



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Dirección Provincial de Educación Primaria
Dirección de Gestión Curricular

Serie Curricular

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE N° 7

El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales

propuestas para alumnos de 3º, 4º y 5º año

Material para el docente

Año 2007

Este material se utiliza en el marco del Proyecto “Propuestas Pedagógicas para alumnos con sobreedad”

Corresponde a la Segunda Secuencia
Prácticas del Lenguaje “Proyecto Cancionero”
Autora: Verónica Lichtmann - Violeta Wolinsky
Coordinación: María Elena Cuter

Dirección Provincial de Educación Primaria
Dirección de Gestión Curricular
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

INDICE

1. Presentación _____ página 4
2. Proyecto: “El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales” ____ página 5
 - A. Actividades de presentación y contextualización _____ página 7
 - B. Situaciones de lectura _____ página 9
 - C. Situaciones de escritura _____ página 17
3. Actividades para trabajar con el grupo total _____ página 32
4. Para los alumnos que aún no escriben convencionalmente ni leen por sí mismos _____ página 34
5. El problema de la ortografía _____ página 41
6. Bibliografía _____ página 50
7. Anexo (Biografías de Grimm y Perrault; cuentos “El nabo gigante” y “El lobo y los siete cabritos”) _____ página 51

1. Presentación

Este documento presenta la propuesta del área de Prácticas del Lenguaje para el segundo bimestre destinada a aquellos alumnos con sobreedad que asisten a los grupos de aceleración 3°/4° año a contraturno de su horario escolar.

El material se compone de cuatro apartados, que plantean las líneas de trabajo que el docente sostendrá en forma simultánea en el transcurso del bimestre.

El primer apartado desarrolla el proyecto didáctico “El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales”. Con esta temática se estructura la propuesta de este período articulando la lectura de cuentos y diversas situaciones de escritura. Se presentan recomendaciones para que el docente intervenga didácticamente para hacer avanzar a sus alumnos, tanto en lectura como en escritura.

El segundo, plantea una secuencia de actividades en el marco del proyecto para que el maestro realice cuando reciba en un mismo horario a todos sus alumnos (los que asisten a 3°, 4° y 5° años). Si el docente tiene a su cargo sólo alumnos que cursan 3° año, puede elegir alguna de estas propuestas como cierre del proyecto con su grupo.

El tercer apartado se centra en el trabajo con el sistema de escritura, ofreciendo actividades y modelos de intervención para trabajar con aquellos alumnos que aún no escriben convencionalmente.

El cuarto apartado presenta propuestas para centrar la atención del conjunto del grupo en las cuestiones ortográficas.

2. Proyecto: “El maravilloso mundo de los cuentos tradicionales”

En el proyecto de este bimestre se introduce a los alumnos al mundo de los cuentos tradicionales y maravillosos, avanzando en su formación como lectores y productores de textos. En este sentido consideramos propicia la participación de los alumnos en la lectura y escritura de textos extensos y complejos.

Tal como planteamos en nuestro anterior documento, el trabajo en función de un proyecto permite dotar de sentido a las distintas propuestas de lectura y escritura.

En palabras de Castedo:

“Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo (...). Una vez que el docente propone un proyecto y logra compartir con los niños una finalidad consciente para todos, planifica las situaciones para lograrlo (...). Por último, es necesario señalar como característica distintiva de un proyecto (que lo diferencia de un ejercicio escolar) su condición de resolución compartida. Más allá de que el texto en cuestión se escriba individual, colectivamente o por equipos, el proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea.”¹

El proyecto de este bimestre es de interpretación y producción de un tipo particular de texto: el cuento tradicional o maravilloso. Los alumnos leerán y escucharán leer a su maestro muchos cuentos tradicionales, con el objetivo de conocer el universo de sentido que proponen al lector, sus personajes, escenarios y su lenguaje característicos. El objetivo es que el grupo comience a compartir un conjunto de relatos y un modo de interpretarlos, que ese grupo empiece a funcionar como una comunidad de lectores que comparte tanto un conjunto de textos, como un modo de leerlos e interpretarlos. Paralelamente a la lectura los alumnos desarrollarán diversas situaciones de escritura: el listado de los cuentos leídos, fichas y descripciones de los personajes que aparecen en los cuentos, algunos pasajes significativos de los relatos leídos, la renarración de un cuento elegido.

¿Por qué leerles a los alumnos cuentos tradicionales?

La elección de este subgénero responde a varios motivos.

En primer lugar se trata de historias que han perdurado a través de los siglos, que se han mantenido a través de la tradición oral y que en muchos casos son conocidas por los chicos, porque se las han contado, porque se las han leído. A partir de ampliar su conocimiento sobre este tipo de cuentos los chicos acceden a una parte significativa de la literatura universal, ya que se trata de cuentos que han sido leídos en diversos países y épocas. Se trata de incluir a los chicos en el mundo de la cultura escrita, no sólo enseñándoles a leer, sino permitiéndoles incorporarse al conjunto de personas que

¹ Castedo, Mirta. “Construcción de lectores y escritores”. Lectura y Vida. Año 16 N°3.

leyeron, escucharon, se atemorizaron, suspiraron y se emocionaron con “Hansel y Gretel”, “Blancanieves y los siete enanitos”, “Caperucita Roja”, entre otros.

¿Cuál es el motivo de la trascendencia de estos cuentos que cautivaron tanto a niños del siglo XVIII como a los niños de hoy?

Así lo explica Graciela Montes:

“¿Cuáles son los rasgos comunes a los cuentos infantiles tradicionales? Tal vez la respuesta, aunque incompleta, contribuya a esclarecer el porqué del encanto que ejercen sobre los niños y sobre cierta dimensión de los adultos.

La característica más evidente de todos estos cuentos es su cualidad de mágicos, de maravillosos. Son “cuentos de hadas”, los habitan esos espíritus elementales y paganos – nacidos, según se dice, en Persia, “demasiado ligeros para la tierra y demasiado terrestres para el cielo”, según Montagu, que se guían por el capricho y la poesía –, cuentos de botas de siete leguas, de casitas de mazapán, de narices que crecen cuando uno dice mentiras, de príncipes que se convierten en cisnes. Como en los sueños, en los cuentos todo puede suceder. Se atribuyen las mismas acciones a los hombres, a las cosas y a los animales.

El cuento infantil está, además, cargado de dramaticidad y le permite al niño objetivar su propio drama, el único drama posible en esta etapa de su evolución. Se relatan situaciones y acciones simples y elementales, siempre las mismas, tanto que Vladimir Propp, después de comparar multitud de cuentos infantiles, llega a la conclusión de que tienen todos la misma estructura, que lo que cambia son los nombres y los atributos de los personajes, pero que sus acciones, o mejor dicho sus funciones, se repiten idénticas una y otra vez. Como en los juegos solitarios, el cuento exalta al pobre, al hijo menor, al patito feo. El niño que, como el pueblo que creyó en esos cuentos, está en una situación social de desvalimiento, se identifica fácilmente con los héroes perseguidos, con los relegados, y se siente reivindicado con el final feliz.”²

Organizar la propuesta alrededor de un conjunto de cuentos de un mismo subgénero nos va a permitir establecer relaciones entre los relatos que se vayan leyendo, encontrar semejanzas en la temática, los personajes y elementos recurrentes (el hada, la bruja, la heroína, el príncipe, los hechizos), establecer comparaciones entre distintas versiones de un mismo cuento. Todo esto constituye tanto el contexto para los intercambios entre los chicos y el maestro en torno a la lectura, como un marco propicio para las situaciones de escritura. Los chicos empiezan a contar con elementos que se tornan conocidos y que son luego herramientas para poder escribir.

Como productos finales de este proyecto proponemos que:

- Los alumnos escriban en parejas una versión nueva de un cuento leído, con el que armarán un libro y lo ilustrarán. El trabajo de edición será una nueva oportunidad para volver sobre la escritura. El libro será leído y obsequiado a un niño más pequeño.
- El grupo elabore conjuntamente un “mazo de naipes” para jugar a un juego que llamaremos “¿Quién es el personaje?”. Cada carta del mazo que se creará contendrá una descripción de un personaje de los

² “El cuento infantil. Andersen, Perrault, Collodi y otros.” Selección y notas de Graciela Montes. CEAL, 1977.

cuentos tradicionales. El juego consistirá en descubrir, a partir de las pistas dadas por el texto del naipe, cuál es el personaje al que se refiere.

El siguiente apartado desarrolla las diversas actividades previstas, tanto de lectura como de escritura así como recomendaciones didácticas para el docente.

2. A) Actividades de presentación y contextualización:

Recopilación de material para el proyecto

Para dar comienzo al proyecto es necesario que el maestro cuente con una variedad de cuentos tradicionales. Es importante contemplar tanto que haya distintos cuentos así como que haya en algunos casos más de una versión del mismo cuento (diferentes versiones de Caperucita Roja, de Blancanieves y los siete enanitos, etc.). Es recomendable conseguir algunas antologías en las que se encuentren varios de estos cuentos, por la posibilidad que ofrecen de presentar a los chicos un tipo de texto particular como es una recopilación y selección de textos.

Es provechoso dedicar un tiempo para leer el material que ha recolectado en la biblioteca escolar, entre sus colegas, en la biblioteca de su casa, para decidir cuáles son las mejores versiones para leer a sus alumnos, teniendo en cuenta la calidad del relato, el desarrollo que ofrecen de la historia, las ilustraciones. En muchos casos los cuentos tradicionales son presentados en versiones que resumen a punto tal la historia que pierden el encanto que podría captar la atención e interés de los chicos. El maestro cuidará que no sean estas las versiones para leer a todo el grupo, ofreciendo la lectura de textos cuidados tanto a nivel de la historia como del relato.

Presentación del proyecto a los alumnos. Mesa de libros y Galería de Personajes.

El maestro cuenta a los alumnos que van a empezar a leer cuentos, que él ha elegido para la primer clase de este tema muchos libros que desea que empiecen a conocer.

Distribuye sobre una mesa grande o sobre su escritorio los libros para que los chicos los puedan explorar. Si por las características del grupo una exploración conjunta no fuera posible el maestro dividirá a sus alumnos en pequeños grupos y acercará a cada uno un conjunto de libros.

Este primer acercamiento de los chicos a los libros tiene el objetivo de motivarlos para la lectura posterior, ir entusiasmándolos con los cuentos que se van a leer y generar los primeros comentarios acerca de estos cuentos que seguramente los chicos conocen, por haberlos leído o escuchado. Algunos les resultarán más familiares, otros serán desconocidos y generarán su curiosidad.

El maestro se incluye en la **exploración de los libros** activamente, elige alguno para mirar con un grupo, les pregunta si lo conocen. En voz alta comparte con todo el grupo algún comentario de interés: "Hansell y Grettel es de mis hijos, les encantaba que se leyera antes de dormirse." O "¿Conocen la historia de Rapunzel? Es muy romántica, ya la vamos a leer. Esta es Rapunzel ¿vieron qué hermosa ilustración?, ¡El gato con botas! ¿Lo conocen?" La maestra se acerca como un lector más, conversa con alguno, provocando diálogos entre los chicos. "Este se llama..." Promueve así que los chicos reparen en los títulos.

La situación ideal en la formación del lector es que el acercamiento a los libros permita disfrutarlos también como objetos. Estimular este acercamiento es un aspecto de

enseñar a leer, tocar los libros, dar vuelta las hojas, detenerse en las ilustraciones. Después de dar cierto tiempo para que se exploren los libros, la maestra elige uno y lo lee para todos. Lo presenta a los chicos con un comentario breve que justifica su elección “Voy a leerles *La Cenicienta*, es el que a mí más me gustaba cuando era chica, las ilustraciones de esta edición me encantan...”, por ejemplo. Deliberadamente el maestro utiliza un lenguaje preciso al referirse a los libros: versión, edición, índice, tapa, autor, ilustraciones, etc. Sin explicar estos términos los pone en uso para que los chicos vayan, progresivamente, familiarizándose con ellos y puedan, en algún momento, comenzar a usar este léxico.

Antes o después de leer el cuento aclara, si es que figura en el libro, quién es el autor. El anexo incluye información sobre los hermanos Grimm y sobre Perrault para ir compartiendo con los chicos a medida que se vayan leyendo sus textos.

Los alumnos ya han compartido en el bimestre anterior la lectura de cuentos. Para compartir la escucha atenta se sientan de una manera especial, que da cuenta de un ritual que se repite y recrea un momento de encuentro: en ronda, mirando al docente, en silencio, se crea un clima tranquilo. El maestro utiliza distintos recursos para captar a su auditorio, la expresividad de su voz seduce a los chicos, los adentra en el mundo mágico del cuento, cambiando los tonos para los distintos personajes, lentificando la lectura o bajando el volumen de voz en los momentos de suspenso, acelerando la lectura o enfatizando el tono de voz en los momentos de resolución.

Luego de la lectura se produce un breve intercambio acerca del cuento leído (ver el apartado “Después de leer el cuento”).

Otra posible actividad de presentación que el maestro puede preparar es una “**galería de personajes**”, colocando en la pared del aula un afiche con retratos de los diferentes personajes tomadas de los libros. Los chicos conocerán seguramente a algunos pero habrá muchos a los que ven por primera vez. Se les puede proponer escribir el nombre de aquellos personajes conocidos e ir completando el resto a medida que los vayan descubriendo con la lectura.

Armado de una biblioteca del aula

El maestro con ayuda de los chicos acomoda los libros en un estante o armario del aula. Busca un espacio para los libros en el que éstos estén al alcance de los chicos, con la idea de que puedan acceder directamente a los libros cuando los quieran ver, cuando los necesiten para consultarlos.

Entre todos pueden armar un listado con los libros que forman parte de este proyecto. Este listado puede quedar colgado junto al estante.

Cada maestro puede evaluar la posibilidad de organizar el préstamo domiciliario de libros a sus alumnos. Esto dependerá de si cuenta con una cantidad suficiente de libros que le permita organizar el retiro preservando suficiente material para trabajar en el aula (siempre es conveniente que haya más libros que alumnos para que exista en el aula una cantidad que permita trabajar, más allá de que estén en préstamo algunos). En el caso de organizar préstamos necesitarán fichar los libros para llevar un control. Esta tarea podrá compartirse con los chicos. Pueden organizarse los préstamos sólo los fines de semana para tener los libros los días de clases o, por el contrario, prestarlos durante la semana y garantizar la vuelta de todos los ejemplares el último día en que el grupo se reúne.

Entre todos se proponen conseguir más libros de este tipo, en sus casas, en la biblioteca de la escuela. El maestro puede organizar una visita a la biblioteca –previamente acordada con el bibliotecario- para retirar más libros (si lo planifica previamente puede dejar algunos libros allí para que al ir con los chicos encuentren el material que buscan).

Presentación de las biografías de los hermanos Grimm y Perrault

Cuando se ha avanzado en la lectura de cuentos el maestro comparte con los chicos la lectura o el comentario de las biografías de los hermanos Grimm y de Charles Perrault. Seguramente los niños ya habrán notado que los autores se repiten. La lectura de distintas versiones de un mismo cuento es una buena oportunidad para conversar sobre los autores. Se trata de contar la vida de los Hnos Grimm como un relato más, hablando de su país de nacimiento, de los títulos de los cuentos que escribieron, de los otros trabajos que hicieron, de su tarea de recopilación de relatos que habían estado transmitiéndose por años de boca en boca.

