

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE¹

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

Material para el docente
Versión mayo 2009

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

1. Presentación

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

El proyecto puede incluir una o ambas propuestas de escritura. Ofrece un extenso menú de situaciones y se completa con otros documentos anexos que amplían y profundizan la propuesta. Una adecuada selección de situaciones podría ser útil para niños que recién ingresan a la escolaridad mientras que, por otro lado, otra selección podría organizar un itinerario

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

para niños más avanzados, los más pequeños de la escuela pero que ya leen y escriben por sí mismos o están a punto de hacerlo.

2. Contextualización

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

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

3. Etapas

Primera etapa: sesiones de lectura

- **Lectura de cuentos con brujas. Comentarios y análisis del personaje**

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

En esta primera etapa se propone a los niños frecuentar cuentos tradicionales y de autor en torno a las brujas⁴ (Ver ANEXO N° 1). Durante dos o tres semanas, el docente lee en voz alta los cuentos seleccionados (ver *Leer, escuchar leer y comentar diversidad de obras literarias*, Diseño

Curricular de Primer Ciclo, Prácticas del Lenguaje). Estas situaciones ofrecen oportunidades para comunicar a los niños las acciones que realizan los lectores expertos mientras se establece un vínculo con textos de la tradición cultural: el docente contextualiza cada lectura y la presenta brevemente (*"Hoy les voy a leer un cuento que a mí me contaron cuando yo era chiquita, es una historia que ha sido contada muchas veces y que tiene una parte que describe una casita que es muy especial..."*). Lee cada cuento sin interrupciones, respetando el texto y adecuando el tono y volumen de su voz a las circunstancias del relato⁵.

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

El docente focalizará la conversación sobre uno de los personajes prototípicos: el comportamiento, los estados mentales y cualidades de las brujas (cómo se ven, qué sienten y qué hacen). Es importante detenerse en analizar estas características, la relación de las características del personaje con la trama de la historia, las pistas que va tomando el lector a medida que avanza el relato -que no son las mismas que tienen en cuenta los personajes- y los modos de generar suspenso, miedo, tranquilidad... (Ver ANEXO N° 2).

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

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

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

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

Pero también puede suceder que el texto diga: "De pronto, los árboles empezaron a sacudir sus ramas y las hojas comenzaron a crujir. La vieja bruja estaba llegando", donde el dato no está demasiado explícito para los niños, situación ante la cual se requiere de la intervención del docente que ayude a advertir que esa expresión dice algo acerca de la característica del personaje. En este caso, se trata de extraer conclusiones de lo leído y anotar, por ejemplo, "da miedo cuando se acerca".

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

Asimismo, el cuadro puede ir completándose en los cuadernos de los niños a través de distintas situaciones que promuevan desafíos para leer y escribir. Por ejemplo, en un principio el docente puede entregar la fotocopia que reproduce lo elaborado colectivamente. A medida que los niños

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

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

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

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

Durante la etapa de lectura de cuentos el docente puede plantear dudas o interrogantes vinculados con el personaje, por ejemplo “¿dónde viven las brujas?”, “¿con quiénes conviven?”, “¿se casan?”, “¿tienen hijos?”, “¿qué elementos utilizan para preparar sus pócimas?”, “¿son humanas?”, “¿hay brujas buenas?”. Con el propósito de dar respuesta a estas preguntas y profundizar sobre las características de las brujas el docente organiza situaciones de lectura con textos informativos⁷ de los cuales es posible sistematizar algunos contenidos referenciales: origen de las brujas, fisonomía, hábitat, ayudantes o familiares que la acompañan, elementos que utilizan, poderes y maldiciones que realizan (Ver ANEXO N° 3). Para abordar con los niños la complejidad de estos textos y favorecer su comprensión, realiza una lectura global en voz alta, deteniéndose en algunos pasajes para hacer comentarios, dar ejemplos, ampliar con

explicaciones y otras informaciones afines. En otros pasajes, enfatiza con su gesto y su voz algunas expresiones para tener en cuenta, o acelera su lectura o saltea párrafos cuando no ofrecen utilidad a los propósitos que la guían.⁸

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Confección de glosarios* de frases y léxico específico. Durante la lectura de los cuentos y textos informativos, el docente repara en la presencia de expresiones y términos específicos, como por ejemplo "pócima",

“aquejarre”, “caldero de hierro”, “brebaje”... etc., y propone la búsqueda de significados de los mismos. Con el propósito de guardar memoria del vocabulario propio “del mundo de las brujas” plantea armar un glosario, que puede confeccionarse de manera colectiva o en parejas. Esta actividad se irá completando a medida que encuentren nuevos términos.

