en la suya: - Sí; mucho deseo irme contigo; pero no sé cómo bajar de aquí.

A mí me parece raro -y divertido- que el príncipe quisiera casarse tan rápido, y que Rapunzel acepte ¡Acaban de conocerse! ¿Ustedes qué opinan? Me parece que esto es algo que sucede frecuentemente en estos cuentos...”

“Les propongo que se agrupen de a dos y releen el diálogo en el que el rey le pide a Basilisa que se case con ella. Uno hace de rey y otro de Basilisa. Imaginen cómo dicen esas palabras los personajes en el cuento. Digan esas palabras muchas veces, como si fuera el ensayo de una obra de teatro, probando diferentes maneras: más románticas, más cómicas... Después van a mostrar al resto del grupo su mejor versión”.

Por otro lado, cuando los protagonistas son niños -en forma muy coherente con el espíritu de la época en que las historias se originaron- no pueden esperar ser rescatados. Son ellos mismos quienes deben salvarse utilizando su habilidad o astucia. En ese caso, el éxito equivale a la obtención de un hogar seguro, protector y libre de carencias.

“Parece ser que las princesas siempre dependen de algún príncipe que las venga a rescatar. Pero en otros cuentos, los que sufren la maldad de la bruja son los niños. Les propongo que busquemos y releamos algunos fragmentos de ‘Hansel y Gretel’, ‘Hermanito y Hermanita’ y de ‘Basilisa la Hermosa’ y pensemos juntos cómo hacen los niños para liberarse de las garras de la bruja.

Otros rasgos estructurales son compartidos por muchos de los cuentos de brujas, pero no por todos ellos. Entre éstos podemos citar la **transgresión de una prohibición**, la que no siempre es explícita. En todos los casos en que tiene lugar, la transgresión de la prohibición desencadena la desgracia del protagonista. A veces, la transgresión es consecuencia de la ya mencionada ingenuidad del protagonista:

¿Por qué creen que Blancanieves aceptó dejar entrar a la bruja vestida de anciana a pesar de la advertencia de los enanitos?”

Recurrente también es el **engaño**. Es común que las brujas cambien su apariencia para ocultar su condición de tales, o que se valgan de ardides para hechizar a sus víctimas: En algunos casos la bruja es a su vez engañada.

“¿En qué momento se dieron cuenta ustedes de que esta vieja era una bruja que iba a causar problemas?”

Otras funciones que se repiten son la **captura y encierro** del héroe-víctima por parte de la bruja (como en ‘Hansel y Gretel’); la identidad **bruja-madrastra** (como en ‘Blancanieves’) y la **alteración del curso de la naturaleza** por obra de la magia (como en ‘Basilisa la hermosa’).

Las características aquí referidas no agotan las posibilidades de interrelaciones entre los cuentos: bastaría leerlos y releerlos una vez más para ahondar en este juego sin fin en el que los textos se convocan unos a otros de una manera nueva cada vez.

“¿Qué tienen en común los cuentos de brujas?: ¿Que en todos hay brujas!”

Sin duda, el personaje de la bruja es el que articula todas las funciones mencionadas. Ella es la desencadenadora de la desgracia, el oponente a vencer, la perpetradora de engaños y prohibiciones. Es preciso entonces, que nos detengamos a considerar cómo son las brujas de los cuentos tradicionales infantiles.

La bruja es uno de los personajes más fáciles de imaginar. Cerramos los ojos e inmediatamente su imagen se nos aparece con nitidez, rodeada de escobas voladoras, telarañas, calderos humeantes, bolas de cristal y libracos polvorientos de saberes prohibidos; vestida con atavíos oscuros rematados en un alto sombrero puntiagudo; acompañada por animales inquietantes como el típico gato negro o el cuervo.

Las sabemos, además, iniciadas en los secretos de la magia, conocedoras de las propiedades de hierbas misteriosas, las que utilizan para preparar pociones y filtros letales. Es probable que imaginemos las pócimas como el resultado de bizarras recetas en las que se mezclan ingredientes repugnantes. Asimismo, quizás evoquemos encantamientos proferidos entre jitanjáforas invocaciones a fuerzas oscuras y carcajadas estridentes.

Resulta sorprendente comprobar cuán pocas de estas características son mencionadas explícitamente en los cuentos tradicionales, especialmente en las versiones más originales. Notoriamente, ninguna de las brujas en ellos descriptas reúne ni siquiera la mayoría -que no digamos ya todos- de esos atributos.

Esta imagen parece corresponder a la transformación que el cine, la historieta y la industria editorial han efectuado sobre el personaje, muchas veces con el afán de suavizar sus rasgos de modo tal que resulte más apto para el consumo de masas.

Y es que el personaje tal como aparece en los cuentos tradicionales no se deja apresar tan fácilmente. Las brujas de los “verdaderos cuentos de brujas” tienen un solo rasgo constitutivo, pero ese rasgo es tan determinante que las define por entero: la maldad. Se trata de una maldad esencial, que las configura física y mentalmente. Todas y cada una de sus acciones caben en tres verbos ominosos: dominar, dañar, eliminar.

Sumamente perturbadora resulta su enajenación de todo atisbo de humanidad. No muestran señales de debilidad, ni de compasión, nunca dudan, ni lloran. Viven en el malhumor permanente que le provoca el amor y la felicidad de los demás. Son gritonas, prepotentes, testarudas y soberbias. En general, obran impulsadas por envidia, venganza o por el mero placer de hacer el mal. Cuando odian a alguien lo persiguen obsesivamente y nunca cejan en su afán de destruirlo.

Estas brujas son capaces de hacer y de decir cosas verdaderamente terribles, mucho más terribles que aquellas que los alumnos, en general, han conocido como lectores y/o espectadores anteriormente. En consecuencia, aprender sobre estos cuentos implica percibir que –en virtud de las cuestiones históricas antes explicitadas- el enunciador tiene realmente la intención de inquietar al lector. Para ello el docente:

- Invita a releer algunos fragmentos que resulten impactantes para compartir los efectos que producen:

“Les propongo buscar esos pasajes que les resultaron más inquietantes, los que les dieron más miedo. Yo les leo esta página y ustedes me interrumpen cuando les parece que les produce miedo.”

“A mí la bruja que me da mucha impresión es la madrastra de Blancanieves. Escuchen, les leo la parte que me pone la piel de gallina:

‘Y como acertara a pasar por allí un cachorro de jabalí, lo degolló, le sacó los pulmones y el hígado, y se los llevó a la Reina como prueba de haber cumplido su mandato. La perversa mujer los entregó al cocinero para que se los guisara, y se los comió convencida de que comía la carne de Blancanieves.’

“Otra bruja que me hace estremecer es Baba Yaga, les leo una parte del cuento que me impresiona:

‘Se acercó a la puerta, se paró, y husmeando el aire, gritó:

-¡Huele a carne humana! ¿Quién está ahí?

Luego crujieron los árboles, estallaron las hojas y apareció Baba-Yaga, que fue recibida por Basilisa’.

“Había otra bruja que podía oler a los niños y anticipar su llegada ¿Se acuerdan cuál era?” (refiriéndose a la bruja de ‘Hansel y Gretel’).

- Escoge algunos fragmentos en que aparece la voz de la bruja en discurso directo amenazando y vociferando. Las lee ensayando distintas entonaciones para ver cómo se las hace sonar espeluznantes. Anima a los niños para que lean “con voz de bruja perversa.” Algunos pasajes del texto:
“Cuando sintió que se acercaban Hansel y Gretel, dijo riéndose malignamente:
-¡Ya son míos; éstos no se me escapan!”
- Solicita que, en pequeños grupos, los alumnos ubiquen, en los cuentos ya leídos, fragmentos similares a los citados. También solicita que tomen nota de cuáles de las cosas que las brujas hacen o dicen les causan impresión. Estas notas se agregan en el ‘cuadro comparativo’ que los niños están completando para guardar memoria de algunas características de las brujas (Ver la secuencia *El Mundo de las Brujas* y Anexo 5).

La escritura del cuento ofrece a los niños nuevas oportunidades de reflexionar sobre la perversidad como rasgo constitutivo de la bruja. En efecto, si se ha advertido que en estos cuentos hay intención de que las brujas asusten de verdad, estamos ante un problema de escritura: ¿cómo lograr en los destinatarios de los cuentos escritos por los niños efectos similares a los que ellos han experimentado como lectores? A la hora de planificar, el desafío es entonces inventar brujas que hagan y digan cosas tan horripilantes como las de los cuentos leídos. Durante la revisión habrá que tratar de sopesar los efectos sobre los eventuales destinatarios:

“Nosotros marcamos en los cuentos que leímos las partes que nos causaba miedo. Vamos a recordarlas para sacar ideas para nuestro cuento...”

“¿Se acuerdan lo que hacía la bruja de “Jorinde y Joringel” cuando veía que iban a liberar a Jorinde? Escuchen, se los recuerdo:

‘Cuando vio a Joringel se puso furiosa, muy furiosa, escupió veneno y bilis contra él, pero no pudo acercársele a dos pasos’.

Ahora pensemos qué podría hacer la bruja de nuestro cuento cuando se ve perdida...”

Durante la escritura es también de suma importancia que los alumnos se centren no sólo en qué van escribir –la historia–, sino también en cómo van a escribirlo –el discurso. Esto es particularmente cierto cuando lo que se intenta es la escritura de una nueva versión de un cuento ya existente. Dado que la historia ya está “inventada”, el desafío consiste en resolver de qué manera se la relata. En este proceso es útil volver a los textos fuente con la intención de analizar el modo en que se dice lo que se dice; para consultar, por ejemplo, cómo se hace para generar suspenso o para transmitir lo que los personajes sienten:

“En este pasaje, algunas frases sirven para mostrar la tristeza de los personajes. Yo lo voy a releer y ustedes me paran cuando les parece que ésa es la frase:

‘Pero una hermosa tarde, cuando el sol iluminaba la verde yerba del bosque a través de las copas de los árboles, y las tórtolas expresaban sus quejas en animados gorjeos, Juanita se puso a escucharlas y comenzó a llorar y al verla Juanito echó a llorar también. Estaban tan turbados como si se hallaran próximos a la muerte; miraron a su alrededor, se habían perdido e ignoraban por dónde debían volver a su casa.’

“Caminaron todo el día atravesando campos, prados y sierras, y cuando llovía decía la hermanita:

*‘- Dios llora lo mismo que nuestros corazones’
¿Qué habrá querido decir la hermanita con esto? ¿Qué tiene que ver con lo que les está pasando a los personajes?’*

“Se espantó la Reina, palideciendo de envidia y, desde entonces, cada vez que veía a Blancanieves sentía que se le revolvía el corazón; tal era el odio que abrigaba contra ella. Y la envidia y la soberbia, como las malas hierbas, crecían cada vez más altas en su alma, no dejándole un instante de reposo, de día ni de noche’.

“¿Vieron cómo compara la envidia de la madrastra con hierbas malas que crecen? Es interesante porque nos hace sentir que la envidia está viva, que nos puede sofocar. En nuestro cuento la bruja está llena de rabia. ¿Con qué cosas podemos comparar la rabia de nuestra bruja? ¿Si fuera una planta, qué planta podría ser? ¿Y si fuera un animal? Voy a anotar en este afiche todo lo que se nos ocurra y después elegimos lo que más nos guste.”

“En los cuentos que leímos hay partes que cuentan cosas extrañas que suceden alrededor de los personajes sin que estos supieran bien por qué y que dan sensación de miedo. Les releo un ejemplo:

‘No duró mucho la oscuridad: de las cuencas de los ojos de todas las calaveras salió una luz que alumbró el claro del bosque como si fuese de día. Basilisa temblaba de miedo y no sabiendo dónde esconderse, permanecía quieta’.

Nosotros también podemos inventar cosas así en nuestro cuento...”

Por supuesto ésta es una lista incompleta de posibilidades. Entre otras, se podría también examinar qué palabras hay que usar para que “suenen” como un príncipe, cómo se describen los lugares donde viven las brujas, cómo se indica al lector que los personajes están hablando o por qué algunos fragmentos resultan un poco chocantes.

Esas brujas de raros peinados nuevos

El personaje de la bruja goza en nuestros días de muy buena salud. Incontables son las reelaboraciones que de él han hecho los cuentos infantiles de autores contemporáneos. El factor común a todos de estos intentos es el intentar apartarse, en algún aspecto, de la imagen tradicional. Un ejemplo famoso de esto es ofrecido por Roald Dahl⁸:

‘En los cuentos de hadas, las brujas llevan siempre unos sombreros negros ridículos y capas negras y van montadas en el palo de una escoba.

Pero éste no es un cuento de hadas. Este trata de BRUJAS DE VERDAD. (...)

Las BRUJAS DE VERDAD visten ropa normal y tienen un aspecto muy parecido al de las mujeres normales. Viven en casas normales y hacen TRABAJOS NORMALES.

Por eso son tan difíciles de atrapar.’

(Roald Dahl, Las brujas)

En su novela, las brujas siguen siendo malvadas y peligrosas pero se ven como mujeres normales.

Tratamiento opuesto han recibido, por ejemplo, personajes tales como la bruja Winnie (Berta)⁹, la bruja Mon¹⁰, las brujas Paca y Poca¹¹, entre otras. En efecto, estas brujas se ven por afuera como brujas hechas y derechas, pero no tienen intención de hacer el mal, sino que usan sus poderes para hacer travesuras o para meterse en líos ellas mismas. Estas brujas no asustan, hacen reír y mueven a la ternura.

Estos desplazamientos de los rasgos antes señalados en los cuentos de brujas buscan generar en el lector diferentes efectos de sentido. Para que los niños puedan apreciar estos efectos es imprescindible que conozcan el modelo de referencia, es decir, que hayan frecuentado antes las brujas de los cuentos tradicionales con respecto a las cuales estas brujas nuevas constituyen “desviaciones”. A modo de ejemplo, apreciamos el efecto humorístico y cándido de la bruja Mon o las brujas Paca y Poca al contrastarla con aquellas perversas hechiceras.

A la hora de escribir un cuento con brujas puede que los alumnos opten por parodiar al personaje y escribir una nueva versión. Nuevamente, volver sobre los rasgos genéricos del personaje en los cuentos tradicionales y pensar qué tipo de operaciones han efectuado sobre él los cuentos más modernos, ayuda a los niños a transgredir el género conservando cierto control sobre los efectos que se deseen producir en el lector. En este caso, basta con apartarse un poco de cualquiera de los rasgos constitutivos antes señalados para que las expectativas del lector se vean burladas:

“¿Qué pasaría si en lugar de vivir en un bosque espeso la bruja de Hansel y Gretel viviera en la actualidad en un edificio de departamentos?”

“Las brujas de los cuentos siempre odian a todo el mundo y viven solas. A mí me gustaría imaginar una bruja que viviera con su familia: ¿cómo sería como madre?, ¿qué tipo de travesuras harían sus hijos?...”

En síntesis, a medida que los niños se van apropiando de los rasgos de género de los cuentos de brujas, progresan como lectores y como escritores porque son capaces de realizar anticipaciones más ajustadas, de establecer relaciones de intertextualidad más sutiles, de contar con una estructura básica que guíe la escritura y de prever qué efectos pueden llegar a producir ciertas alteraciones de los rasgos tradicionales.

En este proceso podrán apreciar que por detrás de las inocentes historias que ya conocían se asoman otras en las que habitan unas brujas menos estereotipadas, más inquietantes. Al ser evocadas así, estas brujas se ven restituidas en su antigua grandeza, en su dignidad, en su horror primigenio.

¹ Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. DGC y E, Buenos Aires, año 2007, p.105.

² Los conceptos de Robert Darnton acerca del contexto histórico en que circulaban los relatos orales fueron extraídos de su trabajo *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México, Fondo de Cultura Económico, 1987.

³ Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Editorial Crítica, Barcelona, 1999.

⁴ En el presente Anexo se han utilizado citas y referencias de los siguientes cuentos:

- De Perrault: "La Bella Durmiente del bosque".
- De los hermanos Grimm: "Hansel y Gretel", "Hermanito y hermanita", "Jorinde y Joringel", "Juanito y Juanita", "Blancanieves", "La Bella Durmiente" y "Rapunzel".
- De Afanasiev: "Basilisa la hermosa".
- De Andersen: "La Sirenita" y "Los cisnes salvajes".

Todos los textos han sido extraídos de la Biblioteca Digital Ciudad Seva (<http://www.ciudadseva.com>), excepto "Juanito y Juanita" que ha sido extraído de la Biblioteca Digital Miguel de Cervantes (<http://www.cervantesvirtual.com>)

⁵ Cuento tradicional infantil y cuento maravilloso suelen ser usados como sinónimos, aunque algunas estudiosos señalan que estos términos no coinciden completamente.

⁶ El concepto de verosimilitud ha sido tomado de su libro *Introducción a la literatura fantástica*, Ed. Buenos Aires, 1982.

⁷ Vladimir Propp es un reconocido teórico de la literatura e historiador de la literatura rusa.

⁸ Dahl, Roald, *Las Brujas*. Bogotá, Alfaguara, 1987.

⁹ Paul, Korky y Thomas, Valerie, *La bruja Winnie*, Barcelona, Océano, 1987.

¹⁰ Mateos, Pilar, *La bruja Mon*. Madrid, Ediciones SM, 2004.

¹¹ Portorrico Cristina y Bernatene Poly, *Las brujas Paca y Poca y su gato espantoso*. Buenos Aires, El gato de hojalata, 2003

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
EL MUNDO DE LAS BRUJAS (1er.y 2do. año)

ANEXO 2: Escuchar leer cuentos con brujas y participar en un
espacio de intercambio entre lectores

Material para el docente
Versión mayo 2009

“A medida que los niños/as avanzan como lectores es necesario incluir propuestas que permitan profundizar en la lectura de ciertas obras. Con ese propósito, a partir de la experiencia lograda por medio de la lectura extensiva, más libre y diversa, y sin abandonar esos espacios, el docente puede seleccionar algunas obras para profundizar en la experiencia literaria y conformar una comunidad de lectores donde todos los niños puedan reconocerse, ser reconocidos, manifestar sus interpretaciones, valorar y comprender las de otros y, al mismo tiempo, aprender acerca de la lectura literaria.”¹

Se presentan en este anexo algunas condiciones didácticas e intervenciones del docente que pueden resultar interesantes durante las sesiones de lectura literaria incluida en la secuencia *El mundo de las Brujas*.

Propósitos

- Comunicativo: disfrutar del mundo creado en los cuentos e intercambiar impactos y reflexiones con otros lectores.
- Didáctico: formarse como lectores de literatura poniendo en juego prácticas que favorecen la construcción de sentidos cada vez más elaborados acerca de los cuentos.

Contenidos

- Seguir la lectura de quien lee en voz alta.
- Adecuar la modalidad de lectura a las características de la obra y de la situación en que se lee.
- Expresar los efectos que las obras producen en el lector e identificar progresivamente las marcas del texto que los provocan, evocan o promueven.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

- Releer para encontrar pistas que permitan decidir entre interpretaciones diferentes o comprender mejor pasajes o detalles inadvertidos en las primeras lecturas.
- Releer para reflexionar acerca de cómo se logran diferentes efectos por medio del lenguaje.
- Usar el conocimiento sobre el autor y sobre el mundo para interpretar más ajustadamente el texto.
- Valorar la experiencia literaria como experiencia estética.

Organización de la clase

Se trata de una situación colectiva. Se sugiere una disposición habitual para la escucha de cuentos, por ejemplo, los niños sentados en semicírculo alrededor del docente el cual se ubica enfrente al auditorio y por encima del mismo para garantizar la escucha de todos los niños.