Toda esta información se encuentra en el anexo pero es el maestro el que la tiene que volver accesible e interesante, el que tiene que “narrarla” para que los chicos conozcan algo de la vida de estos autores y, de esta manera, los Hermanos Grimm pasen a ser referentes conocidos por los niños.

2. B) Situaciones de lectura

A lo largo del proyecto se presentan diversas situaciones de lectura de cuentos. En algunas de ellas es el maestro quien lee para el grupo; en ocasiones, cada chico sigue la lectura en su texto mientras el maestro lee en voz alta y hay otras en las que son los alumnos quienes leen por sí mismos. En el transcurso del proyecto, estas situaciones se alternan y combinan de distintos modos.

El maestro lee a sus alumnos

Varias veces por semana se instala en el aula un espacio de lectura de cuentos. Este es un espacio diferenciado, que los chicos reconocen como un momento particular, con su rutina específica. Puede ser que sea reconocido porque se ponen las sillas en ronda, porque se cierra la puerta, porque se cuelga un cartel en la puerta pidiendo no ser interrumpidos porque están leyendo, porque se anota en el pizarrón el título del cuento a leer, porque se pone en el centro del pizarrón el afiche de los cuentos leídos hasta el momento.

¿Qué aprenden los chicos cuando su maestro les lee?

El objetivo de este momento de lectura por parte del maestro es recrear, en alguna medida, el tradicional momento del “cuento antes de dormir”. Es un momento en el que los chicos deben entregarse a la escucha de la lectura por parte del maestro, un momento en el que se pone un paréntesis en la rutina del aula para generar otra. Las carpetas y cuadernos se dejan a un lado y los chicos pueden pedir volver y volver a escuchar la misma historia o la parte que más gracia o impresión les causa. Se ha comprobado que una de las primeras cosas que los niños aprenden en estos momentos de lectura compartida, con la repetición de las historias contadas, es que **lo escrito**, a diferencia de

lo oral, es **estable**, que siempre que vuelvan a leer *Hansel y Gretel* llegarán a la parte en que los chicos encuentran la casita de mazapán y la saborean.

Otro de los objetivos de este momento es lograr que los chicos **sientan la literatura como algo que les concierne**, que puedan “meterse en la historia”, sentirse interpelados por los conflictos que plantea e identificarse con los personajes. La envidia de las hermanastras al ver que es Cenicienta la dueña del zapato de cristal, la desesperación cuando el príncipe de Rapunzel pierde la vista, la historia de dos niños abandonados por su padre porque no tiene dinero para mantenerlos seguramente genere la implicación de algunos de los niños. Escuchar cómo un ogro se come, por confusión, a sus propios hijos capta la atención del más desaprensivo de los lectores. El leer asiduamente a los alumnos estimula la conexión de los niños con la literatura.

Cuando el maestro, en tanto **lector experto**, lee a sus alumnos permite que las frases bellamente escritas se puedan apreciar mejor, o que el carácter de un personaje se construya más cabalmente al leer con el mismo tono sus diálogos. Mostrar a los chicos que, además de la historia, se puede disfrutar de la forma en que está escrita es un camino que puede empezarse al escuchar leer bien a alguien. El maestro es un intérprete de los textos para sus alumnos.

Otro objetivo de este espacio es **ampliar el repertorio** de cuentos conocidos. Es probable que algunos chicos conozcan varios de los cuentos tradicionales (lo cual puede generar la sensación de encuentro con algo conocido que es interesante aprovechar), pero no todos. Es importante incluir en el repertorio de cuentos a leer aquellos menos conocidos como *Rapunzel*, *Rumpelstiltskin*, *Piel de asno* o *Siete cisnes*.

A partir de estos momentos de lectura, se irá formando un repertorio compartido por el grupo. Hay situaciones o personajes que ya son conocidos por todos.

Para hacer visible este repertorio que se va construyendo proponemos que, a medida que se vayan leyendo los diferentes cuentos, se anoten en un afiche los títulos y autores. De esta manera los alumnos y el maestro se remitirán al listado cuando trabajen sobre lo leído.

Por todo lo mencionado es imprescindible que el docente conozca muy bien el cuento antes de leerlo a sus alumnos y tenga en cuenta los momentos que puedan generar dudas o confusiones, los momentos en los que es importante subir el tono (para llamar la atención de los alumnos distraídos) porque son claves para entender la historia, los momentos de suspenso para bajar el volumen y generar clima y los pasajes que va a ser interesante releer y detenerse para poder desentrañar algún sentido no literal del cuento o porque son frases lindas que vale la pena resaltar.

Algunos de los cuentos tradicionales que sugerimos para que el maestro lea a sus alumnos son:

Caperucita Roja

Hansel y Gretel

El gato con botas

Pulgarcito

El sastrecillo valiente

*Los tres chanchitos*³
Bucles de oro o Los tres osos
Los siete cabritos
Blancanieves
La Bella Durmiente
Cenicienta
Piel de asno
La Hija del molinero o Rumpelstiltskin
El príncipe rana
Los zapatitos gastados de bailar o Las doce princesas bailarinas
Los tres pelos de oro del diablo
Los cisnes salvajes o Los siete cisnes
*El pájaro de oro*⁴ *o El pájaro de fuego*
*Aladino y la lámpara maravillosa*⁵

De autor

La Bella y la Bestia (Madame Le Prince de Beaumont)
Pulgarcita (Hans Christian Andersen)
La sirenita (Hans Christian Andersen)
El pequeño ruiseñor (Hans Christian Andersen)
El traje del emperador (Hans Christian Andersen)

Después de leer el cuento...

Una vez finalizada la lectura por parte del maestro es interesante **generar un espacio de intercambio entre lectores**.

Muchas veces, el momento inmediato al final de un cuento es un **momento de silencio**, de dejar un tiempo para que cada uno procese la resolución de la historia consigo mismo. Y luego, **hablar sobre libros...**

*“Hablar sobre libros con las personas del entorno es el factor que más se relaciona con la permanencia de hábitos lectores o que parece ser una de las dimensiones más efectivas en las actividades de fomento de la lectura. Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas”*⁶.

El conversar sobre un texto obliga a **explicitar la interpretación personal** y también a poder comunicarla en palabras. El charlar con otros sobre lo leído **favorece la comprensión del texto**, la enriquece con los aportes de los otros, permite ir dándose

³ *Los tres chanchitos*, *Bucles de oro* y *Los siete cabritos* son cuentos que poseen una estructura episódica. Puede ser interesante abordarlos como un conjunto para reflexionar con los alumnos acerca de qué tienen en común, cómo están contados, qué situaciones se reiteran, cuántas veces se repite cada episodio.

⁴ El relato original proviene de la tradición oral rusa. Alexander Afanasiev (1826 – 1874), folklorista y recopilador de la tradición eslava, lo editó por primera vez con el título *El zarevich Iván y el lobo gris*.

⁵ El relato original proviene de la tradición oral árabe y egipcia. Recopilado junto a otras narraciones que conformaron *Las mil y una noches*, fue traducido al francés por Antoine Galland (1646-1715), a partir de lo cual se difundió en Europa.

⁶ Colomer, Andar entre libros, pág. 194.

cuenta que la literatura “exige y permite distintas resonancias individuales”. A su vez, al tener que explicitar la opinión acerca del cuento, cobra especial sentido la utilización del metalenguaje aprendido. Por ejemplo, al discutir los diferentes finales de *Caperucita*, los chicos aprenden el término “versiones” a partir de su utilización efectiva.

Hablar sobre libros cuando se conocen pocos cuentos y no se ha experimentado el conversar sobre ellos es difícil. Esta es una práctica que se va construyendo, por un lado, a medida que se participa en ella y escuchando cómo lo hacen los demás. Por el otro, conociendo diversos cuentos, comparándolos y construyendo de a poco el gusto y el criterio personal. Seguramente, las primeras veces en que se realicen estos intercambios entre lectores, los chicos estarán callados o no podrán ir más allá de los comentarios del tipo: “me gustó”, “no me gustó”. Será el maestro, en tanto lector experto, quien tendrá que ir **modelizando** cómo se habla de libros y guiando a los chicos. **No se trata de evaluar ni controlar** si los chicos han escuchado o han comprendido literalmente lo que el cuento cuenta. No es necesario pedir a los chicos una renarración oral de la historia para evaluar si la han seguido. Las intervenciones del maestro apuntan a ir armando un marco que posibilite disfrutar de una **interpretación más compleja** y no tan literal de los relatos.

¿Qué enseña el maestro en estos intercambios que se dan luego de la lectura?

Después de leer y para “*romper el hielo*” el maestro puede apelar a las siguientes estrategias:

- **Comparte con los chicos sus propias sensaciones y sentimientos respecto del cuento**⁷

“Siempre que lo leo, la parte en la que Bella sueña que la bestia está muriendo me emociona. A mí también me da miedo que sea algo que está sucediendo de verdad, como le pasa a Bella.”

De esta manera el maestro habilita a los chicos a implicarse emocionalmente y compartir las sensaciones que la lectura despertó en ellos con los demás.

- **Propone la relectura de algún fragmento significativo, por la belleza de sus palabras o porque es central en el desarrollo de la historia**

Les leo de nuevo esta parte, es itan triste!

“Y al instante Bella se encontró atravesando a toda prisa las grandes puertas de hierro forjado de la mansión y el jardín de rosas perfumadas, hasta llegar a la parte silvestre donde la Bestia solía cazar.

¡Bestia! - llamó-. ¿Dónde estás, Bestia?

Al fin la vio, estirada en la hierba alta. Tenía los ojos cerrados y estaba tan quieta que parecía muerta. Bella corrió hacia donde estaba y le tomó la cabeza entre los brazos.

- No te mueras. ¡Por favor, no te mueras!- suplicó Bella-. Te amo, Bestia.”

¿Qué les pasó cuando la escucharon?

⁷ Para ampliar estas intervenciones puede consultarse “*Yo leo, tú lees, él lee...*” Aportes para el desarrollo curricular. Dirección de Currícula. SSE. SED. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2001.

- **Pregunta qué piensan acerca de alguna situación para posibilitar la argumentación y el intercambio para profundizar la discusión**

¿Por qué creen que las hermanas de Bella no quieren que ella regrese al palacio de la Bestia?

- **Pide a los chicos que argumenten sus opiniones apoyados en fragmentos del texto, especialmente en aquellas cuestiones que generan controversia**

Algunos chicos dicen que las hermanas de Bella no querían que ella volviera al palacio de la bestia por celos y envidia, otros opinan que es porque la quieren y la van a extrañar. Busquen en el libro alguna parte que nos haga pensar que es de una u otra manera.

- **Retoma y reformula el comentario de uno de los alumnos para someterlo a discusión**

Juan recién decía que "justo cuando Bella se enamora de la Bestia se transforma en un príncipe." ¿Ustedes qué piensan?

- **Propone relaciones con otros cuentos del mismo subgénero**

¿A qué otro cuento de los que ya leímos les hace acordar la transformación de la Bestia en príncipe (si el grupo ya leyó *El príncipe Rana*)? ¿Creen que la transformación se dio de la misma manera? ¿Es el mismo amor el de la Bella y la Bestia que la relación que había entre la princesa y la rana?

Es importante anticipar y planificar algunos puntos que puede ser interesantes resaltar en el momento del comentario; aspectos que, en tanto lector experto, el maestro quiere hacer visibles a sus alumnos⁸. Ofrecemos a continuación algunas cuestiones para discutir con los alumnos.

En la lectura de *Blancanieves*, por ejemplo, es interesante poder conversar sobre:

- en qué momento desata la ira de la madrastra; cómo pasa de tener una actitud indiferente hacia la niña a una envidia que la lleva a desearle la muerte
- de qué manera engaña el cazador a la malvada, y la crueldad de la misma al comerse lo que piensa que es el hígado y pulmones de Blancanieves,
- cómo es recibida por los enanos, cómo se dan cuenta de su presencia y a cambio de qué deciden que puede quedarse con ellos,
- cuántas veces visita la bruja a Blancanieves, por qué ella no se da cuenta de quién es en realidad, qué le lleva cada vez y por qué piensan que Blancanieves acepta los regalos a pesar de los consejos de los enanos.

En *Hansel y Gretel* es importante discutir sobre:

⁸ En este sentido, cobra particular importancia la versión del cuento que se elige a leer. Hay algunas versiones que simplifican tanto la historia que hacen difícil poder apreciar algunas de sus características principales. Es importante conseguir las versiones bien escritas y que respeten lo más fielmente posible la historia de los cuentos originales de Grimm y Perrault.

- cuál de los dos hermanos creen que tiene más ingenio para resolver situaciones difíciles y por qué,
- por qué la bruja encierra a Hansel y deja a Gretel fuera de la jaula,
- por qué los niños deciden volver a su casa a pesar de haber sido abandonados por su padre.

En la lectura de *La bella durmiente del bosque* es interesante resaltar:

- por qué los reyes no invitan a todas las hadas, qué consecuencias trae esto,
- cómo intenta resolver la maldición la última de las hadas invitadas al bautizo,
- en qué momento el lector advierte que el hada que no había sido invitada causaría problemas y a través de qué recursos discursivos el narrador pone a los lectores sobre aviso,
- cómo se resuelve el hechizo, a qué cuento les hace recordar ese final (si ya han leído *Blancanieves*).

En la lectura de *Rumpelstiltskin*, por ejemplo, conversar sobre:

- por qué el padre miente sobre su hija,
- cuántas veces encierra el rey a la hija del molinero, cuántos días le da el hombrecito a la reina para que adivine su nombre (comparar con cuántas veces visita la bruja a Blancanieves y en adelante ir haciendo “visible” la presencia de ciertos números (en general, tres o siete) en los cuentos que se van leyendo),
- quién creen que es el personaje más malvado de la historia (¿el padre, la joven, el duende, el rey?) y por qué. Pensar si alguno de los personajes es absolutamente bueno, como sucede en muchos otros cuentos.

En la lectura de *Rapunzel*, algunos de los aspectos a retomar con los alumnos pueden ser:

- cómo se entera la bruja de la presencia del príncipe, por qué creen que Rapunzel le cuenta,
- a qué otros cuentos les recuerda el deseo de tener un hijo de los padres de Rapunzel (comparar con *La bella durmiente*, *Blancanieves*),
- a qué otro cuento les recuerda la intención de la bruja de llevarse al recién nacido (*Rumpelstiltskin*).

En *Cenicienta*, se puede preguntar:

- en qué otros cuentos también muere la madre de la protagonista,
- qué cambios sufre Cenicienta con la llegada de la madrastra,
- cómo Cenicienta finalmente consigue ir al baile,
- cuántas noches dura el baile⁹, cuántas veces es probado el zapatito (nuevamente, el número tres).

En *El príncipe rana*:

- por qué creen que la princesa hace promesas a la rana y si creyeron realmente que la princesa pensaba cumplirlas? ¿qué partes del cuento les hacen pensar que sí o que no?
- por qué la hija del rey termina abriéndole la puerta a la rana,
- si creen que el príncipe y la princesa estaban enamorados, qué parte del cuento puede hacer pensar que es así o que no es así,

⁹ En las versiones más fieles al original el baile dura tres noches.

- ¿conocen otra historia en que se produzca la transformación de un príncipe (*La Bella y la Bestia*)?, y ¿otras historias en que los besos también tienen poderes mágicos (*La bella durmiente*)?

