



Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

MÓDULO N°3

LECTURA LITERARIA.

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO



**Presidencia
de la Nación**

**Ministerio de
Educación**



**tenemos
patria**

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Dr. Aníbal Fernández

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA Especialización Docente de Nivel Superior

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

Prof. María Elena Cuter

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Ana Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Mg. Cinthia Kuperman

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Prof. Mirta Torres

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Lic. Ana María Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Dra. Silvina Larripa

Universidad Nacional de La Plata

ASISTENTE GENERAL

Sara Soubelet

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Mg. Diana Grunfeld

Prof. María Laura Bongiovani

PLATAFORMA

Lic. Gabriel Falcone

Lic. Bruno Lanzillotta

DISEÑO

Mg. Jimena Zuazo

COMUNICACIÓN

Sebastián de Toma

EDICIÓN

Prof. Valeria Allegrucci

MESA DE CONDUCCIÓN
DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES

COORDINADORES DE TUTORES

Lic. Alina Larramendy
Lic. Delia Lerner

UBA

Lic. Sabrina Silberstein
Prof. Adelaida Benvegnú

Prof. Eugenia Heredia
Mg. Cinthia Kuperman

UNLP

Lic. María Dapino
Mg. Aldana López

Dr. Fernando Avendaño
Dra. Mónica Baez

UNR

Lic. Sandra Bellini
Prof. Liliana Espinoza

Dra. Rossana Nofal
Dra. Constanza Padilla

UNT

Lic. Mariana Anastasio
Esp. Alejandra Paione

Lic. Daniel Montenegro
Lic. Mónica Rubalcaba

UNQ

Lic. María del Carmen Reinoso
Lic. María del Carmen Campos

Lic. Gabriel Asprella
Lic. Fernando Marcelo Martínez Waltos

UNTREF

Lic. María Leonor Barrabino
Mg. Yamila Wallace

Lic. Mónica Cángaro
Mg. María Laura Galaburri

UNLu

Prof. Silvana Corvalán
Lic. Marina Iparraguirre

Prof. Viviana Izuzquiza
Mg. Irene Laxalt

UNICEN

Mg. María Regina Usandizaga
Prof. Gabriela Andrés

Mg. Gloria Santa Núñez
Prof. Gloria Graciela Portal

UNNE

Esp. Lucía Moré
Prof. Silvana Corvalán

Dra. María Angélica Möller
Mg. Gabriela Zamprogno

UNC

Mg. Eugenia Karlen

Dra. Gabriela Monti
Mg. Mariel Rabasa

UNS

Mg. Mariel Rabasa
Prof. Adriana Marrón

AUTORA DE ESTE DOCUMENTO:

Mirta Torres

Ministerio de Educación de la Nación

Lectura literaria : producciones escritas en torno a lo literario I. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2018.

Libro digital, PDF - (Alfabetización para la unidad pedagógica)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-00-1211-9

1. Literatura Infantil y Juvenil. 2. Alfabetización. I.

Título.

CDD 808.068



ÍNDICE

Parte 1

LECTURA LITERARIA. PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO. 10

Introducción 11

La literatura en la formación de los niños 13

La socialización a través de la literatura 13

El sentido real, histórico y cambiante de la literatura para niños 15

La mirada del psicoanálisis a partir las interpretaciones de Bruno Bettelheim 19

La literatura y la formación del lector y del escritor 20

Los textos narrativos en las aulas de la Unidad Pedagógica 22

Presentación y lectura por parte del maestro 23

Intercambio entre lectores 24

Lectura por sí mismos 27

Escribir sobre lo leído 30

Primer grado: Proyecto Galería de brujas. Situaciones de escritura 30

Segundo grado: Proyecto Cuentos con brujas. Situaciones de escritura 31

Anexo	33
La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa (fragmento)	33
Referencias bibliográficas	34
 Parte 2	
EL TRABAJO EN LAS AULAS	35
Introducción	36
Cuentos clásicos, cuentos de autor, cuentos populares	38
Secuencia o proyecto sobre un personaje prototípico	38
Primer grado: Cuentos con lobos	39
Escribir sobre lo leído	41
Renarrar un cuento tradicional	42
Segundo grado: Cuentos con brujas	47
Escribir sobre lo leído	49
Escribir a través del maestro	55
Proyecto Caperucita Roja, una nueva versión	65
Secuencia (o proyecto) “Seguir la obra de un autor”	66
Primer grado: Gustavo Roldán	
Escribir sobre lo leído	71

Biografía del autor: toma de notas y dictado al maestro	71
Fábulas, leyendas, mitos y otros antiguos relatos breves	76
Actividades Habituales	76
Segundo grado: Fábulas de Esopo y La Fontaine	76
Escribir sobre lo leído	80
Una versión de El león y el ratón para leer a los niños de jardín	81
Novela	83
Actividades Habituales: Leer una novela por capítulos	83
Primer grado: Dailan Kifki	83
Escribir sobre lo leído	84
Segundo grado: Pinocho	85
Escribir sobre lo leído	86
Referencias bibliográficas	90

Parte 3

MATERIAL DE CONSULTA. GLOSARIO LITERARIO	91
Conceptos generales para tener en cuenta	92
La narración. Historia y relato	92
El mundo creado	93
Autor y narrador	93
Acción y transformación	94
Temporalidad	94
Diversidad de textos narrativos	95
Cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos	95
Cuentos populares	97
Cuentos encadenados, acumulativos y/o con repeticiones	98
La leyenda	101
La fábula	102
Cuentos “de autor”	103
La novela	104
Las novelas para niños	104
Referencias bibliográficas	107
 ACTIVIDADES	
 Docentes	109
 Equipos directivos	116
 Supervisores	122
 TRABAJO FINAL	130

LECTURA LITERARIA.

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

Parte I

Introducción

Los cuentos tienen un lugar importante en la vida de los niños. En muchos hogares, el cuento leído protagoniza los momentos de transición entre la agitación del día -los juegos, la escuela, las rutinas alimentarias, la higiene...- y la paulatina pacificación de los niños cuando se aproxima la hora del sueño.

En otros grupos familiares, pueblos o comunidades, desde épocas remotas, las historias contadas surgen alrededor de la mesa o en las reuniones espontáneas en el lugar más fresco de la casa o en el rincón más cálido, junto al fuego.

«Eran una familia de esquimales [...] Poseían una manada de perros que arrastraban el trineo por las inmensas extensiones de hielo, algunas herramientas hechas con hueso y cuerdas trenzadas con tendones de animales. Pero también poseían una incalculable cantidad de cuentos guardados en sus memorias. [...] En aquella familia de esquimales, los cuentos eran cosa del abuelo. Y cada vez que se disponía a contarlos, hasta la manada de perros se arrimaba a las paredes heladas para escuchar la voz neblinosa del anciano [...] A veces, la hora de los cuentos se preparaba con anticipación. Pero, otras veces, los cuentos aparecían sin dar aviso.¹»

En todos los encuentros -familiares, entre amigos, con compañeros o colegas, con vecinos del barrio, con desconocidos, con quienes nos cruzamos circunstancialmente- el relato ocupa un lugar predominante: un hecho, una anécdota, un recuerdo, un chisme, una noticia... Los niños participan en entornos narrativos desde los primeros días de su vida y, siendo adultos, nuestra vida cotidiana continúa alimentándose de historias escuchadas o leídas, vistas en el cine, el televisor o la pantalla de la computadora.

¿Se acuerdan del cuento que más les gustó en la niñez?, ¿de la última novela que leyeron?, ¿de la anécdota que acaba de contarles un colega en el recreo? Si se acuerdan es porque reconocen como nosotros en reconocer la presencia universal de la narración.

«La narración es anterior a la existencia de los primeros libros escritos en piedra, rollos de papiro o grandes pliegos de pergamino. Igualmente [...] es también anterior al surgimiento de la escuela [...] Numerosos elementos de la literatura para niños y adultos que hoy circulan entre nosotros, existían ya en los relatos, mitos, leyendas y épicas que constituyen la narrativa -oral- de los pueblos primitivos y antiguos. En aquellos tiempos la literatura y el arte, lo mismo que otras actividades intelectuales, productivas o de servicio como la enseñanza, la medicina, la moda o la alimentación, raramente diferenciaban a infantes de adultos. La literatura oral se ponía a dispo-

¹ Bodoc, Liliana. (2004). "Blanco" en *Sucedió en colores*. Colección Torre de Papel, serie Azul. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

sición de un destinatario heterogéneo pero indiferenciado, que se amontonaba en torno a una fogata, al pie de un árbol, en la plaza pública o en el salón de un castillo. Los niños, por su pequeña estatura, se encontraban en primera fila y bien podemos imaginar que su generosa atención estimulara al narrador o poeta a osar mayores vuelos imaginativos.»»

Joel Franz Rosell (2012).



Juego de niños. Pieter Bruegel, el Viejo. 1560.

Sugerencia

Este es el primer párrafo de “El Lazarillo de Tormes”, una novela que está cerca de cumplir quinientos años. En él, Lázaro, el protagonista y narrador, se presenta en lo que aparenta ser una carta -una larga carta, en realidad, porque se dirige a “vuestra merced”, un destinatario socialmente superior a él, a través de toda la novela...

«Pues sepa Vuestra Merced. Ante todas las cosas que a mí [me] llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antona Pérez, naturales de Tejares, aldea de Salamanca. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por la cual causa tome el sobrenombre, y fue desta manera. Mi padre, que Dios perdone, tenía [a su] cargo proveer la molienda de una aceña² en la ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la aceña, preñada de mí, tomóle el parto y parióme allí: de manera que con verdad puedo decir nacido en el río.»³

Como ven, Lázaro se presenta **narrando** su origen y las circunstancias de su nacimiento. Prueben, si quieren: traten de presentarse ante sus compañeros de la escuela en sólo cinco renglones narrando los primeros datos esenciales de sus biografías.

² Aceña: molino harinero situado dentro del cauce de un río; el movimiento del molino provoca la caída del agua en un desnivel y provoca el movimiento del molino. (Diccionario-Real Academia Española).

³ La vida de Lázaro de Tormes. Autor desconocido. Edición de Burgos de 1554.

La literatura en la formación de los niños

En esta primera parte, comentaremos con ustedes fragmentos de artículos o de capítulos de libros de diversos investigadores, docentes y otros estudiosos que plantean variados puntos de vista con respecto a la importancia de la literatura en la formación de los niños.

Probablemente, ustedes considerarán que las reflexiones resultan complementarias entre sí pues, efectivamente, no se contradicen. Sin embargo, como verán, cada uno de los fragmentos hace su aporte desde un ángulo particular:

- desde una mirada social relacionada con la integración de los niños a la comunidad a la que pertenecen;
- desde una concepción de la historia de la cultura y de los libros;
- desde un punto de vista psicológico;
- desde la enseñanza respecto al rol que cumple la literatura específicamente en la formación del lector y del escritor.

La socialización a través de la literatura

«La literatura ha ejercido siempre una función socializadora respecto de las nuevas generaciones. Los relatos y poemas que los adultos dirigen a los niños contribuyen a ampliar el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo piensan los adultos que es el mundo real o cómo querrían que fuera.



Teresa Colomer

Los cantos de los juglares medievales y los relatos familiares o comunitarios alrededor del fuego eran manifestaciones de la cultura popular. Estaban destinadas a un público popular amplio, no específicamente infantil. Durante cientos de años, en un mundo rural, todo el mundo cantaba canciones mientras trabajaba, mientras se dormía a los pequeños o se jugaba con ellos, se contaba cuentos a la luz de la lumbre o se recurría a los refranes en las conversaciones. Ya que esos textos no estaban escritos, dependían de la memoria de quien los recitaba o contaba. Por ello existen múltiples variaciones de cada texto. En cambio, resulta sorprendente lo iguales y estables que son sus formas y la semejanza entre cuentos y canciones de culturas muy alejadas entre sí; todos ellos coinciden en su intención de hacer participar a los niños de la forma en la que la sociedad desea verse a sí misma. Por esas razones se habla de la literatura como de una agencia educativa, como lo son también, de forma principal, la familia y la escuela.

Dra. y profesora de didáctica de la lengua y la literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona. Directora del equipo de investigación GRETEL (www.gretel.cat).

En un momento del siglo XIX, esa literatura empezó a escribirse para que pudiera conservarse. La industrialización estaba cambiando muy rápidamente las formas

rurales que se habían mantenido estables durante siglos. La población empezaba a trasladarse a las ciudades y terminaban las canciones de trabajo en el campo o las largas veladas nocturnas. Las sociedades también empezaban a alfabetizarse, y nuevas ficciones y poemas se difundían a través de los libros escolares y de las ediciones populares. El bagaje oral que amenazaba con perderse empezó a recopilarse.

[A través de la historia, desde las épocas inmemoriales de la vida fundamentalmente rural hasta la difusión en su versión escrita de los relatos y poemas y hasta la actualidad], una de las funciones de la literatura es la de abrir para los niños la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término “imaginario” [...] describe el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas. A menudo los hallamos presentes en el folclore y perviven en la literatura de todos los tiempos.

[...] Los humanos nacen con una predisposición innata hacia las palabras, hacia su capacidad de representar el mundo, regular la acción, simplificar y ordenar el caos mezclado de la existencia y expresar sensaciones, sentimientos y belleza. Cuando los psicolingüistas, a mediados del siglo XX, empezaron a estudiar el desarrollo del lenguaje de los bebés o la forma en la que las personas tratan de dar sentido a la realidad, no estaban especialmente preocupados por la literatura. Pero muy pronto advirtieron que surgía por todas partes: en los soliloquios de los pequeños en sus cunas repitiendo las cadencias y palabras que habían oído, en su insistencia por volver a enumerar de forma personificada los dedos de la mano⁽¹⁾, en los personajes de ficción que los niños introducían en las historias inventadas de sus juegos o en las fórmulas tipificadas, como los inicios o los cierres, que utilizaban desde muy pronto para narrar. »

⁽¹⁾ “Este dedito compró un huevito. Este dedito lo rompió. Este dedito lo echó a la sartén, este le puso la sal y este gordito se lo comió” ¿Ustedes conocen algún otro juego/canción de este tipo? ¿Recuerdan cuándo lo aprendieron? <http://www.youtube.com/>

Teresa Colomer (2001).



Lectura optativa: Se incluye en la Biblioteca del Módulo 3 el artículo de Colomer, Teresa. (2001). “La enseñanza de la literatura como construcción de sentido”. *Lectura y Vida*. Año 22, N°1.

Sugerencia

Tal vez resulte difícil comprender a qué se refiere Teresa Colomer cuando habla de “el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás personas”.

Lean esta pequeña anécdota:



Lomas de Zamora,
Provincia de Buenos Aires.
Junio, 2003.

En el patio de la escuela, se cruza un grupo de alumnos de 6.º con los niños de 2.º grado que van hacia la biblioteca junto con su maestra.

Uno de los chicos de 6.º se aparta del grupo. Su compañero le grita:

–¿Para dónde vas, Guille? ¡Después a vos nadie te encuentra!

Guille responde:

– Aaaah, ¿querés que tire piedritas por el camino?

Uno de los nenes de 2.º le pregunta a la maestra:

– Cecilia, los de 6.º, ¿también leyeron *Hansel y Gretel* cuando estaban en 2.º?

Intercambien otras expresiones relacionadas con el imaginario colectivo que ha instalado la literatura en todos nosotros. Por ejemplo: “Ladran, Sancho... Señal que cabalgamos”

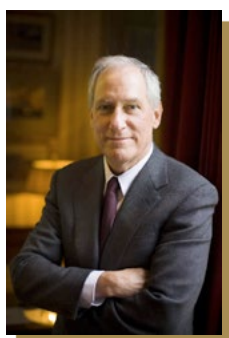
El sentido real, histórico y cambiante de la literatura para niños

«El significado real de la literatura para niños sólo se puede comprender al ubicarla en el replanteamiento constante de las relaciones entre adultos y niños.»

Daniel Goldin (2001).

Para plantearles este otro aspecto de la importancia de la literatura en la formación de los niños recurrimos principalmente a un historiador, Robert Darnton, y a dos investigadores mexicanos -Daniel Goldin y Úrsula Camba- que, como verán, se basan en las obras de Darnton para desarrollar los artículos que aquí citamos.

EL LECTOR COMO MISTERIO



Robert Darnton
(Nueva York, 1939)

Uno de los mayores especialistas en la historia de los libros y la cultura. Una de sus obras más reconocida es *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*.

«Aunque leer es un acto a la vez natural y extraño que compartimos con nuestros antepasados, nuestras experiencias de lectura ni siquiera se asemejan a las suyas como lectores. [...] nuestra relación con los textos difícilmente equipara a la que tuvieron con esas mismas obras los lectores del pasado. La lectura, en suma, también tiene una historia. ¿Cómo podemos recobrarla?

[Por ejemplo] La institución más importante de la lectura popular bajo el Antiguo Régimen [es decir, el período monárquico anterior a la Revolución Francesa de 1789] era una reunión alrededor de la fogata [...]. Hacia la noche, mientras los niños retozaban, las mujeres tejían y los hombres reparaban sus herramientas, cualquier persona medianamente instruida en descifrar un texto hacía las delicias de los presentes con las aventuras de cualquier libro favorito de la económica colección de popolibros de aventuras. Algunas de estas rudimentarias ediciones de bolsillo pedían ser leídas con el sentido del oído o por lo menos eso sugieren al empezar con frases del tipo de: “La historia que usted está a punto de escuchar...”

Se lee de manera diferente entre diversos grupos sociales y en diferentes

épocas. Hombres y mujeres han leído para salvar su alma, para educar sus modales y maneras, para reparar máquinas, para cortejar a un ser querido, para enterarse de los sucesos de actualidad y también por pura diversión.»»

Robert Danton (1996).



Lectura optativa: Se incluye en el ANEXO de este Módulo un breve fragmento de La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa. (1987). México. Fondo de Cultura Económica.

Caperucita Roja y otras historias de terror y hambre. El pasado histórico de los cuentos infantiles



Charles Perrault llevó a versiones escritas ocho conocidas historias de la tradición oral de su país. Recogió las versiones versificadas y las narró en prosa. En 1697 publicó la recopilación bajo el título **Historias y cuentos del tiempo pasado con moralejas**, con el subtítulo **Cuentos de la mamá ganso**¹, que precedió en cien años la publicación que harían los Hnos. Grimm de relatos orales.

«[Todo demuestra que] La historia no es sólo una serie de sucesos políticos, de grandes acontecimientos o de hazañas épicas. Es posible adentrarse en otros aspectos profundos de la historia [...] Los cuentos “infantiles” [por ejemplo...] que han llegado a nuestros días, han pasado por filtros, modificaciones y “maquillajes” para adaptarlos al gusto de distintas épocas, como lo hicieron en su tiempo Charles Perrault, los hermanos Grimm y Walt Disney.

[...] [Esas transformaciones hacen de] los cuentos documentos históricos. Han evolucionado durante muchos siglos y se han modificado en distintos contextos culturales. Tomemos como ejemplo el cuento de *Caperucita Roja*: se han rastreado de él aproximadamente 35 versiones, la mayoría no apta para los niños de hoy en día.



Caperucita Roja. La imagen corresponde a una de las muchas versiones anteriores a las que circulan actualmente.

En algunas aparece la caperuza, en más de la mitad de esas versiones es devorada por el lobo y en algunas más logra escapar mediante alguna artimaña. Asimismo existen 90 versiones de *Pulgarcito*, 105 de *Cenicienta* y otras tantas de *El Gato con Botas*, *Barba Azul*, *La Bella durmiente*.

¹ Los cuentos que incluye son **BARBA AZUL • CAPERUCITA ROJA • EL GATO CON BOTAS • LA BELLA DURMIENTE DEL BOSQUE • LA CENICIENTA • LAS HADAS • PIEL DE ASNO • PULGARCITO • ROQUETE EL DEL COPETE • GRISÉLIDA • LOS DESEOS RIDÍCULOS**. Todos conocemos la mayoría de estos títulos. Podemos encontrarlos en: <http://www.dominipublico.es/ebook/00/64/0064.pdf>

Los campesinos en los pueblos luchaban por conseguir su escaso alimento, caldos hechos a base de agua, pan y alguna hortaliza -nabo, cebolla o col-. Los cuentos ayudaban a matar el tiempo... y el hambre. [...] En algunas versiones de *Cenicienta*, la virgen María se aparece cuando la niña está a punto de morir de hambre y le da una varita mágica con la cual puede hacer aparecer succulentos banquetes. Los personajes de los cuentos, en sus versiones originales, cuando algún ser maravilloso les concede un deseo, piden bollos, salchichón, leche, pedazos de queso, pan blanco, pasteles o un pollo...»

Úrsula Camba Ludlow (2008).

El artículo de Daniel Goldin nos permite acercarnos a comprender la gran cantidad de versiones transformadas de los cuentos tradicionales.

La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia



Daniel Goldin (México, 1958). Creó y dirigió el proyecto de libros para niños y jóvenes del Fondo de Cultura Económica. Actualmente dirige el proyecto Océano Travesía, que comprende obras para niños y jóvenes. Su artículo, ya lo verán, contiene ideas y formas de expresarlas verdaderamente hermosas: "Moscas muertas en el cementerio de una página, patas de arañas en un cuaderno o encarnaciones de la verdad en el papel, ¿qué son y qué pueden ser las palabras que encontramos en los libros?"

«Así, desde la lectura que realiza Darnton, los cuentos provenientes de la narración oral, recogidos luego en la obra de Perrault [en primer lugar], [...] retrataban al desnudo un mundo de cruda brutalidad, al mismo tiempo que establecían un espacio donde sus habitantes compartían o procesaban experiencias ordinarias. Insisto, muchas prácticas que nosotros consideramos ilegítimas, eran comunes y aceptadas.

Permítanme hacer, de la mano de Robert Darnton, un breve recuento de lo que significaba la vida en el período cuando se gestaron los cuentos re trabajados por Perrault.

En el siglo XVII, 236 de cada 1000 bebés morían antes de cumplir un año, en contraste con los 20 que mueren hoy. El 45 % de los franceses nacidos en el siglo XVIII murieron antes de cumplir 10 años. [...] Los matrimonios, que terminaban por muerte y no por divorcio, duraban quince años en promedio [...]. Un marido de cada cinco perdía a su esposa y se casaba de nuevo. Las madrastras proliferaban por todas partes. [...] un nuevo hijo significaba a menudo la diferencia entre ser pobre o indigente.

Toda la familia se amontonaba en una o dos camas y se rodeaba de ganado para mantenerse caliente. [...] Nadie consideraba a la niñez una etapa particular de la vida [...]. Los hijos trabajaban junto con sus padres casi tan pronto como podían caminar [...]. Los campesinos [de esa época] habitaban un mundo de madrastras y huérfanos, de trabajo cruel y de emociones brutales, crudas, reprimidas (Darnton, 1987, p. 36).

A la luz de estas observaciones difícilmente podremos concebir que las desventuras y personajes de *El gato con botas*, *La Bella Durmiente*, *Pulgarcito* o *La Caperucita Roja* son imaginarios o proyecciones del inconsciente. [...] [Por el contrario], revelan el paisaje a partir del cual los hombres construían sus vidas. Pero las salidas que los cuentos nos ofrecen son diversas, puesto que los mismos problemas que plantea la vida lo son.

En este sentido me parece más verosímil pensar, con Darnton, que para los narradores campesinos los cuentos no eran sólo un medio de diversión o entretenimiento:

“Los reelaboraban a su manera, usándolos para pensar. En ese proceso, infundían a los cuentos muchos significados, la mayoría de los cuales se han perdido hoy día porque estaban empotrados en contextos y situaciones que hoy no pueden recobrase” (Darnton, R, 1987, p. 72).

Darnton, como historiador, nos muestra las profundas diferencias entre aspectos de nuestra vida cotidiana y la de las generaciones que nos precedieron, por ejemplo las relaciones entre el mundo adulto y el mundo de los niños.

[Por eso, señala que] Perrault expresa con claridad la ambivalencia de una sociedad entre dos diferentes estadios en la forma de concebir la relación padre/hijo, el conflicto de una cultura que se debate, como los padres de Pulgarcito, entre el amor más o menos natural a los hijos y la indiferencia más o menos dolida hacia ellos, justamente porque hasta entonces las posibilidades de hacer prosperar ese amor eran muy escasas.

*Seguramente recuerdan el cuento de **Pulgarcito**.*

Pueden releerlo en: <http://www.dominiopublico.es/ebook/00/64/0064.pdf>

para comprender mejor las palabras de Daniel Goldin: “Perrault expresa con claridad [...] el conflicto de una cultura que se debate, como los padres de Pulgarcito, entre el amor más o menos natural a los hijos y la indiferencia más o menos dolida hacia ellos...”

¿Sintieron y descubrieron en algunos colegas cierta preocupación por compartir con sus alumnos algunas escenas un poco crueles que perduran en los relatos tradicionales?

La palabra infancia proviene de latín *infantia*, que significa literalmente “mudez”. El infante es el *infans*, literalmente el que no habla. [Las transformaciones de los cuentos a lo largo de tres o cuatro siglos] están directamente relacionadas con la transformación de un sujeto que no habla (tal vez sería más correcto decir, *al que no se escucha*, el infante) en un sujeto al que se le reconoce el derecho a hablar y se le ofrecen condiciones para hacerlo (el niño). Es un largo proceso civilizatorio en el que aún estamos inmersos. »»

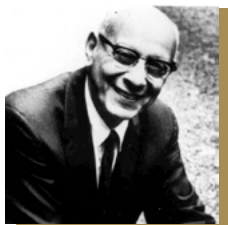
Daniel Goldin (2001).



Lectura obligatoria: Goldin, D. (2001). “La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia”. *Lectura y Vida*, Año 22, N°2. Artículo disponible en la Biblioteca del Módulo 3.

La mirada del psicoanálisis a partir de las interpretaciones de Bruno Bettelheim

Recurriremos brevemente a algunos de nuestros autores ya citados, Teresa Colomer y Daniel Goldin, para presentarles la mirada del psicoanálisis sobre los cuentos tradicionales. Ambos autores se refieren a Bruno Bettelheim, un nombre inevitable en este campo.



Bruno Bettelheim nació en Viena en 1903 y se suicidó en California en 1990. En su juventud fue prisionero en los campos de concentración del nazismo por su condición de judío. Logró huir a Estados Unidos y ejerció como profesor de psicología en la Universidad de Chicago. Es autor de **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**.

«Desde el campo de la psicología, la corriente psicoanalítica fue la primera en destacar la importancia de la literatura en la construcción de la personalidad. Concretamente, Bruno Bettelheim usó los cuentos populares para ayudar terapéuticamente a los niños y niñas traumatizados por su experiencia en los campos de concentración nazis. De ahí surgió su reflexión sobre el papel del folclore como material literario sabiamente decantado a través de los siglos como respuesta a los conflictos psíquicos, especialmente durante la etapa infantil, lo cual explicaría el constante atractivo que ejerce en los niños. Bettelheim (1977) realizó un análisis detallado de los símbolos contenidos en los cuentos populares a la luz de las teorías freudianas; pero, en muchos casos, su análisis revela también que esas formas transmiten conocimientos culturales de manera implícita. Un pequeño ejemplo de ello en su descripción sobre el motivo de las cenizas presente en el cuento de la *Cenicienta*. Según Bruno Bettelheim (1977), las cenizas dan la posibilidad de proyección personal de la humillación inmerecida sufrida por la niña. El hecho de ser relegado por los demás miembros de la familia, es un sentimiento humano muy experimentado por los niños, especialmente en sus rivalidades entre hermanos. Del mismo modo, las cenizas se relacionan -real o culturalmente- con el paraíso de la infancia, con los primeros años de vida junto a la madre y en pleno centro de la casa familiar, con el fuego del ‘hogar’ que *Cenicienta* seguramente añoraba.»

Teresa Colomer (2001).

«Bettelheim, uno de los autores que más influencia ha tenido en la valoración actual de la literatura para niños, no parece dudar de la valía imperecedera de los cuentos de hadas:

“Todos los niños del mundo le deben algo, sus cuentos nos introdujeron en un universo encantado cuya magia nos permitió dar rienda suelta a la imaginación cada vez que, como ocurría con frecuencia, las dificultades de la vida real amenazaban con aplastarnos” (Bettelheim, 1980, p. 9).

Los cuentos de hadas, a los que se refiere Bettelheim, hablan a los niños de hoy y de siempre; les hablan del temor del abandono, de la angustia que produce el hambre, de los miedos y las angustias y de los deseos ocultos:

“No hay forma alguna de angustia que en cualquiera de los cuentos de hadas no se mantenga bajo una apariencia dramática y por otra parte todos los cuentos nos prometen que acabaremos por liberarnos de nuestras zozobras... pues, mediante su final feliz, en ellos hallaremos la representación de nuestras esperanzas” (Bettelheim, 1980, p. 16).

En su erudita investigación Bettelheim encuentra antecedentes de una historia del tipo de “La Cenicienta” en un texto escrito en China por un tal Tuan Cheng-shih. De hecho, de cada uno de los relatos se pueden rastrear versiones semejantes que datan de muchos siglos antes. Pero desde la perspectiva de Bettelheim su antigüedad no merma en absoluto su valía ni su actualidad, por el contrario. Si *“seguimos creyendo hoy en ellos igual que en los albores de la historia de la humanidad, pueden considerarse tan modernos como el género que más lo sea”*, señala Bettelheim (1980).»

Daniel Goldin (2001).

La literatura y la formación del lector y del escritor

Finalmente, si bien es importante conocer la evolución histórica de los cuentos maravillosos y su valor para ayudar a los niños a poner en palabras algunos de sus temores más profundos y para favorecer la socialización, ustedes deben estar preguntándose también de qué modo la literatura favorece a los niños para que aprendan a leer y escribir.

«Son muchos los investigadores de diversos países que han puesto en evidencia la importancia, para el acceso de los niños a la lectura y la escritura, de adquisiciones de carácter variado, aparentemente disperso, que son exhibidas [tempranamente] por los niños que crecen rodeados de libros y lectores: diferenciar entre leer y comentar las imágenes de un libro; reconocer el modo de organización del espacio gráfico, en particular la distinción entre lo que es dibujo y lo que no lo es; reconocer el aspecto ordenado y lineal de las marcas escritas, así como su variedad interna; saber que las marcas escritas tienen una propiedad particular: “provocan” una forma especial de lengua oral, que difiere sensiblemente de la comunicación cara a cara propia de la conversación; saber algo acerca del valor social atribuido a la escritura a través de actos sociales que hacen inteligibles (aunque de manera embrionaria) algunas de las funciones de la escritura en el mundo contemporáneo: ampliación de la memoria y transmisión a distancia.»

Emilia Ferreiro (1997).

«La fuerza educativa de la literatura radica precisamente en que facilita formas y materiales para que las personas amplíen sus posibilidades de recurrir a imágenes, personajes o mitos de origen literario para hallar modos de verbalizar y dar forma a sus propio sueños y perspectivas sobre la vida. Permite establecer una mirada distinta sobre el mundo, ponerse en el lugar del otro y ser capaz de adoptar una mirada ajena o distanciarse de las palabras usuales o de la realidad en la que uno está inmerso y verlo como si se contemplara por primera vez para ampliar su comprensión y disfrute.»

Teresa Colomer (2001).

Y más específicamente aún, ustedes deben haber observado que los niños se familiarizan con los versos y los relatos que los mayores les recitan, les cuentan o les leen. Esas obras, que los niños terminan conociendo casi de memoria por haberlas escuchado decir, contar o leer muchas veces, por haberlos visto en el cine, la televisión o en la web -en *youtube* y en los *videogames* que suelen incluir protagonistas, ambientes y sucesos de conocidas obras de la literatura-, les permiten disponer de nombres, temas, historias, alusiones y referencias compartidos con su familia, otros adultos cercanos y con otros niños.

La varita mágica, el lobo, la madrastra, el abandono..., y también el asalto al castillo, el viaje del héroe, el amor, la locura..., reaparecen en numerosos relatos y van adquiriendo en cada caso nuevos matices o características que enriquecen la interpretación de lo que se está leyendo y de lo que ya se había leído. La madrastra, el lobo o el héroe van encarnando sus características a lo largo de sus reapariciones en múltiples historias.

El acercamiento de los niños, desde muy pequeños, a las obras literarias -poéticas, narrativas o dramáticas-, amplía sus posibilidades de enriquecer su representación del mundo y de acceder al poder de la palabra.

De este modo, los lectores -los niños, en este caso- reconocen y anticipan la amenaza o la esperanza que anuncia la sola aparición de un personaje o el ingreso del protagonista en ciertos lugares como el bosque sombrío de los cuentos maravillosos o la casa abandonada de ciertas historias contemporáneas. La anticipación es la posibilidad de todos los lectores de actualizar lo que ya saben sobre la bruja o el príncipe, sobre las casas abandonadas o sobre la casa de la abuelita para poner esos conocimientos al servicio de la lectura y construir el significado del nuevo texto o del relato que se vuelve a leer. El lector se adelanta sobre el contenido del texto y se plantea hipótesis fundamentadas sobre lo que ocurrirá en la historia y sobre lo que dirá el texto.

El acercamiento de los niños a la literatura en particular y a los libros y otros materiales escritos en papel y pantalla en general, ponen en evidencia adquisiciones de carácter variado, aparentemente disperso.

«En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.»