Tiempo previsto

Depende del texto elegido y del año en que se desarrolla la situación. Puede dedicarse hasta una hora de clase (50 minutos aproximadamente).

Desarrollo de la situación

Antes de leer:

- Si ya conocen algunos cuentos del autor, recordar otros títulos. Puede compartir la lectura del prólogo o presentación del libro.
- Mostrar y aportar datos del libro del cual se seleccionó la versión.
- Compartir los motivos por los cuales lo seleccionó. Por ejemplo, *"hoy les voy a leer un cuento que a mi 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..."*

Durante la lectura:

- Leer el cuento completo sin saltar párrafos ni sustituir palabras.
- Variar el tono de voz para marcar los cambios de personajes, sus estados de ánimo, los diferentes climas de la historia.
- Procurar transmitir con la lectura el efecto que el cuento le produce al lector: miedo, sorpresa, tranquilidad, emoción...
- Prestar atención al interés y otras reacciones de los niños durante la lectura.

Después de leer:

- Respetar el silencio que puede ocasionarse luego de la lectura durante unos segundos para disfrutar del clima y generar comentarios espontáneos de los niños.
- Iniciar el intercambio partiendo de una contribución de un niño, si la hubiese, en la medida que suponga un desafío para todos. O bien, comenzar 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.

- Sustener y profundizar el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Para ello,
 - releer en voz alta y para todos con distintos propósitos: para hacer notar la belleza de una expresión o advertir la intervención de un personaje o la parte más atrapante 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;
 - reparar sobre algún aspecto no advertido;
 - comunicar el propio impacto o apreciación;
 - contraargumentar algo si no hay nadie que lo haga;
 - ayudar a establecer relaciones que no están explícitas en el texto, descubrir nuevos sentidos o nuevas formas de decir;
 - ...etc.

Se trata 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.

Posibles intervenciones docentes para abrir y sostener el espacio de intercambio sobre lo leído.

HANSEL Y GRETEL. Hermanos Grimm (adaptación). En: <i>Un tesoro de Cuentos de Hadas</i>. Ilustrado por Annie Claude Martin. Transedition Books, 1994
--

- **Sobre los efectos que al lector le causan algunos pasajes de la historia:**

- “¿Qué parte de la historia les dio más miedo?”

Si los niños no mencionan pasajes que pueden provocarles miedo, la maestra puede intervenir releyendo:

- “Hay partes de este cuento que me dan mucho miedo... escuchen, se los leo:

...Hansel y Gretel se sentaron cerca del fuego y al mediodía se comieron su pedacito de pan. Como seguían oyendo golpes de hacha, creían que su padre no estaba lejos. Pero no era el sonido de un hacha, era una rama que el padre había atado a un árbol seco y que el viento agitaba de un lado a otro...”.

El pasaje es interesante, también, para reflexionar acerca de que el lector sabe algo que los niños desconocen, que se trata del miedo del lector, no aún de los niños. Otros fragmentos también pueden causar los mismos efectos: cuando la mujer del leñador planea abandonarlos, cuando la bruja decide comerse a Hansel o pasajes donde se describe el bosque...

Algunos fragmentos breves, también se podrían copiar en el pizarrón y analizar con los niños, preguntando:

- *“¿Por qué cuando llegan a la casa me sigue dando sensación de que no están a salvo?”*
- *“En este cuento hay momentos donde los lectores podemos advertir la sensación de tranquilidad, de que parece que las cosas se van a solucionar. Les releo esta parte para ver qué opinan:*

...Cuando apareció la luna, Hansel tomó de la mano a su hermana y juntos siguieron las huellas de las piedritas que relucían en el camino como monedas de plata. Caminaron durante toda la noche y, al amanecer, llegaron a la casa de su padre...

(...)

...Cerca del mediodía, vieron un hermoso pájaro blanco como la nieve, posado sobre la rama de un árbol. El pájaro cantaba tan dulcemente que se detuvieron para escucharlo...”.

- *“¿Qué tienen de distinto estos pasajes de tranquilidad con los otros?”*

- **Sobre una idea o tema que atraviesa la historia, por ejemplo los engaños...**

- *“En este cuento hay muchos engaños...”*

Reconstruirlos entre todos: los padres engañan a los niños, el niño a los padres, la bruja a los niños, y los niños a la bruja. Si ya se han leído otros cuentos clásicos, reflexionar sobre la presencia del engaño como eje para el armado de las historias de este tipo.

- *“¿En qué momento se dieron cuenta ustedes de que esta vieja era una bruja que iba a causar problemas? ¿Y Hansel y Gretel? ¿Cuándo se dieron cuenta ellos?”*

Se recomienda seleccionar los pasajes donde se pone en evidencia el engaño para el lector y luego para los personajes:

“...De pronto se abrió la puerta y apareció una mujer, vieja como las piedras, que se apoyaba en un bastón. Hansel y Gretel sintieron tanto miedo que dejaron caer lo que tenían en sus manos. Pero la vieja movió la cabeza diciéndoles:

-¡Hola, mis queridos niños! ¿Cómo llegaron aquí? Entren a mi casa y quédense conmigo. Estarán muy a gusto.

(...)

Tan encantadora que parecía la vieja y en realidad era una bruja mala que espiaba a los niños para después comérselos.

(...)

Al olfatear a Hansel y Gretel cuando se acercaban a su casa lanzó una maligna carcajada exclamando:

-¡No se me escaparán!

Al día siguiente, antes de que los niños despertaran, la vieja ya estaba levantada. Al verlos descansar plácidamente, con sus mejillas sonrosadas, murmuró:

-¡Voy a darme un gran banquete!

Tomó a Hansel con su mano huesuda y lo llevó hasta un pequeño establo donde lo encerró. El niño gritó con todas sus fuerzas, pero no le sirvió de nada. Después se dirigió a la cama donde dormía Gretel, la sacudió para despertarla y le gritó:
-¡Levántate ya, perezosa! ...”

Una intervención podría ser hacer notar:

- *“¿Advirtieron qué cosa curiosa? A veces nosotros nos damos cuenta de que los personajes están siendo engañados, pero ellos no lo saben...”*
- **Sobre los estados de ánimo y/o actitudes de los personajes frente a los hechos. Por ejemplo, la actitud de la mujer con su esposo y los niños, la relación entre los hermanos...**
 - *“Les propongo conversar sobre el trato entre los hermanos ¿Cómo se muestra Hansel en el cuento? ¿Y Gretel?”*

Seleccionar algunos párrafos donde se muestra a Hansel como protector de Gretel, por ejemplo:

- “Llorando amargamente Gretel le dijo a Hansel:
- ¿Qué vamos a hacer?
- Cálmate, Gretel, contestó Hansel. No te preocupes. Encontraré la manera de resolver este problema”.
- *“En esta historia ¿cuál de los dos hermanos creen ustedes que se muestra protector y resulta más astuto? ¿por qué? o ¿Por qué creen que la bruja encierra a Hansel y deja a Gretel fuera de la jaula?”*
 - *“¿A partir de qué momento Gretel reacciona/piensa en un plan/se muestra diferente?”*
 - *“Hemos leído otras historias donde hay hermanos. ¿Las recuerdan? ¿Qué pasaba en esas otras historias? ¿Esas historias serían las mismas si en vez de ser hermanos fuesen amigos?”*

Releer algunos pasajes:

“...pero Gretel adivinó sus intenciones y contestó.
-No sé cómo entrar.
- ¡Qué estúpida eres!, exclamó la vieja. La puerta es bastante grande ¡Mira! ¡Hasta yo puedo entrar!
Diciendo esto introdujo su cabeza por la puerta del horno. De pronto, Gretel le dio un empujón tan fuerte que la metió dentro. Enseguida cerró la puerta de hierro del horno y le puso el cerrojo”.

BLANCA NIEVES. Jacob y Wilhelm Grimm. Ilustraciones de Aurélie Guillerey. Larousse. Mis Primeros Cuentos Clásicos. México, 2004

- **Sobre una idea o tema que atraviesa la historia, por ejemplo la envidia de la reina...**
 - *“¿En qué momento se desata la ira de la madrastra?”*
 - *“¿Cómo es que pasa de tener una actitud indiferente hacia la niña a una envidia que la lleva a desearle la muerte?”*
 - *“Hemos leído otras historias donde hay madrastras. ¿Las recuerdan? ¿Siempre son así?”*
 - *“¿Qué sucede en las historias cuando aparece una madrastra malvada? ¿Si no fuese una madrastra malvada, cómo tendría que ser el personaje que la reemplace para que se pueda armar la historia?”*

Seleccionar algunos pasajes donde se muestre la actitud de la reina hacia Blanca Nieves:

“La nueva reina no soportaba que hubiera alguna otra mujer más bella que ella.

(...)

La reina quedó horrorizada. Se puso muy celosa, y desde aquel día, cada vez que veía a Blanca Nieves, el corazón le daba un vuelco, y su orgullo y sus celos crecían y crecían como la mala hierba. No descansaba ni de día ni de noche.

(...)

Volvió a quebrarse la cabeza para encontrar la manera de matarla, ya que, si no volvía a ser la más bella del reino, los celos no la dejarían en paz.

(...)

Al oír lo que le decía el espejo, la reina se estremecía de rabia y gritó:

“¡Blanca Nieves debe morir aunque yo misma muera en el intento!”

En este cuento también hay engaños: el engaño del cazador a la reina; los planes e intentos frustrados de la reina malvada para matar a Blanca Nieves... Tratar de recuperarlos con los niños durante este intercambio.

- *“Nosotros sabemos que la reina ha sido engañada por el cazador. Pero ¿cuándo se entera ella? ¿y cómo?”*
- *“¿Por qué creen que Blanca Nieves no se da cuenta de quién es en realidad la anciana que la visita?”*
- *“¿Por qué piensan que Blanca Nieves acepta los regalos a pesar de los consejos de los enanos?”*

- **Sobre los estados de ánimo y/o actitudes de los personajes frente a los hechos. Por ejemplo, la reacción de los enanos al encontrarse con Blanca Nieves, la actitud de Blanca Nieves...**

- *“¿Cómo se dan cuenta los enanos de la presencia de Blanca Nieves? ¿Cómo la reciben y a cambio de qué deciden que puede quedarse con ellos?”*

Seleccionar algunos pasajes donde se muestre la actitud de Blanca Nieves:

“... ¿Por qué no habría de dejar entrar a esta buena mujer?’, pensó Blanca Nieves

(...)

Blanca Nieves miró hacia fuera y dijo: ‘Sigue tu camino, no puedo abrirle a nadie’. ‘Al menos puedes mirar’, respondió la anciana mientras le enseñaba el peine envenenado. Blanca Nieves lo vio y el peine le pareció tan bonito que se dejó tentar

(...)

La pobre Blanca Nieves, que se fiaba de cualquiera, dejó que la peinara”.

- **Sobre los efectos que al lector le causan algunos pasajes de la historia:**

- *“En este cuento hay comparaciones. Vuelvo a leer algunos pasajes y me avisan cuando lo advierten”*

Releer algunos pasajes que así lo indiquen. Se pueden registrar en el pizarrón a medida que se van localizando:

“Quisiera que el niño que llevo en mi vientre tuviera la piel tan blanca como la nieve, los labios tan rojos como la sangre y el cabello tan negro como el ébano”

(...)

Era tan hermosa como la luz del sol y mucho más bella que la propia reina.

...Sus celos crecían como la mala hierba

...Contra la pared, había siete camitas alineadas y cubiertas con sábanas blancas como la nieve”.

- *“Me llamó la atención esta frase:*

“... Entonces, por fin descansó el corazón envidioso de la reina, si es que un corazón envidioso puede descansar alguna vez”.

- *“¿Qué sensación les causa a ustedes?”*

Una versión anterior de este proyecto fue elaborada por el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria durante el año 2008, integrado por Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace, bajo la coordinación de María Elena Cuter.

¹ “Formarse como lector de literatura”, en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p 105.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
El MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año)

ANEXO N° 3: Leer informaciones y tomar notas sobre brujas

Material para el docente

Versión mayo 2009

“Cuando en el aula se proponen avanzar en la profundización de los temas que están abordando, los niños y el docente acuden a la lectura, la escritura y la oralidad para ahondar en los conceptos, comprender las razones por las cuales se producen ciertos fenómenos, establecer nuevas relaciones, desentrañar el sentido de los materiales seleccionados.”²

Se presenta en este anexo una selección de textos que informan sobre las brujas de todos los tiempos, acompañados de posibles intervenciones del docente para favorecer su interpretación. Asimismo, se ofrecen situaciones de tomas de notas de la información leída, escritos de trabajos que serán reutilizados en las situaciones de escritura en el marco del proyecto *El mundo de la brujas*.

Los textos seleccionados responden a criterios didácticos: además de aportar información pertinente y mostrar un modelo para organizar el conocimiento sobre el tema, presentan a los niños problemas cuya resolución requiere la elaboración de nuevos saberes. Estos problemas pueden referirse tanto al contenido referencial (las brujas) como a las formas lingüísticas en que este contenido se expresa. El orden en el que se presentan las situaciones propone un posible recorrido que el maestro puede adoptar o modificar, teniendo en cuenta las características de su grupo, su conocimiento previo del tema, la frecuentación del mismo con este tipo de textos, etc.

Estos materiales aportan conocimientos sobre el personaje y su ambiente y permiten sistematizar algunas informaciones que servirán de insumo para la producción de la galería. Nos informan que el origen de las brujas es muy remoto. La idea o concepción que actualmente poseemos sobre las brujas nos viene heredada de la Edad Media. En aquella época se sostenía que las brujas elegían vivir en lugares apartados ya que eran poco sociables y necesitaban estar en contacto con la naturaleza para poder usar todo su poder. Se pensaba que ocultaban su condición de brujas, falseando su

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

² “Las prácticas el lenguaje en la formación del estudiante”, en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p118

imagen. A veces se transformaban en animales, pero en general tomaban aspectos de mujeres comunes o viejecitas inofensivas para esconder su verdadera condición. Por ello, la metamorfosis era uno de sus poderes. Otros eran: preparar pócimas, ungüentos y brebajes con distintos fines, realizar hechizos y conjuros, volar, adivinar el futuro, controlar y transformar los fenómenos naturales como el clima. Por haber sido perseguidas en algún momento de la historia de la humanidad, necesitaban no ser reconocidas. Por eso, sus elementos y ayudantes eran aquellos que se encontraban en cualquier casa: la escoba, el caldero, el gato, etc.

Las situaciones de lectura son variadas y plantean un nivel de complejidad creciente para promover avances de los niños como lectores. Se proponen tanto situaciones de lectura mediada por el docente, como situaciones donde los niños leen por sí mismos, otorgando mayores niveles de autonomía a medida que se avanza en la lectura de diferentes textos. Del mismo modo se han propuesto las situaciones de toma de notas. Las primeras tomas de notas se realizan en forma colectiva considerando que no es una práctica que se realice con asiduidad en la escuela. Luego se propone alternar y combinar con instancias donde los niños puedan ya hacerlo por sí mismos o en parejas.

La mayoría de estos textos no fueron pensados para niños o al menos no fueron pensados para niños pequeños. Se eligen porque, a pesar de ello, son textos que tienen información interesante y pueden ser abordados con ayuda del docente. De este modo, los niños también aprenden que leer puede ser una tarea donde no se entiende todo sino con ayuda de otros que, como el maestro, “sabe más” y pueden ayudar. Por ello, es necesario crear ciertas condiciones didácticas en el aula: la lectura se orienta hacia un propósito valioso y es esto lo que permite que los niños se comprometan en el intento de comprender el texto a pesar de las dificultades que ofrece; los niños tienen ya cierto grado de conocimiento sobre el tema y se han planteado preguntas en relación con él; el docente construye un clima en el que los niños están autorizados a equivocarse y esto se logra considerando todas las interpretaciones de los niños –aún las erróneas-, no convalidando rápidamente la acertada, devolviendo el problema e incitando a los alumnos a intercambiar ideas con sus compañeros para adecuarlas a las “pistas” que ofrece el texto.

Texto 1: “Origen de las brujas” en: Rosaspini Reynolds, R.; Morales, M. (2003), *El mágico mundo de las brujas*. Ediciones Continente. Argentina.

Situación de lectura: el maestro lee y abre un espacio de intercambio para construir la interpretación del texto con los niños. Para afianzar este espacio es necesario crear un clima donde los niños sepan que es posible equivocarse y que con el aporte de diversas interpretaciones podrán comprender mejor.

Situación de escritura posterior a la primera lectura: toma de notas colectiva.

Posibles intervenciones en las situación de lectura:

- El maestro contextualiza el trabajo de la clase en el marco del proyecto. “*Nosotros estuvimos leyendo cuentos sobre brujas y estuvimos viendo cómo eran estas brujas de los cuentos. Anotamos en el cuadro cómo eran, las palabras que decían y los hechizos*

que realizaban, dónde vivían y qué poderes tenían. Hoy les propongo empezar a leer sobre las brujas pero en libros que no son cuentos, para saber más sobre ellas y para que luego podamos usar esa información cuando hagamos nuestra galería."

- Comenta a sus alumnos cómo y dónde halló el material: *"Estuve buscando en la biblioteca algún material que nos contara más sobre las brujas, dónde viven, qué elementos utilizan para preparar sus pocimas, qué poderes tienen? Como vimos que no todas son malas, me preguntaba en qué se diferencian de las hadas, ya que ellas también hacen magias. Y también me preguntaba si en algún momento la gente creyó que existieron de verdad,... Y encontré este libro que me pareció que nos podía ayudar a responder estas preguntas."*

- Muestra el portador y lee datos sobre el texto. *"El libro se llama El mágico mundo de las brujas, fue escrito por R. Rosaspini Reynolds y Máximo Morales e ilustrado por Fernando Molinari. Es de Ediciones Continente. En este libro hay un texto cuyo título es "El origen de las brujas" que les propongo leer juntos para saber más de dónde proviene esa idea que hoy tenemos de las brujas".*

- Por tratarse de un texto muy extenso y complejo, el docente selecciona previamente algunos fragmentos para leer. Los pasajes omitidos los repone en breve síntesis, distinguiendo muy bien –con voz, posición corporal y acotaciones- cuando está leyendo y cuando está resumiendo. Al finalizar la lectura inicia un trabajo de interpretación colectiva desde una consigna abierta. *"Qué entendieron de lo que les leí?"* Esta pregunta abierta tiene la intención de iniciar el trabajo de interpretación desde el vínculo que los niños pueden entablar con el texto y no a partir de una idea o interpretación preconcebida del docente.

- Si las respuestas de los niños no se refieren al tema principal del texto (el origen remoto de las brujas), la docente puede remitir al título (*Origen de las brujas*). Evitando buscar en el diccionario el significado del término o una definición anticipada, relee el primer párrafo enfatizando la frase *"... el momento en que surgieron las brujas..."* con el propósito de construir su significado a partir del texto y de la interacción de los niños.

- Con el propósito de abrir un espacio de comentario acerca de la concepción de bruja a través de la historia, el docente orienta el trabajo hacia lo previsto: *"Les voy a volver a leer este párrafo (señala) que habla de tiempos muy, muy lejanos, cuando las brujas estaban asociadas a la magia..."* Con ayuda del texto e incorporando información durante la lectura, los situó en el tiempo de la prehistoria. En un pasaje del texto haciendo referencia a la comunidad humana primitiva donde el chamán tenía un rol principal, se menciona la caza del mamut. La docente les propone entonces, salir del texto para establecer algunas relaciones con referencias conocidas como la película *"La era del hielo"* que ayudó a situarlos en los tiempos de la prehistoria: *"- ¿Recuerdan ustedes en qué película aparece un mamut? (...) Bueno, de esa época se trata lo que estamos leyendo...."*

- Para detenerse en la figura del "chamán" y la "macchi", continua releendo el párrafo salteando información entre paréntesis y recuperando características de ambos.