En estos intercambios el maestro va haciendo **notar a los chicos ciertas regularidades que rigen la literatura**, desde aspectos más generales como la presencia del título, del autor, hasta aspectos específicos del subgénero que se está trabajando, como la presencia de comienzos siempre similares o personajes que se reiteran (hadas, brujas, princesas). Es importante hacer notar estos aspectos y ponerles nombre. Así, se comienza a hablar de protagonistas, antagonistas y personajes secundarios, escenarios, escenas, títulos, autores, versiones.

En ciertos momentos, la maestra puede ofrecer a los chicos las categorías de “protagonista”, “ayudante” y “oponente” para referirse a los personajes. Un análisis de los cuentos tradicionales propone categorizar sus personajes por la función que desempeñan en la acción. Al comenzar el relato generalmente hay un mal o injusticia que reparar, de la que el héroe o **protagonista** se hace cargo. Muchas veces cuenta con ayudas mágicas, con personajes que actúan como **ayudantes** y con otros que actúan como **oponentes**.

“Enseñar a hablar, enseñar a argumentar, enseñar a usar el metalenguaje literario es una de las líneas básicas de la enseñanza literaria”¹⁰.

Los alumnos siguen en su texto la lectura del docente

Con algunos cuentos, los chicos podrán tener a la vista el texto mientras el maestro lo lee. Es decir, cada chico puede ir siguiendo la lectura del maestro en su propio ejemplar del cuento.

El maestro, en estos casos, está especialmente atento a que todos puedan ir siguiendo la lectura. Los momentos de cambio de página son indicadores de quién ha perdido el hilo y el comienzo de una nueva página es entonces la oportunidad para volver a engancharse. Los chicos pueden ir constatando que el maestro lee lo que está escrito y, a su vez, ir relacionando ciertas marcas gráficas con las diferentes entonaciones en la lectura del maestro.

Una vez que una primera lectura fue realizada y todos los niños conocen ya la historia y están familiarizados con los personajes y los distintos momentos del cuento, el maestro puede pedir a los chicos que:

- **Localicen en el texto una parte específica de la historia**

“Busquen la parte en que Hansel engaña a la bruja con la pata de pollo. ¿Quién la lee?”.

Puede ir variándose la dificultad de la parte a localizar de acuerdo a la presencia de alguna ilustración que sirva de pista o no, o del nivel de detalle del aspecto buscado.

- **Encuentren un diálogo y lo practiquen con un compañero para luego leerlo al grupo**

¹⁰ Colomer Teresa, en *Lectura y Vida*.

"Para mañana ensayen la parte del diálogo entre la madrastra de Blancanieves y el espejo mágico."

"Busquen la parte en que Hansel le cuenta el plan de las piedritas a Gretel".

- **En una segunda o tercer lectura del cuento o de una parte de él, lean la parte correspondiente a un personaje**

"Cuando lea de nuevo, Gabriel va a hacer de Hansel, Juan de Gretel y María de la madrastra".

- **Busquen cómo aparece nombrado un mismo personaje a lo largo del texto**

Cuando los chicos deben escribir su propia versión de Caperucita el maestro les propondrá identificar en los cuentos de qué maneras el autor la nombra, para no repetir siempre su nombre.

"Busquen de todas las maneras en que aparece nombrada Caperucita" (niña, pequeña, ella...)

La exploración entonces es más compleja ya que deben rastrear a lo largo de todo el texto y las ilustraciones no son de ayuda.

- **Localicen una escena o fragmento del cuento para justificar sus opiniones en los momentos del intercambio posterior a la lectura**

Con la presencia de un ejemplar del cuento para cada alumno se abren más posibilidades para el intercambio entre lectores. Con un libro para cada uno, cada lector puede argumentar sus opiniones acerca del cuento releendo partes del mismo. En el caso de *Hansel y Gretel*, por ejemplo, sería interesante iniciar una discusión acerca de la actitud del padre ante la propuesta de la madrastra de abandonar a los chicos. Se les puede pedir a los chicos que busquen en el cuento qué frases les hacen pensar que en realidad no quería abandonar a sus hijos, o que no se animaba a contradecir a su esposa, o que estaba de acuerdo con ella.

Los alumnos leen por sí mismos¹¹

Las primeras situaciones de lectura por parte de los chicos pueden estar acotadas a algunas partes de cuentos que hayan sido previamente leídos por el maestro. Se trata de situaciones que pueden resolver exitosamente y así reposicionarse como lectores. El conocimiento del cuento les permite anticipar el contenido de lo que están leyendo y autocontrolar así su lectura.

Una vez que el cuento ha sido leído por el maestro y ha sido conversado entre todos, el docente pide a los chicos que identifiquen un diálogo y lo practiquen con un compañero para leerlo entre todos. En el cuento de Caperucita, por ejemplo, puede ser el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuela. La dificultad puede variar de acuerdo a las posibilidades de los alumnos. A otros chicos, se les puede pedir que lean otro momento menos conocido de la historia, o uno en que no haya una estructura fija que se repite.

¹¹ Para trabajar con los alumnos que aún no leen por sí mismos se incluye el apartado "Dos propuestas a partir de la lectura de cuentos", página 35.

Los cuentos episódicos, como *Los tres chanchitos*, *Bucles de oro*, *Los tres osos* o *Los siete cabritos* son especialmente accesibles para mejorar la lectura de aquellos chicos que aún no leen de manera fluida. Se repiten frases, estructuras y fórmulas que pueden memorizarse fácilmente.

Otro momento de lectura por parte de los chicos puede generarse una vez que se han leído una gran cantidad de cuentos. El docente les propone entonces que, de a uno o de a dos, elijan y releen alguno de los cuentos conocidos que más les hayan gustado. Se trata de un momento más libre de reencuentro con el libro. Los chicos no leen en voz alta y algunos pueden decidir no leer el cuento en forma completa, pueden ir directo a la parte que más les gusta. El maestro puede dar diferentes consignas con las que volver a cada cuento: “Busquen en *Hansel y Gretel* el momento en que el lector se da cuenta que la viejecita es en realidad una bruja”, por ejemplo.

Para la realización de las actividades de escritura que se plantean más adelante, los chicos también deberán volver a leer partes de los cuentos por sí mismos.

Una vez avanzado el proyecto, sí pueden darse situaciones en que los chicos se enfrenten solos por primera vez a un cuento desconocido. El maestro deberá entonces acercarse a los que tengan más dificultades y leer una parte con ellos, orientarlos en la construcción del sentido de la historia, en el rol de cada personaje.

2. C) Situaciones de escritura

La lectura sostenida de los cuentos va brindando a los chicos un marco de referencia a la hora de escribir. Los personajes, los escenarios, los elementos mágicos, las frases recurrentes y las fórmulas propias de este tipo de textos (“Había una vez... En un país lejano...”) les dan ideas acerca de qué escribir y cómo expresarlo. El maestro, en el trabajo de lectura y en los comentarios que circulan permanentemente en el aula, hace que los chicos reparen en estas reiteraciones, en el “cómo está dicho”, en “cómo lo dicen en los cuentos”.

En distintos momentos del proyecto el maestro propondrá a los chicos consignas sencillas de escritura. La sencillez está dada porque el contenido de lo que se escribirá lo ofrece el cuento que se ha leído. Los chicos deberán centrarse en el modo en que expresarán sus ideas, y en la escritura misma. En algunos casos, ante la consigna de tener que escribir, los alumnos se atemorizan frente a la hoja en blanco. Posiblemente esto haya sido un obstáculo durante su escolaridad. Ofrecer instancias de escritura en el marco de una temática conocida por los chicos les brinda una “red” a la que saltar sin temores, especialmente porque cuentan además con un maestro que se ofrece como soporte.

Cuando los chicos escriben el maestro está disponible¹² para:

- estimularlos, alentarlos y darles confianza en sus posibilidades de escribir,
- ayudarlos a ordenar sus ideas,

¹² Para hacer avanzar a los alumnos cuando escriben textos extensos y aún no escriben convencionalmente se incluye el apartado “Intervenciones del maestro cuando los chicos escriben textos extensos”, página 37.

- anticipar oralmente qué van a escribir,
- releer en voz alta lo que han escrito y decidir cómo continuar,
- ofrecer modelos acerca de cómo expresar una idea por escrito,
- recurrir a los textos cuando es necesario recuperar qué dice y cómo lo dice el cuento de referencia,
- ofrecer alternativas acerca de qué poner y de cómo expresarlo,
- despejar una duda ortográfica,
- prestar su mano a los escritores más “lentos” o “perezosos” a los que les cuesta iniciar su escritura.

2.C. 1Consignas para desarrollar escrituras breves

El maestro propone a los chicos recuperar escenas del cuento que han leído. La consigna puede ser reescribir un fragmento del cuento, imaginar y contar un momento de la historia con más detalle de lo que este figura en la versión leída, reparar en situaciones episódicas, por ejemplo. Algunas escrituras que pueden proponerse a los alumnos en relación con los cuentos leídos son:

Caperucita Roja:

- Escribí el diálogo que tuvieron Caperucita Roja y el lobo, cuando éste se disfrazó de la abuelita para engañarla.

Blancanieves:

- Escribí cuáles eran las palabras que decía la madrastra de Blancanieves frente a su espejo mágico y qué era lo que le contestaba el espejo.
- La reina, llena de envidia, intenta matar a Blancanieves varias veces, pero falla. Relatá uno de los intentos de la madrastra para matar a Blancanieves y cómo es finalmente salvada por los enanitos.
- Imaginé un nuevo intento de la madrastra por deshacerse de Blancanieves ¿qué plan tiene? ¿qué le ofrece? ¿cómo le resulta el plan?

La bella durmiente del bosque:

- Escribí los dones que regalan las hadas a la pequeña princesita al nacer. Escribí qué le desea el hada malvada.

Cenicienta:

- Escribí la nota de invitación que el Rey envía a todos los habitantes del reino para que asistan al gran baile.
- Cenicienta sólo puede asistir al baile del palacio porque recibe una ayuda extraordinaria. Su hada madrina aparece esa noche y, con un toque de varita mágica, resuelve muchos problemas. Hacé la lista de todas las cosas que transformó para que Cenicienta pudiera ir a la fiesta como una princesa.
- Cuando todos los hechizos están completos, el hada madrina le advierte a Cenicienta que tiene que llegar a casa antes de que el reloj de palacio marque las doce. Escribí, como si fueras la vieja señora, qué le recomendarías a Cenicienta.

El gato con botas:

- El gato del cuento es un pícaro. Para conseguir sus propósitos no se detiene ante nada y engaña a mucha gente. Buscá en el cuento y escribí a quién engaña y cómo.

La hija del molinero:

- Escribí qué regalos pide el duendecillo a la joven para ayudarla a convertir la hierba seca en oro.

Hansel y Gretel:

- Los chicos perdidos en el bosque encuentran una casita irresistible. Describí cómo era la casita del cuento, los materiales de los que estaba hecha cada parte, los colores, los sabores que descubrieron Hansel y Gretel.

El príncipe rana:

- Imaginá la situación en la que el príncipe fue convertido en rana, quién lo hechizó, por qué lo hizo y cómo. Escribilo como si el príncipe se lo contara a la princesa. Podés empezar a partir de esta frase:

Hermosa princesa, hace muchos años yo disfrutaba como todos los príncipes de la vida de palacio. Tenía sirvientes que me atendían a toda hora. Tenía mi caballo, salía a cazar en los bosques de mi reino. Hasta que un día ...

Los tres pelos del diablo:

- Escribí las soluciones que propone el diablo a los problemas con los que el muchacho se encuentra en el camino:

Problema	Solución
La fuente de la plaza que antes manaba vino, se ha secado.	
Un árbol de la ciudad que antes daba manzanas de oro y ahora no echa ni siquiera hojas.	
El barquero tiene que ir y venir sin que nadie lo releve	

El lobo y los siete cabritos:

<p>Primera visita:</p> <p>¿Cómo se presenta el lobo?</p> <p>_____</p> <p>¿Cómo lo reconocen los cabritos?</p> <p>_____</p> <p>¿Qué hace el lobo para solucionarlo?</p> <p>_____</p> <p>Segunda visita:</p> <p>¿Cómo se presenta el lobo?</p> <p>_____</p> <p>¿Cómo lo reconocen los cabritos?</p>

¿Qué hace el lobo para solucionarlo?

¿Solo hay dos visitas? Si hay más, contá qué pasa:

Estas escrituras son breves, se desarrollan en un tiempo acotado y no requieren una corrección exhaustiva, como sí demandará la escritura del cuento que desarrollaremos en el siguiente apartado.

2.C.2) Elaboración de un fichero de personajes

Durante el desarrollo del proyecto se irá realizando un fichero de personajes de los cuentos leídos. Esta actividad tendrá un doble propósito. Por una parte, volver a los cuentos que se han leído con consignas que orientarán la relectura: localizar y copiar algún fragmento, recuperar información, completar los datos de los personajes. Por otra parte, las fichas serán un insumo para generar uno de los productos finales de este proyecto: un mazo de naipes con cada uno de los personajes de los cuentos tradicionales, con el que los chicos organizarán un juego.

Semanalmente -o cada quince días, de acuerdo a la organización del grupo de aceleración- el docente preverá un tiempo para completar las fichas de los personajes y elementos maravillosos de los cuentos leídos. No es necesario que todos los chicos completen todas las fichas. Es conveniente que se distribuyan los personajes y se repartan la tarea. Por ejemplo, si en una semana se han leído *Blancanieves y los siete enanitos* y *Hansel y Gretel*, el docente organizará el momento de fichaje repasando en primer lugar entre todos cuáles son los personajes que han conocido en estos cuentos. Los anotarán en el pizarrón (Blancanieves, la madrastra, el espejo, el príncipe, los siete enanitos; Hansel, Gretel, la bruja, el padre y la madrastra, pueden incluso fichar la casa de chocolate por ser un elemento central y característico de este cuento) y distribuirán quién o quiénes se ocuparán del fichaje de cada uno. Los chicos pueden trabajar en parejas, uniéndose a partir de la elección común del personaje que quieran fichar o el docente puede buscar otro modo de repartir la tarea.

La ficha que proponemos para esta actividad es la siguiente:

TÍTULO DEL CUENTO

AUTOR/ES

PERSONAJE (nombre del personaje o forma en que se lo identifica en el cuento –por ejemplo Cenicienta es llamada por su nombre pero su madrastra y hermanastras son nombradas por el parentesco que tienen con ella)

ESTE PERSONAJE PERTENECE AL GRUPO DE LOS¹³ ...

¹³ Es conveniente dejar este ítem sin completar en las primeras fichas. Una vez que los chicos hayan leído varios cuentos el docente dedicará un tiempo a encontrar con los alumnos similitudes entre algunos

MISIÓN QUE CUMPLE EN EL CUENTO (qué hace, cuál es su rol en el cuento, por ejemplo “ayuda a Cenicienta a vestirse elegante para ir al baile”)

DESCRIPCIÓN ó PRESENTACIÓN (copia de algún fragmento en el que se describe cómo es este personaje físicamente y/o define rasgos de carácter)

FRASE CÉLEBRE (copia de alguna frase recurrente o significativa dicha por este personaje en el cuento)

PODERES / HABILIDADES (si los tuviera, en el caso de las hadas y brujas seguramente aparecen, así como en el espejo mágico)

OBJETOS CARACTERÍSTICOS (por ejemplo, el zapatito de cristal para Cenicienta, el espejo para la madrastra de Blancanieves, las botas para el Gato con botas).