Isabel Solé (1992).

Compartimos con ustedes un "consejo" para padres y maestros de Marc Soriano, un filósofo francés (1918-1994):

"No olvidemos jamás que, para un bebé o un niño, el libro no es sino un objeto entre otros y que nos corresponde a nosotros, padres y educadores, hacerle comprender que se trata de un objeto excepcional, que es capaz de dar miedo y de tranquilizar al mismo tiempo. Nos corresponde a nosotros permitir ese primer contacto acariciante y reconfortante, impregnándolo de nuestro calor y nuestra ternura. Lo ideal es transformar los primeros libros en "objetos transicionales", ponerlos a competir con las muñecas y los osos de peluche."

Los textos narrativos en las aulas de la Unidad Pedagógica

“Necesitamos historias del mismo modo que necesitamos sueños, no para olvidar lo real sino para ejercitarnos en afrontarlo.”

Pierre Clanché (1978).

«[La narración] es el tipo de pensamiento más antiguo de la historia humana; consiste en contarse historias de uno a uno mismo y a los otros, al narrar estas historias vamos construyendo un significado con el cual nuestras experiencias adquieren sentido, de modo tal que la construcción del significado surge de la narración, del continuo actualizar nuestra historia, de nuestra trama narrativa.»

Rubiela Aguirre de Ramírez (2012).

Hasta aquí, hemos venido conversando con ustedes acerca de las obras literarias en general. Nos abocaremos, en el resto de este Módulo, fundamentalmente a la narración, dejando para próximos espacios tanto los otros textos literarios -la poesía y el texto dramático- como los textos informativos o de estudio.

En las aulas de la UP circula una gran diversidad de textos narrativos. Los niños están en condiciones de participar de la lectura de cuentos maravillosos, cuentos populares y cuentos de autor, de leyendas, mitos, fábulas y novelas. Las narraciones se leen y se escribe acerca de ellas en el marco de **actividades habituales** o al desarrollar alguna **secuencia** o **proyecto**.

Ustedes, seguramente, están sosteniendo como actividad habitual, por ejemplo, el funcionamiento de la *Biblioteca de aula* o están siguiendo una *agenda semanal de cuentos* o *la lectura de una novela por capítulos*. Como ya hemos visto, algunas situaciones se llevan adelante a través de la lectura del maestro mientras que los mismos niños se desempeñan por sí mismos en otras; ambas promueven el acercamiento de los niños tanto a una gran diversidad de historias como al *lenguaje que se escribe*.

El lenguaje que se escribe

En diferentes oportunidades habrán observado que algunos niños, después de escuchar frecuentemente la lectura de cuentos por parte del docente o de otros adultos, empiezan a manifestar diversos conocimientos acerca de las características de lo escrito. Así, niños muy pequeños que reclaman la re-lectura de una misma historia -una y diez veces- pueden señalar “ahí no dice” ante cualquier cambio u omisión por parte del lector: han comprendido que *lo escrito permanece idéntico, no cambia*. Del mismo modo, la frecuentación de los cuentos y de otros textos les empieza a revelar ciertas *características del lenguaje que se escribe en determinadas situaciones*: saben que los cuentos empiezan con “había una vez” o que presentan a “la bella princesa” o a “la malvada madrastra” y pueden esperar que la receta de cocina indique ingredientes e instrucciones. Estos conocimientos, que suelen preceder a la adquisición de la lectura convencional, son muy valiosos para que los niños aprendan efectivamente a leer y a escribir autónomamente.

Ver: DT2. Leer y aprender a leer.

Presentación y lectura por parte del maestro

En la escuela, los maestros promueven el acercamiento de los niños a las narraciones literarias. En primer lugar, comparten con ellos su propio interés por la historia que leen y/o proponen que los niños lean. Solamente así logran hacer sentir a sus alumnos que acercarse a la literatura vale la pena.

El primer encuentro de los niños con una historia debe producir expectativa, deseo de saber de qué se trata y qué va a pasar después. De allí la importancia de *la presentación*.

Compartan con sus compañeros la presentación de *Hansel y Gretel* que realizan Silvana y Alejandra en sus respectivas aulas.

Silvana señala a los niños de su 1er. grado: *“Hoy les traje un cuento que a mí me encanta un montón y voy a leerles el título”*.

Por su parte, Alejandra dice: *“Hoy les voy a leer un cuento muy conocido, muy conocido porque se lo viene leyendo desde hace mucho, mucho tiempo”*.

Las dos maestras muestran el libro y se detienen en la lectura del título. Silvana anuncia cómo va a desarrollarse la situación de lectura: *“Hoy les voy a leer el cuento hasta el final sin detenerme para mostrar las ilustraciones. Las van a ver al final. Así que no se desesperen...”*

Por su parte, Alejandra no sólo lee el título, lee también la contratapa de la antología donde aparece el índice de los cuentos que contiene.

Las presentaciones de las maestras han sido precedidas -según puede verse- por una instancia de preparación del ambiente del aula. Los niños se ven sentados en ronda alrededor del lector del mismo modo en que -según hemos estado leyendo- se reunían los campesinos, sus mujeres y sus hijos después de la pesada labor diaria. De ese modo, se genera un ambiente de espera..., se espera una historia.

En algunos casos el docente puede seducir a su audiencia sosteniendo una lectura expresiva y sin interrupciones, dejando que el mundo creado por la narración revele a los niños el sentido de la historia; en otros, si la edición de la obra que se lee otorga mucha importancia narrativa a las ilustraciones, será necesario mostrarlas a medida que lee.



Lectura de Hansel y Gretel. Parte I. Presentación



Lectura de Hansel y Gretel. Parte II. Lectura a través del docente.

Ver: Módulo 3 – III. *El mundo creado.*

Alejandra al indicar que el cuento se viene leyendo desde hace mucho tiempo abre a que los niños anticipen un título y otro y otro: *Blancanieves, Caperucita Roja, Basilisa la Hermosa...* Entonces explica: *“Este también es un cuento tradicional como Blancanieves”, “Ah, sí, es un cuento tradicional como Basilisa la Hermosa”*. Los niños conocen cuentos tradicionales y

saben que lo son. “Como es un cuento tradicional, este cuento tiene muchas versiones. La versión que les voy a leer hoy está en este libro...”

Ver: Módulo 3 – III. Cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos.

En cuanto los niños del grado de Alejandra ingresan al mundo del cuento tienen la posibilidad de establecer relaciones entre varias historias que comparten entre sí algunos aspectos y que, por esa razón, se agrupan bajo una denominación que no los sorprende, *cuentos tradicionales* de los que, según afirma la maestra, se pueden encontrar *muchas versiones*.

Silvana, precisamente, lee otra versión de *Hansel y Gretel* en su grado. Ambas cuentan la misma triste historia con final feliz pero presentan diferencias en el relato: “A la orilla de un inmenso bosque vivía un pobre leñador con su esposa y sus dos hijos. El niño se llamaba Hansel, la niña...”, lee Alejandra. Y Silvana lee en cambio: “Había una vez un pobre leñador que vivía con su mujer y sus dos hijos. Trabajaba de la mañana a la noche...” Los niños tal vez no pueden expresarlo con sus palabras pero, en cuanto tengan oportunidad de escuchar o leer otra versión, identificarán la historia y descubrirán las variaciones en el relato.

Ver: Módulo 3 – III. Historia y relato.

Las dos maestras coinciden en sostener la lectura sin interrupciones al mismo tiempo que levantan la mirada para establecer, a través de ellas mismas -intérpretes y lectoras-, un diálogo entre la historia y los niños; hacen gestos leves que refuerzan el relato y, sin exagerar, dan voces propias a los personajes. Sus actitudes contribuyen a que la participación de los niños no decaiga; todos escuchan activamente.

Ciertas intervenciones casi imperceptibles de Silvana revelan hasta qué punto el maestro genera la atención y la mantiene; Silvana lee para todos pero dice: “Había un pobre leñador, **Julio**, que vivía con su mujer...”. Interpela a Julio; lo convoca; cuando alza su mirada, la dirige hacia él y lo integra al auditorio extendiendo el brazo derecho para invitarlo a acercarse. Julio está inquieto, se para, se desplaza un poco pero vuelve, escucha y no deja de formar parte de la ronda alrededor del lector a partir de la actitud y la postura de la maestra.

Intercambio entre lectores

Todos ustedes deben haber promovido ya diversas situaciones de *intercambio entre lectores*. Como han leído y estudiado en el DT2 y en el Módulo 1, se trata de que el maestro abra un diálogo con los niños a partir de lo leído con el propósito de enriquecer las interpretaciones, releer para corroborar una interpretación o desecharla, releer un fragmento para volver a descubrir cómo el narrador expresa cierto sentimiento o describe un personaje o una situación.

Todos los martes en la tercera y cuarta hora Andrea sostiene un espacio al que denomina *Tiempo de cuentos*: elige un cuento, lo lee para los niños y abre luego el intercambio. Esta actividad habitual generalmente empieza y finaliza en las dos horas que la maestra le ha destinado. Esta vez, sin embargo, decidió leer *Hansel y Gretel* con el propósito de iniciar una secuencia de lectura de *cuentos con brujas* que se desarrollará en las horas de lectura y escritura previstas para las semanas siguientes.

Debido a que *Hansel y Gretel* es el cuento que inicia la secuencia, Andrea anota las intervenciones que desea realizar durante el intercambio. Compartimos con ustedes sus anotaciones.

Hansel y Gretel⁴ (Intercambio)



2.º grado. Escuela N° 15.

Docente: Andrea Giménez Díez.

Virasoro. Provincia de Corrientes.

- Dejo un minuto en silencio para que dure el ambiente que se crea al leer el cuento.

- ¿Qué les pareció? Si ningún niño comenta nada, les cuento: “Cuando mi hija era chiquita, decía que en este cuento hay dos brujas, ¿ustedes piensan lo mismo?”

(Releer primera parte donde habla de la madrastra: página 6 y 7.)

- ¿Se puede pensar que la madrastra es una bruja? ¿Por qué? ¿Qué quiere hacer con los hermanitos?

- Los niños tienen miedo pero reaccionan de distinta manera: ¿se acuerdan cómo reaccionó Gretel cuando escuchó que los iban a abandonar? ¡Se asustó mucho, pobrecita, es una niña pequeña! (Es posible que se sientan identificados con los niños, hay que decirlo “desdramatizando”).

- En cambio, Hansel, ¿qué hizo?

(Puedo releer en este momento o en algún otro para que se den cuenta de la hermosa imagen: “*Brillaba una luna esplendorosa y los blancos guijarros que estaban en el suelo delante de la casa, relucían como monedas. Agachándose recogió tantos guijarros como cabían en su bolsillo.*” (p. 7)

- ¿Para qué juntó guijarros Hansel? Les leo la página 12: “*Cuando salió la luna llena, Hansel tomó a su hermanita de la mano y siguió el camino marcado por los guijarros que resplandecían como monedas a la luz de la luna.*”

- ¿Cómo encontraron el camino de vuelta la segunda vez? ¿Qué ocurrió?

(Pienso que no será suficiente con una clase. Releeré el cuento el jueves y seguiremos con el intercambio.)

- ¿Cuánto tiempo estuvieron perdidos en el bosque?

⁴ El texto se encuentra disponible en:

<http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/hanselygretel/index.html>

(Les leo el final de la página 18 y la 19: *“A la tercera mañana el bosque se fue haciendo cada vez más espeso. Los niños sintieron que estaban muy cerca de la muerte”* ¡Qué miedo habrán sentido! Y después de tres días, me imagino que ya tendrían hambre, ¿no? Ustedes, ¿qué piensan?

- Una casita hecha de golosinas, ¿qué les parece?

- ¿Se acuerdan qué dice el narrador en la página 24? ¿Por qué dirá *“Sin embargo, la bondad de la vieja era fingida”*?

- Escuchen lo que el narrador dice de las brujas, ¿se acuerdan? (p. 25): *“Las brujas tienen los ojos rojizos y son muy cortas de vista; pero su olfato es muy fino, desde muy lejos huelen a las personas. Cuando sintió que se acercaban Hansel y Gretel, dijo para sus adentros, con una risotada maligna: “¡Ya están en mis manos, no podrán escaparse!”*

- Vamos a conversar sobre la manera en que Hansel engaña a la bruja. ¿Por qué se extraña la bruja de que Hansel no engorde, cuánto tiempo transcurrió? **(De las páginas 28 y 29 sería bueno tener fotocopias o conseguir algunos ejemplares para que lean este fragmento por sí mismos.)**

- ¿Quiénes hablan en este episodio del cuento? Ustedes traten de descubrir qué personajes hablan y después lo releemos.

- Qué interesante, ¿no? Cómo puede ser que dos niños pequeños cambien toda la situación, ¿qué les parece?

Como pueden ver, Andrea no pretende empezar y terminar la lectura y el intercambio sobre el cuento en una sola clase. Por el contrario considera conveniente retomar al día siguiente o después de dos días y continuar aún más adelante. La relectura del cuento o de algunos fragmentos del mismo se justifica al cabo de unos días.

Si bien el intercambio se focaliza en el desarrollo de la historia, la maestra planifica algunas intervenciones para llamar la atención de los niños sobre los fragmentos más poéticos del texto: al leer una obra literaria, se revelan a la vez una historia y un modo de contarla. *“El pequeño Hansel salió de un salto como un pájaro al que se le abre la jaula”*, dice el narrador en el momento en que Gretel logra liberar a su hermano. Si el maestro se detiene en el lenguaje mismo y comparte con los niños su apreciación acerca de estas expresiones, los niños las incorporan poco a poco en sus propios escritos y toman conciencia de las múltiples impresiones que estas maneras de expresar los sentimientos y las sensaciones provocan en los lectores de obras literarias.

Del mismo modo, Andrea tiene previsto referirse durante el intercambio entre lectores a la presencia del narrador en el texto, a la voz del narrador y la voz de los personajes, al tiempo de la historia así como a la acción de los protagonistas y las transformaciones que sus acciones provocan en la trama del cuento. Se trata de conceptos procedentes de la narratología y otras ciencias del lenguaje que la docente de 2.º grado no explicita para los niños pero que le resultan útiles para enriquecer o profundizar sus intervenciones.

Ver: Módulo 3 – III. Conceptos generales para tener en cuenta

Lectura por sí mismos

Para profundizar en el conocimiento del texto, la docente considera importante que los niños dispongan de copias de determinados fragmentos para volver sobre los mismos con diversos propósitos. En primer lugar, ustedes lo han leído en las anotaciones de Andrea, les pedirá a los niños que traten de leer para saber qué personajes toman la palabra en el episodio en el que los hermanitos logran derrotar a la bruja.

Los niños pueden localizar la voz de los personajes porque conocen muy bien el cuento -la maestra lo ha leído más de una vez- y particularmente la escena que les propone, el momento final en que la bruja está dispuesta a devorarse a los niños y Gretel, por primera vez en la historia, toma una decisión por sí misma y su acción transforma el desenlace del cuento.

Ver: Módulo 3 – III. Acción y transformación.

La diagramación del texto, además, ofrece indicadores específicos en los fragmentos dialogados -los guiones- y, sobre todo en los libros infantiles donde suelen dejarse espacios más despejados en relación con el resto del texto.

En segundo lugar, veamos algunos de los propósitos que se plantea Andrea al llevar adelante la secuencia completa de cuentos con brujas:

- caracterizar a estos personajes prototípicos de los cuentos infantiles,
- establecer comparaciones entre las brujas de distintos cuentos clásicos y
- proponer, finalmente, la lectura de algunos cuentos contemporáneos en que las brujas son personajes graciosos que equivocan sus hechizos, pierden la varita y terminan generalmente perjudicadas.

Como pueden ver, la bruja, cuyas motivaciones se podían haber anticipado desde que los niños despiertan en la casita de golosinas, las revela en estas escenas de un modo tan claro que la pequeña Gretel, según nos dice el narrador, las descubre y decide actuar: *“Gretel adivinó el pensamiento de la bruja que quería asarla y comérsela también a ella”*. Sin duda, este episodio del cuento ayudará también a los niños de 2.º a adivinar las intenciones de la bruja y, a partir de ello, lograr caracterizarla.

En la escena de pronto la niña ve claro que de ella depende la salvación de su hermano y su propia salvación y, por primera vez en la historia, actúa de manera decisiva.

- Eh, Gretel -llamó la bruja-. Rápido trae agua. Gordo o flaco, mañana cocinaré a Hansel y me lo comeré.

¡Ah, cuánto se lamentó la pobre hermanita y cómo corrían las lágrimas por sus mejillas!

- ¡Ahorra tantos lloriqueos! -la increpó la vieja-; ya he encendido el fuego del horno. Primero vamos a hacer el pan que ya tengo la masa lista.

Y empujando a la pobre Gretel hacia el horno, agregó:

- Métete adentro y mira si está lo bastante caliente.

Pero Gretel adivinó el pensamiento de la bruja que quería asarla y comérsela también y dijo:

- No sé cómo hay que hacerlo; ¿cómo podría entrar allí?

El desenlace es inminente. La acción de la niña precipita el final: le miente a la bruja, logra engañarla, la empuja hacia las altas llamas del horno y sale del lugar sin detenerse a observar las dramáticas consecuencias de sus actos.

En este fragmento la acción se acelera; por dos veces, las palabras de Gretel terminan de revelar su transformación y su crecimiento: ya no es una niña pequeña que requiere del cuidado de Hansel. La nueva Gretel se dirige a su hermano y abre la puerta de la jaula donde lo había recluido la bruja: *"Hansel, estamos salvados. La vieja bruja ha muerto"*.

Como vemos, la niña ha procedido conscientemente; sus propias motivaciones la llevaron a la acción. Es ella quien libera a Hansel y se libera a sí misma.

Después, cuando recorren la casa y encuentran los tesoros de la bruja, Gretel vuelve a hablar: *"Yo también quiero llevar algo a casa-, dijo Gretel, y formando con su delantal una bolsa, la llenó de joyas y monedas."* ¡Vaya transformación!

"Ahora marchémonos de aquí -propuso Hansel-, salgamos de este bosque embrujado." La prudencia de Hansel, su capacidad de prevenir lo que puede llegar a ocurrir y su deseo de protección hacia Gretel siguen en pie; pero Gretel ha cambiado.

Andrea elige estas escenas y las propone para que los niños lean por sí mismos, ofreciendo copias de las páginas del cuento, una cada dos niños.

En la clase, la maestra relee las escenas y hace la propuesta:

— *Este momento es muy dramático, dice la maestra. Podemos representarlo, dramatizarlo como si fuera una obra de teatro: ¿qué personajes no pueden faltar?*

— *¿Quiénes son los personajes que hablan en estas escenas?*

— *Quienes hagan de Gretel, de Hansel y de bruja, entonces, deben tener el cuento en la mano para decir las palabras justas. Ensayemos antes... Todos los compañeros de la mesa ayudan al trío de actores que van a actuar en primer lugar: ¿qué ayudas pueden necesitar?*

Pero veamos qué había previsto Andrea para este momento de lectura de los niños por sí mismos.



¿Qué ayudas pueden necesitar?

- Buscar en el texto qué debe leer cada uno de “los actores”: ¿Cómo se dan cuenta? [*Voy a pasar por las mesas para llamar la atención sobre los indicadores gráficos*].
- Pensar bien, en cada pequeño grupo, qué debe leerse en voz alta de lo que cada niño localizó como su parte. Y qué parte -la voz del narrador- debe tomarse en cuenta pero no leerse en voz alta.
- La bruja *increpa* a Gretel, dice en la página 28: las palabras del narrador *no se leen*, pero se tienen en cuenta porque definen cómo es el tono y la voz de la bruja.
- ¿Qué tiene que leer cada niño? ¿Cómo participa el grupo de la mesa para ayudar a los primeros lectores? ¿Por qué deciden leer ciertas partes del texto? ¿Pueden hacer alguna marquita en las hojas para no equivocarse?
- ¿Por qué una niña se prepara para leer “con voz tímida y dulce” y otra niña para hacerlo “con voz ronca y autoritaria”?

Andrea tiene un propósito que la orienta durante todo el período de la UP: enseñar a leer convencionalmente al mismo tiempo que lleva a los niños a profundizar en la comprensión de cada texto.

En esta secuencia que empieza a llevar adelante -ya ha estado trabajando sobre *Hansel y Gretel* durante una semana y media- el eje es la lectura de cuentos con brujas.

Empieza entonces a plantear una mirada sobre los dos niveles que presenta habitualmente el texto narrativo de ficción: *el nivel de la voz del narrador y el nivel de la voz de los personajes, resaltados por ciertos indicadores gráficos y por la presencia de verbos a través de los que el narrador da la palabra a los personajes*.

La bruja *llamó, increpó, exclamó...* Gretel *dijo*, Hansel *propuso*. En este momento, la maestra no propondrá reflexionar sobre los verbos de decir a través de los cuales el narrador cede la voz a los personajes; pero recorre las mesas para que los niños los tengan en cuenta al leer. No es lo mismo increpar que susurrar al oído, ¿verdad? Se trata de enseñar a leer.

Escribir sobre lo leído

Nos ocuparemos de *las producciones escritas en torno a lo literario* en la Parte II de este Módulo. Sin embargo, no deseamos cerrar esta primera parte sin dedicar algunos párrafos a las situaciones de escritura, es decir, sin completar al menos brevemente las situaciones de enseñanza que se alternan con las de lectura a lo largo de las secuencias: *Hansel y Gretel y otros cuentos tradicionales de los Hermanos Grimm*, en 1.º y *Cuentos con brujas* en 2.º grado.

Primer grado: Proyecto Galería de brujas⁵

Situaciones de escritura

Escrituras intermedias o de trabajo	1 > Repertorio de brujas encontradas en los cuentos clásicos. En papel afiche, columna con la identificación (<i>Bruja de Hansel y Gretel</i>, por ejemplo) y columna con sus características (<i>anciana horrible, atrae a los niños hacia una casa de golosinas para devorárselos</i>). 2 > Repertorio hechizos en papel afiche; todos los niños saben qué hechizo dice cada bruja. Columna con identificación (<i>Bruja Winnie</i>), hechizo (<i>ABRACADABRA</i>). <i>Las escrituras en papel afiche permanecen en el aula. Los niños se remiten a ellas para buscar información para otras escrituras u otras lecturas. Le dictan el texto a la maestra y, en algunos casos, colaboran con la escritura.</i>
	3 > Qué no le puede faltar a una bruja: Rotulado (varita, bonete, gato negro, escoba, bola de cristal, uñas largas y rojas...) (En el cuaderno). 4 > ¿De qué manera engaña Hansel a la bruja? ¿Qué mentira le dice Gretel a la bruja? (En el cuaderno). 5 > ¿De qué maneras engaña la bruja a la bella Blancanieves? (En el cuaderno). <i>Las escrituras en el cuaderno son breves. Dan lugar a revisarlas en la misma clase o al día siguiente; en algunos casos, la maestra se acerca para revisar la producción de cada niño; en otros, toma alguno de los textos y lo copia en el pizarrón para revisar conjuntamente e intentar luego volver al propio texto con ayuda de la maestra para ver si alguno de los aspectos corregidos entre todos se puede revisar también en la propia escritura.</i>

⁵ Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. El mundo de las brujas (1ero. y 2do. año). Material para el docente. Dirección de Primaria. DGCyE. Provincia de Buenos Aires. Versión mayo 2009.

Escrituras para publicar (es decir, para que se lean “fuera del aula”) <i>Estas escrituras se producen en grupo y se revisan hasta llegar a una versión final, la mejor posible.</i>	Galería de brujas, clásicas y modernas Ilustraciones realizadas en grupo con los epígrafes correspondientes. Producción de carteles con explicaciones para los visitantes (breves síntesis de cada cuento, por ejemplo). <i>Las primeras producciones se revisan en cada grupo junto con el maestro y se pasan en limpio. Edición para que queden lindas y grandes para que los visitantes puedan leerlas y les gusten.</i>
	Recetario de pócimas mágicas Relectura de los cuentos y búsqueda en una enciclopedia de brujas para averiguar cómo elaboran las brujas sus pócimas. Producción de una colección de pócimas para colgar en la cartelera del aula. <i>Las primeras producciones se revisan en cada grupo junto con el maestro y se pasan en limpio antes de colgarlas.</i>

Segundo grado: Proyecto Cuentos con brujas

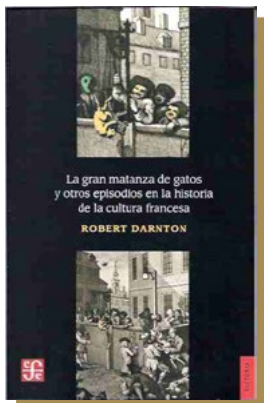
Situaciones de escritura

Escrituras intermedias o de trabajo	1 > Repertorio de brujas encontradas en los cuentos clásicos y en los cuentos modernos (La Bruja Mon, Winnie la bruja, Perdona, ¿es usted una bruja?) En papel afiche. 2 > Cuadros comparativos en dos columnas sobre papel afiche: Brujas de cuentos clásicos. Brujas de cuentos modernos (características, hechizos y elementos que utilizan, personajes a los que intentan perjudicar, otros). <i>Las escrituras en papel afiche permanecen en el aula. Los niños se remiten a ellas para buscar información para otras escrituras u otras lecturas. Diversos niños participan en la escritura, con acompañamiento de la maestra y participación de los compañeros.</i>
	2 > Las brujas de los cuentos clásicos. (En el cuaderno). 3 > Las brujas de los cuentos modernos. (En el cuaderno). <i>Las escrituras en el cuaderno son breves. La maestra se acerca para revisar la producción de cada niño y también toma alguno de los textos, lo copia en el pizarrón y revisan conjuntamente. ¿Qué corregimos?, ¿alguno de Uds. escribió en su cuaderno algo similar a lo que corregimos? Búsquenlo en sus escrituras. El que necesita ayuda puede solicitarla.</i>

Escrituras para publicar (es decir, para que se lean “fuera del aula”) <i>Estas escrituras se producen en grupo y se revisan hasta llegar a una versión final, la mejor posible.</i>	1 > Dictado al maestro: Re-escritura de un episodio de alguno/s de los cuentos de brujas, con el propósito de publicarlos en la cartelera e invitar a los niños de otros grados a leer los cuentos. <i>La escritura por dictado al maestro permite releer y discutir cómo queda mejor, si falta alguna información, si alguna parte se escribió dos veces, dónde conviene poner punto o coma o con mayúsculas. La versión se pasa en limpio y se publica en la cartelera.</i>
	2 > Recomendaciones de cuentos modernos con brujas. <i>Los niños elaboran conjuntamente con la maestra una breve síntesis de cada cuento para incluirla luego en la recomendación. Luego completan por parejas la recomendación del cuento que prefieran. Los textos se publican en la cartelera de la biblioteca.</i>

ANEXO

LA GRAN MATANZA DE GATOS Y OTROS EPISODIOS EN LA HISTORIA DE LA CULTURA FRANCESA (Fragmento)



“EL SUCESO más divertido en la imprenta de Jacques Vincent, según el obrero Nicolas Contat, que lo presenció, fue una escandalosa matanza de gatos en el taller, situado en la calle Saint-Séverin, en París, durante la década de 1730. Explicó que la vida del aprendiz era dura. Los aprendices eran dos, dormían en un cuarto helado y sucio, se levantaban antes del amanecer, todo el día hacían mandados, trataban de eludir los insultos de los obreros y el maltrato del patrón, y sólo recibían como paga las sobras de la comida. Peor aún, la cocinera vendía en secreto los restos de la comida y les daba a los muchachos alimento para gatos: carne vieja y podrida que no podían tragar, y que ellos devolvían a los gatos, que también la rechazaban.

La esposa del patrón adoraba a los gatos. Tenía sus retratos pintados y los alimentaba con aves asadas. Mientras tanto, los aprendices trataban de enfrentarse al problema del exceso de gatos callejeros que vivían en el barrio de las imprentas y que volvían insoportable su existencia pues maullaban toda la noche.

Una noche los muchachos decidieron corregir esta injusta situación. Caminaron a gatas por el techo hasta la recámara del patrón, y se pusieron a maullar y aullar en forma tan macabra que el burgués y su esposa no pegaron los ojos en toda la noche. El patrón y la patrona les ordenaron a los aprendices que se deshicieran de los gatos.

Ellos pusieron manos a la obra con alegría, y los obreros los ayudaron. Armados con mangos de escoba, varillas de las prensas y otros instrumentos de trabajo, persiguieron a todos los gatos que pudieron encontrar. Apalearon a los que se pusieron a su alcance y, con sacos colocados estratégicamente, atraparon a los que trataron de escapar. Vaciaron los sacos llenos de gatos moribundos en el patio. Después, todos los trabajadores de la imprenta realizaron una parodia de juicio, declararon culpables a los animales y los remataron en patíbulos improvisados. Atraída por el ruido de las risas, la patrona apareció. Dejó escapar un grito agudo en cuanto vio un gato ensangrentado que colgaba de un lazo corredizo.

Los hombres se entregaron a un éxtasis de “alegría”, “desorden” y “risa”. Y la risa no terminó allí. Un aprendiz volvió a repetir toda la escena en mímica por lo menos 20 veces durante los días siguientes cuando los impresores querían reírse un rato.

Sin embargo, al lector moderno esto no le parece gracioso, sino más bien repulsivo. ¿Cuál es la gracia de que un grupo de hombres maduros maúllen como gatos y hagan ruido con sus instrumentos de trabajo mientras un adolescente representa con mímica una matanza ritual de un animal indefenso? Nuestra incapacidad para comprender este chiste es un indicio de la distancia que nos separa de los trabajadores de Europa antes de la época industrial. La percepción de esta distancia puede servir como punto de partida de una investigación, porque los antropólogos han descubierto que los mejores puntos de acceso en un intento por penetrar en una cultura extraña pueden ser aquellos donde parece haber más oscuridad. Cuando se advierte que no se entiende algo (un chiste, un proverbio, una ceremonia) particularmente significativo para los nativos, puede verse dónde abordar un sistema de significados extraño con el objeto de estudiarlo. Si se entiende cuál es la gracia de una gran matanza de gatos, quizá sea posible “comprender” un ingrediente básico de la cultura artesanal del Antiguo Régimen.”



Referencias bibliográficas

- Aguirre de Ramírez, R. (2012). "Pensamiento Narrativo y Educación". *Educere*. Vol. 16, N° 53, enero-abril, p. 83-92.
- Camba Ludlow, U. (2008). "*Caperucita Roja y otras historias de terror y hambre. El pasado histórico de los cuentos infantiles.*" *Pijamasurf*. México. Disponible en: <http://pijamasurf.com/2014/01/caperucita-roja-y-otras-historia-de-terror-y-hambre-el-pasado-historico-de-los-cuentos-infantiles/>
- Clanché, Pierre. (1978). *El texto libre, la escritura de los niños*. Madrid. Editorial Fundamentos.
- Colomer, Teresa. Diplomatura Bibliotecas Escolares. Cultura escrita y sociedad en red. OEI.
- Colomer, Teresa. (2001). "La enseñanza de la literatura como construcción de sentido". *Lectura y Vida*. Año 22, N° 1.
- Darnton, Robert. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Darnton, Robert. (1996). "El lector como misterio". *Fractal*. Año 1, N° 2, volumen I, julio-septiembre, pp. 77-98.
- Ferreiro, Emilia. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México. Siglo XXI.
- Goldin, Daniel. (2001). "La invención del niño: Digresiones en torno a la historia de la literatura y la historia de la infancia". *Lectura y Vida*. Año 22, N° 2.
- Rosell, Joel Franz. (2012). *La literatura infantil: Un oficio de centauros y sirenas*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Solé, Isabel. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- Tangherlini, Timothy (1990) "It Happened Not Too Far From Here...: A Survey of Legend Theory and Characterization." *Western Folklore*
- Thompson, S. (1928), *Aarne-Thompson-Uther, sistema de clasificación de fábulas y cuentos de hadas*.

**LECTURA LITERARIA.
PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO.
PARTE II**

EL TRABAJO EN LAS AULAS

Introducción

En la Parte 1 del Módulo 3 hemos estado aproximándonos a los distintos subgéneros narrativos. Los niños -a través de la propuesta del docente y, sobre todo, del equipo docente de su escuela, ya que se trata de un proceso que continúa en todos los grados del Nivel Primario- van conociendo obras de distintos géneros literarios y, en ese recorrido, acercándose también a los subgéneros narrativos que en este Módulo nos ocupan.

La frecuencia y continuidad de los encuentros de los niños con los cuentos y otras narraciones parecen ser algunas de las condiciones didácticas que es necesario asegurar en las aulas. Todos los conocimientos que van adquiriendo en las situaciones sucesivas en las que *escuchan leer relatos de distintos subgéneros, los leen por sí mismos, escriben sobre lo leído o le dictan a su maestro*, van fortaleciéndolos como lectores y escritores y ayudándolos a anticipar cómo puede comenzar un cuento, qué puede ocurrir en cierta historia, cómo puede responder un personaje...

Los niños logran desempeñarse como buenos lectores cuando han tenido oportunidad de frecuentar el tema o el género del texto que enfrentan o cuando, particularmente, conocen el texto.