- *"En una parte del texto dice (relee) 'Hasta la llegada de la Edad Media la concepción de bruja, tal como la conocemos ahora, no existía', ¿cómo describe el autor la bruja en aquellos tiempos?."*

- Las palabras se comprenden por el contexto, así los pequeños lectores pueden asignar significado -o hacer hipótesis acerca de él- ante construcciones nominales complejas. Ante la expresión "... *en detrimento de la humanidad...*", la docente continua la lectura sabiendo que la comprensión de un texto no es equivalente a la comprensión de la suma de palabras que lo componen. Lejos de pretender una comprensión acabada del texto, es esperable que en este tipo de situaciones no se entienda todo lo que se lee o se escucha leer ya que lo importante es entender más de lo que inicialmente se sabía.

- Si los niños preguntan por expresiones que no comprenden, por ejemplo, la anteriormente citada, la docente puede aportar una expresión equivalente y continuar ("*no a favor, sino en contra de la humanidad*")

Toma de notas:

Finalizado el intercambio, el docente invita a los niños a recuperar -a modo de síntesis- las ideas más importantes con el propósito de organizar y conservar memoria de la información obtenida a través de la lectura.

Por tratarse de una práctica que realizan por primera vez, propone a los niños un trabajo conjunto e inicia la toma de notas con una pregunta que apunta al contenido general: "*¿Qué aprendimos de lo que leímos?*" A medida que los niños van respondiendo, el docente reelabora, organiza y distribuye en el espacio gráfico la información que van proponiendo. Al hacerlo, explicita frente a los alumnos las decisiones que va tomando. "*A medida que ustedes me dicen lo que aprendimos, yo voy a ir haciendo un punteo, es decir, anotando estas ideas una debajo de la otra como si fuera una lista y las voy a distinguir con estos puntitos que se llaman viñetas.*", "*Como estas ideas son muy importantes las voy a subrayar*", "*Debajo de las macchis voy a poner todo lo que hacían ellas y por eso voy a hacer flechas para señalar las cosas que hacían*". Todas estas acotaciones sirven para mostrar que tomar notas es una manera particular de escribir, no se pone todo, no necesariamente se usa la línea continua, se destacan algunas palabras que aluden a ciertas ideas...

Puede ser que en el transcurso de la toma de notas, los niños quieran expresar una idea que no pueden elaborar claramente, entonces, el docente puede releer la parte a la que se refieren, comentarla entre todos y reformular la idea para anotar.

Otra posible organización se puede realizar focalizando sólo en las brujas antes de la Edad Media. "*Vamos a anotar primero cómo eran las brujas en los tiempos muy lejanos cuando las brujas estaban asociadas a la magia, en la época de la era del hielo, antes de pensar que las brujas eran mujeres feas, etc...*". Si los niños no recuerdan, se puede releer solo aquellos fragmentos que los ayuden a recuperar la información.

Ejemplos de tomas de notas colectiva sobre el texto: "Origen de las brujas"

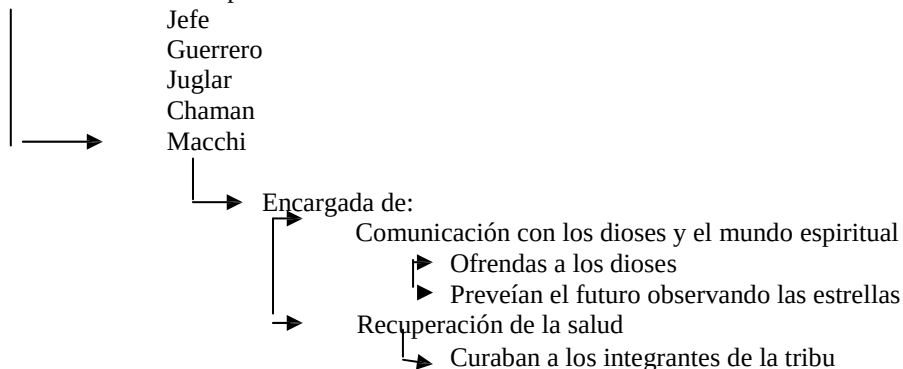
ORIGEN DE LAS BRUJAS

- LAS BRUJAS SON MUY ANTIGUAS.

- LAS MACCHIS
 - CURABAN CON HIERBAS
 - HABLABAN CON LOS DIOSES
 - ADIVINABAN EL FUTURO
- LAS BRUJAS ERAN MUJERES CON PODERES DE HECHICERÍA POSEÍDAS POR EL DIABLO O DEMONIO.
- ERAN VIEJAS Y FEAS. TENÍAN VERRUGAS EN LA CARA.
- VESTÍAN DE NEGRO
- VOLABAN SOBRE UNA ESCOBA
- REVOLVÍAN ASQUEROSOS MENJUNJES EN UN CALDERO DE HIERRO.
- TENÍAN MASCOTAS: BÚHOS, GATOS NEGROS Y MURCIÉLAGOS.

ORIGEN DE LAS BRUJAS

Roles en la comunidad prehistórica:



Texto 2: “El hábitat de las brujas” en: Rosaspini Reynolds, R.; Morales, M. (2003): *El mágico mundo de las brujas*. Ediciones Continente. Argentina.

Situación de lectura: el maestro lee y abre un espacio de intercambio para construir la interpretación del texto con los niños.

Situación de escritura: toma de notas en parejas de una información específica: cómo son las casas de las brujas.

Posibles intervenciones en las situaciones de lectura:

- Contextualiza la lectura en el marco del proyecto y comenta a sus alumnos cómo y dónde halló el material. “*Les propongo seguir leyendo información sobre las brujas para nuestro proyecto de Galería de brujas. Recuerden que estábamos leyendo para saber más sobre este personaje que aparece en los cuentos que leímos. La clase pasada leímos sobre el origen de las brujas. Yo seguí buscando otros textos y en el mismo libro de ‘El mágico mundo de las brujas’ encontré este texto sobre el hábitat de las brujas’* (Muestra la página) *¿Alguien sabe qué quiere decir hábitat?*” Si los niños no saben sobre el significado del término la maestra deja la pregunta en suspenso y la retoma una vez finalizada la lectura.

- Lee el texto completo e inicia un trabajo de interpretación colectiva a partir de una pregunta abierta. *“¿Qué entendieron de lo que les leí? ¿Sobre qué habla esta página?”*.

- Con el propósito de abrir un espacio de comentario acerca del lugar donde habitan las brujas, la docente realiza preguntas para abordar el tema central. *¿Qué querrá decir el autor con que las brujas no son sociables?*

- Relee un párrafo para desentrañar el sentido: *“Todos estos lugares, sin embargo, tienen algo en común: son lugares donde la naturaleza sigue teniendo el predominio...”* *¿Por qué las brujas necesitan estar en contacto con la naturaleza?* Para ayudar a los niños a comprender esta idea relaciona la información con la tratada en el texto anterior. *Se acuerdan que cuando leímos sobre el origen de las brujas nos contaban los autores que las macchis usaban la naturaleza para la recuperación de la salud?* Si no lo recuerdan el docente puede releer o comentar dicho pasaje y abrir posteriormente el intercambio.

- *¿Qué características tienen entonces los lugares donde viven las brujas?*

- Retoma la pregunta inicial: *¿Qué será entonces el hábitat de las brujas?* Informa sobre otra palabra que usa el autor para referirse al lugar donde viven las brujas. *Los autores nombran de distinta manera el lugar donde viven las brujas. A veces se refiere con la palabra hábitat y otras veces con otra. Yo les releo un fragmento y ustedes me dicen con qué otra palabra los autores se refieren al lugar donde viven las brujas. Relee: “La gran mayoría de las brujas no son sociables y viven en lugares apartados...Para establecer su morada...Sus moradas suelen ser espaciosas”* Al releer estos fragmentos puede acelerar la lectura en algunos lugares para ir más rápido y lentificar en aquellos que se encuentra lo que se busca.

- *“En una parte del texto, el autor nos cuenta algunos lugares alejados donde suelen vivir las brujas y que nosotros podemos tomar como ideas para crear nuestras brujas de la galería. Se acuerdan cuáles eran? Vamos anotarlos para no olvidarnos cuando inventemos los lugares donde viven nuestras brujas. Si los niños no recuerdan, la maestra puede releer el párrafo para poder tomar nota de las frases.*

Anota en un afiche:

- La profundidad de los bosques
- cabañas aisladas
- centro de alguna isla
- en lo más alto de un cerro o de una montaña
- en el fondo de una cueva o dentro de alguna gruta.

Se les puede sugerir a los niños anotar también los lugares donde vivían las brujas de los cuentos leídos. Por ejemplo, la bruja de *Hansel y Gretel*, vivía en una casita de dulces en las profundidades del bosque; la bruja de *Vasilissa la hermosa*, vivía en una cabaña de huesos en un hermoso jardín rodeado de una muralla, etc y pensar en otros lugares aislados en lo que podrían vivir las brujas y agregarlos al afiche. Estas frases constituyen insumos indispensables que podrán ser utilizadas por los niños para luego describir la morada de las brujas inventadas por ellos.

Toma de notas:

Se puede reiterar una toma de notas colectiva, pero si la situación no fuese desafiante para los niños, se podría solicitar tomar notas en parejas. Cada pareja anota todo lo que recuerda y entendió sobre cómo son los lugares donde viven las brujas. Con los niños más pequeños es posible que las notas sean palabras sueltas y ni siquiera escritas en sistema alfabético. Luego, realiza una puesta en común para comparar las notas tomadas, revisarlas teniendo en cuenta la información recuperada y completarlas con el aporte de los compañeros. A modo de síntesis se pueden registrar las conclusiones generales en un afiche colectivo.

Las notas quedarán en el cuaderno, disponibles para cuando se comience la escritura para publicar. Los niños las pueden copiar o recibir copias transcritas por el docente.

Texto 3: “¿Qué es una bruja?” en: Arroyo, J., Zamboni, P. (2007): *Brujas del mundo*. Duendes del Sur. Ediciones B. Argentina.

Situación de lectura: el maestro lee el texto y abre un espacio de intercambio para construir la interpretación del texto con los niños y luego los niños leen por sí mismos. Los niños tienen a la vista el texto mientras el docente lo lee y luego leen por sí solos en interacción con sus pares.

Situación de escritura: elaboración colectiva de un cuadro de doble entrada con los elementos de las brujas y sus usos.

Posibles intervenciones en la situación de lectura:

Antes de iniciar la lectura el docente distribuye una copia del texto por parejas de niños para que puedan seguir con la vista la lectura en voz alta. Con el propósito de combinar con situaciones de lectura por sí mismos, agrupa las parejas por niveles próximo en sus posibilidades lectoras.

- Contextualiza el trabajo de la clase en el marco del proyecto y comenta a sus alumnos cómo y dónde halló el material: “*Les propongo seguir leyendo información sobre las brujas para nuestro proyecto...¿Se acuerdan que la clase pasada leímos sobre el origen de las brujas? Bueno, yo seguí buscando otros materiales y encontré este libro que me pareció que nos podía ayudar a responder las preguntas que nos habíamos hecho.*”

- Muestra el portador y lee datos sobre el texto: “*El libro se llama ‘Brujas del mundo’ y fue escrito por Jimena Arroyo e ilustrado por Pablo Zamboni, es de la editorial Duendes del Sur, Ediciones B.*”

- Brinda información sobre el contenido del libro ya que ha decidido leer varios capítulos con los niños durante varias sesiones de lectura. Además, con esta presentación tiene el propósito de entusiasmar a los niños con el tema y con el libro y generar interés para abordar la lectura. “*El libro tiene varios capítulos, en ellos se puede encontrar información sobre qué es una bruja, cuáles son los distintos tipos de brujas,*

cuáles son los poderes mágicos que tienen y para qué los usan, de qué fiestas participan. También cuenta cómo eran algunas brujas famosas (como la brujas de Narnia que se llamaba Jadis) y las brujas de los cuentos que estuvimos leyendo: está la madrastra de Blancanieves, Maléfica de la bella durmiente de Disney, la bruja de Hansel y Gretel y Baba Yaga. En la última parte, trae recomendaciones de Cuentos, novelas y películas que tratan de Brujas por si a algunos les interesa leer o mirar."

-Lee el título y promueve que los alumnos realicen algunas anticipaciones con respecto al contenido del texto. *"Hoy vamos a leer juntos el capítulo 1 que se llama "¿Qué es una bruja? ¿De qué información les parece que nos vamos a enterar leyendo este capítulo?"* Da unos momentos para que los niños puedan explorar la copia y comunicar sus anticipaciones. Estas anticipaciones pueden estar referidas tanto al contenido como a la forma y organización de la página; por ejemplo, los niños pueden hacer anticipaciones sobre la función de los números en la ilustración. Si los niños no logran advertirlo, el docente los alienta a pensar el motivo por el cuál estarán esos números en la ilustración. *¿Por qué les parece que hay números en la página1? ¿Qué indicarán?* Se puede pedir a algún niño que ya lee convencionalmente que lea el título para corroborar las hipótesis o bien, lo puede hacer el docente. También pueden darse cuenta de los resaltados en negrita en la lista de objetos de la bruja, y anticipar qué dirá en lo que sigue a la palabra en negrita. Estas anticipaciones serán confrontadas luego con la lectura.

- Alienta a confirmar o rechazar esas hipótesis: *"Juan dice que los números de la página del dibujo de la bruja están también en la otra página y que sirven para que nos enteremos lo que son esos objetos. Pero, en otro salón, un nene me dijo que esos números están para que sepamos cuántas cosas tiene una bruja y para ver cuánto pesan. También me dijeron que los números de la página 1 están para medir la vara de la bruja."* *Ustedes que opinan? Cómo se dieron cuenta? En qué se fijaron?*

- Muestra el o los fragmentos que ha seleccionado para leer con señalamientos en la página: *"De toda esta página voy a leer el cuerpo principal del texto..."*. Para comenzar, el docente realiza una lectura completa del cuerpo principal del texto.

Durante el intercambio posterior a la lectura:

-Promueve que la mayor cantidad de niños expresen lo que comprendieron: *"¿Qué entendieron de lo que les leí?", "¿Sobre qué habla esta página?", "De qué nos enteramos con la lectura de este texto?"*

-Ayuda para que establezcan relaciones entre lo que ya saben y los conocimientos que el texto les aporta como nuevos. *"Recuerdan que cosas hacían las brujas de los cuentos que nosotros leímos? ¿Qué pueden hacer las brujas según éste texto? ¿Qué es predecir el futuro?* En el texto anterior los niños ya habían discutido sobre el poder adivinatorio de las macchis. *¿Y el desencadenamiento de fenómenos naturales?* Para que los niños puedan comprender el significado de este poder de las brujas remite al contenido de algunos cuentos leídos en los que las brujas controlan la producción de fenómenos naturales tales como las estaciones, el día, la noche, el sol. *¿Se acuerdan que había hecho la bruja Berta en Invierno? Y qué podían hacer los jinetes de la bruja de*

Vassilissa? Durante este intercambio promueve que relacionen las interpretaciones complementarias y discutan las discrepantes.

- A continuación, propone a los niños leer en pequeños grupos el texto donde están las referencias de los números para *“enterarnos lo que dice sobre los instrumentos de las brujas”*. *“¿Dónde tengo que leer para enterarme de lo que dice sobre la escoba?”*

Si ningún niño lo nota, la maestra indica que luego del instrumento escrito en negrita hay algo más escrito. *“Vieron que al lado de cada instrumento que está con letra resaltada, más fuerte, hay algo escrito. De qué tratará? Los chicos probablemente indiquen que dice algo de ese instrumento. Veamos si es así...”* el docente va leyendo el título y la explicación.

Seguidamente le propone a cada equipo diversas búsquedas que den respuesta a preguntas específicas formuladas por el docente de manera que puedan significar un problema de lectura para los alumnos. Con ayuda de los niños puede precisar estos interrogantes y adecuarlos a sus posibilidades lectoras. En todos los casos, al culminar la búsqueda, el adulto lee el fragmento para confirmar o discutir los resultados de la misma.

-Para los que leen convencionalmente puede solicitarles diferentes problemas a resolver: que busquen aquellos instrumentos que le sirven a las brujas para predecir el futuro, pregunta que se había retomado en la primera parte. También puede solicitarles que busquen por qué las brujas están siempre acompañadas por animales, cuáles son y que hace cada uno.

- En otro caso, para un grupo de niños que todavía no lee convencionalmente pero que ya tiene en cuenta muchos valores sonoros de las letras, el docente selecciona algunos títulos y les propone ver si en el número 1 dirá cacerola o caldero, en el 7 sapo o rana, en el 8 búho o lechuza. Que busquen dónde dice espejo mágico y escoba voladora. Luego, cuando los alumnos encuentran el título, el docente lee la frase para confirmar lo encontrado y lee el resto de la información sobre cada elemento.

- En otro caso, para un grupo de niños que todavía no lee convencionalmente pero que tiene en cuenta indicios cuantitativos, el docente selecciona aquellos títulos contrastantes en cantidad de letras (Caldero- Sombrero de punta/ Lechuza- Libro de hechizos) y les propone localizar dónde aparece escrito “caldero” y “lechuza”. Al plantear este problema aporta información sobre lo que dice el texto, es decir, aporta contexto verbal para que los niños intenten coordinar con la escritura. “En uno dice caldero y en otro sombrero de punta, dónde dirá caldero?”

Toma de notas:

Luego de la lectura, el docente les propone confeccionar colectivamente un cuadro que organice la información sobre los instrumentos y para qué son usados por las brujas.

ELEMENTOS DE LAS BRUJAS	PARA QUÉ LOS USAN
CALDERO	PREPARAR PÓCIMAS
SOMBRERO DE PUNTA	OCULTAR EL ROSTRO
VARITA MÁGICA	CONJURAR HECHIZOS
ESCOBA VOLADORA	VOLAR Y TRASLADARSE

ESPEJO MÁGICO	VER LO QUE UNA PERSONA ESTÁ HACIENDO. VER EL PASADO, PRESENTE Y FUTURO.
BOLA DE CRISTAL	ADIVINAR EL FUTURO

A medida que se van leyendo otros materiales de consulta que refieren a los mismos elementos, se va incorporando la información al cuadro. Es en el marco de estas situaciones en donde también se reflexiona sobre el sistema de escritura ya que permiten dar sentido a pensar sobre las letras y evitan dejar a los niños solos frente a unas marcas para poder descifrarlas. Se trata aquí de concretar intervenciones que permitan ayudar a los niños a elaborar anticipaciones cada vez más ajustadas sobre aquello que están leyendo, sobre qué dice y cómo dice acerca de un texto cuyo tema están aprendiendo. (VER ANEXO 4).

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
El MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. años)

ANEXO N° 4: Revisar los epígrafes para la Galería de brujas

Material para el docente

Versión mayo 2009

"Durante las diversas sesiones de escritura previas a la producción de un texto, el/la docente promueve la interacción entre lectura y escritura en un proceso de idas y vueltas entre el texto que se está produciendo y los textos ya leídos de otros autores con el propósito de ver de qué manera los escritores expertos resuelven dificultades similares a las que los niños/as enfrentan".¹

En este anexo se presentan intervenciones docentes que orientan la revisión de algunas producciones escritas elaboradas en el marco de la propuesta didáctica *El mundo de las brujas*. Se trata de revisar los epígrafes que acompañan las ilustraciones de las brujas para la galería. De allí, que son niños que ya han leído mucho y han reescrito historias, con brujas u otros personajes.