El siguiente ejemplo de una ficha completa puede dar cuenta del trabajo de lectura realizado para: localizar información puntual obtenida a partir de la exploración de tapas, contratapas y portadillas de los libros, copia de citas textuales de la versión trabajada (desde dónde hasta dónde copiar para describir o presentar al protagonista o para atribuirle una frase célebre), emitir opiniones personales a partir de la lectura.

TÍTULO DEL CUENTO: Caperucita Roja

AUTOR/ES: Hnos. Grimm / Charles Perrault

PERSONAJE: Caperucita Roja

ESTE PERSONAJE PERTENECE AL GRUPO DE LOS...niñas y niños buenos de los cuentos.

MISIÓN QUE CUMPLE EN EL CUENTO¹⁴: es la protagonista, desobedece a su madre y por hablar con extraños es comida por un lobo feroz.

DESCRIPCIÓN o PRESENTACIÓN DEL PERSONAJE: “Érase una vez una dulce mocita, a la que todos querían aunque solamente la hubiesen visto una vez; pero quien más la quería era su abuela, que ya no sabía ni qué regalarle. En cierta ocasión le regaló una caperucita de terciopelo rojo, y como le sentaba tan bien y la niña no quería ponerse otra cosa, todos la llamaron de ahí en adelante Caperucita Roja.”

FRASE CÉLEBRE: ¡Oh, abuelita, qué boca tan grande tienes!

PODERES / HABILIDADES: no tiene

personajes que son recurrentes en este tipo de cuentos y podrá con los chicos definir algunos grupos (princesas, príncipes, hadas, brujas, malvados, enanos / gnomos / duendes, ogros / gigantes, etc.). Luego pueden dedicar un tiempo a completar en las fichas este ítem.

¹⁴ Este ítem refiere a alguna acción central de este personaje, el rol que ocupa en el cuento (reciben a Blancanieves en su casita del bosque y la salvan de los intentos de asesinato de su madrastra; encierra a Hansel y Gretel en su casa de chocolate y quiere comérselos; es la protagonista del cuento y gracias a su hada madrina puede llegar al baile del Rey, donde conoce al príncipe de sus sueños).

OBJETOS CARACTERÍSTICOS: la caperuza roja y la canasta con comida para su abuelita.

Este fichero tiene varias “entradas” y ofrece al maestro distintas posibilidades para reflexionar con sus alumnos acerca de los cuentos leídos.

Puede dedicarse un tiempo a agrupar las fichas por tipo de personaje, separar todas las fichas que pertenecen a “brujas”, releerlas, ver qué similitudes y diferencias hay entre las brujas de los cuentos que han leído (¿todas las brujas se presentan como brujas desde el comienzo del cuento? ¿qué sucede con la de Blancanieves? ¿y la de Hansel y Gretel?). Ver todas las fichas pertenecientes a princesas, pensar en sus características sobresalientes, todas son bellas, todas son buenas, todas son ingenuas, reparar con los chicos en que estos rasgos se asocian recurrentemente en los cuentos maravillosos. Reunir las fichas de los príncipes y pensar cuáles son las virtudes de estos personajes (fuerza, belleza, valentía, amabilidad, etcétera). También pueden revisarse las fichas de todos los malvados, y discutir conjuntamente quiénes son los malos y malas de los cuentos maravillosos, qué características tienen. Qué ocurre con la presencia de los enanos y duendes, en qué cuentos son buenos y en qué cuentos son malos. En qué cuentos han encontrado lobos, si son parecidos, si hacen las mismas cosas. Hay cuentos protagonizados por niños ¿cuáles son? (*Caperucita*, *Pulgarcito*, *Hansel y Gretel*).

Estas discusiones e intercambios pueden sostenerse sin el recurso de las fichas, o apoyarse directamente en los libros, pero si las fichas están bien confeccionadas serán un material de consulta al que podrán acudir los chicos para argumentar sus afirmaciones.

2.C.3) Escritura en parejas de una nueva versión de un cuento leído

Durante varias clases los alumnos se dedicarán a trabajar en profundidad con un cuento. Lo leerán varias veces, compararán distintas versiones de este cuento, para finalmente abocarse a escribir una nueva versión. Esta escritura se realizará en parejas y concluirá con la producción artesanal de un libro ilustrado, cuyo destinatario será otro niño de la escuela, hermano menor o alguien que los chicos elijan.

A continuación desarrollaremos la propuesta ejemplificando todas las acciones con el cuento *Caperucita Roja*. Hemos elegido este cuento ya que generalmente los maestros tienen o pueden conseguir más de una versión del mismo. Además es un cuento breve, que tiene pocos núcleos dramáticos y pocos personajes, lo cual facilita la escritura que tienen por delante los alumnos. No obstante queda a criterio de cada maestro evaluar, en función de las características de su grupo, de sus propios gustos, y de los libros de que disponga, qué cuento elegirá para desarrollar esta secuencia de actividades.

Esta tarea se desarrollará en varias clases ya que se trata de una escritura que los chicos deberán revisar en varias ocasiones. Es necesario destinar tiempos extensos para la escritura en cada una de las clases, y prever un proceso de 3 o 4 semanas, en el transcurso de las cuales se irán realizando en paralelo las otras actividades del proyecto (continuar con la lectura de otros cuentos especialmente).

Para comenzar el trabajo el maestro selecciona al menos dos versiones de *Caperucita Roja*. Se lee a los chicos una versión del cuento (puede comenzarse con la de Perrault, que resultará llamativa a los chicos por su final abrupto, que pocos conocen y porque, originalmente, no fue escrita para niños pequeños sino para jóvenes) y en otro

encuentro, se leerá la versión de los Hermanos Grimm (dulcificada, con final feliz, más afín a la historia conocida por todos).

El maestro plantea el intercambio acerca de las diferencias y las similitudes entre las versiones, consignándolas en un afiche.

	Versión Perrault	Versión Grimm
<i>Caperucita Roja</i>		

Este es un buen momento para introducir cierto vocabulario específico para “hablar de libros”. Así, la maestra compara las versiones haciendo mención a los autores de cada una, ya que es lo que las diferencia (el título es igual en ambas) e introduce también la palabra “versión”: “En la versión de Perrault el lobo se come a Caperucita y así termina el cuento, en cambio en la de Grimm alguien la salva”.

También puede recordarse (si ya fue conversado en clases anteriores o si no, introducirse) la historia de los cuentos que estamos leyendo. Fueron recopilaciones realizadas por los Hermanos Grimm y Perrault de historias que se venían contando desde mucho tiempo atrás. Entonces, existen múltiples versiones de la misma historia.

Se les pide a los chicos que, si tienen o pueden conseguir, traigan para compartir otras versiones de *Caperucita*. En pequeños grupos, comparan las versiones traídas por los chicos con las ya leídas (es importante que los textos estén a su disposición para que puedan consultarlos).

La maestra propone a los alumnos que escriban individualmente o en parejas una nueva versión del cuento. Previamente discuten entre todos qué cosas tiene que tener sí o sí una nueva versión de *Caperucita* y qué cosas pueden variar. Pueden utilizar para tal fin el afiche en donde anotaron las diferencias y semejanzas entre la versión de Grimm y la de Perrault.

Es importante que estas anotaciones sobre los núcleos narrativos estén a la vista de los chicos durante toda la secuencia de escritura. Este registro funciona como planificación de la escritura, y la maestra remitirá allí a los chicos cuando pierdan de vista hacia dónde van, o si advierte la falta de algún episodio central que resta coherencia a la historia (“¿Con quién está hablando Caperucita ahora? ¿dice que este es el lobo disfrazado de abuela? Fijate si lo aclararon yah, no habían puesto que el lobo se vistió con la ropa de la abuela!”).

La **escritura en parejas** ofrece ciertas ventajas para el aprendizaje de la escritura. Al escribir con otro, los chicos necesitan conversar y ponerse de acuerdo y de esa manera explicitar algunos de los problemas con los que se enfrenta un escritor cuando redacta un texto. Problemas relativos a qué poner, cómo expresarlo, con qué palabras queda mejor; problemas relativos a la ortografía, la separación de las palabras. La escritura de a dos instala un momento de pensar y discutir acerca de qué poner y pospone la acción. La escritura deja de ser automática y se lentifica obligando a los chicos a tomar decisiones. Ante una diferencia respecto de cómo resolver estos problemas los chicos pueden buscar un tercero que ayude a dirimirlos: el maestro, el libro con el cuento que están reescribiendo, el diccionario, otro compañero. Empieza a hacerse evidente que algunas cuestiones pueden resolverse de más de una manera (cómo contar el consejo que le da la mamá a Caperucita) y que uno puede optar y elegir aquella alternativa que

le resulte más adecuada al lenguaje de los cuentos, porque queda más bonito, porque suena mejor. También empieza a hacerse evidente que otras cuestiones no admiten más que una forma de resolución: la ortografía de las palabras, la separación de las palabras, son aspectos convencionales de la escritura a los que hay que adecuarse para que nuestro texto pueda ser leído por otros.

En algunos momentos el maestro puede indicar a las parejas que asuman roles diferenciados al escribir. Uno escribe y el otro dicta, y alternan estas funciones. O bien, uno escribe y el otro se fija especialmente en cómo está separando las palabras.

En los momentos de escritura la maestra se acerca a cada niño o pareja para conversar acerca de qué tienen que escribir y sobre el modo de escribirlo. Puede pedirles que le narren en forma oral lo que decidieron escribir, interviniendo para que lo cuenten en forma de cuento; prestar su mano para que a los que más les cuesta escribir le dicten; buscar con algún niño en las versiones que tienen del cuento cómo aparece una parte sobre la que tienen dudas o buscar “frases lindas”; chequear en el afiche si están todas las cosas que sí o sí tenían que estar...

Es necesario prever un tiempo acotado para este primer día de escritura, para que los alumnos no terminen de escribir el cuento. El maestro interrumpe la actividad y les dice a los chicos que continuarán escribiendo otro día. Esta interrupción es planificada ya que retomar la escritura varios días después obliga a los chicos a ciertas acciones propias de un escritor experto: releer desde el comienzo para ver cómo continuar, controlar la coherencia entre ambas partes.

Varios días después se les entrega a los chicos la escritura que realizaron la clase anterior en forma *normalizada* para que cada pareja continúe. El docente ha destinado un tiempo para corregir él mismo la ortografía, agregar las letras que faltan y pasar -si fuese posible- los escritos de los chicos en computadora. No corrige aquellas cuestiones que serán objeto de trabajo con todo el grupo (la separación de palabras, las mayúsculas, la puntuación, la ortografía de las palabras más comunes en ese cuento - lobo, Caperucita, abuelita, bosque-). El texto normalizado, pasado por la maestra en limpio, sin borrones ni tachaduras, con letra clara es mucho más “atractivo” para ser leído. Los chicos podrán releerlo con más facilidad porque se entiende. Revisan lo escrito para ver si hace falta cambiar algo relativo al contenido ¿se entiende la historia? ¿nos olvidamos de alguna parte importante? A partir de la relectura deciden con orientación del maestro si deben modificar algo o pueden continuar el relato. La atención del maestro y de los chicos en estas primeras instancias de corrección se centra en la historia y en cómo esta está contada, en los aspectos profundos del texto. “¿Están presentes todas las partes del cuento que dijimos que eran importantes? ¿Les parece que queda bien que el lobo diga “vos andá por ese lado” o quedará mejor que le hable a Caperucita de tú?, ¿cómo lo dice en el cuento?, ¿eligieron el final en que el lobo se la come a Caperucita y no la salvan? Veamos cómo terminar entonces...”

La dinámica de interrumpir la escritura, normalizar el texto, entregarlo a los chicos para releer, revisar y continuar escribiendo se reitera varias veces hasta que los chicos terminan de escribir el texto.

En el transcurso del proceso de escritura (que debe llevar varias clases) se proponen dos o tres momentos en los que se reflexiona acerca de la escritura en el marco del cuento que están escribiendo. Se instala la reflexión y la discusión acerca de aspectos gramaticales y ortográficos, aspectos del sistema de la Lengua.

Ejemplo de clase 1 para revisar la escritura:

En una de estas clases la maestra puede copiar en el pizarrón el fragmento de una escritura de los chicos en la que se plantean algunos de los problemas que surgen en forma recurrente en el grupo. También puede escribir en el pizarrón el siguiente texto y entregarles una fotocopia a los chicos con el mismo -la escritura que se entregue a los chicos tendría que dejar bastante espacio entre renglones para que puedan agregar, corregir, etc-.

caperusita salió dela casa í caperucita se puso a hablar en el bosce con el lobo í ledijo que iba a lacasa desu aquelita í elobo ledijo te juego una carrera.

Se lee el texto para todos diciendo que lo escribió un chico de 3º y solicitando a los alumnos que se fijen si pueden ayudar a mejorarlo corrigiendo algunas cosas. Los chicos repararán en distintos aspectos de la escritura. “Caperucita está mal escrito, Caperucita va con mayúscula, la “y” es la que se usa cuando está sola”. Respecto de las separaciones entre palabras la maestra puede preguntar dónde dice casa, dónde dice lobo, dónde dice abuelita y hacer marcas / en el texto para indicar separaciones.

Pueden revisar aquellas palabras claves del cuento que pueden plantear dudas ortográficas y están con errores en varios de los cuentos que ellos están escribiendo (“¿cómo se escribe abuelita?, ¿cómo se escribe bosque?, ¿cómo se escribe “lobo”?, ¿y Caperucita?”). Disponen de los libros para consultar cómo se escribe correctamente. Arman un cartel con estas palabras al cual se remitirán para controlar sus producciones. “En estas palabras no se pueden equivocar más”.

Seguramente no va a llamarles tanto la atención la reiteración de Caperucita o de lobo ni la falta de puntuación, ni la indicación por medio de dos puntos y guión para indicar la irrupción en la narración de las palabras del lobo. Esto puede ser objeto de reflexión y enseñanza en otro momento.

Luego de este intercambio la maestra entrega los cuentos que ellos están escribiendo con dos consignas puntuales:

- Cada pareja revisa si escribió bien “Caperucita”, “abuelita”, “lobo”, “bosque”, “cazador o leñador” todas las veces que lo puso.
- Cada pareja revisa si escribió juntas algunas palabras que van separadas (labuelita, elobo, lacasa). Si es necesario pone una marca para saber que va separado y no equivocarse cuando lo pasen.

Cuando se corrigen estas cuestiones no se avanza en la escritura del cuento, la atención de los chicos se centra en corregir la escritura, en los aspectos ortográficos que han conversado entre todos.

El maestro puede redactar con los chicos alguna conclusión de lo que han trabajado (por ejemplo “Para indicar en los cuentos que un personaje está hablando usamos dos puntos y el guión de diálogo” ó “Hay palabras cortitas como “la” y “el” que van

separadas de las demás”). Algunas de esas conclusiones se pueden anotar en el cuaderno o dejarse registradas en un cartel en el aula. El maestro volverá al cartel cada vez que aparezcan estos problemas en las escrituras de los chicos. Es algo sobre lo que han conversado y a partir de ahora todos deben revisar esto en sus escrituras.

Ejemplo de clase 2 para revisar la escritura:

En otra clase la atención se centra en los momentos del cuento en que hay diálogo directo.