A la vez, al proponer escrituras sobre las historias leídas y comentadas, sobre sus autores o sus personajes, los niños se enfrentan a la tarea sabiendo *qué escribir*. Si en el aula tienen también disponibles los libros leídos, los carteles con las listas de personajes, con los repertorios de las mentiras del sapo en los cuentos de Roldán, en fin, con diversas fuentes preparadas a medida que se profundiza en la interpretación de los textos que se leen, podrán recurrir a ellos para saber también *cómo escribir*.

En la Parte II del Módulo analizaremos de qué modo es posible en las aulas de la UP:

➤ Posibilitar instancias de profundización en el conocimiento de diversas obras narrativas y proponer situaciones de escritura en torno a lo leído:

- Secuencia o Proyecto sobre un *personaje prototípico de los cuentos clásicos*, en 1.º (los lobos) y en 2.º (las brujas).
- Proyecto *Caperucita Roja, una nueva versión*, en 2.º grado.
- Proyecto *Seguir la obra de un autor*, en 1.º.

Concretar encuentros frecuentes de los niños con diversos relatos literarios en el marco de las *actividades habituales* y plantear escrituras cotidianas o de trabajo en torno a lo leído.

- En 2.º grado se leen semanalmente diversas *fábulas*. Una propuesta didáctica similar podría ser desarrollada por otro docente de 1.º o 2.º a partir de la lectura de cuentos o de *leyendas u otras narraciones breves tradicionales*.
- En 1.º y 2.º grado, se sigue semanalmente la *lectura de una novela por capítulos*. Los más pequeños leen **Dailan Kifki**; los más grandes **Pinocho**. Las Colecciones de Aula y las bibliotecas escolares ofrecen otras novelas para que los maestros elijan su preferida (Ver: Módulo 3. Parte 3. “Glosario literario”).

En cada una de las propuestas didácticas que ustedes podrán analizar a continuación encontrarán que hemos ofrecido una versión más o menos esquemática de toda la propuesta y focalizado en el análisis de alguna de las situaciones didácticas o en las intervenciones docentes que dan lugar a profundizar la interpretación de la lectura o a revisar y mejorar las producciones escritas.

En el Proyecto sobre un personaje prototípico desarrollado en 1.º, *Cuentos con lobos*, -la docente es Analía Torossian, de una escuela de Lanús- dedicaremos algunas páginas al análisis de la **situación de renarración**.

En el 2.º grado a cargo de Adriana Castro, docente de una escuela de Necochea, en cambio, se leen *Cuentos con brujas*. Nos detendremos algo extensamente en la **situación de escritura a través de la maestra** del episodio en que Hansel engaña a la bruja.

El Proyecto *Caperucita Roja, una nueva versión* lo lleva adelante Carmen Rosa Apumaita, maestra de 2.º de la Escuela 147 de Jujuy. Se trata en este caso de descubrir la calidad de las producciones que los niños logran en **una situación de escritura realizada en pequeños grupos**.

En el Proyecto *Seguir la obra de un autor* -también a cargo de Analía en 1.º- analizaremos dos situaciones. La primera es **una situación de intercambio entre lectores** donde los niños logran comparar *aspectos estructurales de obras de distintos subgéneros y escribir una breve conclusión al respecto por dictado al maestro*. La segunda es **una situación de toma de notas**; los datos recogidos por los niños se emplearán como insumo para **producir colectivamente una biografía** de Gustavo Roldán, el autor que están estudiando.

Respecto a las *Actividades habituales*, todas ellas nos dan lugar a reflexionar sobre el modo en que la frecuentación ininterrumpida de la lectura y las intervenciones del maestro permiten a los niños de la UP *detenerse en las sensaciones que provoca el lenguaje literario y apropiarse de ellas para enriquecer sus propias escrituras*.

Cuentos clásicos, cuentos *de autor*, cuentos populares...

1er. grado. Docente: Analía Torossian.
Escuela República del Brasil.
Lanús. Prov. de Bs. As. 2014.

Veamos qué se propuso leer Analía en el primer mes de clases.

MES	ACTIVIDADES HABITUALES <i>Martes 3.ª hora o 3.ª y 4.ª si es necesario</i>
Marzo	AGENDA DE LECTURA Cuentos clásicos Caperucita Roja Blancanieves y los siete enanitos Pulgarcito Cuentos de autor El carnaval de los animales, G. Roldán Irulana y el ogrote, Un gato como cualquiera, G. Montes Papanuel ¹ , Graciela Cabal

Como pueden observar, Analía dedica generalmente un día por semana a las **actividades habituales**. Elige, en esta oportunidad, variedad de cuentos, clásicos y modernos; espera que al participar frecuentemente de las instancias de lectura, todos los niños recién llegados a su aula adquieran la práctica de leer a través del docente y puedan participar de los espacios de intercambio. Pero sobre todo desea que conozcan los libros de la biblioteca y pidan volver a mirarlos, escucharlos leer y llevarlos en préstamo para seguir leyendo en casa.

Entre los clásicos lee **Pulgarcito**; le parece importante que los niños encuentren también a un varón como protagonista en medio de las Blancanieves, Cenicientas y Caperucitas.

¿Qué se propone, además? Trata de que -desde los primeros días- los niños vayan descubriendo en los cuentos aspectos específicos propios de cada género o de cada autor, tanto estructurales como temáticos y empiecen a manifestar sus preferencias y a ejercer su derecho a elegir.

Secuencia o proyecto sobre un personaje prototípico

Como ustedes saben, los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos ofrecen habitualmente personajes prototípicos: las hadas, las princesas y los reyes, sus padres, el príncipe o, como oponentes habituales de los protagonistas, las madrastras, las brujas, el lobo, los ogros y otros. (Ver: Módulo 3. Parte 3. Glosario literario).

La profundización en el reconocimiento de las características de alguno de estos personajes se construye interactuando con diversos títulos en los que *los lobos*, *las brujas*

¹ Este cuento se encuentra disponible en: <http://bpcd114.blogspot.com.ar/>

o las princesas de cuentos diferentes muestran características coincidentes y se enfrentan o provocan cierto tipo de conflictos que tienen entre sí algunas similitudes. Para poder dar énfasis a la figura del personaje elegido, en todos los casos, se leen variados cuentos tradicionales en los que aparece el lobo o la bruja. Los niños irán advirtiendo que, en el marco de historias diferentes, conservan sus rasgos característicos.

Nos hemos acercado a dos docentes que desarrollan en su aula una secuencia o proyecto en torno a un personaje prototípico.

Analía (1er. grado), la docente de Lanús, lleva adelante el Proyecto *Cuentos con lobos*² en los meses de mayo y junio; por su parte, Adriana Castro, la maestra de 2.º de una escuela de Necochea, Provincia de Buenos Aires, profundiza con sus niños en la caracterización de *las brujas de los cuentos clásicos* y las contrapone con las de los cuentos contemporáneos.

Tanto Analía como Adriana seleccionan una obra en particular para iniciar el proyecto: eligen un cuento en el que el personaje prototípico resulte verdaderamente representativo, en estos casos, **Caperucita Roja** y **Hansel y Gretel**. Ambas docentes buscan un buen texto³ del que, en lo posible, dispongan de varios ejemplares y/o de distintas versiones.

Las dos sostienen varias sesiones de lectura, de intercambio y relectura del cuento elegido con el propósito de que los niños se familiaricen verdaderamente con la historia, con sus episodios centrales, con el inicio y el desenlace y puedan dar cuenta de las características y acciones del personaje prototípico.

Seleccionan luego dos, tres o cuatro títulos en los que estos personajes reaparezcan para poder establecer relaciones intertextuales con el primer cuento, sobre el que los niños han profundizado en la lectura.

Primer grado: *Cuentos con lobos*

1er. grado. Docente: Analía Torossian.
Escuela República del Brasil. Lanús.
Prov. de Bs. As. 2014.

El proyecto de Analía “consiste en re-escribir un cuento tradicional donde el lobo es un personaje prototípico. Los niños escribirán a través del dictado al maestro y editarán el cuento para su ‘publicación’ de tal modo que cada uno de ellos tenga su ejemplar”.⁴

El primer día convoca a los niños a participar de la producción del proyecto.

² Reescritura de un cuento con lobos. Propuesta para alumnos de 1.º (2008). DGE, Provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/practicadellenguaje/paraeldocente/secuenciadidacticapara1ro.pdf>

³ Los maestros necesitan elegir una edición que conserve las descripciones literarias, las imágenes que sensibilizan al lector, los diálogos directos entre los personajes, para que los niños efectivamente disfruten de leer literatura.

⁴ Reescritura de un cuento con lobos, ob.cit.

“Ustedes saben que en muchos cuentos clásicos aparece algunas veces un protagonista malvado y hambriento...”

Los niños se apresuran a nombrarlo: *“¡El lobo!”*

“¡Claro que sí, el lobo! Vamos a averiguar cómo son y qué cosas hacen los lobos de los cuentos para poder escribir luego, entre todos, un cuento con lobos: ¡ustedes serán los autores y cada uno se llevará su libro!”

La maestra lee **Caperucita Roja**.

Como se trata de dos cuentos tan conocidos, lee al tiempo que los niños interactúan de manera directa con diversos ejemplares de la biblioteca del aula y de la biblioteca escolar y con algunas fotocopias preparadas por la docente.

La maestra lee otra versión de **Caperucita Roja**.

Al finalizar la lectura comentan acerca de las variaciones encontradas. Como son muchos datos para comparar, Analía propone escribir las variaciones en un papel afiche.

CAPERUCITA ROJA	
HERMANOS GRIMM	PERRAULT
Personajes:	Personajes:
El Final:	El Final:

Los niños leen por sí mismos.

Caperucita Roja: Diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuela.

- Siguen la lectura de la maestra con el texto a la vista, cada uno con su ejemplar.
- Localizan y leen las palabras que dice la niña y las respuestas del lobo.

La maestra lee otros cuentos con lobos.

Caperucita Roja, Hnos. Grimm
El lobo y los siete cabritos, Hnos. Grimm
Los tres chanchitos, Anónimo
Lobo rojo y Caperucita feroz, Elsa Bornemann

Situaciones de escritura⁵ a lo largo del Proyecto.

⁵ Las producciones escritas por los niños que observarán en adelante pertenecen a los alumnos de Analía y a otros niños de escuelas de distintos lugares del país abocadas al desarrollo de secuencias o proyectos similares. Cada escuela está indicada junto con nuestro agradecimiento a maestros y niños.

Cuentos con lobos				
Escrituras intermedias o de trabajo	En las carteleras A medida que leen, se elaboran carteles: - con los “títulos” de los episodios más importantes: Los consejos de la mamá. Primer encuentro de Caperucita y el lobo. El lobo y la abuelita. Caperucita encuentra al lobo disfrazado de abuelita. La salvación; - con las características del lobo que se van descubriendo a lo largo de la lectura de cada cuento.			
	En el cuaderno Los engaños de los lobos en los cuentos. <table><tr><td>En Caperucita Roja</td><td>En Los tres chanchitos</td><td>En El lobo y los 7 cabritos</td></tr></table> Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita. Reescritura del diálogo canónico. Renarración de Caperucita Roja . Escritura por parejas. Revisión junto con la maestra.		En Caperucita Roja	En Los tres chanchitos
En Caperucita Roja	En Los tres chanchitos	En El lobo y los 7 cabritos		
Escrituras para publicar	Un cuento con bruja Escritura por dictado a la maestra. Revisión y reescritura. Edición de un ejemplar para cada niño. Cada niño completa los datos de la tapa e ilustra.			

Escribir sobre lo leído

Es importante tener en cuenta que los niños no crean obras literarias sino que -como venimos diciendo- *escriben sobre lo que han leído por sí mismos o a través del maestro.*

Al sostener una secuencia en la que se lee y relee un cuento tradicional, se intercambia sobre los protagonistas, sus aventuras y sus desventuras, se toma nota de algunos de los sucesos relevantes de la historia y de las acciones y reacciones de algún personaje, se van creando las condiciones didácticas para que los niños produzcan escrituras. Pueden hacerlo porque, lo hemos dicho más arriba, *saben qué escribir* y disponen del texto leído, de los carteles del ambiente y de las escrituras previas en sus cuadernos como para recurrir a ellos y saber *cómo escribir*.

Renarrar un cuento tradicional

Reescribir un cuento tradicional

« La propuesta de **producir la reescritura de un cuento tradicional** [por sí mismos o] por dictado al docente supone para los alumnos establecer fuertes relaciones entre la lectura y la escritura. Se trata de una situación de 'leer para escribir' donde la lectura:

'(...) provee información sobre el contenido y es la situación de repetición de la historia la que provee de un procedimiento para hacer que el producto se convierta en proceso, incluso cuando no se cambia nada...y eso es posible gracias a que algunos textos ofrecen su propia partitura'. (Teberosky, 1995: 112).

Reescribir es entonces una interfase entre la lectura y la escritura, ya que es la lectura la que hace posible entrar en contacto con las características del lenguaje escrito que será necesario poner en acción al escribir. Para ello, resulta imprescindible disponer de un repertorio amplio de lecturas, tanto del cuento que se va a reescribir como de otros cuentos tradicionales. Tal repertorio representa un punto de apoyo y de consulta importante para que los productores puedan tomar decisiones frente a los problemas que se plantean al escribir. Al leer, los chicos interactúan con el texto -producto del acto de escritura-; al reescribir, tienen oportunidad de aproximarse al proceso de producción de ese texto.»

Cinthia Kuperman (2007).

Dadas esas condiciones, ustedes podrán observar los progresos de los niños: empiezan a producir escrituras más extensas y complejas, a introducir expresiones propias del lenguaje escrito/literario y a intentar, con ayuda del maestro, organizar cada vez más sus textos.

Los niños de 1.º reescriben Caperucita Roja

La renarración de **Caperucita Roja** es una propuesta muy visitada por los maestros. Queremos invitarlos a llevarla a cabo en cualquiera de ambos grados con dos recomendaciones: aseguren a los niños las condiciones didácticas de las que antes hablamos y consideren que la escritura llevará un tiempo.

Como estaba previsto, la maestra sostiene las situaciones de lectura, intercambio y relectura de todo el cuento y de ciertos episodios significativos.

En varias ocasiones, los niños releen por sí mismos en parejas en busca de diversos fragmentos. Una vez, por ejemplo, lo hacen para confirmar de qué modo el lobo engaña a Caperucita, le dictan luego a la maestra los engaños del lobo, ella escribe y el cartel permanece en el aula.

Días después, se concentran en la lectura del diálogo entre su mamá y Caperucita –“¡Ah! recuerda que debes ir por el camino más corto”- y con el famoso diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita; en este, reparan en las exclamaciones de la niña y en las respuestas del animal: “¡Qué ojos tan grandes tienes!” / “¡Para mirarte mejor!”.

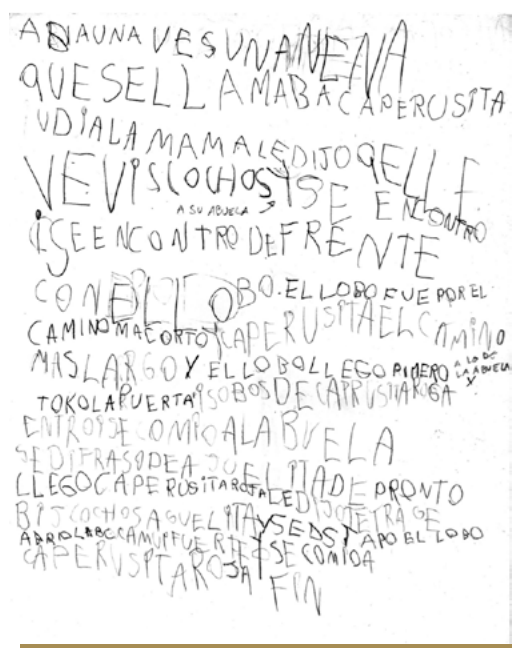
Finalmente, Analía propone la reescritura del cuento por parejas. Renarrar un cuento que los niños conocen tan bien, les permite concentrarse en cómo escribirlo ya que no es necesario dedicar energía a la invención.

Al escribir de a dos, alternándose en el uso del lápiz, por otra parte, los niños -a pedido de la docente- establecen ciertos acuerdos previos sobre qué escribir, lo que equivale a esbozar una planificación de la escritura. Durante la escritura, además, el que momentáneamente está a cargo del lápiz, se concentra en qué letras poner y el que no lo está puede seguir la escritura y aportar indicaciones del tipo “te falta la erre”, “poné punto”, aspectos difíciles de controlar por un niño de 1.º mientras efectivamente escribe.

Estas son algunas de las producciones del grado de Analía.

NICOLÁS Y ALEJO

La maestra se había propuesto que la escritura no terminara en un solo día; de ese modo ella tendría la posibilidad de normalizar algunas producciones, dejarlas “descansar” y releerlas luego con los autores para ver qué falta y cómo agregarlo, qué sobra para tacharlo, cómo quedaría mejor algún modo de decir y por dónde seguir. Nicolás y Alejo, sin embargo, concluyen el cuento.



1er. grado. Escuela República del Brasil.
Lanús. Prov. de Bs. As. 2014.

El ritmo del relato de los niños, sin duda, está acelerado porque se limitan a presentar las acciones deteniéndose apenas en algunos detalles descriptivos -cuando el lobo llega a lo de la abuelita, dicen: “hizo voz de Caperucita Roja” (para engañar a la anciana)-.

Ustedes pueden ver dos intervenciones de Analía ocurridas mientras los niños escribían; ella fue acercándose a cada pareja, releyéndoles lo que habían escrito y agregando, en el caso de Nicolás y Alejo, “a su abuelita”, “a lo de la abuela”.

Nicolás y su compañero colocan un punto: traten de ubicarlo en el texto; es un punto colocado de manera apropiada; probablemente, han recurrido a él por un obstáculo que observaron en su propia escritura.

... SE ENCONTRÓ DE FRENTE CON EL LOBO. EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO...

Emplean, por otra parte, un indicador temporal propio de la narración escrita: “de pronto llegó Caperucita”.

En el momento de la devolución, la maestra entrega el texto normalizado, es decir, sin errores ortográficos y alineado para que los niños puedan releer. ¿Qué intervenciones hace?

Lee junto con ellos y deja que piensen un momento. – *Fijense acá*-, dice luego. Y llama la atención de los niños porque no narraron el breve episodio del primer engaño del lobo.

– *Muy bien, ustedes pusieron el punto pero se olvidaron una parte... Dice “se encontró de frente con el lobo”, punto..., y en ese momento, ¿qué pasa?, ¿cada uno se va por un camino?*

Analía toma el ejemplar del cuento y relee el fragmento correspondiente:

Entonces, el lobo acompañó un rato a la pequeña y luego le dijo:

– Caperucita, mira esas hermosas flores. Le gustarían a tu abuelita.

Caperucita vio deslumbrada cómo los rayos del sol acariciaban las florecillas que crecían por todas partes. Pensó:

“Si llevo a la abuela un ramo de flores frescas se alegrará.”

Y avanzando por el largo camino, se adentró en el bosque.

UN DÍA LA MAMÁ LE DIJO QUE LLEVE BIZCOCHOS A SU ABUELITA Y SE ENCONTRÓ DE FRENTE CON EL LOBO. X EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y CAPERUCITA POR EL CAMINO MÁS LARGO Y EL LOBO LLEGÓ PRIMERO A LO DE LA ABUELA

Coloca una cruz en el lugar indicado, les lee hasta el punto y los niños escriben, en la parte de atrás de la hoja, el episodio que les falta.

X EL LOBO LE DIJO A CAPERUCITA QUE FUERA POR UN CAMINO PARA JUNTAR FLORES PARA LA ABUELITA. EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y CAPERUCITA POR EL CAMINO MAS LARGO Y EL LOBO LLEGÓ PRIMERO A LO DE LA ABUELA

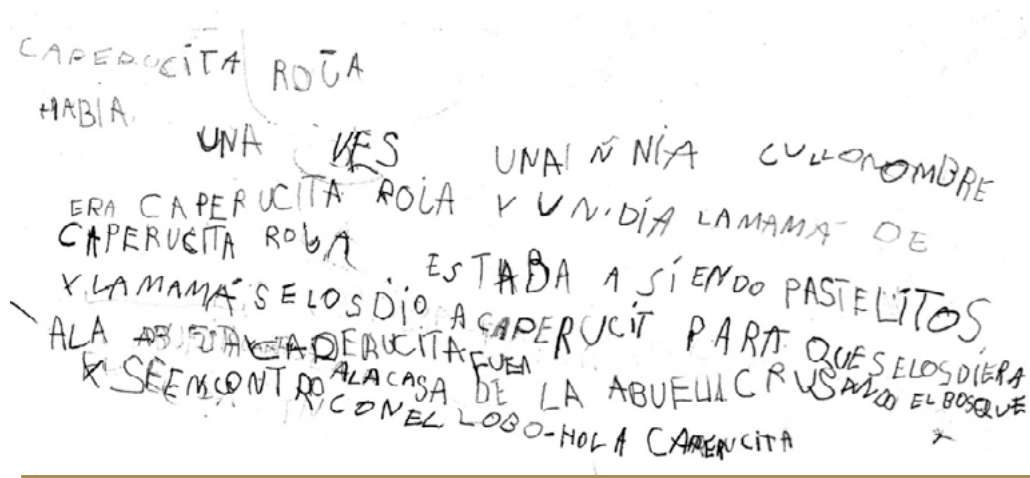
Volverá a leer con ellos para ver cómo queda el texto con el párrafo que incorporaron.

Pedirá que incluyan también, antes del final, el diálogo canónico que ellos conocen muy bien.

Analía avisa a todos los niños que tendrá en cuenta los agregados cuando ella misma vuelva a pasar en limpio la nueva versión del cuento.

SOLANA Y MUMI

Nos detendremos solo en algunos aspectos del texto y en dos intervenciones de la maestra.



1er. grado. Escuela República del Brasil.
Lanús. Prov. de Bs. As. 2014.

– ¡Qué lindo como pusieron acá, van a tener que leérselo a los compañeros!:
“Había una vez una niña **cuyo nombre era Caperucita**”. Buenísimo, chicas...

La maestra celebra que Solana y Mumi hayan tomado una expresión propia del lenguaje escrito en su texto. En el mismo sentido, pregunta:

– Y acá, ¿qué pusieron? (Hace referencia a la expresión: –HOLA CAPERUCITA).

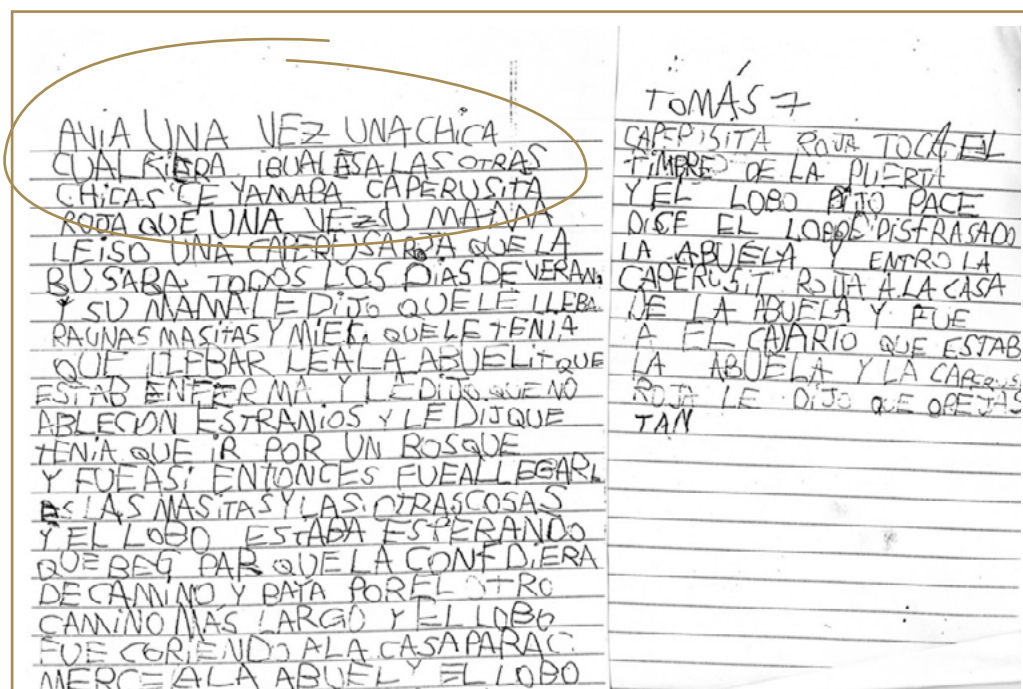
– Cuando le habla el lobo... (Responde Mumi).

Así queda el texto cuando las dos niñas retoman la escritura después de revisarlo con la maestra.

HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA CUYO NOMBRE ERA CAPERUCITA ROJA. Y UN DÍA LA MAMÁ DE CAPERUCITA ROJA ESTABA HACIENDO PASTELITOS Y LA MAMÁ SE LOS DIO A CAPERUCITA PARA QUE SE LOS DIERA LLEVARA A LA ABUELITA.

Y CAPERUCITA FUE A LA CASA DE LA ABUELITA CRUZANDO EL BOSQUE Y SE ENCONTRÓ CON EL LOBO -HOLA CAPERUCITA

Continuarán con la escritura al día siguiente. Mientras tanto, los invitamos a disfrutar de la Caperucita de Tomás.



1er. grado. Escuela 422. Barranqueras. Chaco. 2011.

Tomás vive en Barranqueras, Provincia de Chaco, y allí asiste a la escuela. Como pueden observar, incluyó ideas mucho más actuales que las que los Hnos. Grimm o Perrault podrían haber imaginado. Reparen al menos en su inicio: HABÍA UNA VEZ UNA CHICA CUALQUIERA IGUAL A LAS OTRAS CHICAS QUE SE LLAMABA CAPERUCITA ROJA...

Al concluir la segunda clase dedicada a la renarración, la maestra reparte los primeros textos que las parejas habían escrito. Analía dice: –Cada pareja busca en su escritura dónde escribió CAPERUCITA o CAPERUCITA ROJA... (Anota en el pizarrón). Miran atentamente si está bien escrito y si se equivocaron borran y arreglan y no se pueden volver a equivocar. ¡Porque en este grado todo el mundo sabe cómo se escribe Caperucita Roja!

Segundo grado: Cuentos con brujas



2.º grado. Docente: Adriana Castro.

Escuela N° 12. “Nuestra Señora del Carmen”.

Necochea. Prov. de Bs. As. 2015.

<https://www.youtube.com/watch?v=D03X-6PVmsM>

El proyecto de Adriana, la maestra de Necochea, tiene dos propósitos. Uno de ellos consiste en producir conjuntamente con los niños una síntesis donde se expongan las características de las brujas de los cuentos clásicos y se las contraponga con las de las brujas de los cuentos contemporáneos que, como ustedes saben, fracasan en sus maldades, confunden los hechizos y se tropiezan con sus propias varitas.

En segundo lugar, como escucharán en la voz de Adriana misma, los niños re-narrarán por escrito escenas “impactantes” de los diferentes cuentos para exponer en la cartelera e interesar a los demás niños de la escuela en la lectura. Escribirán la primera de las escenas a través del dictado a la maestra.

Adriana presenta el proyecto.

Lee Hansel y Gretel.

La maestra dispone de dos versiones del cuento, una forma parte de las Colecciones de Aula. Los niños tienen en sus mesas varios ejemplares de la Editorial Colihue.

Los niños leen por sí mismos:

- Los diálogos entre **Hansel y Gretel**.
- Conversación entre los hermanos y la bruja.
- La escena en que Hansel engaña a la bruja.
- La escena en que Gretel la vence.
- La escena final en que un cisne los ayuda a cruzar el río (Adriana trae una copia porque los niños no tienen este episodio en sus versiones).
- En cada caso, siguen la lectura de la maestra con el texto a la vista, cada uno con su ejemplar. Luego, ensayan por parejas los diversos diálogos.
- Ensayan, también, en otra ocasión, la lectura de los episodios.

La maestra lee otros cuentos con brujas.

Rapunzel, Hnos. Grimm

La bella durmiente, Hnos. Grimm

La bruja Mon, Pilar Mateos

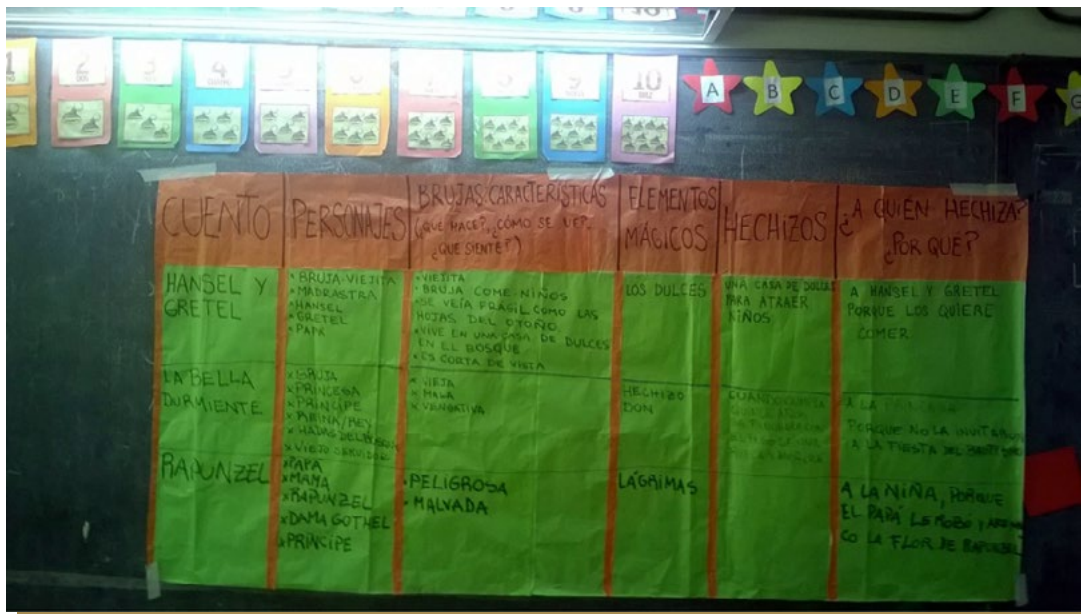
Winnie, la bruja, Valerie Thomas

Situaciones de escritura a lo largo del proyecto

Cuentos con brujas	
Escrituras intermedias o de trabajo	En las carteleras Se elaboran carteles: - Con los “títulos” de los episodios más importantes, por ejemplo, en el caso de Hansel y Gretel: Los niños se quedan solos en el bosque. Los hermanos encuentran el camino de regreso. Los llevan otra vez al bosque y ya no pueden regresar. Llegan a la casita de caramelo. La anciana los encierra. Hansel engaña a la bruja con el huesito de pollo. Gretel encierra a la bruja en el horno y se escapan. - Al avanzar en la lectura de otros cuentos, se elabora una gran cartelera en la que se van recogiendo las características de las diferentes brujas (se puede ver la cartelera a continuación).
	En el cuaderno Los engaños y mentiras en Hansel y Gretel. Renarración del episodio final (el viaje “en cisne”). Revisión junto con la maestra. Renarración “en borrador” del episodio que se publicará. Toman notas individuales de las características de las brujas modernas a medida que avanzan en la lectura.
Escrituras para publicar	Un cuento con bruja Escritura por dictado a la maestra. Revisión y reescritura. Edición de un ejemplar para cada niño. Cada niño completa los datos de la tapa e ilustra.

Escribir sobre lo leído

En la cartelera, a medida que leen y releen cuentos con brujas, se escriben en forma colectiva, por dictado al maestro, las características que el personaje presenta en cada cuento.



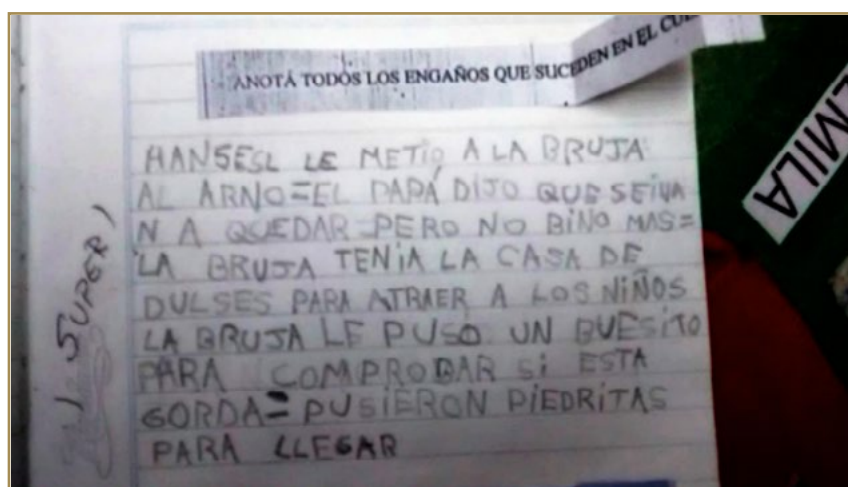
1er. grado. Escuela 10. Pompeya. CABA. 2015.

Nos detenemos a observar qué anotaron sobre la bruja de **Hansel y Gretel**, a quien tanto citamos en este Módulo.