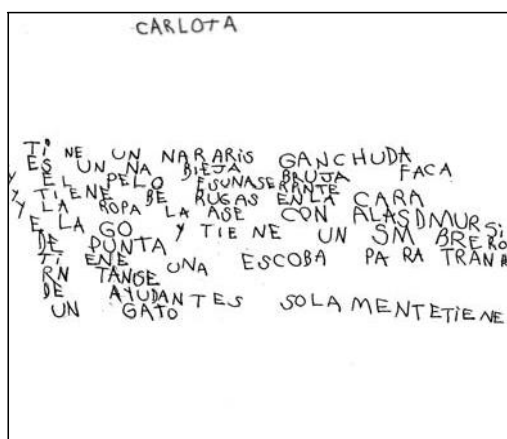
¿Cómo podríamos mejorar las producciones escritas de los niños que ya saben escribir alfabéticamente para que se parezcan a los modelos leídos de circulación social? ¿En qué podrían focalizarse las intervenciones? Estas son algunos de los interrogantes que trataremos de responder en el desarrollo de este documento.

Producciones escritas para la Galería de Brujas

Una vez finalizada la escritura el docente analiza las producciones de cada pareja. Algunos problemas son recurrentes en todo el grupo y otros sólo aparecen en algunos niños. Seguramente algunos de estos problemas fueron discutidos en las parejas durante la textualización y otros no. Los problemas más comunes a todas las parejas, pueden dar pie a reflexiones y revisiones colectivas, mientras que los otros, se reservan para hacer señalamientos dirigidos a cada pareja, por escrito o indicándolos de manera oral.

El siguiente es el texto (borrador) de la bruja *Carlota* producido por Enzo y Nicolás².

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtman, Aldana López, Pablo Ortiz.



Transcripción normalizada

CARLOTA
TIENE UNA NARIZ GANCHUDA
ES UNA VIEJA BRUJA FLACA
Y EL PELO ES UNA SERPIENTE
Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA
Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE
MURCIÉLAGOS Y TIENE UN SOMBRERO
DE PUNTA
TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE
DE AYUDANTES SOLAMENTE TIENE
UN GATO

ENZO Y NICOLÁS

Primeros análisis de la producción escrita

Enzo y Nicolás organizan un texto donde predomina la función informativa del lenguaje, presenta un tema base y una expansión de trama descriptiva que conduce directamente a caracterizar a la bruja.

Predominantemente, se trata de una descripción de lo que ya se ve en la imagen. Consignan bloques temáticos en el siguiente orden: cara - fisonomía general – pelo – cara – vestimenta - elemento que usa – ayudante. Algunos elementos son expandidos con algunas construcciones y pocos adjetivos descriptivos. Al enumerar sus características usan el verbo “tener” repetidas veces e “y” como único conector. La estructura sintáctica es canónica, típica de los textos informativos. Respecto al sistema de escritura, la producción de los niños es preferentemente alfabética, aún sin estabilidad ortográfica y con diversas segmentaciones no convencionales entre palabras.

Algunas decisiones didácticas

Durante el proceso de escritura, el docente toma diversas decisiones para ayudar a escribir mejor a los niños y para que aprendan a hacerlo de manera cada vez más autónoma. Una de esas decisiones consiste en establecer qué contenidos va a focalizar como objeto de enseñanza en las revisiones.

A continuación, se detallan algunas posibles decisiones y las razones para hacerlo.

Posibles intervenciones docentes

Como se trata de una de las primeras revisiones en el género, el docente propone una **revisión colectiva**. Se trata de mostrar e instalar una práctica de relectura y control sobre la propia escritura que los niños, poco a poco, puedan ejercerla por sí mismos. Para ello, puede copiar el texto normalizado en el pizarrón o en un papel afiche a la vista de todos:

“Este es el texto de Enzo y Nicolás. Ellos han creado una bruja muy interesante que se llama Carlota”. (Relee el texto completo). “Ahora les propongo que ayudemos a Enzo y Nicolás para que su texto les quede precioso, más bonito y se luzca en la galería. Además, es importante que tengamos en cuenta todos los arreglos y aportes que hagamos a esta descripción porque nos puede servir para cuando revisemos el texto propio de cada pareja”.

Elige una producción que pueda ser mejorable pero bien estimada por todo el grupo y la transcribe para que se pueda entender sin dificultad. Es importante retomar algunos acuerdos grupales acerca de los aspectos o rasgos distintivos a tener en cuenta para producir las descripciones. Para ello, recurre al cuadro comparativo u otros afiches que muestran las categorías acordadas: nombre, aspecto físico, lugar donde vive, vestimenta, elementos de uso, ayudantes o acompañantes y poderes de las brujas. Esto ayuda a liberarse de algunos problemas porque la **estructura básica de esta descripción** ya fue decidida entre todos.

El docente presenta en un papel afiche el texto normalizado y en otro, registra los agrupamientos del texto según las características descriptas³:

“Voy a releer el texto y ustedes me van diciendo qué cosas se pueden agrupar para poner junto todo lo que se refiere a la cara, todo lo que se refiere a la vestimenta, a los ayudantes...”, “¿En qué partes del texto Enzo y Nicolás se refieren a cómo es la cara de la bruja Carlota”?

Mientras el maestro transcribe en el otro papel afiche el agrupamiento realizado, puede ir señalando o tachando en el primer texto lo ya transcrito, por ejemplo:

CARLOTA TIENE UNA NARIZ GANCHUDA ES UNA VIEJA BRUJA FLACA Y EL PELO ES UNA SERPIENTE Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE MURCIÉLAGOS Y TIENE UN SOMBRERO DE PUNTA TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE DE AYUDANTES SOLAMENTE TIENE UN GATO ENZO Y NICOLÁS	CARLOTA TIENE UNA NARIZ GANCHUDA Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA Y EL PELO ES UNA SERPIENTE
--	---

De esta forma se discute con los niños cada uno de los rasgos característicos de la bruja y su forma de agrupamiento; el texto queda de la siguiente manera:

CARLOTA ES UNA VIEJA BRUJA FLACA TIENE UNA NARIZ GANCHUDA Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA Y EL PELO ES UNA SERPIENTE Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE MURCIÉLAGOS Y TIENE UN SOMBRERO DE PUNTA TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE DE AYUDANTES SOLAMENTE TIENE UN GATO ENZO Y NICOLÁS

Finalizado el trabajo colectivo, el docente propone una **revisión por sí mismos**. Entrega a cada pareja su producción escrita en forma normalizada. Es decir, corrige él mismo la ortografía, agrega las letras que faltan y pasa –si fuese posible- los escritos de los chicos en computadora con espacio doble para facilitar la relectura y hacer las revisiones correspondientes.

Para el trabajo en parejas propone leer y revisar lo escrito para ver si hace falta cambiar de lugar, agregar o sacar algo relativo al contenido. Las orientaciones del docente en estas primeras instancias de corrección se focalizan en los aspectos centrales del texto: *“¿Están presentes todas los rasgos que dijimos que eran importantes describir?”*.

Durante este momento el docente se acerca a cada pareja para ayudarlos a organizar lo escrito, hacer señalamientos y chequear en las notas colectivas si están todas las cosas que sí o sí tenían que estar. La mayoría de los niños, seguramente, tendrá que agregar información. En los casos en que se pueda, el docente ayuda para que la información quede ordenada, tal como hicieron con el texto revisado colectivamente. En el caso de los niños que aún no leen convencionalmente, el maestro mismo relee en voz alta lo que han escrito y los ayuda a decidir a qué aspecto pertenece cada enunciado escrito, controla con ellos si es necesario completar información, etc.

Una vez completados los bloques temáticos y reagrupados, resulta interesante poder **expandir los rasgos** con adjetivos o construcciones adjetivales. Este es el segundo contenido que selecciona para revisar. Para ello, es importante tener presente “el lenguaje que se escribe”, es decir, describir como lo hacen los autores en los textos leídos y contar con los materiales en el momento de la consulta.

Para esta ocasión, propone nuevamente un **trabajo colectivo**. Selecciona y transcribe en el pizarrón fragmentos breves de las producciones de algunas parejas:

“Aquí dice que la bruja Noelia (relee) ES VIEJA Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA. Esto me hizo acordar a la bruja de Hansel y Gretel. Les releo un pasaje del cuento que dice:

...De pronto se abrió la puerta y apareció una mujer vieja, como las piedras,
que se apoyaba en un bastón
... tomó a Hansel con su mano huesuda...”.

“¿Nos podrá servir algo de estos pasajes para enriquecer la frase?”, “¿De qué otra manera se podría decir para hacer notar que esta bruja es vieja?”.

También el docente puede proponer recurrir a los escritos intermedios (toma de notas, punteo, cuadros...) para embellecer las frases que caracterizan al personaje. Por ejemplo:

“Veamos lo que anotamos en el cuadro comparativo de las brujas (el maestro recupera el cuadro que fue realizado en forma colectiva). En la caracterización de la reina malvada de ‘Blanca Nieves y los siete enanitos’ pusimos (lee) ‘ANCIANA ENCORVADA’, ‘CAMINA ARRASTRÁNDOSE’ ¿nos podrá servir para decir algo más de la bruja Noelia?”.

Es conveniente registrar todas las alternativas que ofrecen los niños y discutir cuál es la más adecuada. Por ejemplo, el maestro puede escribir las siguientes alternativas en el pizarrón para hacer notar las diferencias y realizar la elección.

NOELIA ES UNA BRUJA VIEJA COMO LAS PIEDRAS Y FLACA COMO LA RAMA DE UN ARBOL.

NOELIA ES UNA VIEJA BRUJA FLACA.

NOELIA ES UNA ANCIANA ENCORVADA, DE MANOS LARGAS Y HUESUDAS, FLACA COMO LA RAMA MÁS FINA DE UN ÁRBOL.

...

Resulta importante que la discusión alrededor de la elección de la mejor alternativa no sea por mayor cantidad de niños que eligen la opción, sino por la adecuación de la misma al tipo de texto, a las intenciones del escritor y efectos que causa al lector. Otro criterio de elección puede referirse a las relaciones de sentido entre el texto y la imagen procurándose optar por aquella alternativa que más agrega o complementa información a la ilustración.

Veamos otros ejemplos en donde el docente promueve embellecer el texto producido recurriendo a los textos enciclopédicos que aportan información sobre las brujas:

“Aquí dice que la bruja Ramona (relee) ‘ES MALA TIENE NARIZ GANCHUDA PELO NEGRO’. “¿Qué otras cosas podemos decir de su aspecto? Para ayudarnos les voy a releer cómo se describe a la bruja Baba Yaga en la enciclopedia:

“Se la describe como de aspecto horrible, muy alta, de cabellos desordenados, nariz picuda de metal (como la de un ave), piel macilenta, con los dientes y pechos de piedra”.

(“Baba Yaga” en: Rosaspini, R. El mágico mundo de las brujas. Ed. Continente)

“¿Nos podrá servir algo de acá para ampliar aún más el aspecto de la bruja Ramona?”.

Otro ejemplo:

“Aquí se hace referencia a uno de los elementos que usa la Bruja Carlota y el poder que le ofrece (lee) ‘TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE’. Les voy a releer información acerca de la escoba y el poder de volar de las brujas para poder ampliar aún más este rasgo.

‘Las brujas que estaban casadas necesitaban abandonar el hogar de una manera sigilosa, por lo tanto montaban sobre sus escobas y salían hacia el exterior a través de la chimenea, y luego surcaban la noche.’

(...)

‘Las escobas siempre tuvieron un carácter mágico y simbolizan la tierra y el hogar, y se las utilizaban para la limpieza tanto material como espiritual y también como báculo o vara de poder.’

(...)

‘La capacidad de volar les permitía secuestrar niños, hombres y mujeres, y también penetrar en las casas para robar dinero, o algún elemento para realizar un hechizo como, por ejemplo, un mechón de pelo de la víctima, mientras ésta dormía.”

(Rosaspini, R. El mágico mundo de las brujas. Ed. Continente)

Para todos estos casos es indispensable seleccionar previamente los pasajes de los textos informativos que se releerán para adecuar las producciones a las características del género que se está trabajando o recurrir a las notas tomadas en los textos intermedios.

Otra alternativa posible de revisión para embellecer producciones escritas acerca del personaje consiste en tomar fragmentos referidos a un mismo aspecto de la bruja perteneciente a distintas producciones de las parejas, por ejemplo:

“Voy a copiar en el pizarrón fragmentos extraídos de distintas producciones de varios de ustedes” (escribe y lee)

‘LA BRUJA TIENE OJOS GRANDES’

‘MIRA CON LOS OJOS DE ENOJADA’

‘LOS OJOS SE PONEN ROJOS’

“Cada uno de estos fragmentos se refieren a distintas brujas pero en todos se hace referencia a sus ojos ¿Cómo podemos hacer para que estas frases queden más bonitas y

más parecidas a los cuentos que hemos leído? ¿Qué más podemos decir de los ojos? ¿Y de la mirada? ¿Cómo podemos armar la frase para que diga todo y quede bien?"

En el caso de que los niños no propongan ninguna alternativa, el maestro puede recurrir a los textos fuente: *"Les voy a releer algunos fragmentos de los cuentos"* (lee):

‘La reina la miró entonces con sus malvados ojos y, con una risa aterradora, exclamo...’

‘Las brujas tienen los ojos rojos y no ven bien pero tienen el olfato agudo como los animales...’

‘Ella lo miró con ojos perversos y diabólicos’...

También puede proponer volver a las notas tomadas, sea de manera colectiva o que cada pareja relea las mismas, por ejemplo: *"Ahora cada pareja se va a fijar en las notas tomadas dónde dice algo de la mirada o de los ojos de las brujas"*. La maestra escribe en el pizarrón todas las alternativas que los niños encontraron en las toma de notas:

“MALVADOS OJOS”

“MIRADA FURIOSA Y DIABÓLICA”

“EN SUS OJOS SE NOTA EL ENGAÑO”

“¿Nos podrá servir algo de acá para ampliar aún más las frases?”, “¿Qué otras cosas podemos decir de sus ojos o de su mirada?”

Luego de estas sesiones de revisión colectiva, el docente propone nuevamente una **revisión en parejas** en las mismas condiciones anteriores: entrega a cada pareja su producción normalizada con señalamientos del docente para embellecer algunas expresiones.

“¿Les parece que es suficiente que diga ‘bruja mala’ o quedará mejor ‘malvada bruja que se estremece de rabia’ ¿cómo lo dice en los cuentos?, ¿y en el cuadro comparativo? ¿Qué podemos agregar con palabras que no podemos dibujarlo? Veamos cómo podemos mejorar los textos...”

Es importante trabajar con los niños la **relación texto-imagen** y tratar de expandir el texto en complementariedad con la ilustración. Se trata de pensar con los niños qué cosas se pueden inferir de la imagen para informar más: carácter, comportamiento, poderes, hechizos.... para que las informaciones que aportan ambas partes -texto e imagen- no sean completamente iguales o repetitivas. *“¿Qué cosas podemos decir de Carlota que sólo los espectadores de la galería se podrían enterar leyendo el texto?”*

Para ello, es importante recurrir a los autores del texto para ver qué pensaron con respecto a ello y cómo ponerlo en palabras de lengua escrita.

Una vez trabajado sobre los aspectos que tienen que ver con la adecuación al género, cómo ir aportando de modo progresivo y coherente la información nueva y establecer relaciones entre las distintas partes del texto, podrían destinarse otros espacios didácticos de revisión colectiva para reflexionar sobre otras cuestiones, como las **repeticiones innecesarias**, la puntuación y la ortografía de léxico específico.

Es factible que luego de un par de días, problemas como las repeticiones innecesarias sean señalados por los niños y sean ellos los que propongan alternativas de solución. De lo contrario, el docente puede hacer este señalamiento:

“Cuando leí el texto noté que había algunas palabras que se repetían mucho. Les voy a releer para ver si ustedes también lo advierten”. “¿Cómo lo podemos solucionar?”.

CARLOTA

TIENE UNA NARIZ GANCHUDA
ES UNA VIEJA BRUJA FLACA
Y EL PELO ES UNA SERPIENTE
Y TIENE VERRUGAS EN LA CARA
Y LA ROPA LA HACE CON ALAS DE
MURCIÉLAGOS **Y TIENE** UN SOMBRERO
DE PUNTA
TIENE UNA ESCOBA PARA TRANSPORTARSE
DE AYUDANTES SOLAMENTE **TIENE**
UN GATO

Si se trata de cómo elidir la ocurrencia verbal (muchos “tiene”) y la “y” como único conector, es muy probable que los niños sugieran suprimirlos. Para ello, es importante reflexionar con ellos: *“¿Cuál de todos los ‘tiene’ saco? ¿Todos? ¿Cuál dejamos?”.*

Es conveniente releer todas las formas posibles que proponen los niños. En el caso de decidir suprimirlos *“¿Qué pongo en su lugar?”*, *“Pensemos otras alternativas en vez de repetir muchas veces ‘tiene’...”*.

Es importante registrar todas las alternativas posibles, discutir y seleccionar la más adecuada para incorporar al texto que acompaña la ilustración. Veamos algunos ejemplos:

TIENE UN SOMBRERO DE PUNTA
USA UN SOMBRERO DE PUNTA
LLEVA UN SOMBRERO DE PUNTA
ACOMPaña SU ROPA CON UN SOMBRERO DE PUNTA
EN SU CABEZA **POSEE** UN SOMBRERO DE PUNTA
.....

Luego de esta instancia, el docente entrega nuevamente las producciones a cada pareja para revisar estos aspectos tratados con todo el grupo. Es factible que para realizar esta instancia el docente trabaje con una o dos parejas por vez para personalizar intervenciones: leer y releer lo producido, orientar consultas, discutir alternativas... Para ello, puede disponer la clase organizando situaciones simultáneas: mientras ayuda a algunas parejas a revisar sus escritos, el resto realiza otra actividad relacionada con el

proyecto, por ejemplo, culminar acciones referidas a las imágenes y otras actividades gráfico plásticas para la galería.

Como durante la revisión se normalizaron las producciones, el docente toma nota sobre los problemas ortográficos para trabajarlos en otras situaciones didácticas.

Las producciones para la galería están dirigidas a otras personas de la escuela y a las familias. Por tal motivo se intentará arribar al máximo de las posibilidades de revisión de los niños, dejando a cargo del docente la corrección de aquellos aspectos del texto que los niños aún no pueden mejorar por sí mismos.

Constituyen antecedentes directos de esta secuencia:

- Castedo, M; Dapino, M y Paione, A. "La construcción de la lengua escrita" en: *Curso virtual: Renovación de la didáctica del lenguaje para los primeros grados de escolaridad (Transición y primer grado)*. Centro Regional Para El Fomento Del Libro En América Latina y El Caribe (CERLALC), Colombia, 2009.

- Proyecto *Producción de videos de secuencias didácticas contextualizadas como insumos para optimizar la enseñanza en el inicio de la alfabetización*. Dirección y coordinación del proyecto: Mirta Castedo y Claudia Molinari. Universidad Nacional de La Plata, Dirección de Capacitación de la DGCyE y Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires. La Plata, 2005.

¹ "Formarse como lector de literatura", en DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p. 108-109

² 1ºA T.M., EP N° 1, Distrito La Plata, Región 1, año 2006.