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

-*Registro de apreciaciones o comentarios sobre los cuentos.* Se trata de los cuentos leídos y comentados en clase, por lo tanto los niños se centrarán en el modo de expresar las ideas y en la escritura misma. Cuando se registran apreciaciones o se realizan comentarios de obras leídas, el escritor tiene que identificar y retener de las obras aquello que es necesario recordar para luego reutilizar en, por ejemplo, la reescritura del cuento: qué obras tienen un argumento interesante y las razones de ello, cuál divierte, emociona o genera suspenso. El maestro interviene sugiriendo estrategias para resolver problemas cuya solución los niños no saben cómo encontrar; brinda su opinión como lector, es decir, explicita su interpretación del escrito para marcar ideas poco claras; remite al texto fuente; formula preguntas que el mismo lector no podría hacerlas si no consultara la obra o estuviese alejado de la situación de escucha del mismo. La situación puede formar parte de aquello que queda en el cuaderno, por ejemplo, luego de la lectura de una serie de cuentos, anotando las impresiones de los “mejores” para cada niño (Ver ANEXO N° 5).

Segunda etapa: escrituras para publicar

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

- **Una opción: reescritura de un cuento con brujas**

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

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

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

Posicionar a los niños como dictantes luego de leer este tipo de texto permite establecer relaciones entre la lectura y la escritura: centrar a los niños en *cómo se escribe* más que en qué escribir. La historia ya es conocida, conocen el argumento, el desafío consiste en resolver de qué

manera se relata esa historia conocida. En este proceso es útil recurrir a los cuentos fuente para consultar, por ejemplo, cómo indicar al lector que los personajes están hablando, cómo hacer para generar suspenso en el ingreso al bosque o cómo hacer sentir al lector la actitud protectora de un personaje.

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

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

Planear el texto: el docente y los niños pueden acordar qué ideas van a resultar centrales en la historia y en qué orden sucederán –si la historia es muy conocida, tal vez no sea necesario...-, deciden qué espacios serán descriptos y por qué hacerlo, precisan algunos rasgos del personaje que quieren enfatizar en la versión propia, etc. Respecto al contenido de la historia, a partir de la lectura de distintos cuentos cuyos personajes son brujas, el maestro y los niños deciden qué aspectos se van a conservar y cuáles no. Por ejemplo, si el cuento a reescribir es "*Hansel y Gretel*" no

puede faltar que los niños fueron abandonados por su padre y madrastra en el bosque, ni los reiterados intentos de los niños por regresar a su hogar, así como tampoco la descripción de la casita en el bosque, el encuentro de Hansel y Gretel con la bruja, y la manera en que ellos se salvaron de la malvada mujer y regresaron a su hogar. Acerca de las variaciones en la versión, los alumnos acuerdan omitir o agregar alguno de los intentos de regreso de Hansel y Gretel a su hogar o hacer algunas modificaciones en los mismos respecto a las estrategias de Hansel, así como variar los elementos con que estaba construida la casita del bosque, o el animal que los condujo a la casa de la bruja... Es decir, es importante que los episodios centrales de la historia de "*Hansel y Gretel*" se conserven para que siga siendo la misma historia, pero algunos aspectos pueden variar, no sólo porque los niños son autores del texto sino también porque otros escritores lo han hecho al producir distintas versiones del mismo cuento. Es importante tener cuidado de no utilizar frases en el plan que queden escritas del mismo modo que podrían aparecer en el cuento porque esto dificulta, luego, diferenciar el plan de la escritura propiamente dicha (por ejemplo, tratar de no anotar "Cuando los niños vieron la casa no podían creer que fuese de caramelo" sino "Llegada de los niños a la casa de la bruja. Asombro".).

Producir la primera versión de la historia: en este momento los niños dictan el texto oralmente y el maestro escribe en un papel afiche u otra superficie que permita conservar la producción para continuarla en situaciones posteriores. Mientras los niños dictan el texto, el maestro interviene de diversas maneras:

- Remite a la planificación elaborada en distintos momentos de la escritura con diferentes propósitos: para ver qué de lo previsto ya se ha escrito y qué resta por escribir; para recuperar una idea valiosa que está siendo olvidada por los niños; para actualizar el plan antes de reiniciar la escritura cuando la textualización lleva varios días y lo crean necesario...
- Pide que le dicten el texto tal como va a quedar escrito e interviene para que los alumnos asuman la posición de dictantes al distinguir lo que se dice o comenta de lo que se dice para ser escrito. Por ejemplo, si un niño dice "*poné que Hansel juntó piedritas para tirar en el bosque y poder volver a casa*", el maestro puede intervenir "*díctenme para que lo escriba*", "*¿cómo escribo lo que dice Mariano?*".
- Introduce señalamientos para que los niños adecuen la voz, pausas y ritmo del dictante al del escribiente; a que repitan

partes dictadas en caso de que sea necesario para el que escribe o para el que dicta con el propósito de progresar en la composición del texto. Por ejemplo: *"dictame más despacio para que lo pueda escribir"*.