CUENTO	BRUJAS. CARACTERÍSTICAS (¿Qué hace? ¿Cómo es? ¿Qué siente?)	ELEMENTOS MÁGICOS	HECHIZOS	¿A QUIÉN HECHIZA? ¿POR QUÉ?
HANSEL Y GRETTEL	-VIEJITA -BRUJA COME NIÑOS -SE VEÍA FRÁGIL COMO LAS HOJAS DEL OTOÑO -VIVE EN UNA CASA DE DULCES EN EL BOSQUE -ES CORTA DE VISTA	LOS DULCES	UNA CASA DE DULCES PARA ATRAER A LOS NIÑOS	A HANSEL Y GRETTEL PORQUE LOS QUIERE COMER

Enumeración de los engaños en Hansel y Gretel

LUZMILA



1er. grado. Escuela 25. Parque Patricios. CABA. 2015.

HANSEL LE METIÓ A LA BRUJA AL HORNO = EL PAPÁ DIJO QUE SE IBAN A QUEDAR PERO NO VINO MÁS = LA BRUJA TENÍA LA CASA DE DULCES PARA ATRAER A LOS NIÑOS = LA BRUJA LE PUSO UN HUESITO PARA COMPROBAR SI ESTÁ GORDA = PUSIERON PIEDRITAS PARA LLEGAR

Luzmila enumera los engaños y los separa unos de otros con dos rayitas horizontales. No los anota cronológicamente, según ocurren. Alguno se encuentra textualmente en el cuento: “la bruja tenía la casa de dulces para atraer a los niños”; otro, en cambio, revela que el engaño que Hansel urde para que la bruja no se lo coma quedó confuso para la niña.

¿Qué intervenciones hace la maestra?

Dialoga con Luzmila y reescriben en la parte de atrás de la hoja, a medias con Luzmila, de qué manera Hansel engaña a la bruja. La maestra escribe y lee:

LA BRUJA MIRA TODOS LOS DÍAS EL DEDO DE HANSEL PARA COMPROBAR SI ESTÁ GORDO

– *Ahora seguís vos...* (Le entrega el lápiz). – *Pero, ¿qué hace Hansel?*

(Luzmila continúa). PERO HANSEL LE MUESTRA UN HUESITO.

Renarración de “la escena del cisne” que solo aparece en algunas versiones de Hansel y Gretel

SOFÍA



SOFÍA. A

¿CÓMO TERMINA EL CUENTO?

LE PIDIERON A UN CISNE QUE LOS LLEVARA AL OTRO LADO DEL RÍO Y SU PAPA LES PIDIÓ PERDÓN Y AL CIELO Y DISFRUTARON DE LA RIQUEZA.

“Cuando asomaron los rayos del sol, Hansel y Gretel consiguieron salir del bosque pero un ancho río les cortaba el paso. No había puente ni barco para atravesarlo.

Junto a la orilla nadaba un hermoso cisne.

- Precioso animal -dijo Gretel. - ¿Quieres, por favor, llevarnos a la otra orilla? El cisne comprendió y se acercó cuanto pudo.

Montó sobre él la niña y la pasó al otro lado. A los pocos minutos el cisne regresó en busca de Hansel”.

1er. grado. Escuela 25. Parque Patricios. CABA. 2015.

La maestra relee la narración junto con Sofía y la reescribe normalizada en otra hoja.

– Muy bien, Sofía. Pusiste el punto final. Vamos a leer juntas porque me parece que falta decir algo...

(Sofía guarda silencio).

–Y el cisne, Sofía, ¿qué hace?

LE PIDIERON A UN CISNE QUE LOS LLEVARA AL OTRO LADO DEL RÍO
XX Y SU PAPA LES PIDIÓ PERDÓN Y AL CIELO Y DISFRUTARON DE LA RIQUEZA.

La maestra toma la copia del episodio del cisne que había entregado. Lee la escritura de Sofía hasta “al otro lado del río” y relee el fragmento del cuento: “El cisne comprendió...”

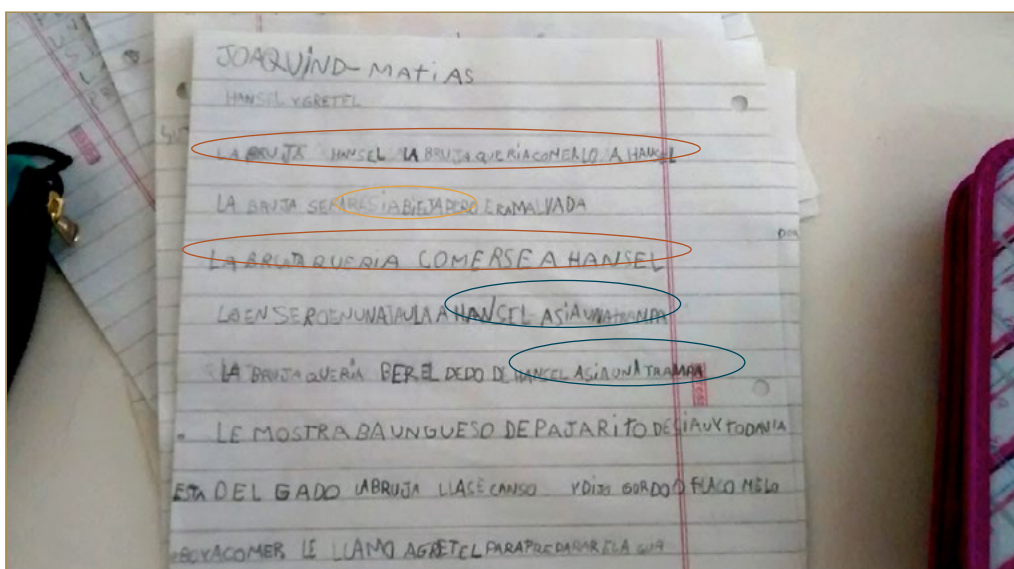
Adriana pone dos marcas porque “hay que agregar dos momentos importantes”.

Reescribe la primera parte y deja el lápiz a Sofía. Así queda el relato:

HANSEL Y GRETTEL LE PIDIERON A UN CISNE QUE LOS LLEVARA AL OTRO LADO DEL RÍO. EL PRECIOSO ANIMAL CRUZÓ A GRETTEL Y VOLVIÓ A BUSCAR A HANSEL.
CUANDO LLEGARON A SU CASA EL PAPÁ LES PIDIÓ PERDÓN A ELLOS Y AL CIELO. SU MUJER HABÍA MUERTO.
EL PADRE Y LOS NIÑOS DISFRUTARON DE LA RIQUEZA.

Renarración por parejas del episodio en que Gretel empuja a la bruja y se libra de ella (Borrador)

JOAQUÍN Y MATÍAS

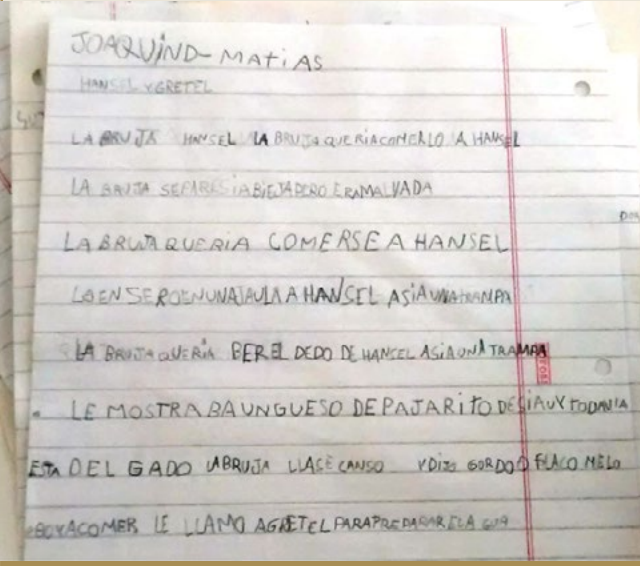


2.º grado. Escuela 14. La Boca. CABA. 2015.

LA BRUJA QUERÍA COMERLO A HANSEL
LA BRUJA PARECE LA VIEJA PERO ERA MALVADA
LA BRUJA QUERÍA COMERSE A HANSEL
LO ENCERRÓ EN UNA JAULA A HANSEL HACÍA UNA TRAMPA
LA BRUJA QUERÍA VER EL DEDO DE HANSEL HACÍA UNA TRAMPA
LE MOSTRABA UN HUESO DE PAJARITO DECIA UY TODAVÍA
ESTÁ DELGADO LA BRUJA YA SE CANSO Y DIJO GORDO O FLACO
ME LO VOY A COMER LE LLAMÓ A GRETTEL PARA PREPARAR EL AGUA

Escribir un texto lleva mucho tiempo; Joaquín y Matías -octubre, 2.º grado- logran producir un relato coherente porque conocen muy bien la historia de Hansel y Gretel. Pero -como todos los niños de la UP- requieren del acompañamiento de su maestra para poder releer su propia escritura y descubrir, por ejemplo, tanto las repeticiones innecesarias -para quitarlas

o reubicarlas-, como alguna información faltante -“para ver si engordaba”-. Igualmente buscan cómo puede quedar mejor “la bruja parece una vieja pero es malvada” e incorporan -a sugerencia de la maestra- dos indicadores temporales. Si analizamos la nueva versión nos damos cuenta de que la re-narración original necesitó muy pocos cambios.



LA BRUJA PARECE UNA VIEJITA BUENA PERO ERA MALVADA. QUERÍA COMERSE A HANSEL Y LO ENCERRÓ EN UNA JAULA. TODOS LOS DÍAS QUERÍA VER EL DEDO DE HANSEL PARA VER SI ENGORDABA PERO HANSEL LE HACÍA UNA TRAMPA Y LE MOSTRABA UN HUESO DE PAJARITO. LA BRUJA DECÍA: - UY TODAVÍA ESTÁ DELGADO. PERO UN DÍA SE CANSÓ: -GORDO O FLACO ME LO VOY A COMER. ENTONCES LA LLAMÓ A GRETEL PARA PREPARAR EL AGUA.

1er. grado. Escuela 14. La Boca. CABA. 2015.

INTERVENCIONES DE LOS MAESTROS EN LAS ESCRITURAS A PARTIR DE LO LEÍDO	
-El docente propone una escritura e intenta que no se complete en un solo día (la propone, por ejemplo, <i>antes de la hora de plástica</i>).	El “descanso” hasta el día siguiente hace que los niños necesiten releer lo que escribieron y descubran qué les falta debido a que se distanciaron del texto y lo ven como lectores.
-El maestro “normaliza” los textos.	Completa algunas palabras, corrige ortografía, si es necesario alinea la escritura para que resulte legible cuando los niños vuelvan al texto y lean lo que escribieron con su ayuda.
-Relee junto con ellos lo que los niños han escrito, espera las reacciones y, si es necesario, hace alguna pregunta.	“¿Para qué la bruja quería ver el dedo de Hansel?” “Y el cisne, Sofía, ¿qué hace?” “El papá de los niños, ¿los estaba esperando a la orilla del río?”
Si el texto se va a “publicar”, el docente lo pasa él mismo en limpio.	De ese modo asegura que el texto se publica en su mejor versión pero tiene además la oportunidad de mostrar a los autores que agregó y quitó lo que habían acordado.

Los niños de 2.º escriben el episodio final de Hansel y Gretel, por dictado a la maestra

¿Por qué reescribir por dictado al docente?

«El dictado al maestro es una situación didáctica en la que los alumnos pueden 'escribir en voz alta' liberados de la realización efectiva de la escritura. Al dictar, los niños centran sus esfuerzos en el proceso de producción de las ideas y en la forma de expresarlas por escrito. Cuando los alumnos dictan al maestro un texto que componen oralmente participan de una situación en la que el docente muestra en qué consiste un acto de escritura.

La producción oral de un texto con destino escrito permite a los niños incorporarse a la práctica de la escritura aún antes de saber escribir convencionalmente. Guiados por el maestro tienen oportunidad de planificar -a grandes rasgos- el cuento que escribirán, de pensar o discutir como comenzarán, de revisar lo que acaban de escribir, de decidir cómo continuarán, de acordar cambios en el plan previsto... Ingresarán así, de la mano de su maestra, en el proceso recursivo que supone la escritura.»

Cinthia Kuperman (2007).

La propuesta de Adriana confirma lo que señalábamos un poco más arriba. La reescritura de un cuento conocido es una situación de gran interrelación entre la lectura y la escritura. Los niños de 2.º de la escuela de Necochea no copian el episodio pero a instancias de la maestra recurren una y otra vez al cuento -a ambas versiones, la de la maestra, la propia e incluso a una que “leímos ayer”, como señala uno de los niños- para constatar cómo sigue la historia, cómo se dicen algunas cosas en el cuento, cómo quedaría mejor, qué va antes y qué va después, cómo se puede indicar la frecuencia con la que la bruja iba a ver si Hansel había engordado lo suficiente...

Dictar el episodio del cuento a la maestra significa planificar y elaborar un texto escrito. En la planificación, reitera la maestra: “- Vamos a anotar qué no nos puede faltar en este episodio, porque si no nos vamos a olvidar alguna cosa importante...”

Al dictar el texto, además, se debe tener en cuenta las características de género que se produce, usar el léxico más apropiado, respetar la secuencia temporal de los hechos, intentar dar la palabra a los personajes de manera directa.

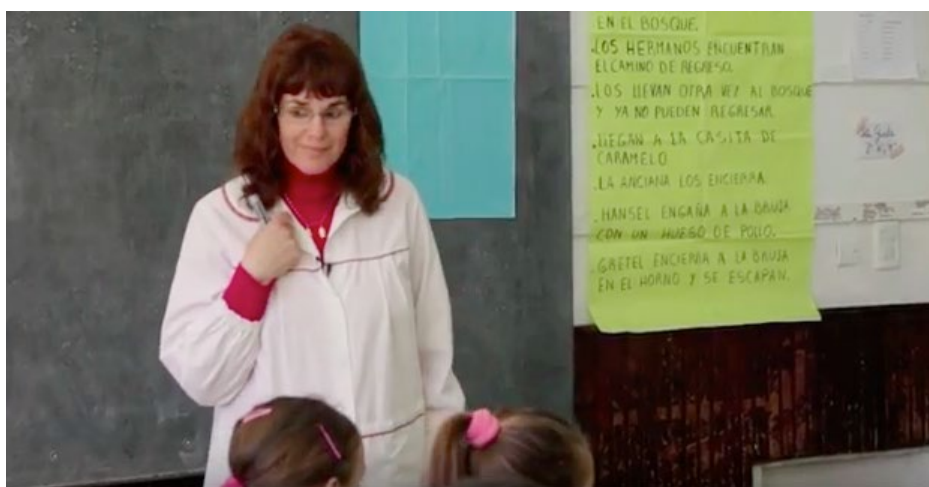
Adriana toma decisiones junto con los niños; algunas de ellas se relacionan con prácticas generales de los escritores: *releer, ver cómo producen ciertas sensaciones otros escritores, agregar, cambiar, tachar*; otras decisiones, en cambio, se refieren a esta narración en particular: “- ¿Qué iba primero?, ¿por qué la bruja le pedía a Gretel que cocinara para Hansel?, lo que equivale a preguntarse cuáles son las motivaciones que guían a la bruja”. De este modo, los niños comienzan a formarse como escritores, planteándose los problemas que presenta la producción de un texto. (Ver. Módulo 3. Parte 3. Glosario literario).

Escribir a través del maestro

 **2.º grado. Docente: Adriana Castro.**
Escuela N° 12. “Nuestra Señora del Carmen”.
Necochea. Prov. de Bs. As. 2015.

Analicemos juntos la situación de dictado al maestro para relevar las intervenciones de Adriana que nos ayudan a descubrir la potencia de esta peculiar situación de escritura.

Los niños conocen los episodios del cuento y los han listado en una clase anterior junto con su maestra. Todos pueden ver el cartel sobre el pizarrón:



HANSEL Y GRETEL SE QUEDAN EN EL BOSQUE.
LOS HERMANOS ENCUENTRAN EL CAMINO DE REGRESO.
LOS LLEVAN OTRA VEZ AL BOSQUE Y YA NO PUEDEN REGRESAR.
LLEGAN A LA CASITA DE CAMELO.
LA ANCIANA LOS ENCIERRA.
HANSEL ENGAÑA A LA BRUJA CON UN HUESO DE POLLO.
GRETEL ENCIERRA A LA BRUJA EN EL HORNO Y SE ESCAPAN.

Los niños saben qué episodio van a renarrar “para que los otros niños de la escuela tengan ganas de leer Hansel y Gretel”: Cuando Hansel engaña a la bruja con un hueso de pollo.

– Bueno, a ver-, dice Adriana.– ¿Lo recordamos un poquito?

La maestra relee el episodio e invita a anotar lo que no puede faltar al volver a narrarlo.

Planifica con los niños lo que van a escribir

Una breve planificación escrita colabora con el buen desarrollo del dictado al maestro: siempre es posible retornar a lo que se anotó para preguntarse: – Ahora, ¿con qué seguimos?

Por otra parte, si los niños participan varias veces al año en esta instancia de ser autores del texto que escriben a través del docente, ellos mismos

son quienes escriben y quienes necesitar recurrir a mirar la planificación para orientarse respecto a qué falta o cómo seguir.

– *A ver, ¿qué podemos decir de la señora..., de la bruja..., de la anciana?*—pregunta la maestra para iniciar la planificación de la renarración con la *presentación del personaje*.

– *Que era mala...*, responden algunos.

La maestra sabe que una narración exige una presentación más rica del personaje, es por eso que vuelve al texto: *“La bruja era mala porque no era una persona normal, era una anciana malvada que se comía a los niños”*. Y agrega: – *Vamos a buscar también en la versión de ustedes cómo era la bruja*.

UNA BRUJA COME NIÑOS

ENCIERRA A HANSEL EN UNA JAULA

OBLIGA A GRETTEL A COCINAR PARA EL HERMANO

HANSEL MUESTRA EL HUESO —> *“Hueso de pollo”, dice una niña y Adriana lo agrega.*

LA BRUJA SE ENOJA —> *“Hasta aquí -dice Adriana-. Si no contamos todo el cuento”.*

– *Antes de empezar a dictar, vamos a mirar qué otras cosas podemos comparar en las versiones para contarle a los nenes, ¿les parece?*

Los niños dictan el episodio

- El inicio

– *Bueno, vamos a comenzar a escribir el episodio, ¿sí?*

– *Recuerden que vamos a empezar a contar desde que la bruja encierra a Hansel...*

El inicio de un episodio aislado de la totalidad no es sencillo; un escritor experto puede preguntarse por dónde empezar: ¿es necesario renarrar desde la escena anterior?, ¿qué información previa es necesario reponer para que el lector entienda?

La maestra relee pero, ante el silencio de los niños sugiere: **LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO**. Los niños aprueban y acompañan a coro la escritura.

- ¿Cómo se continúa?

- 1. Docente:** – ¿Qué pasó después?
- 2. Chiara:** – La obligó a la hermanita a que le cocine...
- 3. Docente:** – ¿Quién?
- 4. Varios:** – ¡La bruja!
- 5. Docente:** – ¿Cómo escribo eso?
LA BRUJA MANDÓ A GRETTEL A COCINARLE A SU HERMANO.
- 6. Docente:** (Relee: “Como las brujas no ven mucho porque tienen los ojos rojos, todos los días ordenaba al niño: – Enséñame el dedo a través de la reja que quiero comprobar si ya has engordado bastante”).

– Vamos a seguir contando por ahí, ¿les parece? ¿Cómo sería? La bruja iba... ¿Cómo seguimos?
- 7. Sol:** – Que la bruja se lo quería comer igual...
- 8. Lola y otros:** – Flaco o gordo se lo iba a comer igual... / Flaco o gordo lo comía igual...
- 9. Nara:** – Y le mandó a Gretel que fuera a ver si el agua estaba bien calentita.
- 10. Docente:** – Pero eso, ¿pasó antes o después de que Hansel le mostrara el huesito?
- 11. Varios:** – ¡Después!
- 12. Docente:** – Entonces lo dejamos para después. Ahora nos vamos a ocupar del episodio del huesito. Entonces...
(Los niños dudan y recurren a la frase de la bruja que más los impresionó. Adriana acepta).
LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO.
LA BRUJA MANDÓ A GRETTEL A COCINARLE A SU HERMANO.
FLACO O GORDO SE LO COME IGUAL.
- 13. Docente:** – ¿Cómo podemos contar la parte en que Hansel le muestra el huesito a la bruja?
- 14. Nara y otros:** – Hansel le muestra un huesito de pollo a la bruja... / Hansel le muestra un hueso de pollo...

Pide que dicten del modo en que lo debe escribir. No es lo mismo “decir” que “dictar”. Se dicta con destino escrito, por lo tanto, los niños reordenan lo que fueron diciendo entre varios para dictar lo que Adriana escribe.

Como lo hará varias veces, Adriana insiste en lo que va antes o va después, es decir, en la sucesión ordenada de las acciones en el tiempo.

- 15. Nacho:** – *Hansel va a quedar repetido.*
- 16. Docente:** – *Ay, Nacho dice que ya está viendo que Hansel va a quedar repetido. ¿De qué otra manera podemos poner en lugar de Hansel?*
- 17. Varios:** – *El nene... / El niño...*
- 18. Docente:** – *¿Cómo queda mejor? Niño se parece más al lenguaje de los cuentos, ¿no?*
EL NIÑO LE MUESTRA...
 (Se da vuelta hacia los niños). – *¿Un hueso de pollo?*
- 19. Niña:** – *¡Sí!*
- 20. Docente:** – *Porque en esta que estamos leyendo decía... (Abre su libro): “un huesillo de pajarillo”*
- 21. Varios:** – *¡De pajarillo!*
- 22. Docente:** (Escribe). **UN HUESO DE PAJARILLO.**
 – *¿Vamos a releer hasta aquí para ver cómo nos está quedando?*
 (Una niña se hace cargo de la relectura. Lee sin interrupciones).
- 23. Docente:** – *¿Y qué pasaba?*

- 24. Una niña:** – *La bruja no aguantaba más, igual se lo iba a comer.*
- 25. Nara:** – *No, la bruja no porque se repite.*
- 26. Docente:** – *Y ¿cómo podemos nombrar a la bruja...?*
- 27. Varios:** – *¡La vieja!*
- 28. Docente:** – *¿Se acuerdan cómo decía la versión de ustedes de la bruja?*
- 29. Lola:** – *¡La come niños! Una bruja come niños.*
- 30. Docente:** – *¿Quieren escribir “la bruja come niños”?*
- 31. Lola:** – *Una bruja come niños.*

Por dos veces, los niños -consultados por la maestra- optan por la manera de decir que más coincide con el género sobre el que están trabajando, el cuento clásico. Eligen niño y pajarillo.

Invita a recurrir a “otros autores” para ver cómo reemplazar a “la bruja”.

- 32. Docente:** – Pero, si ponemos “*una bruja*” y acá ya estamos contando acerca de la bruja, ¿no se confundirán...?
- Adriana intenta explicitar el uso de “la bruja” o “la anciana” debido a que el personaje está presentado y definido en el texto; ya no es posible hablar de una bruja cualquiera sino de la bruja de la que se viene hablando.
- (Escribe).
LA ANCIANA COME NIÑOS SE LO IBA A COMER IGUAL.
- (Los niños se concentran en la no reiteración de “bruja” y Adriana toma finalmente la decisión de postergar las explicaciones acerca del valor del determinante “la” que corresponde en este caso).
- 33. Docente:** – ¡Claro! (Relee). Bueno, evidentemente vamos a tener que trabajar bastante después para corregirlo.
- El texto se deja descansar. Al otro día, los niños ya lo verán “como lectores” y notarán otros aspectos que es necesario revisar. La maestra, por su parte, tiene tiempo de copiar la producción en un afiche.
- Revisión del episodio, al día siguiente.
- 1. Docente:** –Hoy vamos a trabajar en la corrección.
- (Nacho ve el texto en el afiche e insiste sobre la reiteración innecesaria de la palabra bruja).
- 2. Docente:** –Vamos a revisar hasta acá...
LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO.
LA BRUJA MANDÓ A GRETTEL A COCINARLE A SU HERMANO.
- (Los niños releen. Adriana intenta centrarlos en el sentido de las acciones de la bruja. Relee: “La bruja encerró a Hansel en el establo. La bruja mandó a Gretel a cocinarle...”).
- 3. Docente:** – ¿Y si lo pensamos para decirlo en una misma idea? “La bruja encerró a Hansel en el establo”.
- 4. Nara:** (Continúa la lectura). – “La bruja mandó a Gretel a cocinarle...”
- 5. Lola:** (A Nara). – Pero *sin* la bruja...

6. Docente: (Relee). – “LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO” y... (Señala la oración siguiente).

7. Nara: (Lee). – “Y MANDÓ A GRETTEL...”.

8. Docente: – Entonces, ¿lo dejamos o lo tachamos?

9. Varios: – Lo tachamos...

.....

(Los niños leen cómo va quedando: LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO Y MANDÓ A GRETTEL A COCINARLE AL HERMANO).

Durante la escritura, Adriana señala más de una vez, al reunir dos oraciones o prolongar alguna, como se verá más adelante: “Este punto no va”.

12. Docente: – Y, ¿quién es el hermano?

13. Varios: – Hansel.

La maestra intenta quitar “al hermano” porque ya se había hablado de Hansel y referirse al hermano es una reiteración probablemente innecesaria en una frase tan breve; sin embargo, los niños optan por dejarlo y Adriana acepta.

(Nara, antes de que la maestra lo sugiera, se hace cargo de releer).

FLACO O GORDO SE LO COME IGUAL EL NIÑO LE MUESTRA UN HUESO DE...

14. Docente: (Interrumpe). – Yo ayer leía, el “flaco o gordo se lo come igual”, ¿viene antes o después...?

15. Varios: – Después de que no aguantó más...

16. Docente: – Voy a buscar en el libro. Vamos a leer esa partecita a ver cuándo dice la bruja que se lo va a comer igual.

La maestra relee la escena en que Hansel le muestra el hueso del pajarillo y señala: “– Hasta ahí es cuando Hansel le muestra el huesito”. Continúa luego con la lectura: “– Hasta que una mañana la bruja perdió la paciencia: – Gretel, pon el caldero al fuego. ¡Gordo o flaco, hoy me comeré a tu hermano!”

17. Docente: – Sí, pero ¿va antes o después de que Hansel le muestra el huesito?

18. Varios: – Después de que le muestra el huesito.

- 19. Docente:** – Entonces acá tenemos un problema en el orden. ¿Por qué les parece que va después? Adriana insiste en discutir el orden de los sucesos en la narración.
- 20. Dos niñas:** – Va después porque... / porque primero le muestra el hueso y después dice que lo come igual... porque está flaco...
- 21. Docente:**
– Entonces, “flaco o gordo” lo tacho de acá. ¿Lo tacho?
- 22. Varios:** – ¡Síii!
- 23. Docente:** – Vamos a corregir hasta acá. Lo tacho de acá y lo voy a escribir... (Tacha).
- 24. Varios:** – Después del hueso / Después del hueso de pajarillo.
- 25. Docente:** (Escribe). – FLACO O GORDO, ¿pongo “se lo come igual”...? ¿O quieren poner...?
- 26. Una niña:** – ¡Me lo comeré igual!
- 27. Docente:** – ¿Les parece? ¿Queda mejor? ¿Por qué, Tamara, podemos poner “me lo comeré igual”?
- 28. Tamara:** – Porque no aguanta más. Tamara (28) se detiene en la historia: “se lo quiere comer porque no aguanta más”. Adriana (31) insiste para que reparen en el relato: “¿cómo lo podemos contar?” (Ver: Módulo 3. Parte 3. Glosario literario).
- 29. Docente:** – No, pero ¿por qué vos querés cambiar?, ¿en vez de escribir “flaco o gordo se lo come igual” poner “me lo comeré igual”? ¿Quién dice eso?
- 30. Nara:** – ¡La bruja!
- 31. Docente:** – Sí, pero cómo lo podemos contar. A ver, yo los ayudo. (Lee). “Flaco o gordo...”, ¿cómo habías dicho, Tamara?
- 32. Tamara:**
– ¡Me lo comeré igual!
- 33. Docente:** (Escribe). – ¿Quién dijo en la historia “flaco o gordo me lo comeré igual”?
.....
- 34. Docente:** – Y si escribimos “la bruja dijo”, ¿les parece? A ver... (Mira el texto en el afiche). Ante la propuesta de la maestra, los niños aceptan incluir las palabras del personaje. Esta voz que se escucha lleva a Adriana a hacer explícita una nueva intervención sobre puntuación.
- 35. Una niña:** – Arriba... (De “flaco o gordo...”).
- 36. Docente:** – Vamos a aclarar que lo dijo la bruja con dos puntitos y una rayita.

- 37. Docente:** – Vamos a leer cómo queda hasta acá, a ver si queda linda la historia. (Lee y varios leen a coro).
- 38. Docente:** – Pero yo me pregunto, ¿estamos contando por qué la bruja mandó a Gretel a cocinarle al hermano?
- 39. Nara:**
– Para que se pusiera más gordo.
- 40. Docente:** – ¿Les parece que tendría que estar en esta partecita de la historia?
- 41. Una niña:** – Sí, porque para que esté más gordo hay que hacerle más comida.
- 42. Docente:** – Vamos a releer a ver si podemos contar la partecita que nos faltó.
- 43. Nara:**
– Para que se pusiera más gordo.
- 44. Ludmila:** – Para que engordara.
- 45. Docente:** – Lo escribo, acá hay que tachar el puntito... (Escribe).
LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO Y MANDÓ A GRETEL A COCINARLE AL HERMANO PARA QUE ENGORDARA.
- 46. Docente:** – Y Hansel le muestra un hueso de pajarillo, ¿y para qué?
- 47. Una niña:** – Para que no se lo coma.
- 48. Docente:** – ¿Y por qué? Lo leo...
- 49. Ludmila:**
– Es la parte de los ojos rojos de la bruja, que era ciega.
- 50. Varios:** – No, no veía bien...
- 51. Docente:** – Como la bruja no veía bien necesitaba que Hansel sacase su dedo por la reja...
- 52. Varios:** – ¡Para tocárselo!
- 53. Docente:** – A mí me parece que deberíamos contar por qué Hansel sacaba el huesito por la jaula. A ver, leo:
EL NIÑO LE MUESTRA UN HUESO DE PAJARILLO... ¿para?
- 54. Nara:** – Para que no se lo coma.
- 55. Docente:** (Escribe). – Hago una flechita chiquita por acá después lo vamos a escribir prolijo.

Al narrar una historia sin la intervención de la maestra, los niños no suelen dar cuenta de las motivaciones de los personajes. Al incorporar esas motivaciones en su texto, los niños empiezan a completar el recorrido de la historia y, a la vez, a enriquecer sus posibilidades de interpretar el cuento que han leído.

La maestra relee; en cada ocasión Nara lee a coro con ella y otros las siguen. – *¿Les gusta cómo va quedando?*

Les gusta pero están preocupados porque se repite “bruja”. – *¿Cómo podemos nombrar a la bruja de otra manera?*”, “*Leamos, ¿dónde conviene reemplazar bruja?*”.

A Adriana, a diferencia de a los niños, la preocupa otra reiteración. Así ha quedado el episodio, hasta aquí:

LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO Y MANDÓ A GRETEL A COCINARLE AL HERMANO PARA QUE ENGORDARA.
EL NIÑO LE MUESTRA UN HUESO DE PAJARILLO PARA QUE NO SE LO COMA.
LA BRUJA DIJO: – FLACO O GORDO ME LO COMERÉ IGUAL.
LA ANCIANA COME NIÑOS SE LO IBA A COMER IGUAL.

56. Docente: – A mí me parece que además de “vieja” o “anciana” hay algo que se está repitiendo.
(Relee). – “Flaco o gordo me lo comeré igual”.
“La anciana come niños se lo iba a comer igual”.

57. Nara: – “Igual” se repite.

58. Docente: – Pero no sólo se repite la palabra igual...

59. Niña: – “Comer”.

60. Nara: – No, seño, no se repite porque en uno dice “comeré” y en otro “comer”.

61. Docente: – Es verdad, pero la idea de que se lo va a comer aparece dos veces en lo que nosotros estamos contando. ¿Necesitamos escribirlo dos veces? ¿O con una se entiende?

62. Nara: – Con una se entiende.

63. Docente: – ¿Les parece sacar esta? ¡Tacho esto!

64. Docente: (Tacha y queda escrito): “LA ANCIANA COME NIÑOS SE LO IBA A COMER IGUAL”

65. Docente: (Relee).
LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO Y MANDÓ A GRETEL A COCINARLE AL HERMANO PARA QUE ENGORDARA.
EL NIÑO LE MUESTRA UN HUESO DE PAJARILLO PARA QUE NO SE LO COMA.
LA ANCIANA DIJO: – FLACO O GORDO ME LO COMERÉ IGUAL.

Los niños se detienen en las reiteraciones literales: se repite “bruja”, “se repite “igual”, “se repite “comer”.

La maestra intenta que se despeguen de la mirada local y puedan advertir la repetición de uno de los momentos del episodio, dos veces expresado, una en discurso directo –LA BRUJA DIJO: – FLACO O GORDO ME LO COMERÉ IGUAL- y otra, narrado –LA ANCIANA COME NIÑOS SE LO IBA A COMER IGUAL.