³ Puede también subdividir el pizarrón en dos sectores: en una parte transcribe el texto normalizado y en el otro, va registrando los distintos bloques temáticos.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
El MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año)

ANEXO N° 5: Situaciones para centrar a los niños en la
adquisición del sistema de escritura

Material para el docente

Versión mayo 2009

“Mucho antes de haber comprendido las reglas de composición del sistema alfabético, es decir, antes de haber aprendido a leer y escribir por sí solos, (los niños) pueden escuchar leer al docente y a otros adultos, pueden dictar al docente los textos de todos los ámbitos, pueden intentar leer y escribir por sí mismos con ayuda del docente y fuentes de información a disposición. Las prácticas de lectura de los ámbitos son las situaciones que dan sentido, evitan dejar a los niños solos frente a unas marcas para descifrarlas o sonorizarlas. Este es un derecho de todo lector. Al mismo tiempo, las prácticas de escritura propuestas en todos los ámbitos son las situaciones que dan sentido a pensar las letras que se necesitan para producir un enunciado, evitan transformar a los niños en meros copistas de enunciados. Este es un derecho de todo escritor.”¹

¿Para qué desarrollar situaciones que centren a los niños en la adquisición del sistema de escritura?

En este anexo se desarrolla un conjunto de situaciones centradas en la adquisición del sistema de escritura² que pueden abrirse durante las sesiones de lectura y escritura del proyecto *“El mundo de la brujas”*.

Algunas de estas situaciones forman parte de un **álbum** diseñado por el docente –*“El álbum de los cuentos con brujas”*– que consta de varias secciones donde se proponen situaciones en las cuales es posible reflexionar sobre el lenguaje -específicamente, sobre el sistema de escritura- a partir del contexto de los cuentos leídos. Las páginas del álbum se van completando mientras avanza el proyecto, algunas durante la lectura de los cuentos y otras durante la producción escrita. Junto con el cuaderno, este recurso permite guardar memoria y hacer “oficial” el saber sobre los cuentos que se va acumulando. Además de que puede resultar muy atractivo para los niños pequeños, también puede ayudar a que las familias vayan apreciando que los chicos, además de

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora) Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

escuchar leer cuentos, están aprendiendo a leer y a escribir y aprendiendo sobre los cuentos que leen y escriben.

Las propuestas aquí presentadas posibilitan que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura, cómo se leen las letras y cómo se usan para escribir. Tal reflexión les permite entender progresivamente los aspectos básicos del mismo: decidir cuántas, cuáles y en qué orden se ubican las letras en la serie gráfica; entender las relaciones entre las partes de la oralidad y las partes de la escritura; tomar en cuenta cuántas y cuáles son las letras (o palabras) para decidir si se corresponde o no a la forma anticipada... A medida que estos índices cuantitativos y cualitativos se hacen cada vez más observables para los niños ("no puede decir tan poquito porque tiene muchas"; "...empieza con la mía", "tiene la de...") y son puestos en juego en situaciones que favorecen la coordinación de informaciones, se acrecientan las posibilidades de interpretación del sistema de escritura. A medida que se va comprendiendo cuántas se necesitan para escribir un enunciado, cuáles son las que se necesitan, en qué orden se deben poner, los niños se van aproximando a la escritura convencional.

¿Qué tipo de situaciones se han planteado en este anexo? ¿Por qué no son las únicas que cumplen con este propósito? ¿Qué las identifica?

En el aula, se plantean tres tipos de situaciones para comprender cómo se lee y escribe por sí mismo.

- f Las situaciones habituales en cuyo transcurso se invita a los niños a emprender situaciones de lectura y escritura de uso cotidiano, por ejemplo, asistencia, identificación de pertenencias, clasificación de materiales, listado de responsables de tareas, firma de trabajos o producciones, agendas semanal y de cumpleaños, calendario, panel del tiempo, notas y recordatorios...³
- f Las situaciones ligadas a un proyecto específico, en este caso, *El mundo de las Brujas*, donde podemos distinguir dos tipos de escrituras que mantienen una estrecha relación entre sí⁴:
 - escrituras intermedias relacionadas con el proyecto y
 - escrituras para publicar relacionadas con los productos del proyecto (reescritura de un cuento y/o galería de brujas).

En este anexo se desarrollan las escrituras intermedias relacionadas con el proyecto. Las escrituras intermedias funcionan como producciones-borradores que servirán de insumos para otras escrituras. Es importante que los niños incorporen estas prácticas de escrituras provisionales donde tachar, reescribir, agregar, emplear algunas marcas (flechas, subrayados, resaltados, etc.) los ayude a adentrarse al universo de lo escrito y responder gradualmente a las exigencias del lenguaje que se escribe. Las escrituras para publicar, en cambio, requieren de mayores revisiones; tantas hasta acordar que el texto producido es adecuado a la situación comunicativa planteada.

¿Qué materiales se requieren?

Además de los cuentos que se van leyendo, para desarrollar estas situaciones se requiere:

- pizarrón y tiza, afiches y fibrones, para las situaciones colectivas;
- cuaderno, lápiz y goma, para las situaciones en parejas;
- en algunos casos, algunas fotocopias de listas o pequeños textos, para trabajar en el cuaderno;
- si se desea, el álbum de los cuentos de brujas, diseñado por el maestro.

El inventario de situaciones que aquí se ofrece no pretende ser único y exhaustivo. El orden presentado es un posible recorrido que el maestro puede adoptar o recrear con otras propuestas de lectura y escritura teniendo en cuenta la experiencia escolar del grupo, los momentos en el desarrollo del proyecto, las otras situaciones que están desarrollando, los tiempos disponibles, etc.

Ejemplos de situaciones

Los siguientes son ejemplos de situaciones a desarrollar a partir de la lectura del cuento *Blanca Nieves*⁵. Familiarizarse con la historia de Blanca Nieves y otras historias narradas en los cuentos clásicos a través de las sesiones de lectura seguidas de espacios de intercambio, permite a los niños contextualizar el desarrollo de estas propuestas y otorgarle sentido a las mismas. Algunas de ellas, como la lectura y escritura de rótulos, listas o referencias, ofrecen variadas posibilidades para aprender a leer y escribir pues constituyen situaciones que permiten trabajar con los niños la interpretación y producción de escrituras nuevas a partir de las conocidas.

Nombres de personajes de cuentos

Durante las sesiones de lectura, el docente propone la elaboración colectiva de una lista o inventario de personajes de los cuentos con brujas, a fin de recuperarlos tanto para sistematizar los conocimientos sobre el género como para usarlos a la hora de escribir. Esta puede ser una lista simple de nombres de personajes prototípicos y contener, además, el nombre propio de los personajes principales. Es importante distinguir espacialmente el nombre común y el nombre propio, cuando existe. Por ejemplo:

PERSONAJE	¿CÓMO SE LLAMA?
ENANITOS	
CERDITOS	
CAZADOR	
PRÍNCIPE	
PRINCESA	BLANCANIEVES
NIÑA	CAPERUCITA – VASSILISSA
HERMANOS	HANSEL Y GRETTEL
LOBO	
REINA	
REY	

Al finalizar la lectura de cada cuento, el docente solicita completar la lista con nuevos personajes: “*Acá está la lista de los personajes del cuento que ya leímos, ‘Hansel y Gretel’ (lee): madrastra, padre, hermanos, bruja. Ahora vamos a completar la lista con*

los personajes del cuento que acabamos de leer (Rapunzel). Recuerden que los que ya están anotados, no es necesario volverlos a escribir". Los niños proponen agregar al listado *niña, madre y príncipe*. Es factible que durante estas situaciones, los niños comiencen a familiarizarse con los nombres de los personajes hasta memorizar la lista. Al hacerlo, será más sencillo reencontrar los nombres ya escritos y reutilizarlos para escribir nuevos nombres (por ejemplo, *madre*, a partir de *madrastra*).

Más avanzada la secuencia, el docente organiza la clase en parejas y les propone leer por sí mismos la lista de los personajes para agregar aquellos que faltan, luego de la lectura de *Blanca Nieves* (enanitos, princesa, cazador, príncipe, madrastra, bruja...). Para ello, entrega una fotocopia que reproduce la lista de personajes elaborada colectivamente para leer, decidir cuál falta agregar y hacerlo.

Durante la escritura es importante que el docente intervenga ayudando a los niños a avanzar en la comprensión del sistema de escritura. Por ejemplo:

- comparte la escritura con ellos: "*Vamos a escribir 'cazador', yo empiezo y vos seguís*"; o bien, "*Vamos a escribir 'cazador', pongo las primeras (escribe CA), hasta aquí cómo va diciendo?*";
- aporta información de manera indirecta: "*Acá te escribo 'enano' (escribe ENANO) ¿Qué parte te sirve para escribir 'enanito'?*";
- pide señalamientos: "*Señalá con el dedito cómo escribiste 'Blanca Nieves'...*";
- promueve la reflexión sobre las partes de lo escrito solicitando su interpretación: "*Acá escribiste 'cazador' (señala la producción del niño. ASOR). Ahora voy a tapar este pedacito (muestra sólo A y pregunta) ¿hasta acá qué dice? Si destapo un poquito más (muestra AS) ¿qué dice?...*".

Finalizada esta tarea, los niños dictan al maestro los personajes que agregaron en sus propias listas para completar el listado colectivo.

Otra propuesta relacionada con la anterior, pero con posibilidades de realizarse independientemente de ella, puede consistir en entregar una lista de personajes por parejas de niños y tachar aquellos que no pertenecen al cuento. Para efectuar esta actividad es imprescindible ocultar el afiche realizado colectivamente y no consultar la lista que consta en el cuaderno: "*En esta lista están escritos los nombres de algunos personajes del cuento Blanca Nieves pero hay algunos que no lo son. Los voy a leer de manera desordenada (lee sin respetar el orden y sin señalamientos) y vamos a tachar los que no pertenecen al cuento*".

ENANITOS
CERDITOS
CAZADOR
CAPERUCITA
PRÍNCIPE
PRINCESA
NIÑA
LOBO
RAPUNZEL
REINA
REY

Armar una lista para que los niños lean por sí mismos requiere considerar algunos criterios de construcción: se procura combinar criterios cuantitativos (cuántas letras) y

cualitativos (qué letras) para poder intervenir en función de los problemas que se plantean los niños al momento de enfrentarse al sistema de escritura. Por ejemplo:

- En el caso de los niños que se inician en la comprensión del sistema y están comenzando a considerar los aspectos cuantitativos, se puede plantear dónde dice 'lobo' entre 'príncipe', 'caperucita' y 'lobo'.
- Si los niños están centrados en los aspectos cuantitativos y consideran que "si se dice más largo, se escriben más letras", es conveniente plantear un desafío mayor: dónde dice 'reina' entre los tres últimos enunciados de la lista.
- Para niños que ya consideran aspectos cualitativos del sistema, se puede proponer identificar dónde dice 'caperucita' entre 'cerditos', 'cazador' y 'caperucita'.

Una sección del álbum puede estar destinada a los personajes de los cuentos. La misma puede disponer de imágenes correspondientes a los personajes de todas las obras leídas para ser rotuladas con sus nombres. Por ejemplo, si la página contiene ilustraciones de las brujas de los cuentos, el docente distribuye carteles con nombres (BABA YAGA - MON - BRUJA DE HANSEL Y GRETEL- BRUJA DE RAPUNZEL- BERTA...) para que los niños localicen dónde dice cada nombre y lo ubiquen en el lugar que corresponde (Ver pág. 2 del álbum). Las imágenes, tomadas de los mismos cuentos, tienen que ser bien diferentes y poseer elementos que permitan identificarlas. Del mismo modo, podrían armarse páginas con las víctimas de las brujas o los vencedores de las brujas.

Características de los personajes

Durante el espacio de intercambio, es posible que un tema de debate sean los rasgos especiales de ciertos personajes o cómo son presentados en la versión que se acaba de leer. O bien, a la hora de planificar la historia que se va a escribir, de revisar los epígrafes de la galería de brujas o de revisar las versiones de las historias inicialmente producidas, se puede advertir que lo dicho sobre los personajes no los caracteriza suficientemente. En tal contexto, el docente relee, por ejemplo, pasajes que describen cómo es la reina y cómo es Blanca Nieves y propone a los niños elaborar un cuadro que contenga cualidades de ambas. Para ello, entrega a los niños una fotocopia de los fragmentos para que sigan con la vista la lectura en voz alta del docente y subrayen *dónde dice* algo sobre las características de Blanca Nieves. Se puede hacer una copia ampliada en papel afiche para colocar en el pizarrón a la vista de todos para que el maestro también marque los rasgos del personaje.

"...POCO TIEMPO DESPUÉS, TUVO UNA NIÑA BLANCA COMO LA NIEVE, CON LOS LABIOS ROJOS COMO LA SANGRE Y EL CABELLO NEGRO COMO EL ÉBANO..."

"...BLANCA NIEVES IBA CRECIENDO Y CADA DÍA ESTABA MÁS HERMOSA. ERA TAN HERMOSA COMO LA LUZ DEL SOL Y MUCHO MÁS BELLA QUE LA PROPIA REINA..."

“...CASUALMENTE, UN PRÍNCIPE QUE PASEABA POR EL BOSQUE SE DETUVO EN LA CASA DE LOS ENANITOS PARA PASAR LA NOCHE. VIO EL ATAÚD DE LA PRECIOSA BLANCA NIEVES...”

Es importante que el docente intervenga para que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura. Por ejemplo:

- promueve localizar palabras y enunciados: “¿dónde dice ‘hermosa’?”, “¿Dónde dice ‘Blanca Nieves’?”, “¿Desde dónde hasta dónde dice ‘blanca como la nieve’?”.
- solicita argumentos y explicaciones: “¿Cómo te diste cuenta?”, “En qué te fijaste para que saber que ahí dice...”.
- permite establecer que un mismo conjunto de letras en un mismo orden dice lo mismo: “¿Cuántas veces dice ‘hermosa’?”.

Finalizada la situación de lectura anterior, propone una tarea individual o en parejas que consiste en completar un cuadro con cualidades del personaje en el lugar correspondiente. Para ello, el docente promueve recurrir al afiche anterior donde se señalaron los rasgos de los personajes.

BLANCA NIEVES	
REINA	

Luego de completar las características de Blanca Nieves, se plantea otra situación en la cual se propone agregar las cualidades de la reina. Para ello, el maestro puede entregar carteles para que los niños localicen en cuáles dice algo sobre las características de la reina y luego copiarlo en el lugar correspondiente del cuadro. Para esta propuesta plantea diferentes problemas:

- Escribe en el pizarrón la palabra ENGREIDA: “Acá dice ‘engreída’ (lee con señalamiento), *buscá dónde tenés que escribirlo en el cuadro y copialo*”;
- Otra alternativa consiste en entregar los siguientes carteles:

MISERICORDIOSA

MALVADA

MARAVILLOSA

- ◆ Es posible que en un grupo de niños realice la siguiente intervención: “En uno de estos tres carteles dice algo sobre cómo es la reina. Se los leo de forma desordenada (lee sin señalar) ¿dónde dice malvada?”.
- ◆ En otra pareja de niños puede intervenir: “En uno de estos tres carteles dice algo sobre cómo es la reina. Señalá el que corresponde y copialo en el cuadro”.
- Para niños más avanzados en la comprensión del sistema de escritura, se plantea otra situación en la que deben leer para pegar un nuevo cartel en

el lugar correspondiente del cuadro: *“En este cuadro hay cualidades de la reina y de Blanca Nieves pero faltan agregar tres cualidades más (Muestra los carteles CELOSA – MALÉFICA- JOVEN). Traten de leerlos y colocarlos donde corresponde”*.

- Para niños que ya leen convencionalmente puede entregar fragmentos del cuento donde se caracteriza a la reina para que los niños, agrupados en parejas, lean por sí mismos, localicen dónde dice algo sobre la reina y lo copien en el cuadro: *“En este fragmento dice cómo es la reina. Busquen y cópienlo en el cuadro”*.

Otra variante de la situación anterior consiste en trabajar con enunciados más extensos: *“La reina tuvo una niña. ¿Cómo era?”*. Para esta propuesta se recupera el pasaje del cuento en donde se explicitan las comparaciones: “blanca como la nieve”; “rojos como la sangre”; “negro como el ébano”. Luego el docente entrega el siguiente cuadro con su explicación: *“aquí dice ‘una niña’ ¿cómo era?; aquí dice ‘los labios’ ¿cómo eran?...”*, etc.

UNA NIÑA
LOS LABIOS
EL CABELLO

Para completarlo, plantea diferentes problemas de lectura y escritura de acuerdo a las posibilidades de los niños:

- A un grupo de niños le propone buscar cada frase en el cuadro con las cualidades descriptivas de Blancanieves, realizado durante las sesiones de lectura: *“busquen en el cuadro dónde dice ‘blanca como la nieve’ y lo copian donde corresponde”*.
- A otro grupo le propone recurrir al cuento: *“aquí tienen la fotocopia del cuento, busquen dónde puede decir ‘rojo como la sangre’ y lo copian donde corresponde”*.
- Y a otro grupo le solicita que escriban la frase: *“traten de ponerse de acuerdo y escribir lo mejor que puedan ‘negro como el ébano’ donde les parece que va”*.

Finalizada esta situación, los niños pegan la tarea en sus cuadernos.

Una sección del álbum puede referirse a las características de los personajes. En tal ocasión la página contiene imágenes de las distintas brujas acompañadas de una lista de tres frases, algunas de las cuales identifican a cada bruja (por ejemplo, la imagen de la bruja del cuento *Blanca Nieves* seguida de los enunciados “Es engreída y orgullosa”- “Engorda a los niños”- “Habla con el espejo mágico”). La tarea consiste en identificar y señalar aquellos que corresponden al personaje (Ver pág. 4 del álbum).

Comienzo y fin

A partir de la segunda o tercera sesión de lectura el docente puede hacer notar la forma particular de iniciar y cerrar los cuentos tradicionales, que puede ser un poco o muy diferente a los de los autores contemporáneos. Para guardar memoria sobre esta característica del género, es factible organizar una lista colectiva de expresiones de inicio y cierre que se va completando a medida que se leen los textos seleccionados para el proyecto:

INICIOS	FINALES
EN LA ORILLA DE UN GRAN BOSQUE, HACE MUCHO, MUCHO TIEMPO	Y VIVIERON JUNTOS MUY FELICES.
HABÍA UNA VEZ UN HOMBRE Y UNA MUJER	SE CASARON Y VIVIERON FELICES PARA SIEMPRE.
UNA VEZ, EN UN REINO LEJANO	Y SE QUEDÓ A SU LADO PARA SIEMPRE.
UN CRUDO DÍA DE INVIERNO	Y FUERON FELICES Y COMIERON PERDICES.
	Y BAILAR, BAILAR HASTA MORIR.

Esta es una ocasión para reflexionar sobre los espacios propuestos en los inicios, sobre la manera de evocar tiempos tan lejanos o sobre la perdurabilidad de la felicidad anunciada en los finales. Además, se puede plantear una situación similar a la desarrollada para la lista de los ‘Nombres de los personajes de cuentos’: armar un inventario que se va completando a medida que se lee. Nótese que, en este caso, no se está trabajando con palabras sino con enunciados más extensos.

Finalizada esta tarea, los niños comentan sus producciones y dictan al maestro los inicios y finales que acordaron para completar el listado colectivo.