Se propone a los chicos buscar en los cuentos de Caperucita que tienen en el aula todas las partes en las que hablan los personajes, en las que en el libro aparece escrito “exactamente cómo lo dijo el personaje”. Buscan estas partes, cuando la mamá da las recomendaciones a la niña, cuando el lobo y Caperucita se encuentran en el bosque, y especialmente reparan en el famoso diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuelita. *¿Qué preguntas hace Caperucita? ¿Cuántas preguntas hace en cada uno de los cuentos que tenemos? ¿Por qué les parece que no pregunta en primer lugar por la boca o los dientes? ¿Por qué esta pregunta es la última que se hace?* Hace que los chicos reparen en el incremento dramático. Pueden entre todos escribir en un afiche este diálogo, que quedará como referencia para que cada uno lo tome tal cual o lo modifique en su cuento. Además quedará como referencia para saber cómo se indica en una escritura un diálogo, los signos que el lenguaje escrito utiliza para indicar al lector la aparición de la voz de un personaje.

Luego, cada pareja revisa su cuento para corregir las partes en las que hay diálogo directo. Esta vez vuelven a su escritura sólo con esta consigna:

- Cada pareja revisa si en su cuento habla el lobo, Caperucita, la mamá... Controlan y corrigen si pusieron los dos puntos y la raya de diálogo.
- Cada pareja revisa en su cuento si el diálogo entre Caperucita y el lobo disfrazado de abuela tiene todas las preguntas que debe tener.

Ejemplo de clase 3 para revisar la escritura:

La maestra les devuelve por última vez el texto pasado en limpio y con la historia completa hasta el final. En esta oportunidad pueden reflexionar acerca de cómo evitar repeticiones innecesarias y la forma de subsanarlas.

Les dice que en algunos de los cuentos que están escribiendo aparece muchas veces “Caperucita” (lee algún ejemplo). Les pide que piensen cómo puede resolverse ese problema, porque no suena bien. “¿En vez de Caperucita qué podemos poner para no repetir tanto?” Se acerca a las parejas y los ayuda a corregir y sustituir “Caperucita” o “lobo” por otras formas de referirse a éstos.

“Múltiples y variados procedimientos contribuyen a evitar estas repeticiones innecesarias asegurando la cohesión del texto. Por ejemplo, se puede recurrir a la sustitución:

- *por pronombres (Juan llegó a la escuela con los ojos rojos. Él se veía muy triste);*
- *por otros elementos léxicos (sustituir en distintos contextos Juan por: alumno de primer grado, el niño de ojos negros, el hijo de la maestra);*

- por un elemento cero o elipsis (Juan llegó a la escuela con los ojos rojos. Se veía muy triste); se puede suprimir un elemento siempre que la información esté disponible en el texto (Juán llegó a clase. María también).¹⁵

Empieza el proceso de edición...

Se les propone a los alumnos ilustrar la versión del cuento escrita por ellos. Para esto deberán decidir qué dibujos harán o conseguirán y en qué lugares del cuento irán insertados dichos dibujos. Esta decisión los obliga a pensar en cómo **fragmentar** su cuento y es entonces un buen momento para reflexionar acerca de la puntuación y decidir dónde poner puntos y aparte. El maestro plantea a los chicos que van a empezar a pensar cómo separarían el cuento en páginas pensando en las ilustraciones que harán en su libro.

Un modo de acercarse a la segmentación en páginas del propio cuento es retomar el plan realizado inicialmente, en el que habían anotado qué momentos de “Caperucita Roja” no se podían olvidar cuando escribieran. Los núcleos narrativos también pueden ser advertidos por los chicos revisando los cuentos de “Caperucita Roja” que tienen en el aula. *Veamos qué ilustraciones eligieron para esta edición. ¿Qué partes son las que están ilustradas?* En casi todos los casos, las ilustraciones de los libros representan las partes claves de la historia:

- Presentación de Caperucita y en algunos casos recomendaciones de la mamá;
- Salida y encuentro con el lobo;
- Llegada del lobo a la casa de la abuelita, encuentro, asesinato y disfraz;
- Llegada de Caperucita a lo de su abuelita;
- Diálogo de Caperucita con el lobo;
- Final (de acuerdo a la versión: llegada del leñador o Caperucita es comida por el lobo).

Cada núcleo narrativo podría estar acompañado por un dibujo y ocupar una página del libro. Los puntos y aparte marcarían entonces en qué momento los lectores pasarán a la página siguiente.

La discusión sobre los puntos y aparte es una discusión que el maestro debe llevar adelante con cada chico para decidir dónde conviene colocarlos en su cuento antes de pasarlo en limpio por última vez. Sin embargo, hay algunos bloques en Caperucita que nos permiten “saber con seguridad” que va punto y aparte; estos puntos seguros se pueden discutir entre todos. Es necesario recordar que no hay muchos “puntos seguros”, en la mayoría de los casos no hay una única solución al problema de la puntuación por eso, en general, los puntos nos hacen dudar bastante.

Con todo lo discutido la maestra les puede pedir que dediquen un tiempo para leer sus cuentos y controlar si pusieron punto y aparte después de la presentación de Caperucita

¹⁵ Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo. Ciudad de Buenos Aires. Pág. 393 y 394

o después de... (alguno de los otros momentos). Los chicos van a necesitar ayuda porque es un tema difícil.

Edición y armado final

Para armar el cuento, sería conveniente que la maestra pasara en computadora las versiones de modo tal que los chicos puedan recortar la página en bloques que les permitan tener un libro de varias páginas.

Antes de armar el cuento para cada uno, la maestra les plantea pensar cómo será la tapa y la contratapa del libro que se llevarán a su casa, qué datos tendrán que aparecer (pueden recurrir a los libros que tienen para ver qué datos suelen estar presentes).

2.C. 4) Elaboración de un mazo de naipes para jugar a “¿Quién es el personaje?”

La siguiente actividad tiene por objetivo la elaboración grupal de un mazo de naipes “especial” con el que los chicos luego podrán jugar, ya sea entre ellos o con otras personas que inviten a participar de un momento recreativo.

El juego se compone de dos mazos de naipes. Un mazo de cartas en el que cada una de ellas tiene la imagen de un personaje de un cuento tradicional¹⁶ y otro mazo con textos que deberán escribir los alumnos describiendo a cada uno de esos mismos personajes.

La actividad central que desarrollará el maestro con los chicos es generar el segundo conjunto de cartas. Los chicos se distribuirán los personajes para los que hay que escribir un texto de presentación o descripción.

La complejidad de la situación de escritura consiste en describir un personaje determinado dando pistas que permitan descubrir de quién se trata, pero sin nombrarlo en forma directa.

Una vez elaborado el mazo con los textos el juego consistirá en descubrir, a partir de las pistas dadas por el naipe, cuál es el personaje al que se refiere.

El juego puede realizarse al menos de dos maneras (o más, si al maestro y a los chicos se les ocurren otras):

- Los alumnos repartirán las cartas con las imágenes -entregando a cada jugador la misma cantidad de cartas, como en muchos otros juegos de naipes-. Sobre la mesa se colocará el conjunto de naipes con los textos elaborados por el grupo. Se dará vuelta una carta, se leerá el texto y quien tenga el personaje en su poder y haya descubierto que se trata de éste, podrá llevarse la carta. Gana aquel jugador que logra conformar más pares de cartas.
- Otra variante del juego es colocar todas los naipes con las imágenes mirando hacia arriba sobre una mesa. En un costado se encuentran apilados los naipes con los textos descriptivos. Alguien que toma el rol de “lector de pistas” (el maestro o uno de los chicos) voltea una carta del mazo con los textos y la lee en voz alta al conjunto de los jugadores. Quien primero descubre “¿quién es el personaje?” se lleva la carta con su imagen y la carta con el texto. Gana el jugador que tiene más cartas al finalizar una ronda completa de lectura de pistas.

Los chicos pueden invitar a otro grupo a jugar, a sus padres, o a otros docentes. Se trata de saber cuánto conocen los invitados acerca de los cuentos tradicionales.

¹⁶ Este mazo puede generarse con imágenes de los cuentos leídos, los chicos pueden ilustrar ellos mismos algunas.

Veamos ahora el trabajo de escritura que requiere componer cada una de las cartas. El docente elaborará con los chicos un mazo de naipes sólo con imágenes de los personajes.

Algunos de los personajes que podrían conformar el mazo son:

1. Caperucita Roja
2. El lobo de Caperucita Roja
3. La abuelita de Caperucita Roja
4. El leñador de Caperucita Roja
5. Blancanieves
6. La reina madrastra de Blancanieves
7. El espejo mágico del cuento Blancanieves
8. Los 7 enanitos
9. El príncipe de Blancanieves
10. La bella durmiente
11. El hada mala de “La bella durmiente” con su rueca
12. Las hadas buenas que llevan deseos a la bella durmiente
13. El príncipe de “La bella durmiente”
14. Rapunzel (con su cabellera cayendo por la ventana)
15. El príncipe de Rapunzel
16. La bruja de Rapunzel
17. El gato con botas
18. El hijo del molinero
19. Cenicienta con su zapatito
20. El hada madrina de Cenicienta (con su varita mágica, la calabaza)
21. El príncipe de Cenicienta (con zapato de cristal en mano)
22. Las hermanastras y/o madrastra de Cenicienta
23. Hansel y Gretel
24. La bruja de Hansel y Gretel junto a su casita de chocolate
25. El príncipe rana (rana con corona)
26. La princesa caprichosa
27. Rumpelstilskin (el duende de “La hija del molinero”)
28. La hija del molinero
29. Pulgarcito
30. El ogro
31. La bestia de “La bella y la Bestia”
32. Las hermanastras de Bella
33. La Bella
34. El sastrecillo valiente
35. Las doce princesas con sus zapatitos gastados
36. Piel de asno
37. El lobo que sopla la casa de “los tres chanchitos”
38. Los tres chanchitos
39. Bucles de oro
40. Los tres osos
41. La sirenita
42. Los siete cabritos
43. El lobo de los siete cabritos
44. Pulgarcita
45. El patito feo

46. El emperador desnudo de “El traje del emperador”

El maestro elegirá las cartas que correspondan a los cuentos que efectivamente leyó con sus alumnos, porque en base a cada una de estas imágenes es que los chicos escribirán el par correspondiente. También puede agregar imágenes de personajes de otros cuentos tradicionales que hayan leído.

La escritura de las pistas será realizada individualmente o en pequeños grupos (parejas o tríos). El maestro decidirá de qué modo se distribuyen la tarea.

Para realizar las cartas los alumnos cuentan con los siguientes insumos:

- Los cuentos que han leído, que estarán a disposición en el momento de la escritura, para buscar una frase, para releer cómo es el personaje, cómo está dicho exactamente, qué se infiere a partir de lo que el cuento dice.
- Las fichas que han elaborado a propósito de la lectura de los cuentos, en las que ya se han tomado aspectos relevantes de cada uno de los personajes (nombre, su rol en el cuento, la relación con el personaje, una frase célebre, una cita textual del cuento en el que está descrito, un elemento que lo caracteriza, un poder especial).

El maestro explicará a los chicos cuál es el objetivo final, para qué están haciendo estas cartas, cómo será el juego que podrán jugar luego. Mostrará todas las cartas ilustradas con las que van a trabajar, y repartirá la tarea. Es una actividad que realizarán en varias clases.

Para elaborar el texto de la descripción el maestro propone el mismo esquema de las fichas que han elaborado para cada personaje de los cuentos. Ahora, los alumnos deben convertir esta serie de enunciados en un texto más misterioso. Necesitan dar cierta información pero ocultar otra: no puede decirse el nombre del personaje, tampoco es conveniente decir el título del cuento en el que aparece. Si bien la ficha ofrece un esquema básico, no es el naipe en su versión final. Ahora los chicos pueden enriquecer el texto con nuevas ideas, volver a los libros, y redactar un nuevo texto que tomará algunos aspectos de las fichas y agregará otros.

El maestro puede discutir con los chicos cuál es el mejor orden en que deben ofrecerse las pistas. ¿Conviene dar primero las pistas más sencillas de descubrir o empezar por las más difíciles? Por ejemplo: ¿Qué dirían primero, que al morder la manzana cayó desmayada, o que es la hija de un rey pero que no vivía como princesa?, ¿dirían directamente que los 7 enanos la recibieron en su casa, o les parece mejor decir que “unos pequeños amigos” la recibieron en su casa del bosque cuando no tenía donde vivir? Cuestiones como estas serán objeto de discusión entre los chicos y el maestro.

Será conveniente que haya más de un borrador y una versión final, corregida y pasada en limpio, que será el naipe con el que van a jugar. Esta última versión puede ser escrita en la computadora, con un procesador de textos, si resultara posible.

Veamos un ejemplo de naipe finalizado a partir de la siguiente ficha:

ESTE PERSONAJE PERTENECE AL GRUPO DE LOS malvados / brujas / hadas malas
--

MISIÓN QUE CUMPLE EN EL CUENTO: es la antagonista o malvada del cuento que, ofendida por no haber sido invitada al bautismo de la princesa del reino, la maldice.

PRESENTACIÓN: “Vieron entrar a un hada vieja, a la que no habían invitado porque hacía más de cincuenta años que no salía de una torre y todos la creían muerta o encantada. La vieja creyó que la despreciaban y gruñó una amenaza entre dientes.”

Este hada se convierte en mala porque se ofende cuando no es invitada a la fiesta del reino. Echa una maldición a la pequeña princesita. Quince años después, convertida en anciana con rostro bondadoso, cuando la princesa sube a una torre hace se pinche con la aguja de una rueca.

FRASE CÉLEBRE: “Cuando cumpla quince años la princesa se pinchará hilando y caerá muerta al suelo.”

PODERES / HABILIDADES: hechizar, convertirse en anciana bondadosa, provocar la muerte.

OBJETOS CARACTERÍSTICOS: una rueca.

Ejemplo del texto redactado para el naipe:

No era mala pero, por sentirse ofendida, decide vengarse de todos y echa una maldición a una pequeña princesita.

En algunos cuentos dicen que era el hada número 13.

Quince años después, convertida en anciana con rostro bondadoso hace que la princesa se pinche con la aguja de una rueca.

Su frase más famosa es “Cuando cumpla quince años la princesa se pinchará hilando y caerá muerta al suelo.”

Su objeto característico es una rueca o máquina de hilar con aguja.

El nivel de desarrollo de los textos para los naipes, la posibilidad de ir dando información en forma progresiva, ocultar datos o generar suspenso dependerá de las posibilidades de cada chico o grupo de chicos. Habrá cartas más elaboradas, otras que estarán más pegadas a la cita textual, o presenten datos más evidentes. El maestro evaluará las posibilidades de cada chico y qué indicaciones o consignas representan para cada uno un desafío. Mientras que a algunos alumnos podrá “exigirles” que presenten las pistas en un orden de importancia determinado -de lo más difícil a lo más fácil- evaluará que para otros chicos presentar algunos datos omitiendo el nombre del personaje significará en sí mismo un gran reto.

3. Actividades para trabajar con el grupo total

Esta propuesta puede ser desarrollada en los horarios en que el docente recibe al conjunto de los alumnos en programa, tanto los que actualmente cursan 3° año, como los que ya han transitado el proyecto años anteriores y actualmente están cursando 3°, 4° o 5° años.¹⁷

Se trata de una secuencia de actividades que gira en torno a los juegos de intertextualidad con los cuentos tradicionales presentes en algunos libros y películas actuales.

Los niños que transitaron el programa en años anteriores ya han realizado el proyecto de lectura y escritura de cuentos tradicionales, por lo que podrán incluirse sin problemas en las propuestas sugeridas junto a los que están desarrollando actualmente el proyecto.