- 66. Docente:** – ¿Qué les parece?
- 67. Nara:** – Muy corto...
- 68. Docente:** – Podemos agregar algo.
- 69. Lola y varios:** (Ya cansados). – ¡No, no! Terminamos ahí.
- 70. Docente:** – Ah, pero saben. ¿Se acuerdan que en una de las versiones decía que la bruja iba todos los días a, a verlo a Hansel?
- 71. Varios:** – Sí.
- 72. Nara:** – La versión grande.
- 73. Docente:** – ¿Y en la otra que leímos? ¿Cada cuánto iba, se acuerdan?
- 74. Nara:** – Cada tres horas.
- 75. Docente:** – Vieron, aparece contado de una manera diferente “el tiempo”.
- 76. Ludmila:** – En el cuento que leíamos ayer decía “de día y de noche”.
- 77. Docente:** – Está muy bien lo que dice Ludmila. En este decía “de día y de noche”. Fíjense tres maneras diferentes en que aparece el tiempo en el cuento: “cada tres horas”, “de día y de noche”...
- 78. Varios:** – Y “todos los días”.
- 79. Docente:** – ¿Podríamos escribir nosotros aquí alguna idea de tiempo? ¿Cómo lo podemos contar, a ver? Donde dice: “La bruja encerró... para que engordara” ¿Podemos contar después de esto cada cuánto iba a verlo?
- 80. Ludmila:** – Tachamos un montonazo.
- 81. Docente:** – Sí, tachamos mucho pero pensamos mucho también.

Adriana les propone reparar en los indicadores temporales. Los niños aportan los que se comentaron y alguno más porque entienden de qué se está hablando.

Adriana ofrece las tres posibilidades. Los niños optan por “todos los días” y ella lo agrega y relee.

LA BRUJA ENCERRÓ A HANSEL EN EL ESTABLO Y MANDÓ A GRETEL A COCINARLE AL HERMANO PARA QUE ENGORDARA.
TODOS LOS DÍAS LO IBA A VER.
EL NIÑO LE MUESTRA UN HUESO DE PAJARILLO PARA QUE NO SE LO COMA.
LA ANCIANA DIJO: – FLACO O GORDO ME LO COMERÉ IGUAL.

- 82. Docente:** – ¿Cómo queda hasta ahí?
- 83. Varios:** – ¡¡¡Bien!!!

Proyecto *Caperucita Roja*, una nueva versión

Entremos al aula de 2.º grado de la Escuela 147 de la Provincia de Jujuy. Vamos a observar sólo una clase pero en ella se puede valorar el producto de un largo trabajo de Carmen, la maestra, y de los niños de su grado.

La docente, los niños y las paredes del aula narran la secuencia de actividades realizadas.

La maestra presentó y leyó **Caperucita Roja**.

En días sucesivos leyeron otras versiones clásicas del cuento, la de los Hnos. Grimm, la de Perrault y la versión de Liliana Cinetto que llegó en las Colecciones de Aula.

A partir de lo leído, los niños rotularon imágenes de Caperucita y el lobo e hicieron un cuadro comparativo de las particularidades de cada versión: *¿qué le llevaba Caperucita a su abuelita?, ¿de qué modo el lobo convencía a la niña para sacarle ventaja y llegar antes a la casa de la abuela?, ¿dónde quedaba la casa de la abuela?, ¿quién socorre a Caperucita?, ¿cómo se deshacen del lobo, en cada caso?*

La maestra lee versiones del cuento en que la niña se burla del lobo.

La maestra lee y los niños participan de la lectura en sus ejemplares: **La Caperucita del Noroeste**.

Se anotan las particularidades “locales” de esta versión: *¿dónde vive?, ¿qué lleva en la canasta?, ¿qué se detiene a hacer en el camino?, ¿quién es el animal que intenta devorársela?*

La docente relee el cuento y los niños leen por sí mismos los diferentes episodios, se comentan y se señala dónde consideran que se inicia y termina cada uno de ellos...

Carmen, finalmente, anota en el pizarrón, junto con los niños, breves títulos que adjudican a cada uno de los episodios: INICIO, EL ENCUENTRO CON EL LOBO, LA CHARLA CON LA PACHAMAMA, EL INTENTO POR COMERSE A CAPERUCITA, FINAL.

Organiza a los niños en grupos y cada grupo renarra por escrito uno de los episodios. La maestra acompaña la escritura recorriendo las mesas, releyendo con los autores y dejando indicaciones puntuales mientras escriben.

Un miembro de cada grupo lee el episodio correspondiente de **La Caperucita del Noroeste**.

El trabajo de Carmen nos permite observar el producto de un largo proyecto: los niños han leído mucho y conocen en profundidad qué núcleos narrativos aseguran que narran una nueva versión de **Caperucita Roja** y no otro cuento. Pero también saben cuáles son los detalles y las circunstancias particulares que dan cuenta de que se trata de una Caperucita del Noroeste.

Están todos ustedes invitados a participar de esta clase y conocer la historia.

 **Caperucita Roja. Una nueva versión.**
2.º grado. Escuela 147.
Regimiento 20 de Infantería de Montaña.
San Salvador de Jujuy. 2015.
Docente: Carmen Rosa Apumaita.
https://youtu.be/j4M_KvlbH3Q

Secuencia (o proyecto) “Seguir la obra de un autor”

Primer grado: *Gustavo Roldán*

En el mes de octubre Analía propone leer varios cuentos de Gustavo Roldán, del que los niños ya habían leído **El carnaval de los sapos**. La maestra los invita a conocer en profundidad la obra y la vida de este autor.

Sabe que los niños reconocen los cuentos clásicos por múltiples razones: porque han leído muchos, por sus tramas y sus personajes, por los inicios y finales. En este momento, se propone contrastar explícitamente los cuentos de Roldán con los tradicionales para poder focalizar la mirada de los niños sobre los relatos del autor elegido.

Les proponemos aceptar la invitación del Ministerio de Educación de Chubut. Escuchen y hagan escuchar a sus alumnos a Gustavo Roldán leyendo su cuento **El vuelo del sapo**.

Después del cuento, los chicos hacen algunas preguntas y hasta alguno de ellos le cuenta una hermosa historia al autor. <https://www.youtube.com/watch?v=RgO47w8tQkw>

El cuento está disponible también en:

http://www.abuelas.org.ar/educacion/El_vuelo.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Campaña Nacional de Lectura. LAS ABUELAS NOS LEEN.

Después de leer **El vuelo del sapo**, la maestra inicia el intercambio con los niños y, mientras se escuchan los primeros comentarios, reparte una copia de la primera página cada dos niños.

Algunos se detienen en la divertida imagen del sapo volando. Analía deja unos minutos de libre diálogo entre las parejas que comparten la fotocopia e inicia luego el intercambio entre lectores. Tiene el libro en la mano y algunos ejemplares sobre su mesa⁶.



⁶ **El vuelo del sapo** se distribuyó en el marco de la Campaña Nacional de Lectura (MEN).

Intercambio entre lectores (fragmento)

EL VUELO DEL SAPO

6 de octubre de 2015

- 1. Docente:** – Ya escuché a algunos de ustedes decir que el sapo es un mentiroso...
- 2. (Varios niños):** – ¡Los sapos no vuelan! / – El sapo les hace..., como bromas a los otros... / – Al piojo y al coatí, él les dice que vuela.
- 3. Docente:** – ¿Les dice que vuela? Fíjense qué dice el sapo. Escuchen... (Lee).
“– Lo que más me gusta es volar -dijo el sapo.”
- 4. Docente:** – ¿Lo encontraron? Les dejé la copia de la primera página del cuento, busquen a ver si el sapo dice que vuela. Entre dos, con el compañero. Mientras ustedes buscan, les leo esta parte. (Lee). (Primero lee el título con énfasis).
“El vuelo del sapo
– Lo que más me gusta es volar -dijo el sapo. (Lee haciendo “la voz del sapo”).
Los pájaros dejaron de cantar. Las mariposas plegaron las alas y se quedaron pegadas a las flores.
El yacaré abrió la boca como para tragar toda el agua del río.”
- 5. Docente:** (Hace una pausa). – ¿Encontraron lo que dice el sapo? Leo de nuevo para ayudarlos a encontrar... (Esta vez no lee el título, empieza por las palabras del sapo).
- 6. Violeta:** – Es lo primero, lo primero que está..., que está en el cuento...
- 7. Docente:** – ¿El principio del cuento es lo que dice el sapo, Violeta?
- 8. Varios:** – ¡Sí! / –Empieza el sapo...
- 9. Docente:** – A ver, leé, ¿cómo empieza el sapo? “Lo que más me gus...”
- 10. Varios:** – “Lo que más me gusta es volar”.
- 11. Docente:** (Completa). – ...dijo el sapo”.
- 12. Varios:** (Casi todos se ubicaron en la página, varios releen). – “Lo que más me gusta es volar- dijo el sapo”.
- 13. Docente:** – ¿Así empieza este cuento?
- 14. Baltasar:** – Con lo que dice el sapo. Y el otro empezaba...
- 15. Docente:** – ¿Cuál otro, Baltasar?
- 16. Baltasar:** – El de las pulgas... (Pasa y señala en la cartelera LAS PULGAS NO VUELAN).

- 17. Docente:** – ¿Cómo empezaba LAS PULGAS NO VUELAN?
- 18. Varios:** (A coro). – “Mamá, ¿por qué las pulgas no vuelan?”
- 19. Manu:** – Porque son dos cuentos de Gustavo Roldán.
- 20. Docente:** – ¿Y entonces?
- 21. Violeta:** – No empiezan como Blancanieves y esos...

El vuelo del sapo

Gustavo Roldán

– Lo que más me gusta es volar -dijo el sapo.

Los pájaros dejaron de cantar. Las mariposas plegaron las alas y se quedaron pegadas a las flores.

El yacaré abrió la boca como para tragar toda el agua del río.

El coatí se quedó con una pata en el aire, a medio dar un paso. El piojo, la pulga y el bicho colorado, arriba de la cabeza del ñandú, se miraron sin decir nada. Pero abriendo muy grandes los ojos.

- 22. Docente:** – ¡Esperen, esperen! ¿Todos escucharon lo que están diciendo estos niños?
- 23. Baltasar:** – Que los cuentos de Gustavo Roldán...
- 24. Martín:** – No empiezan con “Había una vez...”
- 25. Docente:** – ¿Cuáles son los que empiezan por “Había una vez”?
- 26. Violeta:** – **Blancanieves, El flautista de Hamelin...**
- 27. Docente:** – Los cuentos clásicos empiezan por “Había una vez” o por una fórmula parecida. Los cuentos de Gustavo Roldán que leímos no empiezan con “Había una vez”, empiezan...
- 28. Manu:** – ¡Hablando los personajes!
- 29. Docente:** – Los cuentos de Gustavo Roldán que leímos hasta ahora empiezan de distintas maneras, no empiezan con “Había una vez”... Los cuentos clásicos son cuentos que tienen muchísimos años y empiezan casi siempre de una forma parecida, con una fórmula como “Había una vez”.
- 30. Docente:** – Esto es muy importante si estamos leyendo la obra de Gustavo Roldán...
- 31. Clarisa:** – ¡Hicimos un descubrimiento!

- 32. Docente:** – *Vamos a escribir el descubrimiento... (Pone un afiche). ¿Cuál es nuestro descubrimiento?*
- 33. Baltasar:** – *Que **El vuelo del sapo** no empieza con “Había una vez”.*
- 34. Violeta:** – *Los cuentos de Gustavo Roldán...*
- 35. Baltasar:** – *... de Gustavo Roldán no empiezan con **había una vez**.*
- 36. Docente:** – *Escribo entonces... (Anota al tiempo que lee). LOS CUENTOS DE GUSTAVO ROLDÁN NO EMPIEZAN CON HABÍA UNA VEZ PORQUE... (Se da vuelta hacia los chicos). ¿Por qué creen que no empiezan con **había una vez**?*
- 37. Elena:** – *Porque no son viejos..., eh..., no son de hace muchos años, no son..., no son clásicos como **El sastrecillo valiente** que leímos el otro día.*
- 38. Docente:** – *Completo entonces. Ya puse... (Lee). LOS CUENTOS DE GUSTAVO ROLDÁN NO EMPIEZAN CON HABÍA UNA VEZ PORQUE... (Interrumpe). ¿Cómo queda mejor? (Se aleja del afiche y escribe en el pizarrón). (Lee mientras escribe).
LOS CUENTOS DE GUSTAVO ROLDÁN NO EMPIEZAN CON HABÍA UNA VEZ PORQUE NO SON CUENTOS CLÁSICOS.*
- 39. Docente:** – *Pongo otra opción. Las leo para ver cuál queda mejor...
LOS CUENTOS DE GUSTAVO ROLDÁN NO EMPIEZAN CON HABÍA UNA VEZ, HABÍA UNA VEZ HACE MUCHO TIEMPO O HACE MUCHO, MUCHÍSIMO TIEMPO, EN LA CIUDAD DE HAMELÍN, COMO LOS CUENTOS CLÁSICOS.*
- 40. Anahí:** – *Y... queda mejor la más larga porque todos no empiezan iguales con **había una vez**.*

Como pudieron ver, Analía lee el cuento que estaba previsto en la agenda el día correspondiente a las *actividades habituales*. Lee y abre un breve espacio de intercambio entre lectores en el cual se propone dialogar con los niños sobre un aspecto de la estructura -y no tanto de la trama- de los cuentos de Gustavo Roldán de quien ya leyeron otros: sus cuentos no presentan una estructura canónica como la de los cuentos clásicos.

Entrega una copia de la primera página para que constaten -leyendo por sí mismos- que la historia comienza directamente con la afirmación del sapo, un aspecto que ya les había hecho notar al leer **Las pulgas no vuelan** del que recuerdan la graciosa pregunta inicial: “*Mamá, ¿por qué las pulgas no vuelan?*”.

La escritura del “descubrimiento”, como dice Clarisa (31), es una forma de dejar establecido que en este 1er. grado todos pueden darse cuenta cuando un cuento es clásico o no lo es. Y disponerse a esperar, según corresponda, la aparición del hada o los engaños del sapo. Al día siguiente los niños pegan en su cuaderno la conclusión elaborada con la maestra y la releen:

LOS CUENTOS DE GUSTAVO ROLDÁN NO EMPIEZAN CON HABÍA UNA VEZ, HABÍA UNA VEZ HACE MUCHO TIEMPO O HACE MUCHO, MUCHÍSIMO TIEMPO, EN LA CIUDAD DE HAMELÍN, COMO LOS CUENTOS CLÁSICOS.

Les pedimos que reparen en varias intervenciones de la maestra, de diferente tipo.

Intervenciones	
39. Docente: (...) Los cuentos clásicos son cuentos que tienen muchísimos años y empiezan casi siempre de una forma parecida, con una fórmula como Había una vez .	Se refiere a las <i>fórmulas</i> de inicio designándolas por su nombre. No espera que todos lo recuerden pero seguramente algunos niños lo registrarán.
49. Docente: Escribo entonces... (Anota). LOS CUENTOS DE GUSTAVO ROLDÁN NO EMPIEZAN CON HABÍA UNA VEZ PORQUE... (Se da vuelta hacia los chicos). ¿Por qué creen que no empiezan con <i>había una vez</i> ?	Los niños ya se habían referido a la estructura canónica de los cuentos clásicos; la maestra solicita que vuelvan a explicitarlo para comparar ambas estructuras.
51. Docente: [...] Ya puse... (Lee). LOS CUENTOS DE GUSTAVO ROLDÁN NO EMPIEZAN CON HABÍA UNA VEZ PORQUE... (Interrumpe). ¿Cómo queda mejor? (Se aleja del afiche y escribe en el pizarrón). (Lee mientras escribe). <u>Pongo otra opción</u> .	La docente ofrece “opciones” y las lee para ver cuál queda mejor. Al escribir, se analizan las ideas con más detenimiento. Se logra expandir y clarificar lo que acaban de aprender.

Al día siguiente, cuando se aboquen al desarrollo de la **secuencia**, los niños de 1.º profundizarán en la lectura de dos de los cuentos de Gustavo Roldán: **El viaje más largo del mundo** (que pueden encontrar en la caja verde de Colecciones de Aula) y **El vuelo del sapo**.

Escucharán a su maestra releer este último y participarán de una nueva propuesta de intercambio y relectura: ¿Por qué los animales que escuchan al sapo muestran actitudes tan extrañas?; ¿quién le cree inocentemente al sapo?; ¿por qué será que el pichón del pájaro carpintero le cree?; ¿qué animales siguen la broma del sapo?; ¿es una broma o una mentira?; ¿qué animales discuten con él?

Los niños indagarán en los ejemplares que reparte la maestra y en las copias que entregó el día anterior para poder anotar quiénes le creen al sapo, quiénes se oponen y quiénes lo ayudan a seguir con la broma.

En la clase del jueves, en cambio, tratarán de anotar todas las mentiras o exageraciones que -según la lechuza- les contó el sapo a sus compañeros en otras ocasiones.

La lista de animales y el repertorio de engaños inventados por el sapo -según la lechuza- son producciones escritas en torno a lo que se ha leído. Los niños saben muy bien qué poner porque conocen el cuento y, en todo caso, pueden corroborar en el texto, pidiéndole a la maestra que les relea o localizando y leyendo por sí mismos.

Si bien recurren a **El vuelo del sapo** para buscar, por ejemplo, quiénes son los que participan de la mentira, ninguno buscó en el texto las acusaciones de la lechuza: como se habían comentado mucho en el aula y habían provocado muchas risas, todos pudieron escribir porque sabían qué poner.

Escribir sobre lo leído

Situaciones de escritura: <i>Seguir la obra de Gustavo Roldán</i>	
Escrituras intermedias o de trabajo	En las carteleras -Los personajes en el bosque chaqueño (lista). -Repertorio de “cuentos” o mentiras que cuenta el sapo. -Expresiones divertidas (<i>¿quién las dice?</i>).
	En el cuaderno -Los versos del bicho colorado. -<i>¿Quién lo dijo?</i> : Odio a los mentirosos. : En todo el monte chaqueño no hay mentirosos más grandes. : <i>¿Cuándo dije una mentira?</i>
Escrituras para publicar	Presentación de Gustavo Roldán. (Biografía). Recomendación de “los mejores cuentos de G. Roldán”.

Biografía del autor: toma de notas y dictado al maestro

Los niños de 1.º presentan a Gustavo Roldán (*Escriben su biografía*)

La maestra lee una biografía del autor (en la contratapa del libro).

Los niños escuchan un reportaje⁷ a G. Roldán y conversan sobre lo que han escuchado.

Al día siguiente, vuelven a escuchar y toman nota de las palabras del autor que les resultaron más interesantes.

⁷ Reportajes a Gustavo Roldán se encuentran disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=01Tu2XFK8Q> <http://audiovideotecaba.com/>

Toma de notas

La toma de notas es una práctica habitual entre los estudiantes: se toman notas a partir de la exposición del maestro o del profesor, de la información que se considera relevante de un artículo leído en Internet o consultado en una enciclopedia de la biblioteca.

Algunas veces, el ejercicio de la toma de notas ayuda solo a entender y organizar lo que se está escuchando o leyendo y no se vuelve a ellas. Otras veces, constituyen una ayuda-memoria o un material que completa la información recogida en otras lecturas.

Las notas no están destinadas a otros lectores; ningún escritor las revisa con el propósito de corregir la organización del texto o mejorar ciertas expresiones. Se trata, siempre, de un borrador destinado a uno mismo.

La toma de notas es una práctica que se aprende a medida que se la realiza. Los estudiantes-alumnos o docentes en situación de capacitación toman mejores notas cuanto más conocen del tema desarrollado porque saben qué conviene/corresponde/es útil anotar.

Tomar nota

La docente propone a los niños a que tomen nota mientras escuchan por segunda vez el reportaje. La situación tiene peculiaridades que se reiteran en muchas escrituras:

Algunos niños se detienen a escribir ciertas expresiones de Roldán en el reportaje que parecen resultarles entrañables, y lo son: “En esa época, ensuciaba muchos papeles”, dice refiriéndose a sus primeros cuentos pero se sentía un hombre serio; pero sobre todo escriben lo que leerán en las notas de Fabiola y en las de Elías: sus hijos, ya grandes, le dijeron por qué no escribía los cuentos que les había contado cuando eran niños y le recordaron esas historias que él mismo había olvidado. Ese fue el comienzo: desde entonces se dedicó a escribir cuentos para niños.

La mayoría intenta seguir el orden de la exposición del autor y logra escribir los primeros datos que consideran relevantes, como William y Jairo: a los 20 años escribía cuentos para grandes... Muchos completan esa idea señalando también a los 40 empezó a escribir cuentos para chicos.

Cada uno, como verán en los ejemplos, escribe en la medida de sus posibilidades pero todos recogen datos interesantes que se pueden integrar a una biografía común que le dictarán luego a la maestra. Estas son las notas de algunos de los chicos:

FABIOLA BELÉN

FABIOLA BELÉN CASTILLO MENDOZA
ACE MUCHÍSIMO TIEMPO CUANDO TENÍA 20 AÑOS ESCRIBÍA A LO MÁS GRANDE GUSTAVO ROLDÁN: TAMBIÉN LE CONTÓ UN CUENTOS A SUS HIJOS: VOLÓ DE CÓRDOBA A BUENOS AIRES: LE DIJO QUE NO SE ACORDABA TANTO: SE DIVERTIÓ ESCRIBIENDO: SE SENTÍA UN HOMBRE SERIO: Y TAMBIÉN ENSUCIAR PAPELES: EMPEZO A ESCRIBIR A LOS CHIKITO: Y RECIBIÓ PREMIOS: 9

Fabiola Belén. 1er. grado. Escuela 19. Villa Lugano. CABA. 2014.

HACE MUCHÍSIMO TIEMPO CUANDO TENÍA 20 AÑOS ESCRIBÍA A LOS MÁS GRANDES GUSTAVO ROLDÁN: TAMBIÉN LE CONTÓ CUENTOS A SUS HIJOS: VOLÓ DE CÓRDOBA A BUENOS AIRES: Y LE DIJO QUE NO SE ACORDABA TANTO: Y SE DIVERTIÓ ESCRIBIENDO: SE SENTÍA UN HOMBRE SERIO: Y TAMBIÉN ENSUCIAR PAPELES: EMPEZÓ A ESCRIBIR A LOS CHIQUITOS Y RECIBIÓ PREMIOS:

La propuesta de tomar notas en los grados de la UP es un primer paso hacia la formación de los niños como estudiantes pues se aprende a hacerlo cuando se participa en contextos de estudio -abordaremos este tema en el Módulo N° 5, *Lectura y escritura para aprender*. Pero también es una interesante situación de escritura para niños que están en pleno proceso de alfabetización.

ELÍAS

LE DIJERON LOS HIJOS PORQUE NO ESCRIBIS
LOS CUENTOS QUE NOS CONTASTE PORQUE
NO ME ACUERDO TANTO Y NOSOTROS TE CONTA
MOS Y AY EMPESÓ A ESCRIBIR A LOS MAS
CHIKITO. Y AHÍ EMPEZÓ A ESCRIBIR CUENTOS PARA CHIKITOS.

Elías. 1er. grado. Escuela 19. Villa Lugano. CABA. 2014.

LE DIJERON SUS HIJOS PORQUE NO ESCRIBÍS LOS CUENTOS QUE NOS CONTASTE. PORQUE NO ME ACUERDO TANTO Y NOSOTROS TE CONTAMOS.
Y AHÍ EMPEZÓ A ESCRIBIR CUENTOS PARA CHIQUITOS.

WILLIAM

ALOS 20 AÑOS EPSO ASQIR QUETOS
PARA GRANDES.

WILLIAM MEDINA

William. 1er. grado. Escuela 19. Villa Lugano. CABA. 2014.

A LOS 20 AÑOS EMPEZÓ A
ESCRIBIR CUENTOS

PARA GRANDES.

WILLIAM MEDINA

ALOS 20 AÑOS EPSO ASQIR
QUETOS

PARA GRAMES.

WILLIAM MEDINA

William toma notas

La toma de notas, como dijimos más arriba, se realizó en dos días consecutivos porque la entrevista a Gustavo Roldán resultaba extensa para el auditorio de 1er. grado. William no produce aún escrituras completas. El primer día, anotó:

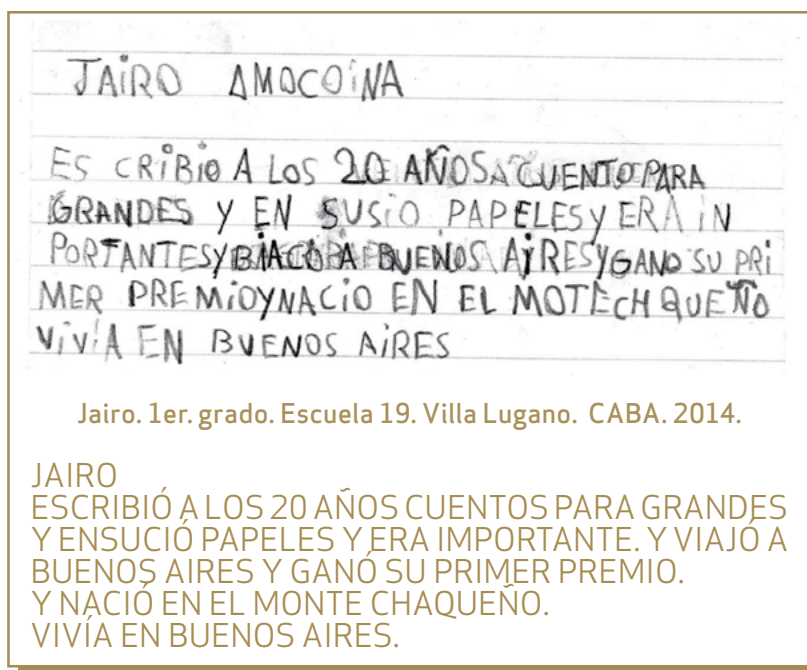
ALO VEÑTEANOS PARAGRANDE

A LOS CUARENTAISINCO

La maestra se alegró porque observó que -desde el punto de vista del completamiento del sistema de escritura- William manifestaba avances -se ven problemas ortográficos pero su escritura está casi completa. Su comentario fue: “- Muy bien, William. Mañana anotás qué escribía a los 20 y qué escribía a los 45...”

Probablemente, al día siguiente, al intentar registrar mayor cantidad de información, William parece haber “retrocedido” en sus posibilidades de realizar escrituras más completas. Es habitual que, cuando los niños se concentran en la escritura de una palabra, puedan producir escrituras completas pero que, al apurarse para escribir la continuidad de sus ideas, sus producciones resultan más primitivas.

JAIRO



JAIRO AMOCOINA

ES CRIBIO A LOS 20 AÑOS CUENTOS PARA GRANDES Y EN SUS O PAPELES Y ERA IN PORTANTES Y VIAJO A BUENOS AIRES Y GANÓ SU PRIMER PREMIO Y NACIO EN EL MONTE CHAQUEÑO. VIVIA EN BUENOS AIRES.

Jairo. 1er. grado. Escuela 19. Villa Lugano. CABA. 2014.

JAIRO
ESCRIBIÓ A LOS 20 AÑOS CUENTOS PARA GRANDES
Y ENSUCIO PAPELES Y ERA IMPORTANTE. Y VIAJO A
BUENOS AIRES Y GANÓ SU PRIMER PREMIO.
Y NACIO EN EL MONTE CHAQUEÑO.
VIVIA EN BUENOS AIRES.

A partir de la biografía que leyeron en la contratapa del libro **El vuelo del sapo** y de las notas tomadas, los niños dictan a su maestra la biografía de Gustavo Roldán. Ella escribe en un afiche.

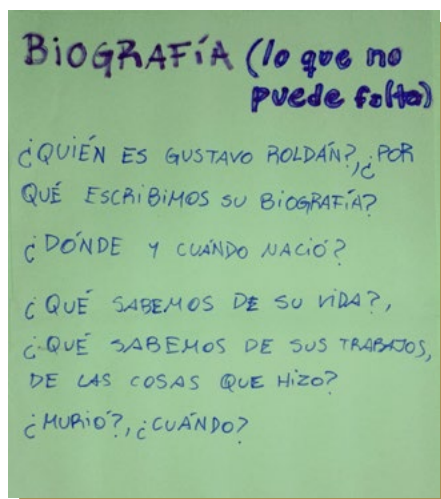
Analía pasa la biografía y entrega copias a los niños que la leen y conservan en sus cuadernos.

Versión final de la biografía de Gustavo Roldán

1er. grado. Escuela República del Brasil. Lanús. 2014.

La maestra relee la biografía en la contratapa del libro pero orienta la mirada de los niños acerca de qué no puede faltar en una biografía.

Elaboran juntos un cartel como ayuda memoria:



La docente orienta a los niños para que recurran -con su ayuda- a los datos que se leen en la biografía.

Respecto a la pregunta “por qué escribimos su biografía”, suscita diversas discusiones hasta que se llega a lo que ustedes mismos leerán en la versión final del texto.

Guiándose por algunas de las preguntas sobre qué no debe faltar, invita a los niños a buscar en sus notas: “*Ustedes tienen información sobre sus trabajos, busquen en sus notas, ¿qué podríamos poner aquí?*”

GUSTAVO ROLDÁN NACIÓ EN EL CHACO EN 1935. ESCRIBIÓ MUCHOS CUENTOS QUE LEEN LOS NIÑOS DE LA ARGENTINA. CUENTA HISTORIAS DE LOS ANIMALES QUE VIVEN EN EL MONTE CHAQUEÑO DONDE EL ESCRITOR SE CRIÓ.

A LOS 20 AÑOS ENSUCIABA PAPELES Y EMPEZÓ A ESCRIBIR CUENTOS PARA GRANDES. SE CREÍA UN HOMBRE SERIO.

SE FUE A VIVIR A CÓRDOBA Y A BUENOS AIRES.

A LOS 40 AÑOS SUS HIJOS LE PREGUNTARON POR QUÉ NO ESCRIBÍA LOS CUENTOS QUE LES HABÍA CONTADO. LOS HIJOS LO AYUDARON A ACORDARSE Y EMPEZÓ A ESCRIBIR CUENTOS PARA CHICOS.

POR ESO RECIBIÓ MUCHOS PREMIOS.

ESCRIBIÓ LOS CUENTOS: “EL VUELO DEL SAPO”, “COMO SI EL RUIDO PUDIERA MOLESTAR”, “HISTORIAS DEL PIOJO”, “EL CARNAVAL DE LOS SAPOS”, “LA LEYENDA DEL BICHO COLORADO”.

GUSTAVO ROLDÁN MURIÓ EN BUENOS AIRES EL 3 DE ABRIL DE 2012.

Fábulas, leyendas, mitos y otros antiguos relatos breves

Actividades Habituales

Segundo grado: Fábulas de Esopo y La Fontaine

2.º grado. Escuela Manuel Belgrano.
Docente: Elías Centeno.
Córdoba. 2012

Elías, el maestro de 2.º grado, por su parte, en octubre, decidió dedicar su hora semanal de *actividades habituales* a la lectura de fábulas. Hizo una selección en Internet y las imprimió para que cada uno de los niños pudiera tener cuatro o cinco en sus cuadernos y releerlas cada vez que lo desearan.

Por un lado, se propuso que los niños conocieran este breve género narrativo que tuvo su origen en la Antigua Grecia y conserva una gran difusión hasta la actualidad (Ver: Módulo 3. Parte 3. "Glosario literario"). Por otro lado, como se trata de textos en general breves en los que los personajes dialogan, consideró que podría despertar el interés de los niños para preparar por parejas la lectura dialogada de las pequeñas obras. El ensayo previo -para lograr que los oyentes disfruten verdaderamente de la presentación- puede contribuir a mejorar el desempeño de los niños en la lectura en voz alta, cuando leen para que otros los escuchen.

FÁBULAS (Octubre, 2.º grado, 2012)	
Actividades habituales	Proyecto (breve)
EL LEÓN Y EL RATÓN, Esopo LA LIEBRE Y LA TORTUGA, Esopo EL RATÓN DE CAMPO Y EL RATÓN DE CIUDAD, La Fontaine LA ZORRA Y LA CIGÜEÑA, La Fontaine	 El león y el ratón -Lectura por parte del maestro; intercambio entre lectores. -Los niños siguen la lectura de la fábula. Leen por sí mismos las palabras del ratón. -Anotan "el momento pacífico" y "el momento dramático" en sus cuadernos. -Discuten sobre qué es la moraleja; escriben en sus cuadernos la "más adecuada". -Releen para señalar con una crucecita las partes en las que el narrador cuenta que habla el león. -Escriben por parejas los parlamentos del león. -Se revisan las escrituras "entre todos" en el pizarrón. -Se reescribe la fábula incorporando el discurso directo del león. -Los niños ensayan la lectura dramatizada. -Leen por grupos ante los niños de Jardín.

Elías lee la primera fábula que seleccionó y les presenta a su autor, Esopo⁸. A partir de este texto desarrollará un breve **proyecto** de diez días: Los niños, en parejas o tríos, ofrecerán la lectura dramatizada de la fábula **El león y el ratón** a los compañeritos del Jardín.

Luego, seguirán leyendo fábulas, intercambiando y realizando algunas escrituras relacionadas con ellas en el espacio de actividades habituales.

Intercambio entre lectores (fragmento)

15 de octubre de 2012

José: – ¿Por qué dice “ratones de campo”? Acá también dice... (Se para y señala en la cartelera).