A la hora de escribir la propia historia, se puede recurrir a estas listas de enunciados para usarlos directamente –copiarlos- o para transformarlos. “EN LA ORILLA DE UN GRAN BOSQUE” puede emplearse para escribir “EN EL MEDIO DEL BOSQUE”; “HABÍA UNA VEZ UN HOMBRE Y UNA MUJER”, para “HABÍA UNA VEZ UNA ANCIANA”; “UN CRUDO DÍA DE INVIERNO”, para “UNA CRUDA NOCHE DE INVIERNO”, etc. Realizar una copia selectiva de un enunciado e introducir transformaciones en algunas partes es una tarea de lectura y escritura desafiante para los niños que están aprendiendo a leer y escribir.

Una sección del álbum puede referirse a este aspecto. La página puede organizarse en dos partes, una para los inicios de cuentos y otra para los finales. A medida que se avanza en el trabajo con el cuadro colectivo, los niños transcriben las expresiones en el álbum, por ejemplo, al lado del nombre del cuento correspondiente (Ver pág. 7 del álbum).

Elementos, lugares y palabras mágicas

Los elementos con que las brujas realizan sus hechizos, los lugares que habitan y palabras mágicas que pronuncian son un repertorio propio de estos cuentos, son aspectos que los identifican y distinguen de otras historias.

Situaciones similares a las anteriores pueden proponerse con elementos que usan las brujas, sus palabras mágicas, las casas o lugares donde habitan: *“En esta lista están escritos algunos elementos que aparecen en el cuento ‘Blanca Nieves’. Los voy a leer de manera desordenada (lee sin señalar) y vamos a marcar los que usa la bruja”.*

PLATITO
ESPEJO
PEINE
VASITO
CINTA
ESCOBA
MANZANA
CAMITA

Otra variante de la situación anterior consiste en emplear construcciones de más de una palabra: *“¿Cuál es la manzana que le sirvió a la reina para envenenar a Blanca Nieves?”*, *“Acá hay una lista de manzanas (lee toda la lista desordenadamente), busquemos dónde dice “manzana envenenada”.*

MANZANA DELICIOSA
MANZANA VERDE
MANZANA ARENOSA
MANZANA ENVENENADA
MANZANA JUGOSA
MANZANA PERFUMADA

La lectura del docente provee de un contexto verbal. Para localizar la frase es factible apelar a la comparación de escrituras: *“Si todas estas se parecen (señala manzana en cada frase) ¿qué dirá allí?”*. Cuando los niños logran identificar el significado a través del criterio “para que diga lo mismo tiene que tener las mismas” el problema consistirá en saber dónde dice una parte: *“¿Dónde dice envenenada?”*, *“¿Desde dónde hasta dónde?”*.

Leer y escribir rótulos ofrece oportunidades para promover la comprensión de aspectos básicos del sistema de escritura. El docente recupera el nombre de aquellos elementos que utilizó la reina malvada para intentar matar a Blanca Nieves. Esto permite dar contexto verbal al desarrollo de la siguiente situación que consiste en rotular cada imagen. Para ello, propone un trabajo en tríos agrupados por niveles próximos. A cada equipo le entrega las imágenes y carteles con nombres: *“la reina malvada intentó matar a Blanca Nieves utilizando distintos elementos. Les propongo localizar el cartel que corresponda a cada uno de estos elementos y pegarlos donde corresponde”.*



El docente plantea diferentes problemas de lectura de acuerdo a las posibilidades lectoras de los niños:

- Para un grupo de niños que se inicia en la comprensión de algunos aspectos del sistema de escritura, le entrega los siguientes carteles, donde la palabra a localizar se diferencia mucho de las otras, tanto en extensión como en el inicio:

MANZANA	PEINE	UVA	CINTA
---------	-------	-----	-------

- Para otro grupo de niños que aún no lee convencionalmente pero ya tiene en cuenta aspectos cualitativos, le ofrece los siguientes carteles, donde el trabajo es más exigente, porque hay varios rótulos de extensión similar, igual inicio, igual sucesión de vocales...:

MILANESA	MANZANA	BANANA	CINTA	PEINE	PIANO
----------	---------	--------	-------	-------	-------

- Para otro grupo más avanzado en la comprensión del sistema, la complejidad es mayor porque todos los rótulos tienen algo en común y le brinda los siguientes:

MANZANITA	BANANA	MANZANA	MARIANA
	MANTECA	MAÑANA	

Otra sección del álbum puede estar destinada a la morada de las brujas con situaciones que resguardan el sentido de algunas propuestas anteriores. En esta oportunidad la página contiene imágenes alusivas al hábitat de las brujas. El maestro propone una actividad colectiva que consiste en listar en el pizarrón los lugares donde habitan las brujas (“cabaña”, “casita de dulces”; “castillo”, “torre”...). Luego los niños completan la página del álbum seleccionando de la lista el nombre para ser copiado debajo de la imagen correspondiente (Ver pág. 3 del álbum).

Del mismo modo en que se trabajaron las características de los personajes, pueden describirse estos lugares especiales cuando son mencionados en los relatos seleccionados. En tal ocasión la página contiene imágenes de las distintos lugares o casas de las brujas acompañadas de una lista de tres frases, algunas de las cuales identifican a cada casa (por ejemplo, la imagen de la casita del cuento Hansel y Gretel seguida de los enunciados “de pan dulce y golosina” – “de azúcar y caramelos” – “de huesos y calaveras”). La tarea consiste en identificar y señalar aquellos que corresponden a la casa del personaje.

Asimismo, el docente puede diseñar una página dedicada a las palabras mágicas de las brujas pertenecientes a todas las historias leídas. La tarea puede consistir

en hacer corresponder el nombre de cada bruja con “sus palabras mágicas” (Ver pág. 5 del álbum).

Pasajes o frases conocidas

Una vez familiarizados con la historia, el docente propone un trabajo en parejas. Entrega una fotocopia del cuento para localizar determinados pasajes. Por ejemplo:

- “Busquen la parte en donde nace Blancanieves y cuenta cómo es la niña. ¿En qué página está? Lo leemos señalando con el dedo”.
- “Busquen la parte en la que la reina malvada habla con el espejo y éste le responde. ¿Cuántas veces habla con el espejo? Busquemos todas las ocasiones...”.
- “¿En qué página los enanitos se dieron cuenta que alguien había entrado a su casa? ¿leemos esa parte?”.

Una vez localizado cada pasaje es conveniente preguntar cómo hicieron para encontrarlo. Seguramente los niños justificarán por el contexto gráfico: “*porque acá está el dibujo*”. De ser así, se propone la búsqueda de algún indicio textual que justifique su localización: Por ejemplo: “*Ustedes dicen que acá (señala en el texto) la reina habla con el espejo. ¿Recuerdan qué le decía?*” (Tratar de recuperar la expresión ‘espejo, espejito’) “*Busquemos dónde podrá decir ‘espejo, espejito’...*”. En el caso de encontrarlo el docente lee el pasaje completo para confirmar su localización mientras los niños tratan de seguirlo con el dedo. Si los niños no logran encontrarlo, el docente puede ofrecer más ayuda con empleos de referentes escritos: “*Espejo empieza como escalera, escuela, escarapela, estación*” (escribe las palabras en el pizarrón). “*Entonces ¿dónde dirá ‘espejo, espejito’?; ¿‘espejo’ y ‘espejito’ empiezan igual?; ¿y terminan igual?*”.

Otra variante de esta situación consiste en trabajar más profundamente un determinado enunciado: “*el príncipe vio el ataúd y leyó lo que había escrito en él con letras de oro. ¿Qué decía?*” Si los niños no lo recuerdan se puede releer el pasaje en donde se lo menciona. Una vez recuperado este dato dentro del cuento, se propone una situación para dejar en el cuaderno: “*Busquen aquí dónde dice ‘Blanca Nieves, hija del rey’ y márcenlo con color*”. Para ello plantea diferentes problemas de lectura de acuerdo a las posibilidades lectoras de los niños. El nombre, Blanca Nieves, es fácilmente identificable ya que se ha trabajado en múltiples situaciones (tanto en los textos mismos como en las listas de diferentes tipos y en las tomas de notas). De este modo, cuanto más parecidos resulten el resto de los enunciados, la tarea supone un desafío mayor.

En el siguiente caso, al identificar Blanca Nieves, se descartan los otros enunciados.

	RAPUNZEL BLANCA NIEVES, HIJA DEL REY CENICIENTA
---	--

En el siguiente caso, al identificar Blanca Nieves, es necesario analizar el resto de los dos enunciados que la contienen y compararlos para saber dónde dice “hija del rey”.

	CENICIENTA, HIJA DEL REY BLANCA NIEVES Y LOS SIETE ENANITOS BLANCA NIEVES, HIJA DEL REY
--	--

Y en el último caso, en todos los enunciados aparece Blanca Nieves. Por ello, es necesario analizar el resto de todos los enunciados y compararlos para saber dónde dice “hija del rey”. Además, en dos enunciados dice “rey”, una de las partes que hay que hallar, de manera que el análisis entre estos dos será más exhaustivo.

	BLANCA NIEVES Y LOS SIETE ENANITOS BLANCA NIEVES, HIJA DEL REY BLANCA NIEVES EN EL BOSQUE DEL REY BLANCA NIEVES Y EL PRINCIPE
--	---

En el álbum puede destinarse una página a frases conocidas de los cuentos. La misma puede diseñarse incluyendo transcripción de palabras prototípicas de algunos cuentos leídos (“Espejo, espejito, dime, ¿quién es la más bella del reino?” del cuento *Blanca Nieves*; “Lamo, lame, lamita! ¿Quién lame mi casita?” Del cuento *Hansel y Gretel*; “¡Rapunzel, Rapunzel! ¡Deja caer tus cabellos!” del cuento *Rapunzel*...). La tarea consiste en escribir el título del cuento que corresponde a cada frase. Para ello, los niños pueden consultar el listado de títulos, agendas de lectura, textos fuentes u otros soportes que contengan estas escrituras (Ver pág. 6 del álbum).

Frases célebres

Durante el desarrollo del proyecto se propone listar expresiones significativas de algunos personajes del cuento. Para ello, el docente relee y comenta con los niños pasajes del texto y transcribe algunos de ellos en un papel afiche haciendo notar algunas marcas que dan cuenta de las motivaciones del personaje.

Finalizada esta situación colectiva, el docente propone un trabajo en pequeños grupos. Entrega fotocopias del siguiente cuadro que reproduce las expresiones del afiche y solicita escribir el nombre del personaje: “*aquí están las frases de distintos personajes del cuento. Para recordar quién las dijo, les propongo colocar al lado el nombre del personaje*”.

“ESPEJO, ESPEJITO, DIME ¿QUIÉN ES LA MÁS BELLA DEL REINO?”	

“MAJESTAD, SOIS MUY BELLA, PERO BLANCA NIEVES ES AÚN MIL VECES MÁS HERMOSA”	
“¿QUIÉN SE HA SENTADO EN MI SILLITA?”	ENANO

Organiza distintas propuestas de lectura y escritura de acuerdo a las posibilidades de los niños:

- A un grupo de niños le propone buscar el nombre de cada personaje en un campo acotado de nombres: *“busquen en la lista de personajes dónde dice cazador y la copian donde corresponde”*.
- A otro grupo le propone recurrir al cuento: *“aquí tienen la fotocopia del cuento, busquen dónde puede decir reina y la copian donde corresponde”*.
- Y a otro grupo le solicita que escriban el nombre: *“traten de ponerse de acuerdo y escribir lo mejor que puedan el nombre de cada personaje donde les parece que va”*.

Otra alternativa que responde al mismo propósito consiste en presentar el cuadro con el nombre de los personajes para que los niños copien o escriban las frases célebres correspondientes.

Finalizada la situación, los niños pegan el cuadro en sus cuadernos.

Frases con imágenes

Antes de escribir una nueva versión, se propone recordar las historias para analizar lo que todas tienen en común y no debe faltar en la propia: el héroe/heroína abandona su casa, es puesto a prueba mediante la asignación de una tarea difícil, entra en posesión de un medio mágico, se traba en lucha con el antagonista y lo vence, el antagonista es castigado, el héroe se casa y asciende al trono (Ver ANEXO 1).

El docente presenta a los niños distintos fragmentos del cuento con imágenes desordenadas: *“Acá hay partes del cuento ¿las pueden ordenar y poner la imagen que corresponda?”*.

BLANCA NIEVES SE FUE CON EL PRÍNCIPE Y SU BODA SE CELEBRÓ CON MUCHA POMPA.	
--	---

BLANCA NIEVES CORRIÓ Y CORRIÓ HASTA QUE LLEGÓ A UNA CABAÑA.	
LA REINA MALVADA ENVENENÓ UNA MANZANA PRECIOSA, BLANCA Y ROJA.	

Es necesario que el docente intervenga planteando diferentes problemas de lectura de acuerdo a las posibilidades de los niños:

- A los niños que leen convencionalmente, los enfrenta con la complejidad de la tarea para que lo resuelvan autónomamente.
- A los niños que aún no leen convencionalmente, los ayuda partiendo del contexto gráfico. Por ejemplo: “*En esta imagen ¿qué está haciendo Blanca Nieves?*”, “*¿te acordás cómo decía?*” En el caso que los niños digan ‘Blanca Nieves corrió por el bosque’, “*¿dónde podrá decir eso aquí?*”.

Una vez que se han ordenado varios cuentos, se concluye qué tipo de acciones suceden en todos. Por ejemplo, tanto Blanca Nieves como Hansel y Gretel abandonan la casa, todos caen en un maleficio, hechizo o engaño de una bruja, etc. Esta es una nueva lista a quedar plasmada en el salón.

Una situación similar puede presentarse en algunas páginas del álbum incluyendo frases con imágenes significativas de todos los cuentos leídos.

Plan de escritura

Una de las opciones de escritura que se ofrece en el proyecto consiste en la reescritura de un cuento con brujas. Luego de frecuentar la lectura de varios textos, el docente propone iniciar la producción con la elaboración colectiva del plan del texto. En general, este texto se constituye de construcciones nominales² y algunas citas textuales, unidades lingüísticas que propician la localización de palabras o enunciados que pueden funcionar posteriormente como fuentes de información.

Ejemplo:

PLAN DE TEXTO

- LA REINA EMBARAZADA
- NACIMIENTO DE BLANCA NIEVES / MUERTE DE LA REINA
- CASAMIENTO DEL PADRE
- CELOS DE LA REINA MALVADA / “CRECÍAN COMO LA MALA HIERBA”

² Se recomienda evitar las construcciones verbales, “El padre se casó con una mujer muy hermosa”, porque los niños pequeños tienden a cernirse a estas frases que ya tienen una enunciación narrativa y no pueden desprenderse de ellas a la hora de dictar su propia versión.

- CONVERSACIÓN CON EL ESPEJO / “ESPEJO, ESPEJITO”
- ...

Finalizado el plan de texto el docente promueve la relectura a fin de “*recordar bien qué vamos a ir contando*”. Lee varias veces intentando que los niños lo acompañen. Se puede ayudar señalando algunas palabras, por ejemplo, los nombres de los personajes involucrados en cada enunciado que seguramente los niños ya pueden identificar de tanto frecuentarlos. De este modo, algunos fragmentos de los enunciados quedan subrayados, encerrados o resaltados y así, pueden orientar la producción colectiva para saber qué se escribió y qué resta escribir o constituirse en fuentes seguras a las cuales recurrir durante la escritura por sí mismo, porque se sabe lo que dicen.

Palabras para escribir cuentos (o para escribir descripciones en las galerías...)

Cuando llega el momento de escribir por sí mismos, el docente puede brindar algunas ayudas para tener en cuenta a la hora de escribir o para revisar lo ya producido.

Escribir diminutivos es una propuesta para que los niños reflexionen sobre el sistema de escritura. Se trata de recurrir a escrituras conocidas, similares a aquellas que se desea escribir, modificándolas parcialmente para producir una nueva escritura. Para ello, se relee el siguiente fragmento del cuento para contextualizar la situación:

“Blanca Nieves corrió y corrió hasta que no pudo más. Ya estaba muy entrada la noche cuando vio una casita y entró en ella para descansar. En esta cabañita todo era pequeño y estaba muy limpio y ordenado.”

- Al principio se puede proponer un trabajo colectivo: “*Las camas de los enanitos eran pequeñas, eran camitas. Si cama se escribe así* (escribe CAMA en el pizarrón y lee con señalamiento continuo), *¿Cómo se escribe ‘camita’?*”, “*¿Qué me sirve de ‘cama’ para escribir ‘camita’?*”, “*¿Hasta dónde copio?*”, “*¿Y ahora qué me falta para diga ‘camita’?*”, “*Piensen un nombre que empiece con... para poder completarla*”, “*¿La leemos para ver cómo quedó?*”.
- Luego se propone un trabajo en parejas. Presenta en el pizarrón una lista de elementos pertenecientes a la casita de los enanitos, los lee ordenadamente y con señalamiento continuo y les propone escribir los diminutivos alternando los roles, mientras uno escribe, el otro dicta: “*les propongo escribir de a dos cómo se dicen y escriben estas cosas si estuvieran en la casa de los enanitos*”:
MESA
PLATO
CUCHARA
CUCHILLO
TENEDOR
VASO
SILLA
- También se puede presentar una variante de esta situación empleando construcciones más extensas. Por ejemplo: recurrir a MANZANA

ENVENENADA para escribir PEINE ENVENENADO; ESPEJO, ESPEJITO MÁGICO para escribir VARA, VARITA MÁGICA; HABÍA UNA VEZ UNA BRUJA para escribir HABÍA UNA VEZ UN BRUJO.

Otra situación que permite trabajar con los niños la escritura de palabras nuevas a partir de una conocida consiste en la transformación morfológica de las palabras mediante el uso de prefijos y sufijos. Por ejemplo, escribir “envenenada” a partir de veneno; “embruja” a partir de bruja; “hermosura” a partir de hermosa... También es factible cumplir con este propósito didáctico a través del cambio de género (por ejemplo, escribir ‘niña’ a partir de ‘niño’) y pasar al plural (por ejemplo, escribir “enanitos” a partir de “enanito”; “palabras mágicas” a partir de “palabra mágica”).

Como se mencionó, estas situaciones proveen de información que los niños podrán utilizar en el contexto de la reescritura del cuento o producción escrita de la galería de brujas o bien, ser ayudas puntuales que el maestro puede ir proveyendo a medida que recorre los grupos, mientras los niños están escribiendo.

Una sección del álbum puede estar vinculada al trabajo con las palabras de los cuentos incluyendo algunas de las situaciones propuestas anteriormente.

Paso del tiempo

Durante la producción escrita es posible releer los textos fuente y elaborar una lista colectiva de expresiones que muestran el paso del tiempo. Seguramente, el momento más oportuno es durante la revisión, cuando se advierte que se repite “y” ante cada nueva acción o “no suena tan lindo” como en los cuentos leídos.

Primero se releen fragmentos de los textos ya leídos y el docente les pide a los niños que lo detengan y le dicten cuando escuchan estas expresiones que marcan el paso del tiempo. Cada enunciado identificado da lugar a apreciar las diferencias entre, por ejemplo, “entonces” o “de repente”, “una fría mañana” o “una mañana”. Las escribe en el pizarrón. Cuando los niños están en condiciones, puede entregarles los fragmentos para que los lean por sí mismos y sean ellos los que marquen y transcriban.

Al igual que con las listas de inicios y finales, éstas también se leen y releen a fin de recordarlas mejor.

Al volver a la propia producción (la colectiva, dictada al docente, o la propia que están escribiendo), se consulta la lista para buscar expresiones que mejoren la nueva versión.

- “En estas frases se nombra la mañana de distintas maneras. Se las leo para ver cuál nos sirve para anunciar, en nuestro caso, la noche”.