En estas actividades, al reconocer varios de los personajes y situaciones que han leído, los chicos experimentarán la sensación de “encontrarse con un conocido”. Esto probablemente provoque placer y la sensación de sentirse parte de un universo cultural que ahora es compartido. Películas como “Shrek”, “Había una vez”, “Colorín Colorado” o “La verdadera historia de Caperucita Roja” plantean situaciones cómicas referidas a los cuentos tradicionales que sólo se disfrutaban al conocer las historias a las que aluden. Encontrar en las ilustraciones de “En el bosque¹⁸”, por ejemplo, las múltiples referencias a los cuentos tradicionales que aparecen cobra especial sentido una vez que éstos se han leído.

Se proponen tres líneas de trabajo, el docente elegirá un recorrido a transitar con sus alumnos en función de sus intereses y de los recursos con los que cuente.

A) Comparación de cuentos tradicionales con su adaptación cinematográfica

La propuesta parte de la lectura de algún cuento tradicional que haya sido llevado al cine, por ejemplo *Blancanieves*, *La Bella y la Bestia*, *La Sirenita*, *La Bella Durmiente*, *Cenicienta*.

Antes de ver la película, el maestro lee para todos el cuento elegido y genera un momento de intercambio entre lectores similar al que se describe en el cuerpo del proyecto. Se trata de que los chicos analicen el cuento y vayan construyendo una representación del escenario, los personajes, los conflictos. El maestro propone ver la película con la consigna de relacionarla con el cuento, identificar semejanzas y diferencias, encontrar otros recursos propios del cine (por ejemplo las canciones que cantan los protagonistas).

Una vez vista la película, el maestro guiará a los chicos para que puedan advertir algunas variaciones que se han realizado respecto de la versión original, reflexionando acerca de los efectos que producen esas modificaciones. En algunas versiones de Disney el tono de la película es quizá más liviano, menos dramático, que el que se vive a través de la lectura del cuento. Por ejemplo, en *La Bella y la Bestia* no se vive con el mismo dramatismo el clima agobiante de la casa de la Bestia, que en la película está animada

¹⁷ Los docentes que sólo tienen a su cargo alumnos que cursan 3° año pueden realizar algunas de estas actividades como “cierre” del proyecto.

¹⁸ *En el bosque*. Anthony Browne. FCE.

por personajes divertidos, tampoco la Bestia inspira el miedo y la repulsión que transmite el cuento original. Los finales en algunos casos son totalmente diferentes. Por ejemplo en *La Sirenita*, mientras que el cuento de Andersen termina fatalmente, en la versión Disney el final es feliz. Es interesante conversar con los chicos cuáles pueden ser los motivos de estas modificaciones, qué efectos generan en el espectador o lector una y otra versión.

B) Análisis de películas que toman elementos de los cuentos tradicionales y utilizan la intertextualidad como recurso humorístico

Se trata de elegir alguna película en la que estén presentes elementos de los cuentos tradicionales: “Shrek”, “La verdadera historia de Caperucita Roja”, “Había una vez”, por ejemplo.

Se presenta a los chicos la actividad planteándoles que encontrarán en la película referencias, personajes, escenarios y elementos que ya conocen por haber leído muchos cuentos tradicionales. La idea es identificar y advertir estas relaciones.

En el intercambio entre espectadores es interesante descubrir por qué estas presencias generan risa, descubrir “cuál es el chiste”, identificar qué rasgos se han tomado de cada personaje .

C) Cuentos y novelas de la literatura infantil que juegan con intertextualidad

Existen muchos cuentos contemporáneos que juegan con la intertextualidad aludiendo al conocimiento del lector de los cuentos tradicionales. Una vez leídos varios cuentos en el proyecto, pueden plantearse situaciones de lectura de los siguientes textos:

- *La peor señora del mundo*. Francisco Hinojosa. A la orilla del viento. FCE.
- *La bruja Mon*. Pilar Mateos. El barco de vapor – SM.
- *Siete casas, siete brujas y un huevo*. Aurora Sánchez. El barco de vapor – SM.
- *En el bosque*. Anthony Browne. FCE.
- *Disculpe, ¿es usted una bruja?*. Colección Buenas Noches. Editorial Norma.
- *El narrador en El pulpo está crudo*. Luis María Pescetti. Editorial Alfaguara.
- *Cuentos en verso para niños perversos y Puchero de rimas* de Roald Dahl.
- *El enanito y las siete blancanieves* en *Cuentopos de Gulubú*. María Elena Walsh. Editorial Sudamericana.
- *Pinocho con Botas*. Luigi Maleaba. Fondo de Cultura Económica.
- *El lobo y los siete cabritos y otros cuentos*. Christine Nöstlinger. Editorial Norma.
- *Habla el lobo*. Patricia Suárez. Editorial Norma.
- *Caperucita Roja II*. Esteban Valentino. Editorial Colihue.

El maestro leerá a los alumnos y luego abrirá al intercambio entre lectores que seguramente girará en torno a la intertextualidad que proponen estos cuentos con los cuentos tradicionales que conocen. En algunos libros es interesante la lectura de las imágenes, que proveen pistas al lector “experto” en cuentos maravillosos.

4. Para los alumnos que aún no escriben convencionalmente ni leen por sí mismos

Este apartado ofrece actividades y modelos de intervención para trabajar con aquellos alumnos que aún no leen por sí mismos ni escriben convencionalmente.

Estos chicos participarán junto con el resto del grupo en la escritura de textos más extensos y complejos (el armado de las fichas de personajes, la renarración del cuento, por ejemplo). No obstante es necesario dedicar un espacio a focalizar la atención en las oportunidades que se brindan para la adquisición del sistema de escritura.

Una misma situación de escritura representa desafíos diferentes para cada chico. En algunas ocasiones, cuando el docente plantee una actividad de escritura al conjunto del grupo, desplegará con los alumnos que aún no escriben alfabéticamente intervenciones específicas que les permitan avanzar en la escritura por sí mismos.

Para ello el docente reformulará en algunos casos las consignas del apartado “escrituras breves” en el marco de los cuentos leídos.

Situaciones propicias para centrar la atención en la escritura de palabras

- Elaboración de listados

Algunos listados que pueden pedirse en el marco de los cuentos tradicionales son:

- Escribí una lista con los dulces de los que está hecha la casa de la bruja de Hansel y Gretel.
- Escribí una lista con los escondites que eligieron los cabritos.

- Completar con la palabra que corresponde

El hada madrina transformó para Cenicienta a cada uno de estos elementos. Escribí en qué transformó a cada uno.

Las calabazas en

Los ratones en

Seis lagartos en

- Utilizar rotulados en situaciones de lectura y escritura

Dada una serie de palabras y una serie de imágenes o enunciados que se vinculen con ellas, elegir la opción que corresponde y decidir “*dónde dice*” y “*dónde no dice*”.

- Por ejemplo, el maestro presenta cuatro adivinanzas, aclarando que las respuestas corresponden a personajes de cuentos que conocen. El maestro lee en voz alta las adivinanzas, los chicos pueden seguir la lectura y luego escribir las respuestas. Al finalizar su escritura se les entrega la lista de respuestas y se les propone buscar entre ellas cuál es la respuesta que corresponde a cada una, contrastando así su escritura con la del modelo.

ADIVINANZA I

Por morder una manzana,
muy dormida se quedó
hasta que un príncipe guapo
de un beso la despertó.

ADIVINANZA II

En un baile conoció
a un príncipe de verdad
y gracias a un zapatito
con él se pudo casar.

ADIVINANZA III

Dicen que es de madera,
que su nariz es muy fea.
Pasó unas noches sufriendo
adentro de una ballena.

ADIVINANZA IV

Unas piedritas guiaron
a estos dos pobres hermanos.
A la bruja se enfrentaron
y del horno se salvaron.

Hansel y Gretel – Pinocho – Cenicienta – Blancanieves

Cuando el maestro lleva adelante actividades de escritura, les pide a los chicos que las palabras estén “bien escritas”, que no falte ninguna letra. Para eso, les ofrece una serie de **ayudas** de acuerdo a las dificultades que la actividad les presente:

- Pedirle que relea lo que escribió
“Leeme lo que pusiste acá.”
- Explicitar que faltan letras en alguna de las palabras que escribió y pedirle que trate de corregirlas
“Leé con atención donde pusiste manzana, porque te faltan letras”.
- Si el alumno no puede por sí mismo corregir su escritura el maestro ofrecerá los siguientes tipos de ayuda:
 - o Recurrir a modelos de escritura confiables
“Vamos a buscar cómo está escrito Caperucita en el cuento. Leé el título y señalá dónde dice Caperucita. ”
 - o Escribir junto con el alumno palabras que contengan combinaciones de letras o letras que sirvan para producir la nueva escritura
“¿Qué palabra te puede servir para escribir príncipe? Vamos a escribir otras que empiecen igual (primero, primavera, principal, prendedor).”
 - o Ofrecer palabras que contengan combinaciones de letras o letras que sirvan para producir la nueva escritura.
“Te escribo acá primavera, fijate qué parte te sirve para escribir príncipe.”
 - o Darle una lista de palabras similares para que elija entre esas cuál es la que desea escribir.
“Acá te escribo tres palabras. Leélas y fijáte cuál es la que necesitás”.
 - o Por último, en algunos casos el docente ofrecerá al alumno directamente el modelo correcto para escribir una palabra.
Si el alumno escribió *boqe*, el maestro ofrecerá la escritura correcta. “Bosque se escribe así. Fijáte qué letra te faltó y agregála.”

Dos propuestas a partir de la lectura de cuentos

En el Anexo del Material del docente se incluyen dos cuentos pensados especialmente para trabajar con los chicos que aún no se animan a enfrentarse a la lectura de un cuento por sí mismos. El maestro podrá fotocopiarlos según la cantidad de chicos con los que quiera trabajar más individualmente.

Los cuentos seleccionados son *El nabo Gigante*¹⁹ y *El lobo y los siete cabritos*. El primero se estructura en base a una fórmula fija que se reitera a lo largo de la historia haciendo avanzar la acción; en el segundo cuento hay algunas frases y situaciones que se reiteran varias veces a lo largo del relato. Estas características permiten a los chicos memorizar algunas partes, anticipar qué dice, tener mayor control sobre lo que leen y corregirse a sí mismos. La lectura del cuento se vuelve entonces más sencilla.

Es importante que los chicos identifiquen en la historia las partes que se repiten, para lo cual el maestro comienza leyendo el cuento en voz alta mientras los alumnos siguen la lectura en sus propios libros. Esta situación es similar al primer acercamiento con cualquier cuento, el objetivo es que los chicos se interesen y disfruten escuchándolo.

La lectura por parte del maestro les permitirá anticipar qué van a encontrar cuando se enfrenten solos con la lectura del cuento. Cuando les pidamos que lean, nos referiremos a “la parte en que el lobo vuelve con la pata blanca”, en ese caso el objetivo ya no será conocer esa parte de la historia (porque ya la conocen) sino leerla en voz alta para percatarse de la musicalidad de las palabras, la rima, el ritmo, por ejemplo.

Una vez que el cuento fue leído y ya es conocido por todos, se pueden realizar una serie de actividades de **localización de la información** en el cuento. Estas actividades tienen por objetivo que los chicos releen partes del cuento para identificar la parte pedida, familiarizándose con la historia. Las ilustraciones pueden ayudarlos en un comienzo pero luego las consignas de localización pueden ir afinándose más obligándolos a leer en detalle alguna parte.

A partir de la frecuentación del libro en clase y de llevarlo a sus casas para ensayar un pasaje, los chicos serán capaces de ir y volver en sus libros con confianza y soltura identificando las diferentes partes de la historia. Al conocer el argumento, no hace falta leer todo el texto para identificar una parte determinada. Leer la primera frase de la página les permite identificar de qué parte se trata y decidir si tienen que buscar lo pedido por el maestro en las páginas siguientes o en las anteriores. Uno de los principales objetivos de estas actividades es ir desarrollando estas estrategias lectoras en los alumnos por lo cual es importante que el maestro pida a los chicos que justifiquen las estrategias que utilizaron para localizar la parte pedida.

Algunos ejemplos de estas actividades.

A partir de la lectura de *El Nabo Gigante*:

¿Quién encuentra la parte en que todos se caen? ¿En qué página está? ¿Quién la quiere leer?

¿Quién se cae primero? ¿Quién último? ¿Lo leemos?

¿Quién se cae arriba sobre los gatos? ¿Te animás a leer esa parte?

¹⁹ El docente puede leer con sus alumnos algunos cuentos contemporáneos que, al igual que *El nabo gigante*, tienen una estructura “de encadenados”. Algunos títulos posibles son *Cuello duro* (Elsa Bornemann, Ed. Alfaguara) *La luna se cayó* (Laura Devetach, Ed. Aique) y *Cuando el elefante camina* (Keiko Kasza, Ed. Norma).

¿En qué página arrancan el nabo? ¿Dónde dice que lo arrancan?
 ¿En qué página aparecen las cuatro gallinas? ¿Leemos esa parte?
 ¿Cuántos ratones eran? ¿Y cuántas gallinas? ¿Dónde dice cuántos gansos tiraron del nabo?

A partir de la lectura de *El lobo y los siete cabritos*:

¿Quién encuentra la parte en que entra el lobo a la casa? ¿En qué página está?
 Busquen la parte de la primera visita del lobo. ¿Qué les dice el lobo a los cabritos?
 En la segunda visita del lobo, ¿quién lee qué le contestan los cabritos?
 ¿En qué página están los consejos que les da la mamá a los cabritos? ¿Quién se anima a leerlos?
 Busquen la parte en que los cabritos se esconden. ¿Dónde se escondió el tercer cabrito? ¿Y el quinto?

Algunas de las actividades de localización de la información pueden presentarse por escrito a los chicos para que las hagan solos.

- Hacé una lista con todos los animales que aparecen en el cuento "El nabo gigante".
- ¿Cuántos eran los que tiraron del nabo? Uní con flechas:

Ratones
Gatos
Gallinas
Vaca
Gansos
Cerdos
Una

Dos
Tres
Cuatro
Cinco
Seis

- Copiá qué le dice el viejo campesino al nabo para que crezca.
- ¿Dónde se escondió cada uno de los cabritos? Uní con flechas.

El primer cabrito	debajo de la mesa
El segundo cabrito	debajo de la fregadera
El tercero cabrito	en la cocina
El cuarto cabrito	en la caja del reloj
El quinto cabrito	en el horno
El sexto cabrito	en el armario
El séptimo cabrito	en la cama

- Completá qué contestan los cabritos al lobo en cada visita.

Primera visita:

Lobo: - Abrid, queridos niños, vuestra madre está de vuelta y trae algo para cada uno de vosotros.

Cabritos:

Segunda visita:

Lobo: - Abrid, queridos niños, vuestra madre está de vuelta y trae algo para cada uno de vosotros.

Cabritos:

Otro de los objetivos buscados con estas actividades es reposicionar a los alumnos como lectores. Probablemente, se trate de chicos que no se animan a leer en voz alta. La propuesta es ofrecerles situaciones acotadas de lectura que puedan resolver exitosamente. Se trata de **preparar la lectura** de una parte, que ha sido previamente ensayada hasta llegar a ser memorizada o casi memorizada.

Una vez que el cuento es muy conocido por todos, que ya los chicos pueden ir y volver en la historia identificando sus diferentes momentos, se les puede pedir que practiquen la lectura de una determinada parte del texto. Esta parte corresponderá a la fórmula que se repite en la historia que ya es fácilmente identificada por los chicos y que por lo tanto les será más sencillo de **memorizar y leer**.