EL LEÓN Y EL RATÓN, Esopo

LA LIEBRE Y LA TORTUGA, Esopo

EL RATÓN DE CAMPO Y EL RATÓN DE CIUDAD, La Fontaine

LA ZORRA Y LA CIGÜEÑA, La Fontaine

Docente: – Van a tener que tener un poquito de paciencia hasta que leamos **El ratón de campo y el ratón de ciudad**... Ahora el problema del ratón, volviendo a nuestra fábula, no es el gato...

El león y el ratón

Un león estaba durmiendo en la falda de una montaña al calor del sol. Jugaban cerca de allí varios ratones de campo.

Uno de los ratoncitos pasó corriendo sobre la pata extendida del león y lo despertó. El león reaccionó rápidamente y lo atrapó con una de sus garras. Cuando ya estaba a punto de comérselo, el ratón gritó:

—¡Por favor, gran león, déjame marchar! Quizá algún día podré ayudarte cuando te encuentres ante algún peligro.

Al león le hizo reír la idea de que un ratón pudiera servirle de ayuda alguna vez. Pero viendo que era un animal tan pequeño que no alcanzaría para calmar su hambre, lo dejó partir.

Poco tiempo después el león caminaba por el bosque cuando cayó atrapado en la red de unos cazadores. El animal se debatió con furia, pero las cuerdas eran demasiado fuertes. Entonces, viendo que no podía liberarse, comenzó a rugir con toda su potencia.

El ratoncito lo oyó y corrió hacia donde se encontraba.

—No te muevas león, le dijo. —Yo te libraré. Voy a roer las cuerdas.

El ratón cortó las cuerdas de la red con sus afilados diente-cillos y el león pudo recuperar su libertad.

—Una vez te reíste de mí- dijo el ratón.— Pensaste que yo era demasiado pequeño para servirte de ayuda. Pero ya lo ves, debes la vida a un humilde ratoncito.



Esopo, se dice, nació 500 o 600 años antes de Cristo (¡hace casi 2600 años!). Si bien no se tiene certeza sobre los datos de su vida, la tradición señala que Esopo fue un esclavo cuyo amo, probablemente un filósofo llamado Janto, lo liberó en reconocimiento de su gran ingenio.

En la Antigua Grecia se le atribuía a Esopo la invención de la fábula como género literario y la creación de más de seiscientas de ellas. Lo cierto es que el género fábulas quedó definido por Esopo al retomar en todas sus historias una serie de características constantes (Ver: Módulo 3. Parte 3. “Glosario literario”). El tema predominante es el de las relaciones sociales entre los seres humanos, relaciones que Esopo describe con gran ironía. La enseñanza contenida en sus breves relatos es una moral popular, prudente y moderada donde se valoriza el agradecimiento, el amor al trabajo y también la astucia para aprovecharse de la insensatez de los demás.

⁸ Las fábulas más conocidas suelen tener múltiples versiones atribuidas sucesivamente a los distintos autores clásicos del género: Esopo, La Fontaine, Samaniego y otros.

El maestro relee la fábula y los chicos, en esta segunda ocasión, siguen más o menos puntualmente la lectura del maestro en sus copias. Cuando termina señala:

- 1. Docente:** – *La historia empieza demasiado pacíficamente, ¿no les parece? Al menos eso dice el narrador.*
- 2.** (Silencio de parte de los niños).
- 3. Docente:** – *Escuchen cuánta paz nos muestra el narrador... (Lee con voz más bien baja y lentamente).
“Un león estaba durmiendo en la falda de una montaña al calor del sol. Jugaban cerca de allí varios ratones de campo.”*
- 4. Docente:** (Levanta la vista del texto). – *Ah, qué tranquilidad, al calorcito del sol. Pero, ¿qué ocurrió?*
- 5. Varios:** (Se apresuran a contar qué le pasó al ratoncito).
- 6. Docente:** – *No, no. Ya sé qué le pasó al ratón. Me gustaría que sintiéramos cómo lo dice la fábula. (Lee. Cuando llega a la expresión “el león reaccionó...” acelera la lectura y la dramaticidad).
“Uno de los ratoncitos pasó corriendo sobre la pata extendida del león y lo despertó. **El león reaccionó rápidamente y lo atrapó con una de sus garras.** Cuando ya estaba a punto de comérselo, el ratón gritó: ...”*
- 7. Docente:** – *¡Lo atrapó en un segundo! ¿Quién quiere leer esa partecita donde lo atrapa? (Relee). **El león reaccionó...***
- 8. Alumno 1:** (Recuerda casi textualmente la expresión y relee a buen ritmo imitando al maestro). – ***El león reaccionó rápidamente y lo atrapó con una de sus patas.***
- 9. Varios:** – *¡Con una de sus garras!*
- 10. Docente:** – *¡Qué momento tan dramático! Sigamos... (El docente continúa con “voz de ratón asustado”).*
- 11. Docente:** – *¿Quién lee las palabras del ratón? Está tan asustado que hace una promesa, ¿no? ¿Qué promete? ¿Qué le promete al ratón?*
- 12.** (Varios niños leen ya que muchos quieren “hacer de ratón”).
- 13. Docente:** – *No dice qué le contesta el león, ¿no le contesta nada? A ver, releo...
“Al león le hizo reír la idea de que un ratón pudiera servirle de ayuda alguna vez. Pero viendo que era un animal tan pequeño que no alcanzaría para calmar su hambre, lo dejó partir.”*
- 14. Docente:** – *Ni una palabra le dice...*
- 15. Alumna:** – *Sí, le dice, le dice “ja, ja”*
- 16. Alumno 2:** – *Le dice: “Ja, ja. ¿Cómo me vas a ayudar vos que sos un ratoncito?”*

- 17. Docente:** – No, no lo encuentro. ¿Ustedes encuentran dónde dice “ja, ja”?
- 18. Varios:** – Dice que lo hizo reír que un ratón lo ayudara a él que es un león.
 “Al león le hizo reír la..., la iii..., la idea de que un ratón...”
 No dice “ja, ja”, dice que lo hizo reír...
- 19. Docente:** – Ah, el narrador lo cuenta y dice..., Marianita estaba leyendo cómo lo cuenta el narrador. ¿Lo lees vos, Marianita?
- 20. Marianita:** – “Al león le hizo reír la idea de que un ratón...”

La lectura compartida del maestro y los niños continúa hasta el final de la fábula. Los niños se hacen cargo de las palabras del ratón, único personaje que habla. Cuando el narrador refiere las situaciones por las que pasa el león, Elías interviene para hacer visible esta voz y pide que los niños expresen, en discurso directo, lo que podría decir el león si en el texto hablara.

“Me despertaste de mi siesta. ¡Te comeré de un solo bocado!”
 “Ja, ja. ¿Cómo me vas a ayudar vos que sos un ratoncito?”
 “Socorro, socorro. ¡Ayúdenme, caí en una trampa!”

Como puede verse, Elías se detiene en el lenguaje de la fábula según demuestran varias de sus intervenciones. Comparte con los niños los sentimientos y las sensaciones que provoca el lenguaje mismo en una obra literaria -más allá de la historia-. Y al compartirlos, les muestra/les enseña a descubrir sus resonancias.

Intervenciones	
3. – Escuchen cuánta paz nos muestra el narrador.	Los niños entienden qué ocurre. Pero el maestro les hace “sentir” la paz de la escena de la que no se habla explícitamente. “El león durmiendo al calor del sol...”
6. – Me gustaría que sintiéramos cómo lo dice la fábula...	Invita a sentir cómo el narrador quiebra la inmovilidad y acelera los hechos.
14. – Ni una palabra le dice... (El león).	Elías se refiere a la voz del narrador y a la de los personajes. Los niños pasan del discurso indirecto -el narrador relata lo que dice el león- al discurso directo -qué habrá dicho el león.

El maestro de 2.º lee fábulas, los niños leen por sí mismos. Abre al intercambio y vuelve al texto -lee, relee y pide que lean y releen- porque es **en el relato** donde se encuentra la quietud de la imagen y la aceleración de la acción. También en él, los personajes se expresan a través de sus voces o el narrador refiere lo que los personajes dicen.

En la clase siguiente, Elías les propondrá a los niños elegir cuál de las siguientes moralejas (Ver: Módulo 3. Parte 3. “Glosario literario”) les parece más adecuada para cerrar la fábula que leyeron.

Todos tenemos alguna habilidad no importa el tamaño ni la edad.	En los cambios de la fortuna también los poderosos necesitan ayuda.
---	---

En los días posteriores, los niños por parejas escribirán las palabras del león para poder luego ensayar la dramatización. El maestro propone también una instancia de revisión después de que cada pareja concluye la escritura.

Escribir sobre lo leído

Revisión de las escrituras de los niños 22 de octubre 2012

Elías anota en el pizarrón las escrituras de varias parejas. Las escribe normalizadas, es decir, completa aquellas a las que todavía les faltan letras, no mantiene los errores ortográficos e incluye signos de puntuación, de pregunta y admiración. Conserva, sin embargo, el contenido que escribieron los niños. Nos detendremos solo en las palabras que el león pronuncia en su segunda intervención:

¡JA, JA! ¿CÓMO ME VAS A AYUDAR VOS QUE SOS UN RATONCITO?
(Elina y Celia)

¡JA, JA, JA! ¿CÓMO ME VAS A AYUDAR TÚ SI ERES TAN PEQUEÑO?
(Román y Javi)

¡JA, JA! UN RATONCITO NO PUEDE AYUDAR A UN LEÓN FUERTE COMO YO.
(Ceci y José)

Por supuesto, en el aula hubo otras variaciones pero el docente recoge aquellas que le permiten intervenir en algunos aspectos para mejorar todas las escrituras.

En primer lugar, propone comparar un aspecto de las dos primeras escrituras: vos que sos un ratoncito y tú eres muy pequeño. Plantea la discusión sobre las formas de la segunda persona (vos sos/tú eres): ¿Cómo lo dirán los personajes de una fábula que se escribió hace tantos años? ¿Cómo se dice en los cuentos tradicionales y en las fábulas?

Las niñas acuerdan en revisar su versión:

¡JA, JA! ¿CÓMO ME VAS A AYUDAR TÚ QUE ERES UN RATONCITO?

Elías pide que cada pareja observe si escribió “tú eres” o “vos sos” y pasa por las mesas para ayudarles a revisar su propia escritura.

Casi todos incorporan los signos de admiración en “ja, ja”. Sin embargo, no resulta sencillo para el maestro intentar que los niños adviertan que en los dos primeros ejemplos el león pregunta “¿cómo me vas a ayudar...?”, porque, en realidad, la pregunta es retórica, el león no espera respuesta, indica la misma desconsideración hacia el ratón que la afirmación del último ejemplo.

¡JA, JA! UN RATONCITO NO PUEDE AYUDAR A UN LEÓN PODEROSO COMO YO.

Los autores de cada escritura toman la indicación del maestro -colocar o no los signos de interrogación- pero lo hacen sin mucho convencimiento.

Como se ve, Elías trabaja con todos los niños para enseñarles a revisar. En este caso, vemos que focaliza la revisión en una pregunta: *-¿Cómo diría en un cuento tradicional o en una fábula?, es decir, ¿qué forma de expresarlo sería más adecuada al género en que estamos escribiendo?*

Al otro día, el maestro trae la fábula reescrita incorporando las palabras del león que cada pareja produjo.

El león y el ratón

Un león estaba durmiendo en la falda de una montaña al calor del sol. Jugaban cerca de allí varios ratones de campo.

Uno de los ratoncitos pasó corriendo sobre la pata extendida del león y lo despertó.

El león reaccionó rápidamente y lo atrapó con una de sus garras y le dijo:

-Me despertaste de mi siesta. ¡Te comeré de un solo bocado!

Cuando ya estaba a punto de comérselo, el ratón gritó:

-¡Por favor, gran león, déjame marchar! Quizá algún día podré ayudarte cuando te encuentres ante algún peligro.

-¡Ja, ja! ¿Cómo me vas a ayudar tú que eres un ratoncito?, respondió el león.

Pero viendo que era un animal tan pequeño que no alcanzaría para calmar su hambre, lo dejó partir.

Poco tiempo después el león caminaba por el bosque cuando cayó atrapado en la red de unos cazadores. El animal se debatió con furia, pero las cuerdas eran demasiado fuertes. Entonces, viendo que no podía liberarse, comenzó a gritar con toda su potencia:

- ¡Socorro, socorro! ¡Ayúdenme, caí en una trampa!

El ratoncito lo oyó y corrió hacia donde se encontraba.

- No te muevas león, -le dijo. -Yo te libraré. Voy a roer las cuerdas.

El ratón cortó las cuerdas de la red con sus afilados dientecillos y el león pudo recuperar su libertad.

- Una vez te reíste de mí -dijo el ratón-. Pensaste que yo era demasiado pequeño para servirte de ayuda. Pero ya lo ves, debes la vida a un humilde ratoncito.

Una versión de El león y el ratón para leer a los niños de jardín

Finalmente llega el momento del ensayo. ¿Leen o no leen las palabras del narrador? El maestro se acerca a algunas parejas, los ayuda a leer y, en varios casos, se hace cargo de la voz del narrador. En otros, se forman tríos: narrador, león y ratón. En primer lugar, cada uno estudia su parte con el maestro y en casa; luego se reúnen a ensayar juntos.

Al inicio de la siguiente semana, se organizan con los niños del Jardín para que cada grupito lea la fábula a algunos compañeros.

La lectura preparada para un auditorio -lectura en voz alta- se empieza a consolidar a lo largo de 2.º grado. Muchos docentes, por esa razón, desarrollan proyectos que culminan con los niños de 2.º leyendo a compañeros más pequeños de su propia escuela.



Estos son los alumnos de la maestra Zaida Rueda Funes, docente de 2.º grado de la Escuela N° 147 Rim 20, de San Salvador de Jujuy. Los niños leen para sus compañeritos de Jardín.

Elías continúa dos semanas más con la lectura de otras fábulas en el espacio de *actividades habituales*. La profundización que permitió el desarrollo del pequeño *proyecto* que culminó con una sesión de lectura dramatizada hizo de los niños de su grado entusiastas lectores de fábulas y conocedores de sus autores.

Novela

Actividades Habituales: *Leer una novela por capítulos*

En el mes de agosto, Analía, la docente de 1.º de la escuela de Lanús, inicia la lectura de una novela deliciosa, disfrutada por los niños de 5 a 8 años desde 1966, año en que fue publicada: **Dailan Kifki**, de María Elena Walsh. Por su parte, Jessica, la maestra de 2.º grado de una escuela de Villa Lugano dedica abril y mayo a compartir con los niños los 36 capítulos de una novela mundialmente conocida: **Pinocho**.

Se trata de una *actividad habitual*. El seguimiento semanal de una novela por capítulos prevé una continuidad que hace crecer la expectativa de los niños, su involucramiento en la historia y su identificación con algunos de los personajes.

Los primeros días, antes de que todos empezaran a interesarse verdaderamente en la trama, tanto Analía como Jessica estaban decididas a sostener la lectura del/los capítulos previstos en el día establecido aunque algunos deambularan por el aula. En ese sentido, todos nosotros tenemos presente *la actitud de Alejandra y Silvana que analizamos en la primera parte de este Módulo*: si el maestro persiste en la lectura, su convicción convoca a los niños. Si persistimos en la lectura de una novela todos los lectores llegamos a crear lazos con los personajes y las vicisitudes de sus vidas.

Las maestras dan cierto protagonismo al señalador: “Coloco el señalador para saber dónde quedamos”. Y también introducen en las sesiones de lectura algunas prácticas novedosas: *volver atrás* si olvidamos qué había ocurrido en el capítulo anterior, para recordar quién era este personaje que reaparece, para releer el capítulo o el fragmento de un capítulo que deleitó a los niños. Ambas docentes enseñan a volver atrás porque es una práctica habitual cuando se leen novelas.

Primer grado: **Dailan Kifki**

*“Quien se sumerge en esta novela de la argentina María Elena Walsh sabe que se encuentra ante algo distinto a lo habitual. La autora es muy popular en su país natal porque ha escrito numerosos cuentos y también canciones infantiles como **Manuelita**.*

La protagonista se proponía salir a pasear a su geranio cuando se topó con un elefante en el umbral. Así es como conoce a Dailan Kifki, que un extraño ha encomendado a su cuidado, y con el que vive historias de lo más divertidas. No es fácil contentar a un animal tan grande, y las cosas se vuelven más complicadas cuando a éste le da por pasear con unas alas de juguete... y no regresa a tiempo para su sopita de avena.

*Con un puñado de personajes alocados, situaciones absurdas y un lenguaje cuidado con precisión, **Dailan Kifki** es un libro que todo lector adulto lamenta no haber leído de niño. Y a la vez, e igual que con otros clásicos como **El Principito**, se hace la pregunta inevitable: ¿lo habría disfrutado igual?”*

Pablo C. Reyna (cronista).⁹

⁹ El templo de las mil puertas. Revista online de literatura infantil y juvenil. Disponible en: <http://www.eltemplodelasmilpuertas.com/critica/dailan-kifki/204/>

Analía presenta la novela y a su autora.

“Esta es una novela que me leyó mi mamá cuando yo era chica. La historia es desopilante: imagínense si esta tarde, cuando vuelven de la escuela, se encuentran a un elefante esperándolos en la puerta de su casa...”

“María Elena Walsh escribió esta novela en 1966, antes de que yo naciera.”

En la primera sesión, lee los dos primeros capítulos e inicia el intercambio entre lectores.

Finalizada la hora, el libro permanece sobre el escritorio para que, el que tenga ganas de hojearlo pueda hacerlo.

La maestra coloca el señalador *“para saber hasta dónde leímos”*.

Las sesiones de lectura se suceden semanalmente sin interrupciones. A pedido de los niños, algunas veces se agrega una nueva sesión semanal.

Si en la semana previa hubo niños ausentes, es un momento favorable para realizar entre todos, oralmente, una síntesis de lo último que se leyó.

Durante la lectura de un nuevo capítulo, siempre relee algún párrafo para hacer notar la belleza de una expresión, invitar a imaginarse un lugar a partir de cómo lo describe el autor, trata de que los niños disfruten de fragmentos atrapantes, cómicos o emotivos de la historia.

Se busca la biografía de la autora y los títulos de otras de sus obras.

Escribir sobre lo leído

La lectura de la novela se sostiene como una *actividad habitual*. La maestra recurre al conocimiento que tienen de los capítulos y los personajes de la novela para proponer *escrituras habituales*, es decir, escrituras a las que no revisarán exhaustivamente, pero que desafían a muchos niños a producir textos más extensos al calor del entusiasmo que sienten por Dailan.

Situaciones de escritura: <i>Dailan Kifki</i>	
Escrituras intermedias o de trabajo	En las carteleras Los personajes de la novela (lista). Cuadro para ir completando número de capítulo y título a medida que se lee.
	En el cuaderno Reescritura de dos capítulos de la novela, en clases diferentes.

MARCELA

ES TIMADA SE ÑORITA
ME LLAMO DAILAN KIFKI
SOPITA DE ABENA
NIO SE ESPANTE POR QUE SOI UN ELEFANTE
MI DUEÑA ME ABANDONA POR QUENO PUEDE DE COMER
USTET PODIA DARMY SOPITA DE ABENA
SOI MUI TRAGAJADOR I CARINOSO
DE MATERIA I DE TELEVISION
ME GUSTA GER DIBJOS ANIMADOS

Segundo grado: Pinocho

Jessica presenta la novela.

Las sesiones de lectura se suceden semanalmente sin interrupciones. Algunas veces se agrega una nueva sesión semanal.

[illegible]

Escribir sobre lo leído

Situaciones de escritura: <i>Pinocho</i>	
Escrituras intermedias o de trabajo	En las carteleras Los personajes de la novela (lista). Cuadro para ir completando número de capítulo y anotando el epígrafe correspondiente.
	En el cuaderno Situaciones habituales de escritura. Reescritura de algunos capítulos de la novela.

Capítulo VIII

Geppetto reconstruye los pies de Pinocho y vende su chaqueta para comprarle la cartilla.

Este capítulo y el anterior provocaron gran conmoción en los niños del grado.

En los capítulos anteriores, Pinocho tiene hambre y frío. Es de noche, apoya los pies en el caldero para entrar en calor y se queda dormido. Sus pies son de madera y cuando despierta se da cuenta de que se le han quemado.

El capítulo VIII se relee en varias ocasiones; los niños disfrutan especialmente algunas palabras del narrador.

La maestra, a pedido de los niños, anota las expresiones del capítulo que más “les gustan”:

“Aunque Gepetto hacía grandes esfuerzos por poner cara de enojado, tenía los ojos llenos de lágrimas y el corazón estrujado de pena por ver a su Pinocho en tan lastimoso estado”.

“Le hizo unos pies delgados, ligeros y nerviosos como si fueran tallados por un artista genial”.

“Cuando tuvo los pies en su lugar, el muñeco empezó a dar saltos y cabriolas de alegría”.

Los niños renarran por escrito el capítulo VIII de la novela Pinocho.

FRANCO

La maestra toma el texto de Franco y lo transcribe en el pizarrón dejando solo la palabra “huevo” con errores de ortografía. La palabra aparece debajo de la “H” en el abecedario del aula. Jessica pide a todos que -antes de empezar a trabajar- vuelvan a su texto y corrijan la palabra HUEVO si es que se equivocaron. Observen cómo la subraya Franco y la anota para no olvidarse.

GEPPETTO ESTÁ LLENO ^{HUEBO} DE PENA POR VER A SU PINOCHO
 EN TAN LASTIMOSO ESTADO. GEPPETTO AGARRÓ DOS
 PEDAZOS DE MADERA TOMÓ LAS HERRAMIENTAS
 Y SE PUSO A TRABAJAR CON ENTUSIASMO. EN
 MENOS DE UNA HORA LOS PIES ESTUVIERON
 MUY BIEN HECHOS. DOS PIES FLACOS Y LIGEROS
 Y NERVIOSOS COMO SI FUERAN TALLADOS POR
 UN ARTISTA GENIAL. CERRÓ LOS OJOS Y
 DORMITE. GEPPETTO AGARRÓ CÁSCARA DE
 GUEBO Y UN POCO DE COLA LOS PEGÓ TAN BIEN
 QUE NO SE NOTABA NINGUNA MARCA. AL MENOS EL

GEPPETTO ESTÁ LLENO
 DE PENA POR VER A
 SU PINOCHO EN TAN
 LASTIMOSO ESTADO.
GEPPETTO AGARRÓ
 DOS PEDAZOS DE
 MADERA, TOMÓ LAS
 HERRAMIENTAS Y SE
 PUSO A TRABAJAR
 CON ENTUSIASMO. EN
 MENOS DE UNA HORA
 LOS PIES ESTUVIERON
 MUY BIEN HECHOS.
 DOS PIES FLACOS, Y
 LIGEROS Y NERVIOSOS
 COMO SI FUERAN
 TALLADOS POR UN
 ARTISTA GENIAL.

- CERRÓ LOS OJOS
 Y DORMITE-, le dijo
 Geppetto a Pinocho.

GEPPETTO AGARRÓ
 CÁSCARA DE **GUEBO**
 Y UN POCO DE COLA
 Y LOS PEGÓ TAN BIEN
 QUE NO SE NOTABA
 NINGUNA MARCA.

AL MENOS EL MUÑECO TUVO LOS PIES EN SU LUGAR
EMPEZÓ A DAR SALTOS Y CABRIOLAS DE ALEGRÍA.

> Cuando el muñeco tuvo....
 En cuanto el muñeco se dio cuenta de que tenía...

La maestra lee la re narración de Franco y señala luego que no falta casi ninguna de las cosas que hizo Geppetto en cuanto vio a Pinocho.

“-Ahora vamos a releer juntos el texto y vamos a ver si nos damos cuenta cuáles fueron cada una de las cosas que fue haciendo el viejo carpintero”.

Al seguir la lectura de la maestra, los niños pudieron ir indicando los límites de cada una de las acciones que llevó a cabo Geppetto: “Agarró dos pedazos...” PUNTO. “En menos de una hora... (terminó)” PUNTO. “Dos pies flacos...” PUNTO.

Jessica pregunta acerca de “*Cerrá los ojos y dormite*”, “¿*Qué es esto?*” Los niños indican que es lo que su padre le dice a Pinocho antes de pegarle los pies y, de común acuerdo, agregan lo que falta.

Franco buscó una expresión que le permitiera explicar el momento preciso en el que Pinocho empezó a dar cabriolas de alegría. La maestra ofrece opciones más apropiadas que “*al menos*” que expresa la búsqueda que enfrentó Franco al escribir.

La lectura sostenida de una novela por capítulos a través del docente desafía a los niños a seguir el desarrollo de un texto narrativo extenso a lo largo de varias semanas. Se requiere tener presentes a numerosos personajes, descubrir poco a poco cuál es la relación entre unos y otros, internarse en algún acontecimiento que desvía momentáneamente de la línea argumental principal y, a pesar de hacerlo, no perder la continuidad de la trama.

La lectura de una novela, por otra parte, crea un espacio de complicidad en el aula: todos los niños están pendientes de lo que pasará en el próximo capítulo y pueden dialogar entre ellos sobre sus anticipaciones. Esta familiaridad con los sucesos brinda un contexto apropiado para proponer algunas escrituras relacionadas con lo leído; como ya dijimos, saben qué poner y saberlo les permite volver sobre sus escrituras para revisarlas y completarlas.

Finalmente, escribir sobre lo leído permite a los niños afinar su interpretación de los textos, como hemos visto con Luzmila. Hablar con su maestra sobre lo que ella misma había escrito le permitió comprender en qué había consistido verdaderamente el engaño de Hansel al mostrar un huesito a través de las rejas de la jaula.

En la clase de Adriana Castro, cuando los niños dictan el episodio de **Hansel y Gretel**, vimos que al elaborar oralmente el texto para que la maestra escribiera, los niños afinan su interpretación de lo leído: reparan en la organización temporal de los acontecimientos, descubren la presencia de indicadores temporales en el cuento, llegan a explicitar qué personaje profiere ciertas palabras en el texto, reparan en la pertinencia de ciertas expresiones propias del género. El trabajo, entonces, da lugar a que los niños avancen en la interpretación de los textos que leen y adquieran conocimientos y estrategias para mejorar los que escriben.

En las aulas de la UP, la propuesta de producir escrituras relacionadas con los textos leídos, entonces, favorece la formación de los lectores y de los escritores. El desarrollo de secuencias o el sostenimiento de la lectura habitual de fábulas a lo largo de algunas semanas supone la alternancia entre situaciones de lectura y escritura. Sin embargo, cada uno de

nosotros debe ejercer una cierta vigilancia sobre el peligro de transformar la lectura en una excusa para la escritura.

La lectura de cuentos, fábulas, novelas y otros subgéneros tiene un inmenso valor en sí misma. Amplía el horizonte cultural de los niños y los pone en diálogo con otros mundos.

El reconocimiento por parte de los niños de las características de los diversos subgéneros narrativos que frecuentan en el aula enriquece sus posibilidades de interpretación de las historias, les permite anticipar y tener expectativas sobre lo que puede ocurrir... Igualmente, la frecuentación de algunos autores da lugar a saber sobre el estilo, sobre sus temáticas y hasta sobre las características de los personajes. Todo ese conocimiento se actualizará cuando reencuentren al viejo sapo -igualmente cuentero y sabio- en otros cuentos del mismo autor.



Referencias bibliográficas

- Cuter, M. E., Grunfeld, D., Kuperman, C. (2011). *La enseñanza de la lectura y la escritura*. Serie Temas de Alfabetización. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/3-focalizarlamiranda.pdf>
- Cuter, M. E., Torres, M. (2012). *La alfabetización en los primeros años de la escuela primaria*. Serie Temas de Alfabetización. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://inscastelli.cha.infed.edu.ar/sitio/upload/AlfabetizacionModulo2.PDF>
- Dirección General de Cultura y Educación – Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Educación Primaria. (2014). *Documento de trabajo N° 5. Proyecto de lectura y escritura en un aula pluriaño. El gran libro de las versiones*. Disponible en: http://www.waece.org/escuelaverano_lectura.pdf
- Kaufman, A. M., Rodríguez, M. E. (2001). “¿Por qué cuentos en la escuela?”. *Lectura y Vida*, Año 22, N° 1. Disponible en: www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/.../22_01_Kaufman.pdf
- Kuperman, C. (2007). “Reescribir un cuento tradicional”. En: *Hacia una comunidad de lectores literarios. Experiencias con la lectura y la escritura en aulas de Escuelas Plurilingües*. Delia Lerner, (Revisión crítica). Ana Siro, (Organización y coordinación). Documento elaborado durante el ciclo lectivo 2007. Programa Escuelas Plurilingües. Dirección de Currícula. Dirección de Lenguas Extranjeras. Dirección General de Planeamiento. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Molinari, C., Castedo, M. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/lecturayescritura/default.cfm?path=publicaciones/default.htm>
- Teberosky, A. (1997). “Primero escribir, escribir en primero”. *Signos. Teoría y práctica de la educación*. N° 20, p. 34-40. Disponible en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/signos/signos20/s20primero.html
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona. Anthropos.

LECTURA LITERARIA.

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

Material de consulta

Glosario literario

Conceptos generales para tener en cuenta

El conocimiento de algunas de las características del texto narrativo nos ofrece datos que pueden ayudarnos a abordarlo en el aula de manera más fructífera. Les proponemos recordar juntos -brevemente- algunos conceptos del campo de la narrativa que reaparecerán luego a lo largo del Módulo.

La narración. Historia y relato

La narración es un acto de lenguaje que -como todos sabemos- existe más allá de la literatura. A partir de la acción de narrar -mediante un cierto número y variedad de transformaciones y amplificaciones- es posible llegar a la novela o el cuento; es decir, a la narración literaria.

La narración literaria presenta o re-presenta un acontecimiento o una serie de acontecimientos, reales o ficticios, por medio del lenguaje, y más particularmente del lenguaje escrito.

Las obras teatrales o de títeres y las películas presentan también una serie de sucesos pero predominan en ellas, como Uds. han observado, los diálogos directos y, sobre todo, las acciones. Los personajes dialogan y discuten, entran, salen, ayudan, (hacen que) matan, besan, en fin, representan acciones humanas o las imitan, según decían Platón y Aristóteles hace casi 2400 años. Sus acciones también proponen la trama de una historia pero escapan al plano lingüístico que es donde el narrador ejerce su actividad específica, *narrar*. (Genette, G., 1998).

Sin embargo, “hay una distancia muy grande entre la historia y el relato. Cuando lo que hacemos es contar lo que pasó, estamos en el plano de la historia. El plano de la historia es el que no es estrictamente literario, es un plano de hechos que se concatenan en un tiempo, que se dan, por ejemplo, en las historias cotidianas. Pero, al contarlo, aparece un narrador que existe *sólo en el papel* que va a retomar la historia operando sobre el lenguaje, operando sobre la historia para presentarla de otra manera, de una manera más interesante. En la vida cotidiana, también, cuando queremos contar algo importante, manipulamos la historia de alguna manera para hacerla más interesante”. (Rodríguez, M. E. , 2012¹).

¹ Rodríguez, María Elena. (2012). “¿Qué se puede ver en los cuentos?”. Conferencia en el marco del Postítulo en Alfabetización. Escuela de Maestros. CABA. 2012.

El mundo creado

Adentrarse en el universo de la narración literaria es ingresar en otros mundos posibles, vivir otras vidas y considerar la propia desde otras perspectivas.

Toda obra -leyenda, cuento, novela- crea un mundo distinto al mundo real, al que sólo se puede acceder a través del texto. Son los mundos posibles de las novelas... El mundo de la narración ha sido creado por el narrador; puede representar el mundo real o un mundo imaginario de hadas u ogros pero en ambos casos se trata de un *mundo ficticio*. La literatura crea con palabras un mundo que *parece real* y, de la misma manera, otros mundos que *no parecen reales*, pero todos ellos son creaciones literarias, y sin embargo, *posibles*.

«Considero que para contar lo primero que hace falta es construirse un mundo lo más amueblado posible, hasta los últimos detalles (...). La cuestión es construir el mundo, las palabras vendrán casi por sí solas...»

Umberto Eco (1985).

Autor y narrador

«Todo relato de ficción supone por parte del autor la creación de varias dimensiones vinculadas entre sí. En principio, la elección de una serie de hechos protagonizados por uno o varios personajes. Tales personajes despliegan sus acciones en un mundo creado para tal fin; estos hechos se imbrican configurando una trama, una sucesión de transformaciones que puede afectar a los sujetos de la historia, a los objetos cargados de significado, a la temporalidad, a los ámbitos donde transcurren los hechos. Para hacer saber el resultado de su creación, el autor configura un ser imaginario -el narrador- que enfoca los hechos de determinada manera y le otorga su voz. Una voz a la que los autores son capaces de otorgarle variados matices en el intento de afectar de algún modo la sensibilidad y la inteligencia de sus potenciales destinatarios: los lectores.»

Emilia Ferreiro y Ana Siro (2008).

«Aviso que este es un cuento de miedo; trata de un pueblo, de un ogro y de una nena. El ogro no tenía nombre, pero la nena, sí: algunos la llamaban Irenita, y yo la llamo a mi modo: Irulana.»

¿Quién nos avisa, a los lectores, que este es un cuento de miedo?, ¿quién es este “yo” que decide llamar a su modo a la nena? Es el narrador que, intencionalmente, revela su presencia en la historia de Irulana.