UNA MAÑANA
UNA FRESCA MAÑANA DE INVIERNO
A LA MAÑANA SIGUIENTE
POR LA MAÑANA

Se elige ‘una fresca mañana de invierno’: “¿dónde dice ‘una fresca mañana de invierno’? ¿Qué parte tenemos que cambiar para que diga ‘una fresca noche de invierno’? Copien la parte que nos sirve y cambiemos la parte que hace falta”.

- “En algunas de estas frase se nombra la noche.

POCO TIEMPO DESPUÉS
UN AÑO MÁS TARDE
UNA MAÑANA
MUY ENTRADA LA NOCHE
CUANDO SE HIZO COMPLETAMENTE DE NOCHE
CUANDO AMANECIÓ
EN CUANTO LLEGÓ AL CASTILLO
CUANDO LOS ENANITOS VOLVIERON A CASA
UNA NOCHE FRÍA
A LA MAÑANA SIGUIENTE

Busquen si alguna sirve para introducir la noche en nuestro relato”.

Una sección del álbum puede referirse a las expresiones de temporalidad de los cuentos. A medida que se avanza en el trabajo con la lista colectiva, los niños transcriben las expresiones en el álbum (Ver pág. 8 del álbum).

El decir de los personajes en los cuentos

Al igual que con las marcas temporales, durante la producción escrita es posible releer los textos fuente y elaborar una lista colectiva de expresiones que muestran las diversas maneras de decir de los personajes (no sólo “dijo” sino también “gritó”, “pensó”, “formuló”, “exclamó”...). Aquí también, el momento más oportuno seguramente será durante la revisión, cuando se advierte que se repite “dijo” ante cada nuevo parlamento de los personajes.

Del mismo modo que en el caso anterior, primero se pueden releer fragmentos y pedir a los niños que dicten cuando escuchan estas expresiones. Cada palabra identificada da lugar a apreciar las diferencias entre, por ejemplo, “dijo” o “susurró”, “exclamó” o “gritó”. El docente, las escribe en el pizarrón. Cuando los niños están en condiciones, puede entregarles los fragmentos para que los lean por sí mismos y sean ellos los que marquen y transcriban.

Una sección del álbum puede referirse a las formas de decir en los cuentos. A medida que se avanza en el trabajo con la lista colectiva, los niños transcriben los verbos de decir en el álbum (Ver pág. 8 del álbum).

(Re)lectura en voz alta de pasajes que se saben de memoria

Durante la presentación de la galería ante los padres o cuando se termina la reescritura del cuento y se ofrece la versión editada a sus destinatarios, se puede organizar una “ceremonia de presentación” donde los niños cuentan su proceso y acompañan con la lectura de fragmentos preferidos de distintos cuentos. Se trata de situaciones que, lejos de considerarse una instancia de comprobación de los avances lectores de los niños, requieren organizar un conjunto de actividades: la selección de textos y fragmentos oportunos para leer ante un auditorio, la lectura previa y, muy especialmente, los ensayos necesarios que permitan lograr los efectos buscados. Aún los niños que recién se aproximan a la lectura pueden hacerse cargo de leer las intervenciones de un

personaje en un diálogo para su representación, si los ensayos han sido suficientes o si los textos se saben de memoria.

En esta oportunidad, el docente propone practicar la lectura de un fragmento del texto que ha sido previamente leído hasta llegar a ser memorizado. La lectura de diálogos en los cuales los niños protagonizan las voces de los personajes, por ejemplo, puede ser una situación en la que realizan lecturas en voz alta en el contexto de situaciones con sentido.

Releer textos que ya se saben de memoria o textos que se conocen mucho implica, para los más inexpertos, poner en correspondencia la extensión y las partes de las escrituras con los enunciados que ya saben que están escritos y ajustar la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada. Para los niños que ya saben leer convencionalmente, lo que se busca es volver a un texto conocido para localizar puntualmente cierta información o algún fragmento específico, de concentrarse en las palabras de determinado personaje, de poner en relación diversas partes del texto.

En la siguiente situación se propone releer pasajes del cuento de Blanca Nieves cuyos datos serán insumos durante la producción escrita. Para ello, el maestro entrega a los niños una copia de un fragmento conocido porque se ha leído en diversas ocasiones y ya se sabe de memoria:

ESPEJO, ESPEJITO, DIME,
¿QUIÉN ES LA MÁS BELLA DEL REINO?

MAJESTAD, AQUÍ SOIS LA MÁS BELLA,
PERO BLANCA NIEVES,
QUE VIVE EN LAS MONTAÑAS CON LOS SIETE ENANITOS,
SIGUE SIENDO
MIL VECES MÁS HERMOSA QUE VOS.

El docente lee en voz alta y solicita a los niños que localicen en qué parte del cuento se puede encontrar dicho pasaje. Una vez localizado, lee nuevamente y los niños siguen con el dedo la lectura del docente mientras se repite lo que dice.

Es importante que el docente intervenga para ayudar a los niños a reflexionar sobre el sistema de escritura. Por ejemplo:

- Promueve localizar palabras y enunciados: “¿Dónde dice ‘Blanca Nieves’, ‘reino’, ‘vos’?”, “¿Dónde dice ‘espejo, espejito’?”, “¿Hasta dónde llega ‘espejo’?”, “¿Dónde dice ‘los siete enanitos’?”, “¿Desde dónde hasta dónde dice ‘enanitos’?”, “¿y ‘siete’?”, “Si hasta aquí dice ‘Majestad, aquí sois la más bella, pero Blanca Nieves, que vive en las montañas con los siete enanitos’ ¿qué dice después?”.
- Solicita argumentos y explicaciones: “¿Cómo lo encontraron?”, “¿Cómo te diste cuenta?”, “¿En qué te fijaste para que saber que ahí dice...?”.
- Permite establecer que un mismo conjunto de letras en un mismo orden dice lo mismo: “¿Dónde dice y cuántas veces dice ‘la más bella’?”.

Una variante de la situación anterior consiste en proponer la relectura de pasajes del cuento de Blanca Nieves para completar un listado de acciones de los personajes. (Ver “acciones” en este mismo anexo). Para ello, el maestro entrega a los niños copia de un fragmento que se ha leído en diversas ocasiones y que ya se sabe de memoria:

PRIMER ENANITO: -¿QUIÉN SE SENTÓ EN MI SILLITA?

SEGUNDO ENANITO: -¿QUIÉN COMIÓ EN MI PLATITO?

TERCER ENANITO: - ¿QUIÉN COMIÓ MI PAN?

CUARTO ENANITO: -¿QUIÉN COMIÓ DE MI VERDURA?

QUINTO ENANITO: -¿QUIÉN PINCHÓ CON MI TENEDOR?

SEXTO ENANITO: -¿QUIÉN CORTÓ CON MI CUCHILLO?

SÉPTIMO ENANITO: -¿QUIÉN BEBIÓ DE MI VASITO?

El docente lee el fragmento en voz alta y solicita a los niños que localicen en qué parte del cuento se puede encontrar dicho pasaje. Una vez localizado lee nuevamente para que los niños puedan seguir con el dedo su lectura mientras se repite lo que dice.

Durante esta situación, el docente ayuda a los niños planteando distintas intervenciones:

- Promueve la identificación de palabras y enunciados: “¿Dónde dice ‘sillita’, ‘platito’, ‘pan’, ‘verdura’?”, “¿Dónde se nombra a los enanitos?”, “¿Desde dónde hasta dónde dirá ‘enanito’ cada vez?”.
- Solicita argumentos y explicaciones: “¿Cómo se dieron cuenta?”, “¿En qué te fijaste para que saber que ahí dice...?”.
- Permite establecer la correspondencia entre términos equivalentes: “El segundo y el tercer enanito dicen ‘Quién comió en mi platito?’ y ‘¿Quién comió mi pan?’, ¿dónde dice ‘quién comió?’”.
- Plantea la escritura de nuevos fragmentos: “Si hubiera un octavo enanito ¿Qué podría decir?, traten de escribirlo”.
- Propone completar en parejas un listado con las acciones del personaje: “Cada enanito cuenta algo que hizo Blanca Nieves cuando llegó a la casita. Escriban una lista con todas las cosas que ella hizo”.

Luego, el docente distribuye fotocopias del fragmento que será leído, por ejemplo, el que contiene diálogos (en este caso, lo que dice cada enanito al regresar a su casa). Cada grupo designa el responsable de cada parlamento, registra su nombre para que todos sepan qué y cuándo leer, y ensaya la lectura. Finalizada esta práctica, solicita que cada uno transcriba en su cuaderno el parlamento asignado.

Una situación similar puede presentarse en algunas páginas del álbum incluyendo pasajes que se saben de memoria de todos los cuentos leídos (Ver pág. 10 del álbum)

Fragmentos de cuentos

En distintos momentos del proyecto el docente propone la producción individual de textos breves. Por ejemplo: “La reina, llena de envidia, intenta matar a Blanca Nieves

varias veces, pero falla. Contá uno de los intentos de la madrastra para matar a Blanca Nieves y cómo es finalmente salvada por los enanitos. Acordate que podés fijarte en la toma de notas que hicimos, si te falta algún dato para lo que vayas a contar”.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Otra propuesta de escritura puede ser: *“Escribí lo que sepas de este pasaje”:*

	<table border="1"> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> <tr><td>.....</td></tr> </table>								
.....									
.....									
.....									
.....									
.....									
.....									
.....									
.....									

En estos casos, el contenido de lo que se escribe es conocido por los niños por haber frecuentado el cuento en reiteradas ocasiones. Por lo tanto, el desafío reside en el modo en que se expresan las ideas y en la escritura misma. Ofrecer estas instancias de escritura en el marco de una temática conocida por los niños les brinda posibilidades para adquirir confianza y una progresiva autonomía al momento de la producción escrita. Durante estas situaciones es imprescindible que el docente intervenga para ayudar a los niños en la tarea:

- alienta las posibilidades de escribir: *“¿Qué te acordás de esta parte?”*, *“¿Cómo lo contarías?”*.
- les solicita que anticipen oralmente qué van a escribir y los ayuda a ordenar algunas ideas: *“Vos dijiste que Blanca Nieves se comió la manzana, entonces primero contemos cómo la reina malvada la preparó para envenenar a Blanca Nieves...”*.
- relee en voz alta lo que escribieron para que decidan cómo continuar: *“Vos pusiste (lee) ‘la reina se vistió de viejita’, ¿y después qué hizo?”*.
- ofrece alternativas acerca del contenido y cómo expresarlo en lenguaje escrito: *“Vos acá pusiste ‘mordió la manzana y se desmayó y la reina dijo: ¡ Al fin!’ , ¿cómo pondrías lo que sintió la reina en ese momento?”*.
- presta su mano para que le dicten algún enunciado: *“vos querés poner ‘la reina malvada le preguntó al espejo quién era la más bella’. Dictámelo y yo lo escribo”*.

- promueve la consulta a los textos fuente para recordar qué dice y cómo lo dice el autor...

Condiciones didácticas a tener en cuenta en todas las situaciones

En todos los casos, se promueven situaciones de **producción cooperativa**. Diversas investigaciones didácticas demuestran los beneficios de “trabajar juntos”, en parejas o tríos. Los niños, al tener que ponerse de acuerdo, hacen más explícitos sus argumentos y pueden, de este modo, analizarlos más detenidamente que cuando “sólo hacen”. Por ello, se trata de promover variadas oportunidades en la que los niños interpretan o escriben juntos un mismo texto para favorecer la interacción, la confrontación de conceptualizaciones, así como la alternancia de roles: escritor y lector, dictante y registrador.

Muchas de las producciones se realizan en **soportes adecuados** para situaciones colectivas (pizarrón, afiches, ficheros) pero en otras, se emplea el cuaderno de clase, hojas sueltas o cuadernillos especialmente preparados para la tarea (simplemente, un conjunto abrochado de hojas con propuestas diseñadas por el maestro a modo de álbum). Ya se trate del cuaderno, del pizarrón o de otros soportes, es el sentido de la práctica de lectura o escritura el que guía su elección.

Cuando los niños leen o escriben por sí mismos, se ponen a disposición todas las **fuentes de información** posibles para su consulta permanente:

- fichero de nombres; agendas semanales y de cumpleaños, almanaques, calendarios;
- libros, diarios, revistas, envases, juegos, folletos, diccionarios;
- materiales propios de la organización de la biblioteca del aula: fichas de libros, fichas de lectores, inventarios, agendas de lectura, registros de préstamo;
- rótulos, listas;
- un abecedario en un lugar visible y al alcance de los niños;
- carteles con acuerdos grupales;
- tomas de notas colectivas, planes de escritura de textos; etc.

La lista resulta muy extensa de establecer, pero la sola presencia de estos portadores escritos no garantiza su conocimiento. Los niños deben saber *qué dice* cada una de esas escrituras. Por ejemplo: que en el calendario de cumpleaños están escritos los meses y saber cuáles son; que en el horario están los días de la semana, los nombres de los maestros especiales y actividades escolares: música, plástica, comedor, huerta o educación física...

El maestro debe propiciar situaciones en las que se recurra a estos materiales ya que los niños no lo harán espontáneamente. Es decir, hay que “hacerlos funcionar en el aula”, frecuentarlos, ponerlos *en uso*. Para ello hace falta una continua y sistemática interacción con los mismos en el marco de situaciones de interpretación y producción para transformarlos en objetos lingüísticos.

Por ejemplo:

- Si los niños están listando los personajes de Blanca Nieves y alguno de ellos pregunta “-¿Con cuál va ‘enanito’? ¿Con la de ‘enero’?” El docente puede sugerir: “*Fijate en la agenda de cumpleaños que está el mes de ‘enero’...*”.
- Si están reescribiendo un pasaje de la historia de Blancanieves y alguien pregunta “*‘príncipe’ ¿con cuál va? ¿Con la de Sol?*”. La docente puede sugerir que recurran a la toma de notas donde figuran los personajes del cuento para consultar su escritura.

A modo de síntesis y para diseñar otras situaciones, más allá de los ejemplos propuestos...

Para que los niños aprendan a leer y escribir por sí mismos, además de participar en diversas situaciones donde escuchan leer o dictan al maestro textos de todos los ámbitos, es indispensable que ellos lo intenten hacer por sí solos.

En el inventario de situaciones aquí presentadas se siguieron algunos criterios que se intentan explicar a continuación, a fin de que cada docente pueda recrear otras situaciones en el marco de este proyecto o de otros concebidos con los mismos propósitos.

Los niños tienen la oportunidad de participar en **diversidad de prácticas**. Tal diversidad se puede reconocer en varios sentidos.

- **Diversidad de situaciones** que realizan los niños:
 - *Escuchan leer al docente*, porque al hacerlo se familiarizan con posibles expresiones a encontrar en los textos (que luego podrán poner en correspondencia con el texto escrito al intentar leer por sí mismo).
 - *Leen por sí mismo*: se trata de poner en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito (dónde dice algo que se sabe o se piensa que está escrito, si dice o no dice algo, decidir cuál es cuál entre varios enunciados posibles, cómo dice algo que se sabe que dice o anticipar qué dice en una parte de la escritura cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones; por ejemplo, la situación ‘Pasajes o frases conocidas’ o ‘Lectura en voz alta de pasajes que se saben de memoria’).
 - *Dictan al docente y a sus pares*: se trata de delegar en el otro el acto de la realización efectiva de la escritura para poder centrarse en las ideas y en las formas de expresarlas por escrito. (Varias propuestas del anexo incluyen situaciones de este tipo).
 - *Copian con sentido*: se trata de reproducir escrituras intentando no repetir un mismo fragmento, no saltar ni cambiar el orden. Estas situaciones brindan la posibilidad de poner a prueba las ideas de los niños acerca del funcionamiento del sistema de escritura y contar con fuentes de información. Se presentan situaciones de copia propiamente dicha (por ejemplo, copia de carteles incluida en ‘Características de los personajes’), copias selectivas (por ejemplo, ‘Frases célebres’) y copias con transformaciones (por ejemplo, ‘Comienzo y fin’, ‘Paso del tiempo’).

- *Escriben por sí mismos*: se trata de producir textos de variada extensión resolviendo problemas relativos a la adquisición del sistema de escritura (cuántas marcas o letras poner, cuáles y en qué orden). Para ello, los niños recurren –con intervención docente– a diversas fuentes escritas disponibles en el aula, a la información que aportan tanto el maestro como sus compañeros (por ejemplo, las situaciones ‘Fragmentos de cuentos’).
- ***Diversidad de unidades lingüísticas*** sobre las que se realiza la actividad. Las situaciones aquí presentadas están centradas en la lectura y escritura de palabras y enunciados más extensos que las palabras como las construcciones verbales o nominales breves (en adelante, “enunciados”), unidades del lenguaje donde es más factible reflexionar sobre el sistema de escritura. De esta forma, hay situaciones con unidad *palabra*, como las situaciones ‘Nombres de personajes de cuentos’ o ‘Palabras para escribir cuentos’, y situaciones cuya unidad es un *enunciado más extenso*, por ejemplo ‘Frases con imágenes’. También se presentan situaciones que combinan ambas unidades del lenguaje, por ejemplo ‘Plan de escritura’.
- ***Diversidad de presentaciones gráficas de los enunciados*** sobre los que se propone el trabajo. Algunas situaciones presentan *textos despejados* de otros mayores. Se trata de uno o varios enunciados, espacialmente ubicados en líneas sucesivas. Cada enunciado suele ocupar sólo una o dos líneas gráficas y está espacialmente diferenciado de los otros, por ejemplo, la situación ‘Nombres de personajes de cuentos’. También se presentan situaciones en el contexto de los textos que las contienen, se trata de *textos no despejados* como en la situación ‘Características de los personajes.’
- ***Diversidad de contenidos discursivos, textuales, lingüísticos*** sobre los que se trabaja. Las situaciones propuestas responden a una variedad de contenidos en los que se focaliza el trabajo didáctico. Algunos de ellos refieren a:
 - las *fórmulas de inicio o final* de los cuentos (por ejemplo, la situación ‘Comienzo y fin’);
 - las *palabras prototípicas* de los cuentos como las palabras especiales, compuestas, sinónimos, prefijos y sufijos, diminutivos, plurales, (por ejemplo, las situaciones ‘Palabras para escribir cuentos’);
 - los *personajes* como ser sus nombres o elementos que usan (por ejemplo, situaciones ‘Nombres de personajes de cuentos’, ‘Elementos, lugares y palabras mágicas’), así como también cómo es, qué hace, qué piensa (‘Características de los personajes’);
 - el *espacio* (situación ‘Elementos, lugares y palabras mágicas’);
 - el *tiempo* (situación ‘Paso del tiempo’);
 - los *verbos del discurso* (por ejemplo, ‘El decir de los personajes en los cuentos’);
 - las *expresiones metafóricas o comparativas* que posibilitan diversos modos de decir (por ejemplo, ‘Caracterización de los personajes’).