- Explicita algunas decisiones con respecto al sistema de escritura y espacialización del texto que los niños aún desconozcan, para que se vayan familiarizando acerca de las decisiones que todo escritor va tomando al escribir. Por ejemplo, *"acá pongo punto y aparte y bajo de renglón para seguir escribiendo"*; *"el título lo voy a poner en el centro y con letras más grandes para que se destaque..."*.
- Recoge y somete a discusión diferentes alternativas propuestas por los niños e invita a confrontar antes de decidir la escritura de algo. Por ejemplo: *"Voy a escribir en el pizarrón las dos formas que dicen: Micaela propone '...de golpe se acerca una viejecita arrastrándose...' y Esteban dice 'de pronto se acerca una viejecita arrastrándose.....' Ahora se los leo para ver cuál les parece que es más frecuente en los cuentos de este tipo"*.
- Propone alguna alternativa para avanzar en la composición del texto cuando los niños no saben cómo continuar o no encuentran alguna alternativa mejor. Por ejemplo, *"...para dar cuenta que Hansel estaba encerrado en la jaula en el mismo momento que Gretel hacía lo que le exigía la bruja podemos poner 'mientras'. Les leo para ver cómo queda..."*.
- Promueve consultas al texto fuente para recuperar, por ejemplo, las características de los personajes y decidir cuáles conservar y cuáles no. Por ejemplo: *"Volvamos a leer el pasaje donde el autor describe a la bruja para ver cómo podemos caracterizar este personaje en nuestra versión"* o *"En las notas pusimos (relee) 'mujer muy hermosa pero engreída y muy orgullosa' ¿nos podrá servir para completar la idea en nuestra versión?"*.
- Actúa como lector al releer el texto con distintos propósitos: para ayudar a los niños a retomar lo escrito y avanzar en la composición; controlar qué quedó escrito y qué no de lo dictado; coordinar lo ya escrito con lo que se quiere agregar al texto; evaluar como resulta una modificación realizada en el texto, y para provocar sucesivas revisiones y discusiones sobre la escritura. Una vez finalizado relea el texto completo para su revisión.

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

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

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

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

Editar la versión final: durante la edición, el docente destina un tiempo didáctico para acordar con los niños en cuántas páginas se reproducirá la historia, dónde se dejará espacio, muestra cómo están diseñadas estas páginas en los libros que más entusiasmaron, etc. Un tiempo didáctico

especial merece la decisión sobre el lugar donde se incluirán ilustraciones. Para ello, se efectúan relecturas seguidas de intercambio para tomar decisiones al respecto. Se entrega el texto pasado en procesador de textos para releer (en este momento del proyecto el texto resulta muy familiar para los niños) y decidir dónde se debe cortar para insertar las ilustraciones. Los niños deberán controlar si están todas las partes escritas y si los espacios en blanco son los acordados para ilustrar. Esto no deja de ser otra oportunidad para volver a leer un texto conocido por los niños. Finalmente, se acuerda con el grupo la diagramación de la tapa y contratapa con la información necesaria que debe incluir. Para ello, se exploran otros libros para efectuar la consulta y tomar las decisiones finales.

- **Otra opción: producción en parejas de la Galería de Brujas**

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

Acuerdos previos

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

Producción colectiva

Primeramente, el docente plantea a los niños la escritura de un texto colectivo que incluya “lo que aprendieron sobre las brujas”. Esta

información elaborada en conjunto, acompaña las creaciones elaboradas en parejas para la futura galería.

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

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

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

Producción en parejas de una primera versión y revisiones sucesivas

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

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

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

otra que se conoce y no se duda, recurrir a la agenda de lectura donde figura la palabra en un título). Se trata de garantizar la posibilidad de recurrir a informantes –docente, compañeros- y consultar fuentes escritas, lo que implica incursionar en los textos conocidos, releer y copiar selectivamente (por ejemplo, localizar las palabras mágicas de la bruja Baba Yaga, los ingredientes de los preparados de Liliana, la bruja urbana). Es importante que los textos estén a disposición de los niños para que puedan ser consultados.