Se da un tiempo para que solos o en parejas practiquen la lectura. La maestra se acerca y lee una vez ella la parte elegida, escucha leer a los chicos, les pide que repitan una parte. Una vez que tengan la total seguridad de que están leyendo bien su parte, leerán en voz alta para el resto del grupo.

En relación a *El Nabo Gigante*, las consignas de lectura podrían ser, por ejemplo, que algunos practiquen la lectura de la parte en que aparecen por primera vez los cerdos, otros la de los gatos y otros la de las gallinas; algunos leerán la parte en que todos tiran y logran arrancar el nabo y otros aquella en la que se caen uno tras otro, y sobre ellos el nabo.

En relación a *El lobo y los siete cabritos*, puede pedirse a los chicos que de a dos lean el diálogo del lobo y los cabritos en la primera o segunda visita, o que uno lea la parte en que se van escondiendo los diferentes cabritos o cuando la madre aconseja a sus hijos.

El maestro adaptará las consignas de lectura de acuerdo a las posibilidades de cada alumno.

Intervenciones del maestro cuando los chicos escriben textos extensos²⁰

En el marco del proyecto los niños escribirán textos extensos por sí mismos (*la renarración de un cuento tradicional, el texto de los naipes, por ejemplo*). En estas propuestas, los docentes podrán advertir que las producciones de los niños suelen presentar problemas en relación con el sistema de escritura que no muestran en situaciones más acotadas, centradas en la escritura de palabras o frases. Alumnos que son capaces de escribir convencionalmente palabras en listas, rótulos, referencias o fichas presentan desempeños que parecen responder a etapas anteriores en la escritura

²⁰ Este apartado ha sido extraído y adaptado del documento "Orientaciones para el trabajo con los alumnos repitentes de 3ro o que ingresaron a 4to con mucha dificultad", del Proyecto: "Propuesta pedagógicas para los alumnos con sobreedad". Marzo de 2007.

de cuentos, cartas, notas enciclopédicas o en la formulación de respuestas frente a cuestionarios escritos, por ejemplo. Analicemos el siguiente caso:

Hernán está renarrando el cuento de *Caperucita Roja*. Hace pocas semanas que escribe poniendo *un grafema para cada fonema* aunque no domina aún algunos aspectos ortográficos. Su producción resulta de esta forma:

HABÍA NENA CAPERUCITA BOSCE MAMA

La maestra se acerca y le propone que relea lo que escribió:

Hernán, ¿me lees tu cuento?

Y él, con su dedito apoyado en cada una de las palabras que escribió, lee:

Había una vez una nena que se llamaba Caperucita y vivía cerca de un bosque con su mamá. Un día su mamá le dijo que la abuelita...

Pero que la mamá le dijo que su abuela estaba enferma, todavía no lo escribí.

Hernán lee *había una vez* en HABIA; en NENA, *una nena*; CAPERUCITA equivale a *que se llamaba Caperucita*; la escritura de BOSQUE basta para decir *que vivía cerca de un bosque*. Es probable, incluso, que en el avance de la escritura de Hernán, interrumpida momentáneamente por la intervención del docente, la palabra MAMÁ sirva tanto para cerrar el enunciado que precede (*vivía en el bosque con su mamá*) como para abrir el siguiente (*su mamá le dijo que la abuela...*) ya que, estando seguro de haber escrito que Caperucita vivía con su mamá, la lectura de este último término le permita seguir avanzando en las acciones de la historia.

Hernán sabe qué se le solicita: escribir un cuento, uno que conoce muy bien. Su cabeza va, en este momento, mucho más rápida que lo que su mano logra en el intento de graficar la escritura. Si se detiene a pensar qué letras pone frente a cada palabra que tiene que escribir, se arriesga a perder el hilo de la historia. La producción parece “telegráfica”: bastan algunos sustantivos y verbos para que el lector complete el sentido reponiendo todo lo que no está efectivamente escrito. La práctica constante de la escritura le permitirá adquirir cada vez mayor dominio de este instrumento; cada vez tendrá menos obstáculos y automatizará la transcripción de lo que se dicta a sí mismo.

La intervención del maestro no puede, de ningún modo, interponerse en el nuevo vínculo de confianza que se ha logrado establecer entre los niños y su capacidad para producir escrituras. Sin embargo, unos pocos días después, se pueden tomar algunos breves fragmentos del texto y pedir al alumno que lo relea. Si en el momento inmediato a la producción, Hernán no duda de que en HABÍA dice “había una vez”, esta convicción puede entrar en crisis dos días más tarde.

Por lo tanto, una primera intervención consiste en la *lectura diferida* de los textos producidos por los niños; la segunda, profundamente relacionada con la primera, es **determinar qué se revisa de todo el texto**. Es necesario elegir un fragmento (el inicio, una escena clave, un diálogo canónico, una rima que se reitera, el cierre), detenerse en él y ayudar a que la escritura resulte lo más completa posible. Si el alumno puede leer lo que efectivamente escribió, advertirá la ausencia de palabras en los enunciados. Habrá, entonces, que animarlo a que escriba lo que falta y se podrán hacer, incluso, reflexiones ortográficas (*¿Cómo se escribe “bosque”? Vamos a fijarnos en el libro de Caperucita porque me parece que así no es. ¿Por dónde nos fijamos? ¿Ya la encontraste? Compará cómo está escrita ahí y cómo la escribiste vos. Corregila. ¿Podemos pensar en otras palabras que tengan la “que”? A ver, yo empiezo “queso” -escribe-, tengo otra: “pequeño” -escribe-*

ahora te toca decir una a vos... Escríbala.) Si los chicos no pierden la confianza adquirida y las ganas de enfrentar nuevos desafíos, podrán paulatinamente controlar y revisar fragmentos más extensos.

En este otro caso, un alumno está escribiendo uno de los intentos de la bruja por matar a Blancanieves:

LABUGA LE YEVO UNAMAZANA EN VENENADA A BLANCANIEVES

La maestra sabe lo que el alumno “quiso” escribir porque conoce muy bien el cuento que han leído juntos. Entonces, mirando la producción piensa que, si bien todo requiere de su intervención, hay que empezar por algún lado.

Hay problemas de separación de palabras; sin embargo, otras cuestiones surgen también como importantes para revisar (BUGA / bruja; YEVO / llevó; MAZANA / manzana). La maestra decide empezar por “bruja”: *Aquí quisiste poner “bruja”, volvé a fijarte cómo lo escribiste.* Y a partir de allí, despliega el mismo tipo de intervenciones que se previeron a propósito de la adquisición del sistema de escritura: controlar con la escritura convencional provista por el docente, armar una lista de palabras emparentadas, escribir al dictado otras palabras que tengan el grupo BR, etc.

LABUGA / UNAMAZANA / EN VENENADA permitirá trabajar la separación de palabras, dictemos y escribamos: una bruja, esta bruja, la bruja,... Y siempre está el recurso de ver cómo está escrito en el texto fuente.

Por último, algunas actividades como “contestar cuestionarios” o “completar fichas” pueden ser aprovechadas para plantear la reflexión, la revisión, la vuelta sobre los textos utilizados para elaborar las respuestas y también sobre el sistema de escritura porque se resuelven con escrituras breves, más fáciles de revisar y corregir para los chicos. Además, los alumnos necesitan adquirir mejores desempeños en relación con aquellas propuestas que son de aparición frecuente en las aulas que cursan. Dentro del “formato” cuestionario, el contenido de lo que se indaga puede tener distintos sentidos y ser aprovechado para plantear situaciones interesantes.

Algunas consignas obligan a la localización de la información precisa, a la toma de decisiones acerca de *desde dónde hasta dónde* transcribir o a la necesidad de transformar la información encontrada para completar adecuadamente cuál es la frase característica de un personaje, o cuál fue la maldición que echó el hada malvada.

Es necesario sostener a los alumnos en este aprendizaje, detenerse junto con ellos a leer con atención las consignas, saber qué se está preguntando específicamente (por qué, quién, cómo, cuántos, cuál,...), cooperar en la elaboración oral de la respuesta más pertinente y ayudar en su redacción haciendo explícito por qué conviene hacerlo de una u otra manera.

5. El problema de la ortografía

La práctica de la escritura se plantea como una actividad de resolución de múltiples y diversos problemas. Quien produce un texto debe tomar decisiones respecto del contenido (qué va a escribir), en relación al propósito que guía su escritura (para qué) y al destinatario de la misma (para quién). Debe decidir de qué modo organizar el texto para lograr el ajuste entre estas cuestiones, de qué modo se expresan mejor sus ideas y se logra causar el efecto buscado en el lector. A su vez para que la escritura pueda comunicar fehacientemente aquello que desea comunicarse debe ajustarse a aspectos normativos. Resolver problemas relativos a la ortografía es uno de los “quehaceres del escritor”.

La cuestión ortográfica excede la ortografía de las palabras.

“Actualmente se considera que la ortografía comprende todos aquellos aspectos no alfabéticos del sistema de escritura: el empleo de los signos de puntuación, el uso de las mayúsculas, la ortografía misma de las palabras, etc. Tradicionalmente, sin embargo, se la vincula en la escuela con la escritura de las palabras, sobre todo, de aquellas donde existe la posibilidad de emplear en la misma posición un grafema u otro para representar el mismo sonido.”²¹

En el marco del proyecto que se plantea en este bimestre (la escritura de una nueva versión de un cuento tradicional, la elaboración de textos de presentación de personajes, el listado de los cuentos leídos, por ejemplo) el maestro tematizará con los alumnos el problema de la ortografía. Es en el marco de situaciones de escritura específicas donde se genera la necesidad de reflexionar sobre este aspecto del sistema, tanto en el desarrollo de la actividad concreta como de manera diferida. Los textos que tendrán un destinatario real son aquéllos que más exigencia soportarán respecto de la ortografía. Se corregirán varias veces las escrituras hasta llegar a una versión final.

El maestro destinará semanalmente parte del tiempo del dictado de Prácticas del Lenguaje, al problema de la ortografía. Se destinarán unos 40 minutos semanales para repasar algunos contenidos específicos, para retomar problemas comunes que hayan surgido en las escrituras que fue produciendo el grupo de alumnos, para sistematizar lo que se aprendió respecto de un contenido ortográfico determinado, para volver sobre las escrituras y corregirlas teniendo en cuenta lo aprendido.

Además de las propuestas que se han previsto en el desarrollo del proyecto²² se presentan algunas actividades para centrar la atención en las regularidades ortográficas más abarcativas. La idea es que, una vez que el maestro haya trabajado con el grupo un determinado contenido ortográfico (por ejemplo, el uso de la “rr”) y elaborado una conclusión o generalización del mismo con los chicos (por ejemplo el sonido “rr” es fuerte, y siempre está entre dos vocales), esto quede registrado por escrito en un cartel en el aula o en los cuadernos. A partir de sentar este precedente sobre un contenido ortográfico determinado, el maestro podrá “exigirles” a los alumnos que revisen las escrituras que están produciendo remitiéndolos a las conclusiones elaboradas entre

²¹ Torres, Mirta; Ullrich, Stella. “Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos”. Aique. Buenos Aires. 1995.

²² Se han incluido actividades específicas para corregir las escrituras de las nuevas versiones de un cuento tradicional, centrando la atención de los alumnos en problemas tales como la separación de palabras, la puntuación (el punto y aparte, indicadores de diálogo directo), el uso de mayúsculas en nombres propios y al comienzo de oración.

todos, “en esto no pueden equivocarse más, ahora ya lo aprendimos, revisá el cartel del aula para ver cómo se escribe.”

Actividades para centrar la atención en cuestiones ortográficas

Las siguientes actividades han sido pensadas para centrar la atención en algunos de los problemas ortográficos más comunes que se presentan en las escrituras de los alumnos que se encuentran cursando 3° grado.

El maestro podrá proponer el uso de alguna de estas fichas en clase y destinar otras para que los alumnos realicen en sus casas como tarea.

Es interesante que luego de realizar la actividad se promueva la reflexión colectiva o en pequeños grupos, buscando establecer con los chicos una definición o regla general que sea extensible a otras situaciones similares. Las conclusiones pueden ser anotadas por los chicos en sus cuadernos o registrarse en un afiche que quede en el aula a la vista de todos. También puede pedirse a los alumnos que consulten sobre estos contenidos en manuales o libros de texto en los que seguramente encontrarán ejemplos, normativa o reglas formuladas, que les permitirán completar o ampliar las que ellos elaboren.

La idea es que una vez trabajado un determinado contenido el docente remita a los chicos a las generalizaciones que ya han elaborado en el momento de la corrección de sus escrituras. “Esto ya lo aprendimos, fijate qué dice el cartel y corregilo.” O “Ahora cada uno va a revisar el cuento para ver si pusieron todos los nombres de los personajes con mayúscula, y si pusieron mayúscula cuando empieza la oración. Les devuelvo las hojas, corríjanlo si hace falta.”

- ✓ Para reflexionar con los alumnos acerca del **uso de las mayúsculas** se incluyen las siguientes actividades:

Contenido: Uso de mayúsculas en sustantivos propios.

Actividad N° 1

a) Piensen y discutan entre todos:

¿Qué diferencias hay entre estas dos expresiones?

–Caperucita Roja le llevó a su abuelita una canasta con comida.

–La capa roja se la había hecho su abuela.

¿Por qué en la primera oración la palabra “roja” está escrita con mayúscula mientras que en la segunda oración está escrita con minúscula?

Ahora piensen en este otro ejemplo:

–Ricitos de Oro entró a la casita del bosque y encontró tres sillas en la sala.

–El cabello de la niña era del color del oro.

¿Por qué la palabra oro está escrita con mayúscula en una oración y con minúscula en la otra? Expliquen las diferencias.

¿Podrían pensar otros ejemplos y anotar una conclusión? Pueden usar para escribir los ejemplos estas palabras:

– Bella / bella (pensando en *La Bella Durmiente del Bosque*)

– *Gato con Botas* / gato

Contenido: Uso de mayúsculas al comienzo de la oración (establece una diferencia entre palabras por su ubicación en el texto, no es una diferencia semántica).

Actividad N° 2

1. Lean el siguiente texto:

había una vez una niña llamada caperucita roja. su abuela le había regalado una capa colorada que ella usaba siempre. un día la mamá le pidió que fuera a visitar a su abuelita porque estaba enferma y que le llevara una canasta con comida.

cuando caperucita iba por el bosque se encontró con un lobo que le habló amablemente.

2. Corríjanlo escribiendo correctamente las palabras que deberían escribirse con mayúsculas.

3. Escriban una recomendación sobre este tema para no olvidarse.

Actividad 3

1. Lean el siguiente texto:

Al finalizar el mes Bella y su padre fueron a la mansión de la Bestia. Las enormes puertas se abrieron para ellos y entraron lentamente y atemorizados. No se veía a nadie. Sentían que unos ojos invisibles los observaban.

2. ¿Por qué “**Bella**” y “**Bestia**” llevan mayúscula en este texto?

3. ¿Por qué llevan mayúscula las palabras “Al” y “Las”, “No” y “Sentían”?

4. Den ejemplos en los que estas palabras podrían escribirse con minúscula.

5. Conversen entre todos y traten de llegar a una conclusión con respecto al empleo de las mayúsculas. Escribanla aquí debajo.

- ✓ Para trabajar con los alumnos la **separación de palabras** se proponen las siguientes actividades:

La separación correcta de las palabras es un problema con el que deben enfrentarse los alumnos en su aprendizaje de la lengua escrita.

¿Por qué aprender la separación correcta de las palabras es un problema para los chicos?