- **Diversidad de procesos de producción** de los textos intermedios. De acuerdo al proceso de construcción, las situaciones de producción pueden ser tanto *cerradas* como *abiertas*. Las primeras se caracterizan porque su construcción se limita a una secuencia didáctica, a un texto definido o a una cantidad de ítems finita, por ejemplo, las situaciones ‘Nombres de personajes de cuentos’ constituyen listas cerradas, pues se restringe a los cuentos seleccionados y leídos por el docente en el marco del proyecto. Contrariamente, las producciones abiertas no se limitan a ninguna unidad de tiempo o texto y por lo tanto pueden ir ampliándose a medida que se requiera; un ejemplo de ello es la situación ‘Palabras para escribir cuentos’, ‘Caracterización de los personajes’.
- **Diversidad de relaciones con el texto fuente.** Se presentan situaciones de *cita*, es decir, de extracciones literales (por ejemplo, ‘Frases célebres’), *paráfrasis*, es decir, enunciados producto de una interpretación del texto (‘Plan de escritura’, ‘Fragmentos de cuentos’) y de *síntesis* de ambas (por ejemplo, el ‘Cuadro comparativo’ de brujas mencionado en la secuencia).
- **Diversidad de organizaciones espaciales.** Las situaciones de interpretación y producción difieren también por la organización espacial, es decir, por la puesta en página de los textos en el espacio gráfico de la hoja. De este modo, hay *listas* en sentido estricto, donde se dispone un elemento por fila y columna (situación ‘Elementos, lugares y palabras mágicas’); *tablas* en donde se muestra gráficamente la relación entre dos o más datos (situación ‘Caracterización de personajes’); y *textos* (situación ‘Pasajes o frases conocidas’ y ‘Fragmentos de cuentos’). También se pueden diseñar situaciones de lectura y escritura que combinen los distintos modos de visualización.
- **Diversidad de propósitos didácticos y comunicativos.** Con respecto al funcionamiento en el aula, algunas situaciones se registran a modo de archivo en el *cuaderno* y otras se incluyen en las distintas secciones del *álbum*; todas operan como memoria didáctica del proyecto, permitiendo que tanto los niños y el maestro como otros actores (directivos y padres) puedan recuperar los saberes trabajados y los avances en los mismos. Algunas situaciones están directamente al servicio de ser utilizadas en las producciones escritas, otras sirven para entender el lenguaje o la cultura escrita, sin una necesidad de reutilización inmediata. Todas buscan desarrollar prácticas donde los niños lean y escriban por sí mismos.

Bibliografía y otros materiales consultados:

DGCyE, “Sistema de escritura”, en *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje. DGC y E, Buenos Aires, año 2007, pp. 141-151.

DGCyE, *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. Molinari, Claudia y Castedo, Mirta (coord.). La Plata, DGCyE, 2008.

Lahire, Bernard. "Escrituras domésticas. La domesticación de lo doméstico", en: *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana de lectura, Año 29 N° 3, septiembre 2008, pp. 6-23.

Teberosky, Ana y Sepúlveda, Angélica. "Elaboración de listas a partir de textos y de textos a partir de listas. Una actividad para aprender lenguaje escrito", en: *Lectura y Vida*, Revista latinoamericana de lectura, Año 29 N° 4, diciembre 2008, pp. 6-19.

¹ DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, pp. 114, 128 y 141.

² Diversas investigaciones didácticas y psicolingüísticas explican que los niños aún antes de leer y escribir de manera convencional, y desde muy pequeños, son capaces de producir textos lingüísticamente diferentes (narran cuentos, describen personajes, lugares...) empleando marcas de diferenciación entre géneros. Los niños no sólo construyen saberes sobre el lenguaje que se escribe sino también producen estrategias y saberes sobre el sistema de escritura (cuándo se trata de un dibujo y cuándo de escritura, cuántas y cuáles letras se necesitan poner y en qué orden "para que diga"...).

³ Para profundizar en situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial se puede consultar: DGCyE, "*II Situaciones habituales de escritura en la Alfabetización Inicial. Material para el docente*" Dirección Provincial de Educación Primaria. Planificación de la Enseñanza. Prácticas del Lenguaje, Junio 2008; en, <http://www.abc.gov.ar>

⁴ Para profundizar en situaciones de lectura y escritura en la alfabetización inicial se puede consultar: DGCyE, "*III Situaciones de escritura en torno a los proyectos didácticos. Propuesta para alumnos de 1º y 2º año. Material para el docente*" Dirección Provincial de Educación Primaria. Planificación de la Enseñanza. Prácticas del Lenguaje, Junio 2008; en, <http://www.abc.gov.ar>

⁵ Para esta oportunidad se seleccionó el siguiente texto: "Blanca Nieves" de Jacob y Wilhelm Grimm e ilustrado por Aurélie Guillerey en: *Mi primer Larousse de cuentos*, Larousse, Edición para Latinoamérica, 2007.

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

Proyecto: Seguir un personaje
El MUNDO DE LAS BRUJAS (1er. y 2do. año)

ANEXO N° 6: Ortografía en el aula

Material para el docente

Versión mayo 2009

“Como respuesta a las dudas que se presentan al escribir, algunos contenidos ortográficos circulan en el aula y son motivo de reflexión en diversas ocasiones. Acerca de ellos, el docente propone situaciones específicas de sistematización. En el Primer Ciclo se llegan a sistematizar progresivamente los contenidos ortográficos más generalizables.”¹

La reflexión sobre la ortografía tiene sentido cuando se han desarrollado suficientes y variadas situaciones de escritura. Para abordar problemas ortográficos los alumnos ya han comprendido la base alfabética del sistema de escritura, aún con oscilaciones. De tal modo, estas propuestas, salvo excepciones, comenzarán a desarrollarse, por lo menos, una vez que se ha avanzado en el primer año de la escolaridad.

Situaciones desarrolladas durante el proceso de producción de una escritura para ser publicada

Los ejemplos que se ofrecen a continuación toman como referencia las prácticas desarrolladas durante la secuencia *El mundo de las brujas*, específicamente, durante las producciones en parejas de la galería de brujas.

El docente crea espacios para pensar en la ortografía con intervenciones didácticas sistemáticas en cada **momento del proceso de la producción escrita**, es decir, en el contexto de situaciones de escritura.

Durante la producción escrita para la Galería de brujas, el maestro enfocará principalmente sus intervenciones hacia la escritura de los textos descriptivos². Es decir,

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2009. Mirta Castedo (coordinadora). Primer ciclo: Alejandra Paione (responsable de ciclo), Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace. Segundo ciclo: Mónica Rubalcaba (responsable de ciclo), Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

no dirige sus intervenciones centralmente hacia la ortografía, porque podría hacer más difícil la expresión de las ideas y su puesta en lenguaje escrito. **Cuando los niños plantean dudas ortográficas mientras están escribiendo**, el docente satisface las consultas, tratando de no interferir en el proceso de producción. Por eso, la intervención puede ser proporcionar información directa (“‘Varita’ se escribe con ‘ve corta’”; “La palabra ‘calavera’ está en el afiche (toma de notas) fíjense allí...””) o indirecta, siempre que los niños pudiesen inferir la respuesta rápidamente (“Les escribo ‘volar’, ‘vuelo’, ‘volaron’ para que decidan cómo se escribe ‘La bruja Dolly vuela en su escoba’...””).

Culminada una versión completa de la escritura, el docente propone una última instancia de revisión colectiva, centrada en la corrección ortográfica. Para ello, selecciona fragmentos extraídos de algunos textos de los niños o bien, recrea un párrafo que reúne determinados problemas ortográficos detectados en muchas producciones, decidiendo dejar otros para otro momento³, por ejemplo:

La bruja Agata es una muger bieja con verugas en la cara. Está vestida de negro y buela montada en una escoba. Rebuelve asquerosos menjunjes en un caldero de hiero y tiene por mascotas murciélagos y un gato negro llamado Berto.

Los niños discuten en parejas sobre aquellos aspectos ortográficos que son necesarios corregir en el texto copiado en el pizarrón. Luego de recorrer los subgrupos, el docente abre un espacio de intercambio e invita a los niños a compartir y justificar los hallazgos realizados, por ejemplo, “‘vieja’ se escribe con ‘ve’... yo lo sé porque lo vi en el cuento de Hansel y Gretel...”.

Si los niños no advierten cuál es el problema ortográfico que presenta cierta palabra, el maestro recurre a las fuentes de información disponibles (“En el afiche de los elementos de la bruja está escrito ‘escoba’...””) o propone establecer relaciones lexicales (“Miren, voy a poner ‘VOLAR’, ‘VOLADORA’, fíjense cómo pusieron ‘vuela’”). Si permanecieran algunos errores, el docente los corrige frente a los alumnos, si fuese posible, justificando en voz alta (“‘Revuelve’ va las dos veces con ‘ve corta’ porque es de ‘volver’, quiere decir que ‘vuelve otra vez’”)⁴.

En otras instancias, el maestro puede seleccionar textos o fragmentos de producciones para comparar escrituras diferentes producidas por los niños para la misma palabra. Antes de arribar a la versión final de los textos, el docente puede proponer: “En varias hojitas encontré (registra en el pizarrón) ‘veruga’, ‘verruga’, ‘aquelarre’, ‘aquelarre’. Les propongo reunirse en parejas y traten de discutir y señalar cuál es la forma correcta”. En una puesta en común se intercambian opiniones, algunos niños justifican por el sonido de la ‘erre’ y otros se remiten a informantes seguros (el diccionario, textos fuentes).

También se puede recurrir al diccionario para corroborar la escritura correcta, algo que puede resultar interesante cuando la palabra puede ser hallada con dos escrituras,

entonces se requerirá leer las acepciones. Por ejemplo, el maestro puede seleccionar fragmentos de distintas producciones, registrarlos en el pizarrón y explicitar que una misma palabra la encontró escrita de distintas maneras, por ejemplo, “¿Cocer en el caldero o Coser en el caldero?”. Para decidir cuál de las dos es la correcta, es necesario leer la definición de las palabras halladas. Cuando la palabra buscada no se encuentra en el diccionario, hay que decidir cuál es la más próxima en la que es posible basarse y hacer la derivación correspondiente desde la palabra “madre”: por ejemplo, “echa en el caldero” y “hecha en el caldero”, distinguiendo si se trata de echar y o de hacer/fabricar.

Luego de trabajar sobre el texto seleccionado o fragmentos de producciones para la corrección y discusión colectiva, el docente anota las “conclusiones” que se hayan podido elaborar de manera provisoria y colectivamente. Estas notas servirán para tener en cuenta cuando, luego, solicite a los niños corrijan sus propios textos, intentando mostrar e instalar una práctica de relectura y control sobre lo escrito. No por ello, todos los errores quedarán corregidos, seguramente una corrección final de mano del docente será necesaria.

A continuación, el maestro propone volver a los textos propios de cada pareja: *"Cada uno tiene que fijarse en su texto para ver si cometió estos errores y corregirlos..."*. De la misma manera que en la revisión colectiva, el maestro interviene en los subgrupos aportando información de manera indirecta para que los niños puedan establecer relaciones lexicales y promueve la consulta de fuentes de información; luego abre un espacio de intercambio para compartir y justificar los hallazgos realizados y las correcciones efectuadas.

En todos estos momentos de reflexión, el docente posibilita un espacio didáctico para plantear dudas, promueve la discusión y orienta el uso de fuentes de información seguras; es decir, va enseñando a los niños a desenvolverse con autonomía en el trabajo ortográfico.

Para seguir aprendiendo ortografía, situaciones desarrolladas por fuera de una secuencia de producción (una vez que se ha escrito mucho y de maneras muy diversas)

De las reflexiones desarrolladas durante el proceso de escritura, el maestro selecciona alguna para profundizar en ciertos contenidos ortográficos: “¿Se acuerdan de la palabra ‘verruga’ y de la palabra ‘cara’? (escribe en el pizarrón) ¿Por qué estamos tan seguros que verruga va con doble ‘erre’ y ‘cara’ va con una sola ‘erre’?”. Su intervención está dirigida a saber “por qué se escribe de esa manera”, y no sólo a “cómo se escribe”. Les propone, entonces, un conjunto de situaciones.

En un primer momento el trabajo es individual, en el que cada alumno piensa cómo resolver el problema planteado, solo o con su compañero. Su trabajo consiste en comparar las respuestas, completar la actividad y/o discutir cuál es la conclusión a la

que se puede llegar. Luego, las conclusiones elaboradas por los niños, se formulan de manera colectiva, coordinada por el docente, y se dejan registradas.

Cuando los niños trabajan solos o en parejas, el maestro observa para tratar de entender qué están comprendiendo y qué más necesitan saber. Sin adelantarse a dar la respuesta que los alumnos necesitan construir, puede –al mismo tiempo- ayudar aportando información indirectamente (por ejemplo, dice cómo se escribe una palabra de la misma familia), brindando un ejemplo que los chicos no consideran, aportando un contraejemplo que hace poner en duda una conclusión demasiado apresurada (por ejemplo, si los niños justifican que la doble “erre” se usa siempre que suena fuerte como única condición, el docente puede plantear “¿y cuando escribo ‘sonrisa’?”), etc.

Durante las conclusiones, acepta dejar anotadas todas las aproximaciones, siempre que no sean erradas (por ejemplo, cuando solo se da un ejemplo, “cara, careta y carozo se escriben con una sola r”, pero en realidad no se llega a comprender la regularidad). También sigue ayudando con informaciones y ejemplos que los niños aún no están considerando.

Algunas propuestas

- Buscar en los referentes estables de escritura que están en el aula, libros, revistas, diarios... palabras que tengan “r”. Copiarlas tal cual están escritas. En pequeños grupos leer las palabras que encontró cada uno. Agrupar las que pueden ir juntas fijándose cómo y dónde aparece la “r”. Anotar en una hoja por qué armaron los grupos de esa manera.
- El maestro entrega a cada pequeño grupo una copia de los siguientes cuadros y da la siguiente consigna:

“Un grupo de chicos de otro grado agruparon de diferentes maneras las palabras que encontraron. En los mismos grupos les pido que escriban por qué piensan que decidieron agrupar esas palabras en cada caso. Anoten las conclusiones a las que van llegando”.

1) Primero las agruparon así:

tierra terricola carro perro	árbol enredos Enrique enrejado puerta Brasil brazo traje caro cara	rosa rueda Roque Rolando
---------------------------------------	---	-----------------------------------

2) Después, Clarisa propuso que las juntaran de esta forma:

tierra terricola carro perro	caro faro cara	rosa rueda Roque Rolando	puerta árbol Brasil brazo enredos Enrique enrejado
---------------------------------------	----------------------	-----------------------------------	--

3) Por último, las ordenaron así:

tierra terricola carro perro	rosa rueda Roque Rolando	caro faro cara	puerta árbol Brasil brazo	enredos Enrique enrejado
---------------------------------------	-----------------------------------	----------------------	------------------------------------	--------------------------------

Para la puesta en común, propone los siguientes interrogantes:

9 “Tomando en cuenta el último agrupamiento, ¿dónde pondrían las palabras que ustedes encontraron?”.

9 “¿Por qué decidieron eso? ¿En qué se fijaron? ¿Podrían explicar cómo lo pensaron?”

- Buscar en el diccionario palabras que comiencen con “rr”. Registra lo sucedido y retoma las conclusiones provisionales hasta el momento⁵.
- Leer las siguientes parejas de palabras:

CARO / CARRO

CARETA / CARRETA

PERO / PERRO

CORO / CORRO

PERA / PERRA

9 Observar los pares de palabras de cada ejemplo. Conversar con el compañero y discutir por qué algunas se escriben con ‘r’ y otras con ‘rr’.

9 Buscar las palabras con ‘rr’ de las situaciones anteriores.

9 Pensar si alguna de ellas se podría escribir también con una sola ‘r’.

- Corregir junto con el compañero el siguiente párrafo escrito por un niño de otro grado:

Un monstruo nos ataca

Un horrible monstruo se arimó a nuestras carpas. Las chicas gritaban pidiendo socoro pero nadie las escuchaba. Yo agarré una rama larga y lo amenacé. El monstruo salió corriendo. En ese momento, uno de mis amigos lo iluminó con la linterna. ¡Era el pero de Ramón, el guardabosque! Después de la tormenta, Ramón había salido con él a recorrer los alrededores para ver si se había producido algún desastre y el pobre pero había quedado totalmente cubierto de barro.

- 9 Hacer una lista con las palabras que tuvieron que corregir.
- 9 Observar la lista. ¿Qué información sobre ortografía debería recordar el autor de esta anécdota para no volver a equivocarse?

- Se sugiere una pequeña situación de escritura a modo de pensar mientras se escribe en lo que se viene reflexionando. Para ello el maestro alienta el uso de carteles con palabras, con las conclusiones para poder escribir las siguientes frases que dicta.

El maestro puede dictar cuatro veces: una para que escuchen lo que van a escribir, la segunda para escribirlo propiamente, la tercera para corregir en caso que sea necesario, la cuarta para marcar aquellas palabras en las que les presenta dudas cómo quedaron escritas.

La casa de la bruja era de turrón y Garrapiñada.

Caperucita Roja, aquella dulce niña que recorrió el bosque para llegar a la casa de su abuela.

El traje del emperador era invisible.

Rapunzel estaba encerrada en lo alto de la torre.

- Aquí tenés una lista de palabras que llevan **r** o **rr**

rojísimo - alrededor - terreno - respeto - Enrique – corrió – rojo – ropa - rayar pared - irrespetuoso - broma – tierra – lavarropas – rayado – caro – repuesta - respetable - aterrizar - enrojeció – arropar - ropero – carpa – subrayar –

- 9 Tratá de reunir las palabras que pertenecen a una misma familia.

- 1-
- 2-
- 3-
- 4-

Luego se sugiere que, junto con el maestro, se comparen las familias de palabras que pudo formar cada uno. Será importante advertir:

- 9 En qué casos se ha cambiado “r” por “rr” en las palabras de una misma familia.
- 9 Traten de explicar por qué.

A medida que se van resolviendo las situaciones y luego de un intercambio colectivo, en una hoja borrador, se anotan las conclusiones elaboradas:

*“Hay varias cosas que ya sabemos acerca de los usos de “r” y “rr”.
¿Cómo las anotamos entre todos para recordarlas y tenerlas en
cuenta al escribir?”.*

Pueden registrarse en los cuadernos de clase y se materializan en afiches que pueden estar acompañados por “listas de palabras”, de modo de tenerlos disponibles para la consulta y para las discusiones posteriores, cuando se producen otros textos del mismo o de distintos géneros.

Esta secuencia fue elaborada por el equipo de prácticas del lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria durante el año 2008, integrado por Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace, bajo la coordinación de María Elena Cuter.

Constituyen antecedentes directos de esta secuencia:

- Castedo M, Molinari C, Torres M, Siro, A (2001) *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Segundo Ciclo*. Actividad N° 7 “La ortografía en el aula”. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001, pp. 22-25.
- DGCyE, *Serie Curricular. Prácticas del lenguaje N° 7. El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales*. Propuestas para alumnos de 3°, 4° y 5° año. Material para el docente en el marco del Proyecto “Propuestas Pedagógicas para alumnos con sobreedad”. Buenos Aires, 2007, pp.41-49.

¹ “Ortografía: práctica y reflexión”, en *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. La Plata, 2007, p 159.

² Para ello, los niños han leído por sí mismos y han escuchado leer diversas obras –tanto literarias como informativas- en torno al personaje.

³ Ambas opciones son válidas, en este caso, ejemplificamos con un párrafo donde ya se corrigieron mayúsculas y separaciones entre palabras, para centrar a los niños en problemas de ortografía literal.

⁴ Cuando se informa sobre este tipo de razones, no se tiene la expectativa de que todos o la mayoría de los niños comprendan estos argumentos. Solo se trata de que comiencen a familiarizarse con las diferentes estrategias de las que dispone el escritor y no piensen que siempre es necesario recordar cómo se escriben todas y cada una de las palabras, por separado. Es decir, intentar comunicarles que la lengua es un sistema con regularidades.

⁵ Por cierto, esta situación no lleva más que unos pocos minutos de clase. Todos conocemos muy bien que los niños no podrán encontrar en el diccionario ninguna palabra que comience con “rr”. Se trata de advertir y corroborar esta regularidad.