Acción y transformación

«En toda narración existe una acción que se va transformando y va llevando de una situación inicial a una situación final a través de un proceso que puede ser muy complejo en algunos relatos o muy simple en otros.

¿Por qué es central la acción en los cuentos, por ejemplo? Indudablemente, porque el cuento es siempre un producto, el resultado de una actividad transformadora que re-describe o imita la acción humana, con personajes humanos o antropomorfos.

Pensemos en **El gato con botas**, ¿cuál es la acción de este cuento? Buscar los medios para enriquecer a su patrón y, por supuesto, para enriquecerse a sí mismo. El cuento, podemos decir, es el desarrollo del proyecto del gato. El gato, cuando está en poder de las botas y la bolsa que solicita a su amo, empieza a desarrollar su proyecto.

Caza y va a llevar el producto de la caza al rey. Pero no se cierra allí la historia, se abre nuevamente porque el gato entrega los regalos en nombre de un personaje que construyó, el Marqués de Carabás, un personaje inexistente.

Hay una relación lógica de implicación entre la acción del personaje y lo que lo ha impulsado a llevar a cabo la acción. Son las motivaciones.»

María Elena Rodríguez (2012).

Dejamos aquí de contarles **El gato con botas**. Pero deseamos cerrar con otro comentario de María Elena Rodríguez, a quien estamos citando, porque nos ofrece un elemento crítico para la selección de los cuentos que elegimos para los niños.

«Nunca podemos plantearnos solamente una presentación o un marco inicial, un nudo y un desenlace. Si lo planteamos así, dejamos de ver todos estos juegos -como los del gato- que en realidad son los juegos que construyen el mundo de la ficción. Son los juegos donde tenemos sucesivas transformaciones. A lo largo de estas transformaciones van adquiriendo entidad los personajes, se van dibujando. El gato- a través de sus acciones- se revela poco a poco como astuto e interesado; tal vez sienta amor hacia su amo o simplemente amor hacia sí mismo o hacia la figura que él creó, el Marqués, un amo con poder, no el que le había tocado al inicio del cuento -el hijo menor de un pobre molinero- y a quien él transformó en Marqués de Carabás.»

María Elena Rodríguez (2012).

Temporalidad

La acción de la historia transcurre en el tiempo. El mundo creado se organiza temporalmente por medio de indicadores que marcan con precisión un momento, la extensión de la acción en el tiempo, lo que se da anterior, posterior o simultáneamente.

Cuando el gato tuvo lo que había pedido... lo que había pedido antes, organiza, pone en marcha su proyecto.

No bien (el gato) **se hubo recostado...** cae, pobrecito, el conejito más tonto que se metió solo en la bolsa.

En otra ocasión...

Durante dos o tres meses...

«Sin narración no sería posible un mundo humano: no existiría vida humana sin historia, sin mito, sin drama, pero tampoco sin recuerdo, sin interpretación, sin proyecto; todas éstas son actividades y productos de la comunidad humana, posibles sólo porque existe la narración. La capacidad de contar se construye precozmente en la mente de las niñas y los niños, sin necesidad de enseñanzas específicas, sino más bien favorecida por la interacción con los otros.»

Clotilde Pontecorvo (2009).

Diversidad de textos narrativos

Encontrarán a continuación una presentación de los textos narrativos que habitualmente circulan en las aulas de la UP: los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos; los cuentos populares, los encadenados y/o acumulativos y los cuentos de autor; las leyendas, los mitos, las fábulas y la novela.

Cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos

Los cuentos maravillosos -como muchos de los diversos subgéneros narrativos- surgen de la tradición oral. Se trata de una creación común a diversos países y su circulación persiste a través de los siglos hasta nuestra época. Algunos de los que se reconocen como autores de los cuentos maravillosos han adquirido renombre en el mundo entero como Perrault, los Hermanos Grimm y Andersen, por ejemplo. Todos ellos, en realidad, recogieron por escrito los relatos orales que se repetían en las plazas de los pueblos o se escuchaban de boca de los viejos memoriosos, en sus países de origen.

Estos cuentos relatan acontecimientos asombrosos o inexplicables como la transformación de una calabaza en lujoso carruaje; los sucesos ocurren siempre en lugares y tiempos remotos e indefinidos. Gran parte de los personajes se presentan según sus roles en el mundo del cuento: el rey, el hada, la reina, la madrastra, la princesa o, en situaciones menos protagónicas, el guardabosques, el cazador, la cocinera. No faltan en ellos ni los animales humanizados que hablan, los ogros que devoran niños, ni los objetos mágicos: el espejo de la madrastra de **Blancanieves**, la varita del hada madrina de la **Cenicienta** o las botas de siete leguas de **El gato con botas**.

Los cuentos clásicos, por otra parte, ofrecen una estructura canónica, es decir, que se repite en tanto estructura en muchos cuentos:

► Una fórmula de inicio con pocas variaciones que ubica la acción en el tiempo y el lugar indefinidos de los que antes hablábamos -“Había una vez...”, “Érase una vez...”, “En aquellos tiempos lejanos...” y fórmulas explícitas de cierre -“Y fueron felices...”, “Y vivieron felices hasta el fin de sus días”, “Esto es verdad y no miento/como me lo contaron, lo cuento.”

- Los personajes ofrecen entre sí contrastes sin matices: buenos o malos, bellos o monstruosos, viejos o jóvenes.
- El desarrollo de la acción se concentra en el o los protagonistas y rara vez se narran las circunstancias o acciones de otros personajes.
- Los protagonistas, por otra parte, actúan siempre de manera honesta, valiente o adecuada. Sin embargo, se encuentran inevitablemente con un antagonista que trata de dañarlos como las hermanastras de Cenicienta, la bruja de Hansel y Gretel o el lobo que ronda por el bosque.
- Para superar los obstáculos que impiden llegar al feliz desenlace cuentan generalmente con el apoyo de algún ser mágico o poderoso que los ayuda a salvarse de los peligros.
- Suele reiterarse en diversos relatos la aparición de números mágicos o cabalísticos, como el tres -los tres cerditos, los tres intentos de la madrastra de Blancanieves o del lobo de los cabritos- y el siete -*siete enanos, siete cabritos*.



Vladimir Propp
(1895-1970)

Lingüista e investigador ruso. Analizó cientos de cuentos tradicionales y descubrió en ellos una serie de aspectos recurrentes que reflejan una estructura similar en todas las historias que agrupamos bajo la denominación de cuentos maravillosos. Publicó los resultados de sus investigaciones en su libro *Morfología del cuento* (1928).

Morfología del cuento maravilloso

Propp encuentra treinta y un aspectos recurrentes aunque no se reiteran todos ellos en los cuentos. Descubre *funciones* o acciones del mismo tipo y *actantes* o personajes que realizan funciones similares en diversos cuentos.

Desde el punto de vista de su estructura, entonces, Propp señala que existe una gran uniformidad entre los numerosos cuentos tradicionales. La historia parte siempre de un daño o de una carencia sufridos por el/los protagonista/s; pasa luego por situaciones intermedias y llega finalmente a un casamiento, a obtener una recompensa, a apoderarse del objeto que busca o a reparar el daño. El trayecto del o los protagonistas a lo largo de la historia puede comprender varias secuencias o episodios que se suceden uno detrás del otro o pueden entrelazarse. La uniformidad de la estructura de los cuentos maravillosos no invalida su riqueza y diversidad sino que orienta a pensar que proceden de un origen común.

El *alejamiento* del protagonista de su país y su familia, la salida o *viaje del héroe*, las *pruebas* que debe superar, el *regalo* o *donación* que recibe -muchas veces es un objeto mágico-, los *obstáculos* que debe superar, la *lucha con el oponente*, el *regreso*, la *boda*, el *ascenso al trono*..., son solo algunas de las funciones o acciones que descubre Propp. Estas funciones son realizadas por el *protagonista* o *héroe*, por el *ayudante* que siempre lo socorre, por su *oponente*, *antagonista* o *agresor*.

Los cuentos maravillosos de origen oriental tienen ciertas características que los distinguen de los que proceden de Europa occidental. Se reconocen como anónimos y gran cantidad de ellos han tenido origen en épocas muy lejanas (entre el siglo IX y el siglo XIV, probablemente).

Muchos de estos cuentos se hallan reunidos en una extraordinaria colección, ***Las mil y una noches, Alí Babá y los 40 ladrones, Aladino y la lámpara maravillosa, Simbad el Marino*** y otros cuentos forman parte de ella. En ellos, encontraremos genios en lugar de hadas y lámparas maravillosas en vez de varitas mágicas.

Los cuentos orientales empezaron a difundirse en los países occidentales recién en el siglo XIX.

Los cuentos maravillosos orientales u occidentales han alcanzado un incalculable nivel de reconocimiento. Se trata ya de obras que pertenecen a toda la humanidad. Por esa razón, es habitual encontrar diversos relatos de una misma historia, es decir, versiones que sin alterar lo esencial de la trama varían un episodio o algunos detalles. Como puede verse en las cubiertas de los cuentos de origen europeo suele constar el nombre de su autor -Hans Christian Andersen, por ejemplo- y, en letras diferentes, el nombre del autor de la versión.

Algunos títulos representativos de la tradición oriental han sido nombrados anteriormente. Los occidentales más conocidos son, por supuesto, ***Caperucita Roja, Cenicienta, Blancanieves y los siete enanitos, La bella durmiente del bosque, El gato con botas, El lobo y los siete cabritos.***

Cuentos populares

Los cuentos populares son narraciones breves de origen oral. El cuento popular es anónimo: muchas voces narran algún hecho, real o ficticio que se presenta como real -en un principio de manera oral- a uno o a muchos oyentes que suelen compartir una misma comunidad o atravesar situaciones personales de cierta similitud. El relato se transmite y cada nuevo narrador agrega, transforma, exagera, simplifica... de modo tal que la historia preserva la acción principal -generalmente única- pero puede diferir en detalles tales como la ubicación espacial -cada narrador ubica los hechos en su lugar de origen- o temporal o el reemplazo entre sí de diversos personajes que, según las tradiciones, resultan prototípicos: el patrón puede reemplazarse por el capataz, el juez por el cura o por el comisario, el trabajador pobre y mal pago por otro de otro oficio, el trabajador local villillo y aprovechado por uno que llega de otro pago. Estos personajes son fácilmente intercambiables entre sí porque, si se los mira con cierto detenimiento, pueden ejercer funciones semejantes en el seno de un grupo social. Juez, cura o comisario sancionan o castigan, generalmente, al trabajador mal pago... Aquí o allá, entonces, alguien cambia un personaje o un final, pero la historia permanece y sigue transitando a través de los años.

Hasta hace menos de un siglo, en zonas rurales o suburbanas de la Argentina, en sitios de reunión durante los tiempos de descanso del trabajo, se narraba un cuento y se pasaba la palabra a otro, para seguir la ronda:

*“Y pasó por un camino y volvió por otro,
para que doña Sara le cuente otro.”*

Las diferentes versiones que surgen de ese pasaje de boca en boca se consideran como un único cuento que llega a adquirir un texto más estable y definitivo cuando se transforma en cuento escrito.

Los cuentos populares, orales y anónimos, no llevan moraleja. En ellos la enseñanza está implícita y toca al receptor entenderla según su situación, valores y necesidades.

En los países de nuestra región se comparten muchos relatos populares que proceden de la tradición española. Es el caso de los cuentos del pícaro Pedro Urdemales que, como su nombre lo indica, no deja de planear y tener éxito con las pequeñas trampas que le tiende a los que considera los poderosos del pueblo o a algún otro paisano pobre a quien puede esquilmarle alguna moneda.

Los cuentos de animales -también heredados de España, aunque adecuados a nuestra fauna- son probablemente los más numerosos del folklore argentino. Son cuentos breves y graciosos que reflejan el ambiente y las costumbres de la vida campesina a través de animales ingeniosamente humanizados. El zorro ocupa el primer lugar en nuestros cuentos de animales y tiene un nombre propio que lo individualiza, *Juan Zorro*. También encontramos los ciclos de la liebre o del sapo, aunque ninguno de ellos adquiera la importancia del zorro.



Les recomendamos leer:

Cuentos y leyendas populares de la Argentina
Berta Elena Vidal de Battini

Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuentos-y-leyendas-populares-de-la-argentina-tomo-iii--0/html/011e8108-82b2-11df-acc7-002185ce6064_38.html

Cuentos encadenados, acumulativos y/o con repeticiones

Los cuentos encadenados son relatos que proceden de la tradición oral de diversos países. Tienen una estructura fácilmente reconocible por sus repeticiones: a partir de una fórmula inicial se despliegan elementos o personajes que se van ligando entre sí hasta construir una serie que, en cada avance, repite todos los elementos que se fueron acumulando.

El gallo Kirico

Érase una vez un gallo muy presumido que recibió una invitación para ir a la boda de su tío Perico. Kirico se vistió muy elegante, se peinó las plumas y se lustró el pico.

Cuando iba por el camino, se encontró con un gusanito. Kirico pensó: - Si me lo como, me mancho el pico... Pero después de un rato se lo comió y el pico se le ensució.

Siguió caminando y llegó a un prado de hierba fresca y le dijo:

- Hierba, límpiame el pico que voy a la boda del tío Perico.

Pero la hierba le contestó:

- Te lo limpiaré si me dices dónde está el gusanito.

- No sé, no sé, pregúntale a alguien más sabio que yo-, respondió Kirico.

- ¡Gusano, gusanito! ¿Dónde estás que hoy no te he visto?-. preguntó la hierba.

Y el gusano respondió:

- En la barriga del gallo Kirico que va a la boda del tío Perico.

La hierba dijo:

- Por mentiroso, límpiate solo el pico.

El gallo Kirico siguió su camino y se encontró con una oveja:

- Oveja, cómete a la hierba que no quiso limpiarme el pico para ir a la boda del tío Perico.

- Me la comeré, si me dices dónde está el gusanito-, contestó la oveja.

- No sé, no sé, pregúntale a alguien más sabio que yo-, respondió Kirico.

- ¡Gusano, gusanito! ¿Dónde estás que hoy no te he visto?-, preguntó la oveja.

Y el gusano respondió:

- En la barriga del gallo Kirico que va a la boda del tío Perico.

La oveja dijo:

- Por mentiroso, límpiate solo el pico.

Kirico encontrará luego al lobo: *“Lobo, come a la oveja que no quiso comer la hierba, que no quiso limpiarme el pico para ir a la boda del tío Perico”*. Y pedirá después ayuda al palo, al fuego y al agua, hasta que llega a la boda... Pero ya se sabe: *“En las bodas no entran gallos con el pico sucio ni todos mojados.”*

El gallo Kirico

http://web.educastur.princast.es/cp/poetajua/proyectos/cuentos/el_gallo.htm



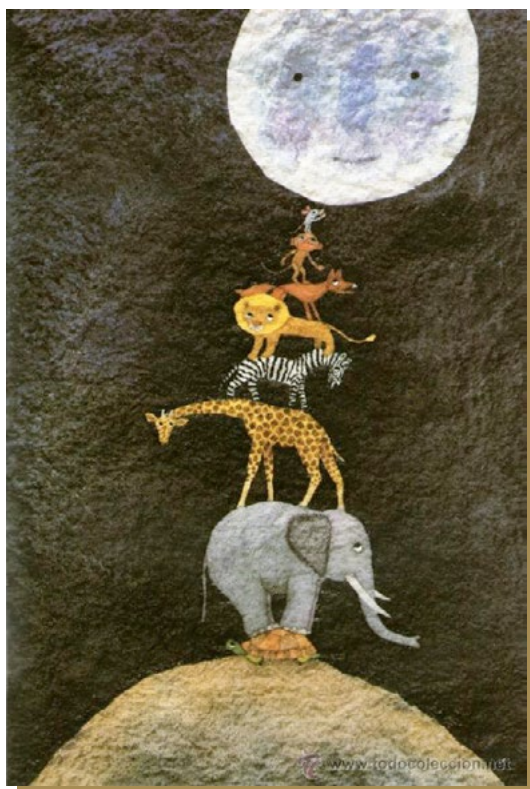
<https://www.youtube.com/watch?v=A3aqZkRT3QA>



https://www.youtube.com/watch?v=50ViK_6gVMI

Los cuentos encadenados tienen cierta cercanía con formas poéticas; la fórmula que se reitera -en el ejemplo, *“En la barriga del gallo Kirico que va a la boda del tío Perico”*- suele adquirir un ritmo particular y ser rimada.

Por otra parte, es posible encontrar *cuentos acumulativos* no encadenados en los que se enumeran diversos personajes o elementos recurriendo a fórmulas reiteradas. En un momento determinado, el avance de la narración se corta y se inicia un movimiento inverso; los elementos sumados se desprenden y se acelera el ritmo narrativo hacia el final.



¿A qué sabe la luna?
[...]

Entonces, el ratón subió por encima
de la tortuga,
del elefante,
de la jirafa,
de la cebra,
del león,
del zorro,
del mono y...
...de un mordisco,
arrancó un trozo pequeño de luna.
Lo saboreó complacido y después fue dando un
pedacito
al mono, al zorro, al león, a la cebra,
a la jirafa, al elefante y a la tortuga.
Y la luna les supo exactamente
a aquello que más le gustaba a cada uno.

Michael Grejniec (Fragmento)

Disponible en: http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/luna.pdf

“El efecto de estos cuentos es siempre esencialmente travieso y la narración adquiere el aspecto de un juego” (Thompson, S., 1928)

Algunos cuentos de los denominados clásicos presentan estructuras tres veces reiteradas: los tres intentos del lobo de **El lobo y los siete cabritos**, del de **Los tres chanchitos**, los tres intentos de la madrastra de **Blancanieves**. En **Ricitos de oro**, también conocido como **Bucles de oro y los tres osos**², una niña misteriosa -sólo pasa por allí, entra y huye al ser descubierta- prueba tres veces el desayuno, tres las sillas y tres las camas de los tres osos.

Al ver la mesa puesta con las tres tazas, Ricitos de Oro sintió mucha hambre.	Luego Ricitos de Oro quiso sentarse a descansar.	Ricitos de Oro sintió sueño y quiso dormir un rato. Subió las escaleras y encontró tres camas.
Probó la avena de la taza grande.	Se sentó en la silla grande.	Se acostó en la cama grande.
La encontró muy caliente y se quemó.	La encontró muy dura y no le gustó.	La encontró muy alta y no le gustó.
Probó la avena de la taza mediana.	Se sentó en la silla mediana.	Se acostó en la cama mediana.

² Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/lostresosos/index.html>

Estaba fría y la dejó.	La encontró demasiado blanda y la dejó.	La encontró demasiado baja y la dejó.
Probó la avena de la tacita pequeña.	Se sentó en la sillita pequeña.	Se acostó en la camita pequeña.
¡ESTABA PERFECTA!	¡ESTABA PERFECTA!	¡ESTABA PERFECTA!
La encontró tan rica que se la comió toda.	La encontró muy cómoda pero era demasiado pequeña y se rompió.	La encontró tan confortable que se quedó dormida inmediatamente.
		

Estos cuentos recurrentes se aproximan a la necesidad de reiteración de los niños que disfrutan de reconocer las fórmulas al avanzar en la lectura, de anticiparlas y de estar seguros del modo en que avanza el relato. Por lo *mecánico* de su estructura, por la reiteración de las fórmulas y por la sucesiva acumulación de los mismos elementos, estos relatos extremadamente simples favorecen la memorización de fragmentos del texto y, en consecuencia, el acercamiento de los niños de la UP a la posibilidad de leer por sí mismos (DT2).

La leyenda

La leyenda es un relato folclórico con bases históricas. Los materiales folclóricos de la leyenda reflejan -en sus variantes locales- las condiciones y características culturales propias de cada región.

La peculiaridad regional de la leyenda permite definirla como una narración tradicional *ecotipificada*, ya que su contenido se ha transformado para adaptarse al contexto social, geográfico y situacional en el que se la narra (Timothy R. Tangherlini, 1990).

Los hechos pueden ser naturales o sobrenaturales pero ofrecen una interpretación simbólica de creencias compartidas, de experiencias colectivas de los miembros de una misma comunidad o explica el origen de algún animal o alguna planta valorados por el grupo.

Cierta intención de la leyenda de reafirmación de valores comúnmente aceptados por el grupo a cuya tradición pertenece, la sitúa de forma imprecisa entre el mito y el suceso verídico. Si bien la acción se ubica en un tiempo pasado e impreciso, suele ocurrir en cierto lugar que resulta conocido para los miembros de la comunidad; el reconocimiento -por parte de oyentes o lectores- del lugar le otorga verosimilitud a las leyendas.

Cuentos para no dormirse. *El Nahuel y el hombre perdido. Leyenda mapuche.*

🎬 <https://www.youtube.com/watch?v=We0-oN550EY>

El taller de historias. *La leyenda de la yerba mate. Leyenda guaraní.*

🎬 <https://www.youtube.com/watch?v=Ru7q1tQp25k>

<http://www.folkloredelnorte.com.ar/leyendas/yerba.htm>

El Coquena y los dos hermanos. *Leyenda colla.*

🎬 <https://www.youtube.com/watch?v=4Zpefdr1TpQ>

La fábula

La fábula es una obra de carácter narrativo y didáctico; su texto es muy breve y tiene pocos personajes, generalmente dos. Su propósito es el de transmitir valores que se podían considerar, en su época, universalmente aceptados. A la vez, la fábula suele criticar, generalmente de manera irónica, ciertas costumbres o “vicios” tanto de la época o zona en la que la obra tuvo su origen como de la humanidad entera.

Las fábulas reúnen algunas características particulares:

- El contenido moralizante e inverosímil pero lleno de inventiva.
- La moraleja -muchas veces versificada- que cierra el relato y hace explícito el contenido virtuoso que se pretende enseñar.
- La aparición de animales humanizados que dialogan.
- La representación irónica y maliciosa de vicios y virtudes.
- La contraposición subjetiva de los dos personajes que dan, generalmente, título a la fábula (*La cigarra y la hormiga*).

Los personajes contrapuestos de los títulos de las fábulas se hallan generalmente en desigualdad uno respecto al otro: uno ostenta una posición acomodada, el otro una posición desfavorable. Cada uno de ellos representa una única virtud o un único defecto: *la hormiga es trabajadora, la cigarra haragana*. En muchas de las fábulas más populares, el relato subraya estas posiciones y explicita una moraleja generalmente obvia.

Esopo, La Fontaine y Samaniego son autores de las fábulas más conocidas en el mundo entero. La fábula no tiene actualmente gran popularidad, posiblemente a causa de los siglos transcurridos y de la transformación en las costumbres y los valores entre las sociedades donde tuvieron origen y la sociedad actual; sin embargo, la Unesco ha registrado 463 traducciones a diversos idiomas de las fábulas de La Fontaine, entre 1979 y 2005.

El zorro y el cuervo

🎬 <https://www.youtube.com/watch?v=0KrySmDhj68>

Cuentos “de autor”

“A cada vaca le pertenece su cría; por lo tanto, a cada libro le pertenece su copia”

Rey Diarmait de Irlanda (Siglo VII).

Los cuentos de origen oral, como las leyendas y fábulas, constituyen parte del patrimonio cultural de la humanidad. Como hemos visto, aun cuando hayan sido obras adjudicadas, por ejemplo, a los Hermanos Grimm, todos los lectores, los editores, reproductores, cineastas y otros que quieran recrear, transformar o citar esos viejos textos tienen libre el acceso a ellos a causa de los largos años transcurridos.

La progresiva transformación de la vida rural en vida urbana -como han leído en el artículo de Daniel Goldin- cambia las viejas costumbres y comienzan a circular versiones escritas de los relatos que se transmitían oralmente en las reuniones populares. Cuando aparece la imprenta, los escritos empiezan a distribuirse de manera casi masiva.

A partir del siglo XVIII -y probablemente desde antes- se hacen oír los primeros reclamos de los editores para controlar las copias de sus obras con el propósito de obtener ganancias sobre ellas. Estos reclamos tienen respuesta: en 1710, en Gran Bretaña, se establece el derecho sobre la propiedad de la obra a lo largo de catorce años renovables. Sin embargo, se reconocían los derechos de copia o *copyright*, es decir, se reconocía a los editores la propiedad de las obras o copias.

Recién después de la Revolución Francesa, en 1791, empiezan a promoverse los derechos de los autores. Las leyes de derechos de autor se fueron instalando en todos los países y, progresivamente, se extendieron los plazos de sus derechos. Actualmente, la reproducción de una obra sin autorización o pago de derechos es un delito; los autores y sus herederos conservan la propiedad de la misma a lo largo de setenta y cinco años.

Las normativas de *copyright* tienen pues su historia. Los cuentos que hemos llamado “de autor” son cuentos de escritores contemporáneos o relativamente recientes. Por esa razón, cada obra permanece sin cambios y no hallamos de ella versiones múltiples con transformación de algunos episodios o cambios en determinados aspectos.

Los niños conocen un cuento clásico, saben que se hallan ante Caperucita o Blancanieves cuando reconocen la historia. En cambio, si el maestro lee varios cuentos de Graciela Montes, por ejemplo, en poco tiempo conocerán cada historia y reconocerán, además, el estilo de la autora, su tendencia a exagerar, por ejemplo, tal como demuestra la simple lectura de algunos de los títulos: ***Historia de un amor exagerado; Doña Clementina queridita, la achicadora; A la sombra de la inmensa cuchara*** y muchos otros.

Del mismo modo, desde muy pequeños, si los niños escuchan los ***Cuentos de la selva***, no solamente se entusiasmarán con la historia de ***La tortuga gigante*** o ***El loro pelado***; también reconocerán los ambientes selváticos en los que el autor, Horacio Quiroga, prefiere ubicar la acción de sus cuentos y el tipo de personajes que los protagonizan.

Los cuentos “de autor”, en conclusión, amplían para todos los lectores, también para los pequeños, no sólo las posibilidades de multiplicar infinitamente las historias que conocen sino también las de reconocer y preferir obras de cierto tipo o de cierto estilo así como las ocasiones de acercarse al conocimiento personal de los autores cuyas biografías pa-

san a ser significativas para los niños. “Gustavo Roldán nació en el Chaco”, “Laura Devetach, ¿también escribió La planta de Bartolo, seño?”, son intervenciones que se van haciendo habituales entre los niños que cursan la UP.

La novela

La novela es una narración extensa en relación con los otros subgéneros narrativos de los que ya hemos hablado. Aunque existen algunos precedentes de la novela en la Edad Antigua, es un género literario que surge de manera tardía.

En una novela se construyen mundos en los cuales ocurren sucesos en forma paralela o interrelacionada. Se llega, de ese modo, a un relato complejo en el que se introducen historias cruzadas o dependientes unas de otras. Pueden participar gran cantidad de personajes con distintas problemáticas, pero con un enlace progresivo entre ellos a lo largo de la obra.

Los detalles tienen mucha importancia en el género novelesco; los personajes, por ejemplo, son presentados de modo tal que el lector puede reconocerlos física y psicológicamente. Los ambientes, múltiples y cambiantes, a su vez, merecen descripciones minuciosas que contribuyen a dar verosimilitud a la historia narrada.

En el relato de los acontecimientos, la voz del narrador es tan relevante como la voz de los personajes.

“La distinción entre historia y relato -que hemos visto anteriormente- nos permite encontrar, por ejemplo, que mientras algunas novelas presentan los acontecimientos que conforman la trama narrativa en orden cronológico (es decir, el relato “calca” la historia), en otros casos este orden se trastoca a través de anticipaciones (se relata algo que va a suceder mucho después en la historia) y retrospectaciones (se cuenta algún suceso anterior al inicio de la historia que no había sido relatado hasta el momento).”³

Las novelas para niños

«Escuchar la lectura de una novela mediante la voz del docente implica abordar el desafío de seguir, a lo largo de varias entregas, un texto narrativo extenso; los niños necesitan tener presentes a los personajes, elaborar y sostener la relación entre ellos a lo largo del relato así como las numerosas líneas argumentales que pueden desarrollarse en su interior. La formación de lectores de novelas permite establecer diversas relaciones: entre géneros, entre obras de un mismo autor, entre autores, entre épocas...»⁴

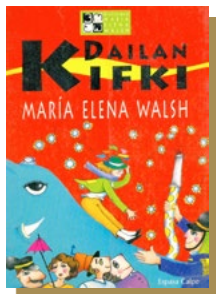
El maestro de la UP lee en voz alta una novela por capítulos a lo largo de algunas semanas... El mundo de la novela se instala en el aula en cada sesión de lectura. En el momento de retomar la obra, el maestro puede preguntar en voz alta: “- ¿En qué momento interrumpimos la última vez?”, “¿Quién era este personaje?, ¿va a ayudar al protagonista?, ¿cuándo apareció?” También puede volver atrás en busca de algún capítulo para recuperar cierto suceso o la aparición de un personaje, para recordar y contextualizar de ese modo la continuación de la historia.

³ Gaspar, María del Pilar. (2012). *Para leer con todo. 6º grado*. Ministerio de Educación de la Nación.

⁴ Diseño Curricular de Primer Ciclo. (2008). *Prácticas del lenguaje. 1er. Ciclo*. Provincia de Buenos Aires.

En algún momento se puede realizar entre todos, oralmente, una síntesis de lo que se leyó. Por tratarse de una novela, la recuperación de la historia permite mantener el hilo narrativo o recordar algunos acontecimientos para que todos los niños, aun los que han faltado algún día a clase, puedan seguir el relato.

Algunas de las siguientes novelas encantan a los niños de 1.º y 2.º:



DAILAN KIFKI

María Elena Walsh. Espasa Calpe.

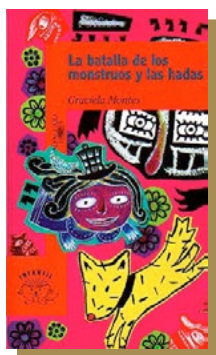
Dailan es un simpático elefante que llegó a la casa de la protagonista y cambió la vida de toda la familia.



TENGO UN MONSTRUO EN EL BOLSILLO

Graciela Montes. Sudamericana.

“Ahí fue cuando metí las manos en el bolsillo del delantal y sentí algo peludo, tibio y que además, mordía.” Un monstruo personal era justo lo que Inés necesitaba para cumplir su deseo de que le ocurrieran cosas maravillosas.



LA BATALLA DE LOS MONSTRUOS Y LAS HADAS

Graciela Montes. Alfaguara Infantil.

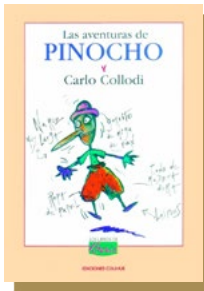
Felipe y Cecilia son hermanos. Las paredes de Cecilia están decoradas con flores, las de Felipe con monstruos horribles y asquerosos. El día en que Felipe se burla de las flores de su hermana, ¡estalla la guerra!



CUENTOS A SALTO DE CANGURO

Elsa Isabel Bornemann. Alfaguara Infantil.

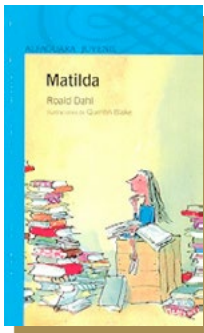
Esta es la historia de Bumbuki, el cangurito que quiso vivir entre los hombres, para que disfruten los pequeños lectores.



LAS AVENTURAS DE PINOCHO

Carlo Collodi. Colihue.

Esta es la historia de un muñeco de madera que logra con gran esfuerzo llegar a ser un niño verdadero.



MATILDA

Roald Dahl. Alfaguara.

Matilda empieza a ir a la escuela y se enfrenta con la terrible señorita Trunchbull. Entonces la niña descubre que es capaz de hacer cosas maravillosas.



Referencias bibliográficas

- Eco, Umberto. (1985). *Apostillas a El nombre de la rosa*. Barcelona. Editorial Lumen.
- Ferreiro, Emilia y Siro, Ana. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje*. México. FCE.
- Genette, Gérard. (1998). *Nuevo discurso sobre el relato*. Madrid. Cátedra.
- Pontecorvo, Clotilde. (2009). *Más que un cuento. Prácticas de lectura en la escuela*. Roma. Ediciones [Infatiae.org](http://infatiae.org).
- Tangherlini, Timothy. (1990). "It Happened Not Too Far From Here...: A Survey of Legend Theory and Characterization." *Western Folklore*. Vol. 49, N° 4, p. 371-390. Disponible en: <http://tango.bol.ucla.edu/publications/A05.pdf>
- Thompson, S. (1928). *Aarne-Thompson-Uther*. (Sistema de clasificación de fábulas y cuentos de hadas.)

ACTIVIDADES DOCENTES



LECTURA LITERARIA

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

ACTIVIDAD 1: Foro de estudio

Previsiones de la maestra antes del intercambio entre lectores

Introducción

En el Módulo 3, **Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario - I**, proponemos reflexionar sobre la incidencia que la lectura de obras literarias tiene en la formación de los niños y presentar diversas situaciones didácticas cuyo eje es la lectura de cuentos, fábulas, novelas u otros textos narrativos de ficción.

Los niños de la UP pueden participar de la lectura de todos los subgéneros narrativos pero, en líneas generales, los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos parecen favorecer un acercamiento más profundo al lenguaje que se escribe y a la estructura canónica de la narración.