“Aislar en lenguaje escrito la forma de una palabra - que aparece ligada a otras en la lengua oral que se intenta representar- obliga a reconocerla como significado independiente por haber observado, entre otras cosas, que esta forma que aislamos al escribir puede participar en estructuras lingüísticas distintas en otras ocasiones. Si se segmentan en la escritura expresiones como “pan duro”, “pan dulce” y “pan de Viena” es porque “pan” participa en todos los casos con características comunes de significado que la definen como una palabra.

Por otra parte el lenguaje escrito trata a todas las palabras como equivalentes, aunque el significado de algunas sea señalable referencialmente (por ejemplo sustantivos) y el de otras aparezca únicamente por su posición dentro del texto (por ejemplo, pronombres).

A todo esto se agrega la arbitrariedad de algunos usos, que permiten considerar a la misma forma como palabra autónoma o no, según la posición que ocupe. Este es el caso de las formas pronominales en castellano, que se consideran como autónomas si preceden al verbo (se la llevas), o como partículas del mismo si van detrás de él (llevásela).

La posibilidad de segmentar convencionalmente la escritura depende, por lo tanto, de haber advertido algunos aspectos de la relación entre la lengua oral y la lengua escrita, haber descubierto las arbitrariedades de los usos de la lengua del hablante, y haberse acercado a algunas de las características que hacen que una palabra sea una palabra.

La información acerca de la separación convencional de las palabras la posee quien sabe escribir.”²³

¿Qué tipo de segmentaciones encontramos más frecuentemente en las escrituras de los chicos? En muchos casos los chicos unen palabras (hiposegmentan) de alguna/s de esta/s maneras:

- ✓ preposición y término (*fuimos acorrer*)

²³ Torres, Mirta; Ullrich, Stella. “Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos”. Aique. Buenos Aires. 1995.

- ✓ artículo y sustantivo (*lacasa*)
- ✓ preposición y artículo (*ala casa*)
- ✓ pronombre y verbo (*sesentaron*)

En este caso pueden estar funcionando algunas hipótesis como cantidad de letras y sentido propio que debe tener una palabra para ser considerada como tal y ser separada del resto. Es decir, aquellas palabras “cortas” son unidas a otras, por su falta de significado propio y por no tener la suficiente cantidad de letras para ser consideradas palabras.

En otras ocasiones los chicos unen en su escritura una serie de palabras que conjuntamente conforman un bloque de sentido. Por ejemplo, “sencontroconelobo”, o “quebocatangrandetienes”.

También encontramos cortes en la escritura de algunas palabras (hipersegmentación). A veces los chicos separan porciones de una palabra que encuentran como forma independiente muy común en la lengua escrita (que / es / a). De esta manera producen escrituras como *es cuela / a garrar / que do*.

El maestro, al advertir cuáles son los errores más recurrentes en su grupo o en un conjunto de alumnos, podrá decidir qué actividades son las más convenientes para trabajar la separación de palabras.

Algunas intervenciones generales para hacer reflexionar a los alumnos sobre este contenido son las siguientes²⁴:

- Pedir a los alumnos que revisen lo que han escrito, con la siguiente consigna “revisá, escribiste juntas palabras que van separadas.”
- Pedirles que reemplacen una palabra para comprobar que se trata de un término independiente (por ejemplo, “*fuimos a correr, fuimos a pasear, fuimos a caminar; volvimos a la casa, volvimos a mi casa, volvimos a esa casa.*”
- Pedirles que anticipen cuántas palabras deberán escribir. “¿Cuántas palabras creen que lleva? Ahora, escribanlo. Cuenten cuántas hay. ¿El número coincide?”
- Proponerles discutir conjuntamente algunos fragmentos de escritura –extraídos de las propias producciones- donde haya errores en separación de palabras.
- Explicitar que hay palabras cortitas que parecen no tener sentido propio porque su función es presentar otras (artículos) o establecer relaciones (conjunciones y preposiciones) y que no obstante son palabras independientes. No es necesario aún dar todas las denominaciones gramaticales. Se ofrecen algunos ejemplos, se prepara entre todos un cartel con ejemplos variados y se pide a los alumnos que recuerden estos casos cuando escriben o revisan el escrito.
- Detenerse en algunos casos particularmente interesantes: a la / ala.

Actividad N° 4

1. Lean este texto que escribió un chico de 3° y corrijan si separó mal algunas palabras. Pongan una raya (/) para mostrar cómo tendría que haber separado las palabras.

Elobo secomió a labuelita y después setiró adormir lasiesta.

²⁴ Intervenciones tomadas de “Material para el docente de 4°/5° grado. 2° bimestre.” Páginas 32 /33. Proyecto Conformación de Grados de Aceleración. GCABA.

Unleñador que pasaba por ahí escuchó los ronquidos del lobo y fue aver qué estaba pasando.

2. Veán si todos corrigieron las mismas palabras.

✓ *Para trabajar con los alumnos algunas de las reglas ortográficas más abarcativas*

De acuerdo con los aspectos ortográficos presentados en las siguientes fichas²⁵, los alumnos podrán llegar a formular con el docente conclusiones como las siguientes:

Acerca de **c / qu**:

- se usa la **c** con la **a**, la **o** y la **u**,
- se emplea **qu** delante de la **e** y la **i**

Acerca de **r / rr**:

- se escribe **rr** sólo entre dos vocales y cuando el sonido es fuerte.

Acerca de la **g**:

- se escribe **gue – gui** (con **u**) cuando la **g** suena suave delante de la **e** y la **i**;
- conocemos algunas palabras que se escriben con **g** donde la **g** suena “áspera” (como la **jota**): **gente**, **gitana**, **generoso**, **gemir**, **nostalgia**...

Actividad N° 5

1. Anotá los diminutivos de las siguientes palabras:

Banco...banquito

Roca...

Casco...

Mosca...

Foco...

Coco...

Taco...

Boca...

²⁵ Las actividades N° 5 a N° 10 fueron tomadas del “Material para el docente de 4º/5º grado”. Fichas de ortografía. Proyecto Conformación de Grados de Aceleración. GCABA. 2003.

Foca...

2. Una vez que termines, conversá con tus compañero:

Observando los pares de palabras de cada ejemplo, ¿qué podrían decir acerca de su ortografía?

3. Anoten con lápiz una breve conclusión.

Actividad N° 6

1. Lee las siguientes parejas de palabras:

CARO / CARRO

CARETA / CARRETA

PERO / PERRO

CORO / CORRO

PERA / PERRA

2. Una vez que termines, conversá con tu compañero:

Observando los pares de palabras de cada ejemplo, discutan por qué algunas se escriben con “r” y otras con “rr”.

3. Anoten con lápiz la conclusión elaborada.

4. Busquen diez palabras con “rr” y hagan una lista.

Actividad N° 7

1. Corregí junto con tu compañero el siguiente párrafo:

Un monstruo nos ataca

Un horrible monstruo se arimó a nuestras carpas. Las chicas gritaban pidiendo socoro pero nadie las escuchaba. Yo agarré una rama larga y lo amenacé. El monstruo salió corriendo. En ese momento, uno de mis amigos lo iluminó con la linterna. ¡Era el pero de Ramón, el guardabosque! Después de la tormenta, Ramón había salido con él a recorrer los alrededores para ver si se había producido algún desastre y el pobre pero había quedado totalmente cubierto de baro.

2. Hagan una lista con las palabras que tuvieron que corregir.

3. Observen la lista. ¿Qué información sobre ortografía creen que debe recordar el autor de esta anécdota?

Actividad N° 10

1. Corregí junto con tu compañero el siguiente párrafo:

¡Chicos, riegan el jardín!

La mamá les pidió a sus hijos que regaran el jardín. La nena eligió una regadera , los varones buscaron la manguera. Manuel corrió hacia los canteros con una punta de la mangera, Beto y Luis colocaron el otro extremo en la canilla.

- ¡Largen el agua! - gritó Manuel.

Sus hermanos largaron el agua pero salió con mucha fuerza y en el primer surco se armó un lagito que crecía y crecía. Manuel pidió ayuda, entre los tres trataron de mover la mangera pero no lo consiguieron: el agua salía con fuerza y se segía amontonando en el mismo lugar.

2. Hagan una lista con las palabras que tuvieron que corregir.

3. Observen la lista. ¿Qué información sobre ortografía creen que debe recordar el autor de esta anécdota?

6) BIBLIOGRAFÍA

Castedo, Mirta. “Construcción de lectores y escritores”. Lectura y Vida. Año 16 N°3.

Colomer, Teresa. “Andar entre libros”. FCE. México. 2005.

Colomer, Teresa. “¿Qué significa progresar en competencia literaria?” Textos en contexto 5. Lectura y Vida. Buenos Aires. 2002.

Cuter, Ma. Elena; Lobello, Silvia; Torres, Mirta. “Yo leo, tú lees, él lee...” Serie: Aportes para el desarrollo curricular. DC. SED. GCABA. 2001.

Lerner, Delia. “Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario.” FCE. México. 2001.

Lobello, Silvia, Torres Mirta, Weitzman de Levy, Hilda. “Material para el docente de 4º/5º grado.” Proyecto Conformación de Grados de Aceleración. GCABA. 2004.

Montes, Graciela. “El cuento infantil. Andersen, Perrault, Collodi y otros.” CEAL. Buenos Aires. 1977.

Montes, Graciela. “La frontera indómita. En torno a la construcción del espacio poético.” FCE. México. 1999.

Petit, Michéle. “Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura”. FCE. México. 1999.

Torres, Mirta; Ullrich, Stella. “Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos”. Aique. Buenos Aires. 1995.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Primer Ciclo. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2004.

“La biblioteca de aula”. Gabinete Pedagógico Curricular – Lengua. Provincia de Buenos Aires. DGCE. SSE. DPEGE. Dirección de Educación General Básica

BIOGRAFÍA DE CHARLES PERRAULT



Nace el 12 de enero de 1628 en la ciudad de **París**, junto a su hermano gemelo Claude.

Su familia, perteneciente a la burguesía acomodada, hace posible que tenga una buena infancia y concurra a las mejores escuelas de la época. Ingresa al Colegio de Beauvais en 1637 donde descubre su facilidad para el estudio de las lenguas muertas.

A partir de 1643 comienza a estudiar derecho. Gracias a su habilidad y al apoyo de su hermano mayor Pierre, quien es Recaudador General, es nombrado funcionario en 1654, lo que da comienzo a una larga actuación en el servicio gubernamental.

Toma parte en la creación de la Academia de las Ciencias y en la restauración de la Academia de Pintura.

En una Francia muy convulsionada políticamente, su sentido práctico y su postura crítica le permiten conservar su cargo.

Su vida, siempre dedicada al estudio, deja escaso margen a la fantasía. En su primer libro, "Los muros de Troya" (1661), nada infantil se puede apreciar. Esto se debe a que a lo largo de su burocrática y aburrida existencia de funcionario privilegiado, lo que más escribe son odas, discursos, diálogos, poemas y obras que halagan al rey y a los príncipes, lo que trae consigo una vida colmada de honores, que él sabe aprovechar.

En 1672 contrae matrimonio con Marie Guichon y entre 1673 y 1678 nacen sus cuatro hijos. Su esposa fallece después del nacimiento del último.

El ilustre autor escribe un total de 46 obras, ocho de ellas publicadas póstumamente, entre las que se halla "*Memorias de mi vida*". Exceptuando los cuentos infantiles, toda su obra está compuesta mayoritariamente por loas al rey de Francia.

A los 55 años escribe "*Historias o Cuentos de antaño*", más conocido como "*Los cuentos de la mamá Oca*" por la imagen que ilustraba su tapa. Estos textos han sido recopilados de la tradición oral o de leyendas de exótico origen y han logrado vencer el tiempo llegando hasta nuestros días. Se trata de cuentos morales, indudablemente, pero llenos de un encanto que perdura y que los ha convertido en las lecturas favoritas de los niños tal vez por su mérito de haber conservado parte de la frescura y la espontaneidad de los relatos populares originales .

Los personajes que emplea son hadas, ogros, animales que hablan, brujas y príncipes encantados, entre otros. Al final de cada relato, el autor incluye una moraleja referente al contenido de cada historia. El escritor registró las costumbres de una época en el que la mayoría estaba inconforme con su situación, y, para dar esperanzas a la gente, por lo regular incluía finales felices en sus escritos.

Fuentes consultadas:

Portal de literatura: www.poemasyrelatos.net

El poder de la palabra: www.epdlp.com

Wikipedia

BIOGRAFÍA DE LOS HERMANOS GRIMM

JACOB GRIMM (1785-1863) - WILHELM GRIMM (1786-1859)



Los dos hermanos nacieron en Hanau, Alemania, - Jacob el 4 de enero de 1785 y Wilhelm el 24 de febrero de 1786-, y estudiaron en la Universidad de Marburgo (1802-1806). Criados en el seno de una familia de la burguesía intelectual alemana, no tardaron en demostrar sus talentos investigativos.

Jacob era filólogo de formación y durante los años de universidad llegó a interesarse vivamente por la literatura medieval y la investigación científica del lenguaje. Wilhelm era crítico literario y juntos fueron líderes en el estudio de la filología y el folclore de su país.

Cuando Prusia fue invadida por el ejército francés al mando de Napoleón, se reforzó la corriente nacional y popular de la que participaban. Encuadrados dentro del movimiento romántico, sus obras más destacadas fueron “La Gramática alemana” (considerada como el origen de la filología germánica) y el “Diccionario alemán”.

Después de varios años en Kassel ejerciendo cargos administrativos y en bibliotecas se trasladaron a la Universidad de Gotinga en 1830 hasta que en 1841, invitados por Federico Guillermo IV de Prusia, se establecieron en Berlín, donde permanecieron como profesores de la universidad hasta el final de sus vidas. Wilhelm murió el 16 de diciembre de 1859 y Jacob, el 20 de septiembre de 1863.

Los hermanos Grimm estaban interesados en los antiguos cuentos folklóricos alemanes que recolectaron de diversas fuentes y publicaron como "Cuentos para la infancia y el hogar" en dos volúmenes, en los años 1812 y 1815 respectivamente. La colección, aumentada en 1857, es conocida como "Cuentos de hadas de los hermanos Grimm". Las narraciones populares que hasta entonces se transmitían oralmente fueron recopiladas científicamente por estos dos eruditos alemanes, con el objetivo de devolver al pueblo alemán parte de su bagaje cultural.

En principio, los 210 cuentos de la colección de los Grimm no fueron escritos para un público determinado. Los hermanos se rehusaron a utilizar ilustraciones en sus libros y prefirieron las notas eruditas a pie de página, que ocupaban casi tanto espacio como los cuentos mismos. No se consideraban escritores para niños sino folkloristas y para conservar la pureza de los relatos mantuvieron las alusiones eróticas o sexuales y las descripciones de enorme crueldad. Pero como el libro tuvo una fuerte acogida entre el público infantil, se alzaron voces exigiendo la introducción de modificaciones que luego aceptarían realizar.

Los "Cuentos de hadas de los hermanos Grimm" marcaron un hito en la literatura infantil y fueron traducidos a más de 160 idiomas. Las historias y personajes son usados hoy en día en el teatro, la ópera, las historietas, el cine, la pintura, la publicidad y la moda.

Fuentes consultadas:

Monográfico de los Hermanos Grimm. Revista CLIJ.

Los siete calderos mágicos: www.7calderosmagicos.com.ar; Poemas y relatos.

Wikipedia