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

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

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

Como la galería de los personajes está a disposición de otras personas de la escuela y también de las familias, se dedicará todo el tiempo necesario para que el grupo llegue al máximo en sus posibilidades de corrección de los textos y sólo se dejarán sin corregir aquellas cuestiones

que están fuera del alcance de los niños en ese momento. Por ejemplo, luego de un intenso trabajo de revisión de repeticiones del conector 'y', los niños pueden lograr una escritura tal como "La bruja Berta pasea con su escoba voladora y dice las palabras mágicas..." en lugar de "La bruja Berta, que pasea con su escoba voladora, dice las palabras mágicas..."

Edición final del texto y de la ilustración

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

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

Adquisición del sistema de escritura en torno al proyecto

Al mismo tiempo que los niños actúan como lectores y escritores y profundizan acerca del personaje y el género, reflexionan sobre la alfabetización del sistema de escritura. Es decir, las prácticas de lectura, escritura y oralidad en el contexto de esta secuencia son situaciones que dan sentido a realizar anticipaciones cada vez más ajustadas al significado de los textos y a pensar las letras que se necesitan para producir enunciados (Ver ANEXO Nº 5).

Evaluación

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

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

- Van definiendo preferencias de estilos, autor, temáticas...y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer.
- Pueden seguir la lectura del docente por lapsos cada vez más prolongados.

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

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

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

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

En cuanto a la composición textual:

- discuten con sus compañeros un plan de texto, lo tienen en cuenta a la hora de escribir, lo modifican si es necesario,
- alternan roles de lector y escritor durante la producción escrita,

- toman en cuenta lo que ya han escrito para decidir cómo continuar,
- consultan textos fuentes para resolver algún problema de escritura (como lo hacen los autores),
- se posicionan como lectores para revisar teniendo en cuenta al destinatario (si resulta claro, si se entiende, si produce el efecto deseado...),
- someten su texto a consideración de otros,
- detectan repeticiones innecesarias o ambigüedades y prueban otros recursos para resolverlas,
- enfrentan un proceso de edición (pasar en limpio el texto, producción de ilustraciones, presentación en galería).

En cuanto a la adquisición del sistema:

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

Algunas situaciones complementarias

Elaboración de invitaciones a la Galería

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

Exposición sobre lo aprendido

Esta etapa puede finalizar con una exposición oral¹³. Para ello, el docente propone a los niños visitar otros grupos de la escuela "que saben poco o menos del tema" para comunicar oralmente lo que aprendieron sobre las brujas. Puede organizar subgrupos para que cada uno tome distintos subtemas para comentar. O bien, ante la presencia de varios grupos de 1º y/o 2º año, cada uno toma un subtema diferente para intercambiar información entre sí (por ejemplo, un grupo de niños expondrán sobre la fisonomía y vestimenta de las brujas, otros sobre hechizos y elementos que

usan...). Hablar para otros luego de haber leído, comentado y apuntado sobre un tema requiere destinar espacios de tiempo con los niños para planificar lo que se va a decir y ensayar la exposición (cómo captar el interés del auditorio, mostrar o señalar imágenes u otros recursos materiales que sirven de apoyatura...).

Brujas y medios de comunicación

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

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

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

Constituyen antecedentes directos de esta secuencia:

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

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

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

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

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

- Cuentos tradicionales con brujas:

Blancanieves de los hermanos Grimm. www.ciudadseva.com

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

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

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

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

La bruja Baya Yaga www.ciudadseva.com

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

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

- Cuentos de autores contemporáneos:

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

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

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

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

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

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

Otros:

Harry Potter de JK Rowling.

Crónicas de Narnias de CS Lewis.

El maravilloso mago de Oz, de LF Baum.

Las Brujas de R Dahl.

Se sugiere consultar:

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

www.imaginaria.com.ar/04/7/brujas.htm

www.cuatrogatos.com

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

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

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

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

⁷ Algunos textos sugeridos para esta tarea:

- Textos informativos sobre brujas:

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

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

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

- Páginas en Internet.

<http://www.7calderosmagicos.com.ar/Sala%20de%20Lectura/Informes/Brujas.htm>
<http://www.magiciencia.com.ar/magia/brujeria/brujas/index.html>
<http://www.brujasybrujos.com/historia.htm>

⁸ Para profundizar sobre la situación didáctica en donde el docente lee textos difíciles, se puede consultar:
- Castedo, M.; Molinari, C.; Torres, M. y Siro, A., *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Primer ciclo.* Actividad N° 4 “Escuchar-leer lo que no ha sido escrito para niños”. Programa Nacional de Innovaciones Educativas Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

¹³ Ver:

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