Los cuentos tradicionales permiten, a su vez, “*apreciar el espesor de las palabras*”. “Esta es una expresión que emplea Teresa Colomer para referirse a la capacidad que tiene el lenguaje de provocar ciertas emociones y efectos en el lector. No todas las obras tienen cualidades para ello, por eso es importante que el texto o la versión elegida sean cuidadas y generosas, capaces de transmitir mucho, aunque el lector comprenda solo lo que su edad le permite comprender.” (DT2)

Observación:

Para participar en este Foro es necesario, haber leído y discutido con los colegas de su escuela al menos una parte del DT2, Leer y aprender a leer. Nos referimos a “LOS NIÑOS LEEN A TRAVÉS DEL DOCENTE” y “LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS”. También resultará importante haber recurrido al Módulo 3 - III en cada remisión al mismo que haya sido sugerida al estudiar esta primera parte.

Instrucciones para el desarrollo del Foro

El Foro propone algunas preguntas para organizar el intercambio en torno al texto. Tutores y estudiantes podrán detenerse en los aspectos que consideren más necesarios. Los tutores indicarán la fecha de apertura y cierre del Foro.

Resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas con el equipo de escuela comprometido con la UP o, al menos, los/as docentes de 1.º y 2.º de la misma

LECTURA LITERARIA

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

ACTIVIDAD 1: Foro de estudio

Previsiones de la maestra antes del intercambio entre lectores

Introducción

En el Módulo 3, **Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario - I**, proponemos reflexionar sobre la incidencia que la lectura de obras literarias tiene en la formación de los niños y presentar diversas situaciones didácticas cuyo eje es la lectura de cuentos, fábulas, novelas u otros textos narrativos de ficción.

Los niños de la UP pueden participar de la lectura de todos los subgéneros narrativos pero, en líneas generales, los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos parecen favorecer un acercamiento más profundo al lenguaje que se escribe y a la estructura canónica de la narración.

Los cuentos tradicionales permiten, a su vez, “*apreciar el espesor de las palabras*”. “Esta es una expresión que emplea Teresa Colomer para referirse a la capacidad que tiene el lenguaje de provocar ciertas emociones y efectos en el lector. No todas las obras tienen cualidades para ello, por eso es importante que el texto o la versión elegida sean cuidadas y generosas, capaces de transmitir mucho, aunque el lector comprenda solo lo que su edad le permite comprender.” (DT2)

Observación:

Para participar en este Foro es necesario, haber leído y discutido con los colegas de su escuela al menos una parte del DT2, Leer y aprender a leer. Nos referimos a “LOS NIÑOS LEEN A TRAVÉS DEL DOCENTE” y “LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS”. También resultará importante haber recurrido al Módulo 3 - III en cada remisión al mismo que haya sido sugerida al estudiar esta primera parte.

Instrucciones para el desarrollo del Foro

El Foro propone algunas preguntas para organizar el intercambio en torno al texto. Tutores y estudiantes podrán detenerse en los aspectos que consideren más necesarios. Los tutores indicarán la fecha de apertura y cierre del Foro.

Resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas con el equipo de escuela comprometido con la UP o, al menos, los/as docentes de 1.º y 2.º de la misma

escuela que comparten el aula virtual. La intervención en el Foro, por lo tanto, será preferentemente a nombre de varios compañeros del mismo equipo docente aunque se aceptarán las que, excepcionalmente, se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee. Esta parte del Módulo quedará acreditada cuando el cursante haya participado al menos en dos oportunidades. Los tutores tomarán como criterio para la evaluación: la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión, la calidad de los argumentos e informaciones aportadas, la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas, la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes. Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro.

Actividad: Foro de intercambio

Las tres docentes a las que nos hemos acercado en esta primera parte del Módulo 3 se abocan a la lectura de diversos cuentos tradicionales -también llamados clásicos y maravillosos- e introducen poco a poco a sus alumnos en el mundo creado en estos antiguos relatos de ficción.

La **estructura** de los cuentos tradicionales se reitera en unos y otros títulos. Propp, un lingüista e investigador ruso de las primeras décadas del siglo XX, advierte que en cada uno de los cuentos es posible descubrir que **el/los protagonistas** son desafiado/s siempre por un **oponente o antagonista**.

En su trayecto a lo largo de la historia, el/los protagonistas cuentan también con el apoyo de un **ayudante** -humano, animal o sobrenatural como el hada madrina- pero hasta llegar al momento final necesitan superar diversos **obstáculos** que parecen poner en peligro la posibilidad de llegar al desenlace feliz. (Módulo 3 – III. Morfología del cuento de hadas, página XX).

En esta actividad les proponemos releer las intervenciones que planifica Andrea, la maestra de 2.º grado, para profundizar con sus alumnos la lectura de **Hansel y Gretel**.

➤ Analicen la planificación de Andrea e intenten ampliarla: discutan qué intervenciones podrían agregar para que los niños reparasen en los antagonistas a quiénes deben enfrentar los pequeños protagonistas. ¿Podemos considerar que son dos? ¿Cuentan los hermanitos con algún ayudante? Justifiquen sus comentarios con fragmentos del cuento.

<http://servicios2.abc.gov.ar/comunidadycultura/mibibliotecapersonal/libros.html>

➤ Relean **Hansel y Gretel**: ¿piensan que en este cuento, efectivamente, los protagonistas se encuentran con algún/os obstáculo/s que hacen difícil su camino hacia un final feliz? ¿De qué modo intervendrían para que los niños repararan en tal/es obstáculo/s? Localicen y comenten los fragmentos que den cuenta de los mismos.

LECTURA LITERARIA

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico

Introducción

En el desarrollo de la segunda parte del Módulo 3 se reflexiona sobre las propuestas de lectura de cuentos y de novelas por capítulos en las aulas de la Unidad Pedagógica. La lectura habitual de estas narraciones crea condiciones didácticas favorables para que los niños se atrevan a escribir **textos extensos** sobre las historias y los personajes conocidos a partir de la lectura.

Inspirados en los relatos leídos, las escrituras de los niños -aun cuando resulten **no convencionales o incompletas**- revelan que saben **qué poner**. Los avances y mejoras en la elaboración del texto requieren de las intervenciones del maestro que relee para los niños sus propias escrituras, sugiere cómo mejorar o cómo completar algunos fragmentos y ayuda a escribir.

El TRABAJO PRÁCTICO propone volver a leer ciertos apartados del Módulo, comentarlos entre los colegas del aula y analizar finalmente diversos aspectos del trabajo didáctico que allí se plantean.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad gira en torno a la producción de textos extensos en la UP. Cada docente forma parte de un equipo de trabajo integrado por otros colegas de la misma escuela y de un grupo virtual con cuyos miembros se comunica a través de la web y se encuentra en algunas ocasiones, según las posibilidades.

Cumplir con este Trabajo Práctico será el punto de llegada. Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo. El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis para llegar a un trabajo más elaborado. (Estos foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del trabajo práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Actividades preparatorias

Foro: Producción de textos extensos en la UP

La renarración de **Caperucita Roja** es una propuesta que los maestros realizan habitualmente. En primer lugar, queremos invitarlos a llevarla a cabo en cualquiera de ambos grados de la Unidad Pedagógica con dos recomendaciones: aseguren a los niños **las condiciones didácticas** de las que hablamos a lo largo del Módulo 3, Parte 2 y **consideren que la escritura llevará más de una clase**, ya que requiere tiempo para plantear la propuesta y tiempo para realizarla incluyendo la revisión como intrínseca a la escritura.

En segundo lugar, comenten y expliciten entre sus colegas del aula **cuáles son las condiciones didácticas que permiten a los niños de los primeros grados renarrar un cuento por escrito** antes de lograr escribir de manera convencional.

Trabajo Práctico

- Planteen por escrito los distintos momentos que se dedican en 1er. grado a la producción de **Caperucita Roja**, según el relato de las situaciones de aula que han leído en el Módulo.
- Normalicen el texto de Nicolás y Alejo tal como hizo la maestra.

AB A UNA VES UN ANE NA
QUE SE LLAMABA CAPERUSITA
UN DÍA LA MAMA LE DIO QUE
VE VISCOCHOS SE ENCONTRO
A SU ABUELA
SE ENCONTRO DE FRENTE
CON EL LOBO. EL LOBO FUE POR EL
CAMINO MAS CORTO Y CAPERUSITA EL CAMINO
MAS LARGO Y EL LOBO LLEGO PRIMERO A LA ABUELA
TOKO LA PUERTA Y SOBOS DE CAPERUSITA RGA
ENTROYSE COMIO A LA ABUELA
SE DIFRASA DE ABUELA
LLEGO CAPERUSITA RGA LE DIO PRONTO
BIS COCHOS A GUELITA Y SE DISTAPO EL LOBO
ABRIO LA BOLA MUY FUERTE Y SE COAIO A
CAPERUSITA RGA
FIN

1er. grado. Escuela República del Brasil.
Lanús. Prov. de Bs. As. 2014.

➤ Enumeren y justifiquen las intervenciones de la maestra durante y después de la producción de esta primera escritura. Según lo que han leído, no olviden explicar con qué propósitos la docente...

- *“en el momento de la devolución, entrega el texto normalizado...”*;
- *“toma el ejemplar del cuento y relee un fragmento”*;
- coloca una cruz en el texto de los niños y lee para ellos lo que han escrito hasta allí.

ACTIVIDADES EQUIPOS DIRECTIVOS

LECTURA LITERARIA

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

ACTIVIDAD 1: Foro de estudio

Previsiones de la maestra antes del intercambio entre lectores

Introducción

En el Módulo 3, **Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario - I**, proponemos reflexionar sobre la incidencia que la lectura de obras literarias tiene en la formación de los niños y presentar diversas situaciones didácticas cuyo eje es la lectura de cuentos, fábulas, novelas u otros textos narrativos de ficción.

Los niños de la UP pueden participar de la lectura de todos los subgéneros narrativos pero, en líneas generales, los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos parecen favorecer un acercamiento más profundo al lenguaje que se escribe y a la estructura canónica de la narración.

Los cuentos tradicionales permiten, a su vez, *“apreciar el espesor de las palabras”*. “Esta es una expresión que emplea Teresa Colomer para referirse a la capacidad que tiene el lenguaje de provocar ciertas emociones y efectos en el lector. No todas las obras tienen cualidades para ello, por eso es importante que el texto o la versión elegida sean cuidadas y generosas, capaces de transmitir mucho, aunque el lector comprenda solo lo que su edad le permite comprender.” (DT2)

Observación:

Para participar en este Foro es necesario, haber leído y discutido con los colegas de su escuela al menos una parte del DT2, Leer y aprender a leer. Nos referimos a “LOS NIÑOS LEEN A TRAVÉS DEL DOCENTE” y “LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS”. También resultará importante haber recurrido al Módulo 3 - III en cada remisión al mismo que haya sido sugerida al estudiar esta primera parte.

Instrucciones para el desarrollo del Foro

El Foro propone algunas preguntas para organizar el intercambio en torno al texto. Tutores y estudiantes podrán detenerse en los aspectos que consideren más necesarios. Los tutores indicarán la fecha de apertura y cierre del Foro.

Resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas en un equipo constituido por un grupo de Directores del aula virtual (entre 2 y 4). La intervención en el Foro,

por lo tanto, será preferentemente a nombre de varios colegas comprometidos con la orientación y el seguimiento de la UP aunque se aceptarán las que, excepcionalmente, se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee. Esta parte del Módulo quedará acreditada cuando el cursante haya participado al menos en dos oportunidades. Los tutores tomarán como criterio para la evaluación: la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión, la calidad de los argumentos e informaciones aportadas, la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas, la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes. Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro.

Actividad: Foro de estudio

Las tres docentes a las que nos hemos acercado en esta primera parte del Módulo 3 se abocan a la lectura de diversos cuentos tradicionales -también llamados clásicos y maravillosos- e introducen poco a poco a sus alumnos en el mundo creado en estos antiguos relatos de ficción.

La estructura de los cuentos tradicionales se reitera en unos y otros títulos. Propp, un lingüista e investigador ruso de las primeras décadas del siglo XX, descubre que en cada uno de ellos es posible reconocer al/los protagonistas desafiado/s siempre por un oponente o antagonista. En su trayecto a lo largo de la historia, el/los protagonistas suelen contar con el apoyo de un ayudante -humano, animal o sobrenatural como el hada madrina- pero también encuentran obstáculos hasta llegar al momento final, generalmente feliz.

Andrea -la maestra de 2.º grado de quien hemos analizado las anotaciones en las que prepara la situación de lectura de *Hansel y Gretel*- toma en cuenta “*conceptos procedentes de la narratología y otras ciencias del lenguaje [...] no para explicitarlos a los niños; le resultan útiles para enriquecer o profundizar sus intervenciones*”, para ampliar las posibilidades de interpretación de los alumnos.

Como se propone un trabajo comparativo entre las brujas prototípicas de los cuentos tradicionales y las de los cuentos contemporáneos, se detiene con los niños a “hacerlos ver” algunos de los aspectos recurrentes en la estructura de los cuentos tradicionales.

➤ Dediquen unos minutos a intercambiar con sus colegas del aula hasta acordar cuál de estos cuentos elegirían para continuar con el Proyecto de Andrea y avanzar en el propósito de comparar brujas prototípicas de los cuentos tradicionales.

La elección del cuento y la versión es una decisión didáctica de gran importancia: “No todas las obras tienen iguales cualidades, por eso es importante que el texto o la versión elegida sean cuidadas y generosas, capaces de transmitir mucho, aunque el lector comprenda solo lo que su edad le permite comprender.” (DT2)

La bella durmiente del bosque

http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/la_bella_durmiente_del_bosque

http://www.ebicentenario.org.ar/documentos/mat_lengua/La%20bella%20durmiente.pdf

Blancanieves

http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/blancanieves

Rapunzel

<http://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-apunzel.html>

http://www.grimmstories.com/es/grimm_cuentos/verdezuela_rapunzel

► Trabajen sobre el cuento elegido y discutan qué intervenciones podrían anticipar para que Andrea lo tenga en cuenta luego de haber leído con los niños Hansel y Gretel. No dejen de incorporar a la consideración algunos aspectos relacionados con la estructura de los cuentos tradicionales que pueden contribuir a profundizar la interpretación de los niños.

LECTURA LITERARIA

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico

Introducción

En el desarrollo de esta segunda parte del Módulo 3 se reflexiona sobre las propuestas de lectura de cuentos y de novelas por capítulos en las aulas de la Unidad Pedagógica. La lectura habitual de estas narraciones crea condiciones didácticas favorables para que los niños se atrevan a escribir **textos extensos** sobre las historias y los personajes conocidos a partir de la lectura.

Inspirados en los relatos leídos, las escrituras de los niños -aun cuando resulten **no convencionales o incompletas**- revelan que saben qué poner. Los avances y mejoras en la elaboración del texto requieren de las intervenciones del maestro que relee para los niños sus propias escrituras, sugiere cómo mejorar o cómo completar algunos fragmentos y ayuda a escribir.

El TRABAJO PRÁCTICO consiste en planificar una propuesta de acompañamiento a los docentes de sus escuelas para que puedan multiplicar e intensificar las propuestas de escritura en torno a lo literario en 1° y 2°.

Instrucciones para el desarrollo del Trabajo Práctico

La actividad gira en torno a la producción de textos extensos en la UP. Cada directivo forma parte de un equipo de trabajo integrado por otros colegas de varias escuelas y de un grupo virtual con cuyos miembros se comunica a través de la web y se encuentra en algunas ocasiones, según las posibilidades.

Cumplir con este Trabajo Práctico será el punto de llegada. Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo. El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis para llegar a un trabajo más elaborado. (Estos foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del trabajo práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Actividades preparatorias

Foro: Producción de textos extensos en la UP

Vuelvan a ver la clase de Adriana, la maestra de la escuela de Necochea, donde los niños de 2° escriben a través ella un episodio de **Hansel y Gretel**.

Comenten con sus colegas aspectos generales de la situación de escritura: la elaboración de un plan previo, los propósitos que llevan a la maestra a dejar para el día siguiente la conclusión del texto, la relectura recurrente del cuento en distintos momentos de la clase... La reflexión sobre estas condiciones didácticas -aplicables a diversas situaciones de escritura- puede ayudar a orientar la tarea de sus maestros en el aula.

Vean la clase nuevamente y acuerden en seleccionar al menos tres momentos que consideren interesantes para discutir con los docentes de su escuela sobre el tipo de intervenciones que pueden resultar interesantes para enseñar algunos aspectos esenciales de la producción de textos.

Trabajo Práctico

Anticipen los aspectos que considerarían en un encuentro con los maestros de 1° y 2° en el que invitaran a reflexionar sobre las **propuestas de escritura en la UP**.

➤ No dejen de plantear la discusión acerca de las **condiciones didácticas** que podrían considerarse imprescindibles para que los niños se atrevieran a narrar por escrito un cuento. **Desarrollen los fundamentos que cada uno de ustedes podría aportar para enriquecer la discusión.**

➤ Señalen por escrito los recortes de la clase que volverían a ver con los docentes según las intervenciones de la maestra que quieran analizar con ellos. Justifiquen por qué consideran valiosas tales intervenciones para discutir con los docentes de su escuela.

➤ Finalmente, según lo que han leído, no olviden explicitar en este trabajo práctico las reflexiones que ustedes, como miembros del equipo de conducción, podrían aportar para reflexionar con sus docentes sobre los propósitos de Adriana cuando...

- Propone a los niños incluir en el texto la voz de los personajes.
- Propone a los niños reparar en ciertos indicadores temporales.
- Discute con los niños cuál es la expresión más adecuada en este texto -entre varias posibles- para emplear en la narración del episodio de **Hansel y Gretel**.

ACTIVIDADES SUPERVISORES

LECTURA LITERARIA

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

ACTIVIDAD 1: Foro de estudio

¿Cómo organizar los tiempos y las modalidades de la enseñanza respecto a la lectura de textos narrativos y las escrituras en torno a ellos?

Introducción

En el Módulo 3, **Lectura literaria. Producciones escritas en torno a lo literario - I**, proponemos reflexionar sobre la incidencia que la lectura de obras literarias tiene en la formación de los niños y presentar diversas situaciones didácticas cuyo eje es la lectura de cuentos, fábulas, novelas u otros textos narrativos de ficción.

Los niños de la UP pueden participar de la lectura de todos los subgéneros narrativos pero, en líneas generales, los cuentos clásicos, tradicionales o maravillosos parecen favorecer un acercamiento más profundo al lenguaje que se escribe y a la estructura canónica de la narración.

Los cuentos tradicionales permiten, a su vez, *“apreciar el espesor de las palabras”*. “Esta es una expresión que emplea Teresa Colomer para referirse a la capacidad que tiene el lenguaje de provocar ciertas emociones y efectos en el lector. No todas las obras tienen cualidades para ello, por eso es importante que el texto o la versión elegida sean cuidadas y generosas, capaces de transmitir mucho, aunque el lector comprenda solo lo que su edad le permite comprender.” (DT2)

Observación:

Para participar en este Foro es necesario, haber leído y discutido con los colegas de su escuela al menos una parte del DT2, Leer y aprender a leer. Nos referimos a “LOS NIÑOS LEEN A TRAVÉS DEL DOCENTE” y “LOS NIÑOS LEEN POR SÍ MISMOS”. También resultará importante haber recurrido al Módulo 3 - III en cada remisión al mismo que haya sido sugerida al estudiar esta primera parte.

Instrucciones para el desarrollo del Foro

El Foro propone algunas preguntas para organizar el intercambio en torno al texto. Tutores y estudiantes podrán detenerse en los aspectos que consideren más necesarios. Los tutores indicarán la fecha de apertura y cierre del Foro.

Resulta enriquecedor que las contribuciones en el Foro -y otras actividades- sean el producto de haber compartido y discutido los temas en un equipo constituido por varios Supervisores (entre 2 y 4). La intervención en el Foro, por lo tanto, será preferentemente a nombre de varios colegas comprometidos con la orientación y el seguimiento de la UP aunque se aceptarán las que, excepcionalmente, se realicen a título individual.

Cada cursante puede contribuir en el Foro en todas las oportunidades que lo desee. Esta parte del Módulo quedará acreditada cuando el cursante haya participado al menos en dos oportunidades. Los tutores tomarán como criterio para la evaluación: la cantidad de contribuciones con aportes diferentes a la discusión, la calidad de los argumentos e informaciones aportadas, la posibilidad de relacionar los argumentos con las lecturas realizadas, la posibilidad de escucha y respuesta a contribuciones de otros cursantes. Cada cursante recibirá de manera privada la calificación de su contribución al Foro.

Actividad: Foro de estudio

¿Cómo organizar los tiempos y las modalidades de la enseñanza respecto a la lectura de textos narrativos y las escrituras en torno a ellos?

El Módulo retoma de manera reiterada -aunque relativamente superficial hasta aquí- la posibilidad de que los niños participen como **actividad habitual** de la lectura de diversos subgéneros narrativos breves -cuentos clásicos o de autor, fábulas o leyendas- y/o de la lectura de una novela por capítulos.

A la vez, a través del análisis de situaciones registradas en diversas aulas, se plantea el desarrollo de secuencias o proyectos de casi un mes de duración alrededor de la lectura de cuentos y de la escritura en torno a lo leído.

➤ Relean en el DT1 **¿Cómo se organizan las situaciones didácticas en el tiempo escolar?** (pág. 19). Discutan con sus colegas del aula las características y el sentido de estas modalidades organizativas -*actividades habituales, secuencias, proyectos*-. Pueden preguntarse por qué se considera que las actividades habituales permitirían a los niños un acercamiento a los diversos subgéneros narrativos y por qué sería conveniente seguir una secuencia o un proyecto para dedicarse a la comparación de ciertos personajes propios de los cuentos tradicionales.

“El esfuerzo por distribuir los contenidos en el tiempo de un modo que permita superar la fragmentación del conocimiento abarca la totalidad de la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. Hemos delineado una propuesta alternativa de distribución del tiempo didáctico, que responde a la necesidad de producir un cambio cualitativo en la presentación escolar de la lectura y la escritura.” (DT1)

La elección del cuento y la versión es una decisión didáctica de gran importancia: *“No todas las obras tienen iguales cualidades, por eso es importante que el texto o la versión elegida sean cuidadas y generosas, capaces de transmitir mucho, aunque el lector comprenda solo lo que su edad le permite comprender.” (DT2)*

➤ Andrea, la maestra de 2.º sigue la lectura de cuentos tradicionales como **actividad habitual**. En determinado momento toma uno de los cuentos leídos, profundiza su propuesta e inicia el desarrollo de un **proyecto**. Expliciten entre los colegas de qué modo podrían trabajar con los directores de las escuelas a su cargo para viabilizar el desarrollo simultáneo de algunas de las modalidades organizativas con el propósito de *“superar la fragmentación del conocimiento [...] [al menos en el período inicial de] la enseñanza escolar de la lectura y la escritura”*.

LECTURA LITERARIA.

PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO

ACTIVIDAD 2: Trabajo Práctico.

Producción de textos extensos en la UP

Introducción

En el desarrollo de esta segunda parte del Módulo 3 se reflexiona sobre las propuestas de lectura de cuentos y de novelas por capítulos en las aulas de la Unidad Pedagógica y, principalmente, sobre las condiciones didácticas favorables que la lectura habitual de estas narraciones crea para lograr que los niños se atrevan a escribir *textos extensos* sobre las historias y los personajes conocidos a partir de la lectura.

Inspirados en los relatos leídos, las escrituras de los niños revelan que la gran mayoría de ellos saben *qué poner* aun cuando su escritura resulte todavía como *no convencional o incompleta*. Los avances y mejoras en la elaboración del texto requieren de las intervenciones del maestro que ayuda a escribir, relee fragmentos de la historia, relee junto con los niños sus propias escrituras, sugiere cómo mejorar o cómo completar algunos fragmentos...

El TRABAJO PRÁCTICO consiste en planificar algunas visitas de acompañamiento a sus escuelas en las que se propongan orientar a los equipos directivos y docentes para que se multipliquen e intensifiquen las propuestas de escritura en 1° y 2°.

Instrucciones para el desarrollo Trabajo Práctico

La actividad gira en torno a la producción de textos extensos en la UP. Cada supervisor forma parte de un equipo de trabajo integrado por otros colegas de varias escuelas y de un grupo virtual con cuyos miembros se comunica a través de la web y se encuentra en algunas ocasiones, según las posibilidades.

Cumplir con este Trabajo Práctico será el punto de llegada. Primeramente se desarrollará un Foro preparatorio cuyas fechas de apertura y cierre serán informadas por los tutores. El Foro lleva el mismo número que la actividad, en este caso 2, y lo hallarán en el mismo espacio del Módulo. El intercambio en el Foro tiene el propósito de ayudar en el análisis para llegar a un trabajo más elaborado. (Estos foros preparatorios no llevan evaluación de los tutores pues están al servicio de las necesidades de los cursantes).

Una vez finalizado el Foro, los equipos contarán con un tiempo para concluir la elaboración del trabajo práctico (las fechas serán indicadas por los tutores). Este se entregará adjuntando el archivo en el espacio de Trabajos Prácticos que hallarán en el aula virtual, en el espacio del Módulo.

Actividades preparatorias

Foro: Producción de textos extensos en la UP

Relean la parte 2 del Módulo 3.

Consulten también:

Grunfeld, D.; Kuperman, C.; Cuter, M. E.: *Focalizar la mirada en la enseñanza de la escritura*. En: La enseñanza de la lectura y la escritura / Cinthia Kuperman ... [et.al.] ; coordinado por Mercedes Potenze y Fernanda Benítez. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012. (Serie Temas de Alfabetización; 3) ¹

Pueden dedicar una lectura atenta a la palabra de las expositoras a partir de la página 15 –“*Adentrémonos en un proyecto: la reescritura de un cuento con lobos.*”–

Comparen, en diálogo con sus colegas, las situaciones de escritura que ofrece este proyecto con las que se plantean en el Módulo y analicen en ambos, particularmente, las “*escrituras intermedias*” –notas, listas con las características de los personajes, frases que llaman la atención en el cuento, palabras de los personajes–, es decir, escrituras breves, de trabajo... (**Módulo 2**) que pueden constituir un apoyo o fuente de consulta para los niños al momento de enfrentar la re-narración del cuento.

Trabajo práctico

Anticipen situaciones de trabajo en el aula que sugerirían en un encuentro con los directores de las escuelas a su cargo o en una visita institucional con el propósito de lograr que en 1° y 2° los maestros se atrevan a proponer *escrituras extensas antes de que los niños hayan adquirido una escritura convencional o completa*.

- No dejen de indicar que será necesario cumplir con aquellas *condiciones didácticas* que podrían considerarse imprescindibles para que los niños se atrevieran a narrar por escrito un cuento. *Desarrollen los fundamentos que podría aportar para enriquecer la discusión.*
- Enumeren diversas situaciones de escrituras intermedias que podrían sugerir a los directores para que las presenten, a su vez, a los maestros de la UP. Desarrollen justificaciones para discutir con los equipos de conducción respecto a la importancia de realizar producciones de este tipo en los primeros grados.

¹ Disponible en:

<http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/lugaresdestacados/3-focalizarlamirada.pdf>

CUENTO	PERSONAJES	BRUJAS CARACTERÍSTICAS (QUE HACE?, COMO SE VEE, (QUE SIENTE?)	ELEMENTOS MÁGICOS	HECHIZOS	A QUIEN HECHIZA POR QUÉ?
HANSEL Y GRETEL	* BRUJA VIEJITA * MADRASTA * HANSEL * GRETEL * PAPA	* VIEJITA * BRUJA COME NIÑOS * SE VEE FRAGIL COMO LAS HOJAS DEL OYONO * VIVE EN UNA CASA DE DULCES * EN EL BOSQUE * ES CORTA DE VISTA	LOS DULCES	UNA CASA DE DULCES PARA ATAAR NIÑOS	A HANSEL Y GRETEL PORQUE LOS QUIERE COMER
LA BELLA DURMIENTE	* BRUJA * PRINCESA * PRINCIPE * PADRE/REY * MADRE/REINA * VIEJO CARRETERO	* VIEJA * MALA * VENGATIVA	HECHIZO DON	CUANDO SE DORME NO SE DESPIERTA HASTA QUE UN PRINCIPE LA DESPIERTA	SE LA DORMIÓ PORQUE NO LA QUERÍA A LA TIENDA DEL CARRETERO
Rapunzel	* PAPA * MADRE * RAPUNZEL * DAMA GOTHEL * PRINCIPE	* PELIGROSA * MALVADA	LÁGRIMAS		A LA NIÑA, PORQUE EL PADRE LA QUERÍA COMO LA TIENDA DEL CARRETERO

MÓDULO N° 3

PREPARACIÓN Y ENTREGA DEL TRABAJO FINAL

Nos encontramos finalizando el Módulo 3 (se encuentra en la segunda parte de su aula, que hemos denominado “Continuación”).

MÓDULO 3 - LECTURA LITERARIA. PRODUCCIONES ESCRITAS EN TORNO A LO LITERARIO I

Encontrarán las consignas al final de este documento. El mismo estará disponible en:



Módulo 3 - Lectura literaria I - Actividad para Trabajo Final.

Pueden realizar las consultas que deseen en el siguiente espacio, dentro del mismo módulo:

Módulo 3 - Foro de intercambio sobre Trabajo Final.

La propuesta consiste en releer y recuperar algunos pasajes centrales de los materiales ya leídos durante las participaciones en los foros y la elaboración del trabajo práctico.

El espacio del Foro de intercambio sobre el trabajo final permanecerá abierto en las fechas indicadas por los tutores en el mensaje de apertura. Estarán disponibles tanto para responder preguntas puntuales como para leer borradores de algunas ideas que pensaron para comenzar y hacer algún comentario o sugerencia. No es obligatorio recurrir al Foro. Solo estará abierto para quienes lo consideren útil.

Forma de entrega:

➤ Es obligatorio entregar el trabajo escrito de puño y letra de manera individual en el próximo encuentro presencial al que asistan. La consigna 1 se realiza antes del encuentro, puede elaborarse en grupos (el mismo grupo de compañero/as con las que vienen trabajando) pero debe ser escrita individualmente. La segunda consigna se concluirá durante el encuentro. Les pedimos que, por favor, guarden ese documento escrito hasta entonces.

Extensión máxima: Tres páginas

Forma de calificación:

➤ La calificación será numérica y se acompañará de una breve devolución de las tutoras donde, eventualmente, se indicará algún aspecto sobre el que el estudiante necesitaría profundizar.

➤ En caso de que el trabajo no resultase suficiente para aprobar el Módulo, los estudiantes tendrán oportunidad de reformulación con asistencia de los tutores.

➤ Los estudiantes recibirán la calificación y devolución del trabajo de manera individual por mensajería interna.

CONSIGNAS PARA EL TRABAJO FINAL

El punto 1 se presenta ya elaborado, de puño y letra, en el encuentro presencial. El punto 2 se escribe durante el encuentro.

Elaboración en equipos de escuela:

- 1 La parte 2 del Módulo 3 se refiere a las producciones escritas en torno a lo literario y, dentro de este documento, se muestran condiciones e intervenciones para que los chicos hagan propia la práctica de revisar y mejorar sus textos. A continuación mostramos la transcripción normalizada de un texto modificado por los propios niños después de su relectura y revisión (los textos tachados se suprimieron y los que aparecen subrayados fueron agregados):

CAPERUCITA ROJA SALIÓ DE SU CASA Y SU ~~MAMÁ~~ MADRE LE DIJO CUIDADO ~~HIA~~ CAPERUCITA QUE TE VAS A ENCONTRAR CON UN DESCONOCIDO Y CAPERUCITA FUE A DARLE A SU ~~ABUELA~~ ABUELITA REMEDIOS Y COMO CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON UN LOBO EL LOBO LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MÁS ~~LARGO~~ CORTO PERO EN REALIDAD ERA POR EL CAMINO MÁS LARGO Y EL LOBO POR EL CAMINO MÁS CORTO Y EL LOBO LLEGÓ PRIMERO ~~Y~~ DESPUÉS ENTRÓ A LA CASA DE LA ABUELITA Y EL LOBO SE PUSO LA ROPA DE LA ABUELA AL FIN LLEGÓ CAPERUCITA Y TOCÓ LA PUERTA Y DIJO EL LOBO DISIMULANDO DISFRAZADO DE LA ABUELA CAPERUCITA ENTRA Y EL LOBO SE LEVANTÓ DE LA CAMA DESPUÉS LA EMPEZÓ A PERSEGUIR Y ENTONCES VINO UN CAZADOR Y MATÓ AL LOBO CON SU ESCOPETA. FIN.¹

Explicite en qué ha mejorado el texto así como las posibles condiciones e intervenciones que posiblemente hayan facilitado que los chicos releen y modifiquen.

Elaboración individual (este punto se desarrollará en el próximo encuentro presencial pero pueden ir haciendo un borrador del mismo):

- 2 Para enseñar y aprender a leer (y a escribir) en la UP, ¿por qué es fundamental compartir la lectura de muchos cuentos en el aula?

Para preparar su respuesta, puede releer la parte 2 del Módulo 1, la parte 1 de este Módulo y la parte *Los niños leen a través del docente*, del Documento Transversal 2.

¹ Texto tomado de:

Peláez, María Agustina (2016). [La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales](#). Tesis de Maestría en Escritura y Alfabetización. UNLP: