

LIBRO DEL DOCENTE

EL LIBRO DE

1.º

LENGUA • PRÁCTICAS
DEL LENGUAJE

Laura Bongiovanni

Coordinación de la serie: Claudia Broitman



SANTILLANA



LIBRO DEL DOCENTE

EL LIBRO DE 1.º

LENGUA · PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

El libro de 1.º Lengua · Prácticas del lenguaje - Libro del docente

es una obra colectiva, creada y diseñada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana,
bajo la dirección de Mónica Pavicich, por el siguiente equipo:

Coordinación de la serie: Claudia Broitman
Asesoría pedagógica: Cinthia Kuperman
Autoría: Laura Bongiovanni
Lectura crítica: Mirta Torres
Asesoría literaria: María Elena Cuter

Editora: Ana Laura Pereira
Jefa de edición: Graciela M. Valle
Gerencia de gestión editorial: Patricia S. Granieri

La realización artística y gráfica de este libro ha sido efectuada por el siguiente equipo:

Jefa de arte: Silvina Gretel Espil
Diagramación: Lorena Selvanovich y Alejandra Mosconi
Tapa: Silvina Gretel Espil
Corrección: Andrea Gutiérrez
Ilustración: Juan Amadeo, Matías Lapegüe, Sabrina Dieghi y Diego Moscato
Documentación fotográfica: Leticia Gómez Castro, Cynthia R. Maldonado y Nicolas Verdura
Fotografía: Archivo Santillana
Preimpresión: Marcelo Fernández, Gustavo Ramírez y Maximiliano Rodríguez
Gerencia de producción: Gregorio Branca

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2014, EDICIONES SANTILLANA S.A.

Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP),
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-950-46-3898-8

Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723.

Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*

Primera edición: septiembre de 2014.

Séptima reimpresión: enero de 2020.

Broitman, Claudia

El libro de 1º lengua : prácticas del lenguaje : libro para el docente / Claudia Broitman ; Cinthia Kuperman. - 1a ed. 7a reimp. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2020. 112 p. ; 28 x 22 cm. - (El libro de)

ISBN 978-950-46-3898-8

1. Lengua. 2. Educación Primaria. 3. Formación Docente. I. Kuperman, Cinthia. II. Título. CDD 371.1

Este libro se terminó de imprimir en el mes de enero de 2020, en Casano Gráfica, Ministro Brin 3932, Remedios de Escalada, Buenos Aires, República Argentina.

LECTURA Y ESCRITURA

I. La enseñanza de la lectura y la escritura en primer grado

La adquisición de la lectura y la escritura es un proceso prolongado que se inicia antes del ingreso a la escuela primaria. Los niños desarrollan tempranamente una mirada curiosa sobre el mundo que los rodea; la escritura forma parte de ese mundo y -también sobre ella- elaboran ideas originales y sistemáticas que ponen en acción cada vez que tienen oportunidad de hacerlo.

Sin embargo, la posibilidad de leer y escribir no se desarrolla naturalmente. Requiere una relación sostenida con libros, otros materiales impresos, con computadoras y con adultos u otros niños alfabetizados que actúan como mediadores, intencionales o no intencionales. Esa participación en un *contexto letrado* permite que los niños vean leer, escuchen leer, vean escribir y empiecen a dejar marcas escritas valiéndose de lápices, crayones o teclados en las diversas superficies que han descubierto, que resultan aptas y permitidas para escribir en ellas.

Cuando los niños llegan a la escuela, por lo tanto, lo hacen con experiencias diversas y desiguales, relacionadas con las oportunidades que han tenido de participar o no en múltiples prácticas de lectura y de escritura. La heterogeneidad constituye el punto de partida de la escuela. Pero una vez que ingresan en ella, todos los niños necesitan participar diariamente en situaciones de lectura y escritura para hacerse lectores y poder expresarse por escrito.

La participación diaria en situaciones de lectura implica tanto escuchar leer al docente, como conversar sobre lo leído y leer por sí mismos. Respecto de la escritura, los niños necesitan probar a diario sus posibilidades de relacionarse con ella: ver escribir al docente y a sus compañeros, dictarle al docente y verlo escribir lo que ellos dictan y, sobre todo, escribir por sí mismos -en parejas o individualmente- aunque

no lo hagan de manera convencional. En el aula, los niños encuentran un lugar donde sentirse seguros para *probar, ensayar, escribir y revisar* lo escrito sin que el docente espere que, al inicio del año, las escrituras resulten convencionales o correctas, o que progresen sin su intervención.

En todos los capítulos de este libro se sugiere que el docente lea; los niños leen a través del docente; su voz les permite enfrentarse con lo que el texto dice y apropiarse -antes de saber leer- de aspectos del lenguaje que se escribe.

Los niños leen a través del docente porque su voz les permite penetrar en la historia narrada y acceder a la información. Si los niños se apropian del cuento o de los datos, al enfrentarse al texto intentan reencontrar en él lo que saben que dice.

En casi todos los capítulos, los niños tienen la oportunidad de tener en las manos su propio ejemplar: después de haberles leído la obra correspondiente y de haber intercambiado acerca de lo leído, el docente podrá solicitar que localicen partes significativas del texto, fragmentos, estrofas o palabras; así ajustarán paulatinamente lo que saben que dice con la forma en que está escrito, la duración de la emisión oral y la longitud de la escritura, cómo empieza y cómo termina, las veces que una misma palabra aparece -siempre con las mismas letras y en el mismo orden-. Estas situaciones promueven avances en la adquisición de la lectura y la escritura.

El docente -especialmente en primer grado- lee las consignas, las explica y relee tantas veces como sea necesario para que puedan comprender una forma de trabajo escolar que irán descubriendo a lo largo de su primer año en la primaria.

II. Presentación del libro (El libro de 1.º Lengua - Prácticas del lenguaje)

• Colección “Mis libros de primero”

El libro de 1.º invita a dar un paso hacia la construcción de una pequeña biblioteca personal para cada niño. La gran mayoría de los capítulos proponen leer y escribir acerca de las canciones o los poemas, de los cuentos o de la información que ofrecen los libritos de la colección “Mis libros de primero”. Esta colección convoca a la lectura diaria y, a la vez, ofrece contextos válidos para proponer situaciones de escritura.

Cada librito lleva diversas invitaciones para ir a la biblioteca de la escuela y elegir otros libros, para escuchar nuevas canciones por YouTube o de un CD, para leer otros cuentos de un mismo autor o de un mismo personaje; e invitaciones para escribir en el cuaderno, en hojas sueltas, en el pizarrón, en la cartelera de la escuela además de realizar las propuestas de *El libro de 1.º*.

• El armado de los libros

Cada librito lleva un trabajo complementario de armado; esta tarea ofrece una nueva oportunidad de lectura: seguir las instrucciones de las páginas 16 y 17.

Aunque la mayor parte del trabajo recaiga sobre el docente, es interesante aprovechar la oportunidad de leer para hacer: el texto instructivo se apoya en imágenes que permiten anticipar qué hacer; el docente lee cada paso y señala a los niños dónde dice lo que la imagen ya anticipó.

El docente puede volver a las instrucciones cada vez que se solicita que armen los libros. Volver a leer un texto conocido permite a los niños progresar como lectores y al docente advertir los avances en términos de autonomía para localizar qué hay que hacer, buscar el paso siguiente, o leer qué falta.

• Las páginas finales de cada capítulo

En todos los casos, los capítulos finalizan con dos páginas que tienen propósitos similares.

La primera de estas páginas lleva por título PARA LEER Y ESCRIBIR ENTRE TODOS o PARA LEER, ESCRIBIR Y REVISAR LA ESCRITURA ENTRE TODOS. Se trata de una oportunidad para reflexionar colectivamente sobre distintos aspectos de la lectura y la escritura.

En el capítulo 2, por ejemplo, el docente anota los títulos de tres canciones en el pizarrón para que todos los niños compartan la reflexión acerca de cómo se dan cuenta de dónde dice “Canción de los conejos”. Los niños necesitarán recurrir a las escrituras para decidir. Esta situación puede pensarse en parejas, cada niño con su compañero, en primera instancia, y completarse luego de manera colectiva.

El docente puede recuperar los argumentos que desarrollen algunas de las parejas y compartirlos con el resto de los niños: “Porque está la de JUEVES, que está en CONEJO”. “Porque esta termina con A –señala “Canciones para Natacha II”- y esta con O –señala “Canción del garbanzo peligroso”-, no puede decir “Canción de los conejos” porque termina con ese”. El propósito de la actividad reside, precisamente, en crear las condiciones para que los niños pongan en común los diversos criterios que los ayudan a decidir dónde dice, es decir, a leer tomando las letras como indicadores válidos.

En el capítulo 5 se solicita a los niños la revisión de un texto: el docente lo anota en el pizarrón, comparte la lectura para que todos sepan de qué se trata y llama la atención acerca de aspectos que pueden mejorarse en la escritura: incorporar un inicio propio de los cuentos, buscar otras formas de referirse a la princesa e inspirarse en el cuento para designar la pelota de la niña de manera más “literaria”. Al hablar entre todos de estos temas, los niños van aprendiendo a revisar su propia escritura.

Las últimas páginas de cada capítulo comparten un título que habla por sí mismo: PARA LEER Y ESCRIBIR SOLOS.

¿Qué es lo que puede lograr cada uno de los niños –en distintos momentos del año- trabajando solo? ¿Pueden escribir la fecha del día?, ¿pueden escribir su nombre?, ¿podían al iniciar el año o ya estas únicas escrituras significan un avance para algunos?

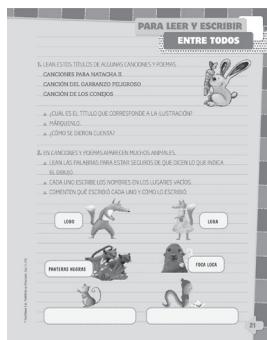
En cada capítulo, se propone una pequeña situación de escritura y una de lectura.

En la página 86, por ejemplo, el docente dicta PALOMA y PATO, SAPO y GATO, MARIPOSA y FLAMENCO, CANGREJO y PEZ. ¿Pueden diferenciar los niños la escritura del primer par de palabras?, ¿se refleja en la escritura la diferente extensión de ambas? ¿Cómo logran escribir diferenciadas dos palabras con las mismas vocales, ya utilizan consonantes, son las consonantes que corresponden a las palabras dictadas? ¿Cómo logran escribir PEZ, un monosílabo, si sabemos que los monosílabos resultan difíciles de resolver para los niños cuando están aprendiendo a escribir? Estos pares de palabras permiten advertir los avances de los chicos respecto de la escritura. Cuando los niños escriben, el docente se acerca y les ofrece su ayuda. Prevé intervenciones sucesivas para ayudar a los niños que todavía no resuelven sus escrituras de manera autónoma; al avanzar en sus intervenciones, va descubriendo en qué punto está cada niño respecto de su acercamiento progresivo a la escritura alfabética. Una intervención posible sería: “A ver, Juli, tenés que poner PEZ. ¿Te puedo escribir alguna palabra que te ayude?”. Julián puede responder: “Necesito PELOTA para escribir PEZ”. Aunque no llegue a escribir todas las letras, el docente advierte que Julián está en buen camino y le escribe PELOTA en un papelito. Si Julián no puede expresar su pedido de ayuda, es el docente quien le ofrece: “¿Cuál te ayudaría: PELOTA, PATO o PULGA?”. Si Julián responde PELOTA, el docente se lo escribe en un papelito y nota que el niño establece relaciones pertinentes para avanzar en la adquisición de la escritura. Si Julián no responde, el docente puede escribir las tres palabras, leerlas y preguntar: “¿Cuál te sirve para escribir PEZ?”. Tal vez Julián necesita aún más ayuda, el docente puede todavía ofrecer: “Te escribo en este papelito PEZ, PATO Y PAJARITO”. Escribe en un orden distinto del que enuncia: “Fijate dónde dice PEZ”.

Respecto de la lectura, se proponen fragmentos muy significativos de tres de los libritos de la colección que ya se han trabajado en el aula. Muchos niños podrán leer cada fragmento y reconocer a qué cuento pertenecen. Algunos otros necesitarán ayuda: las tapas de la colección están desplegadas y a la vista.

Veamos qué otras ayudas sucesivas puede ofrecer el docente: “En alguno de estos fragmentos vas a encontrar el nombre de un personaje muy, muy mentiroso. Lo tenemos en una canción, en un cuento y en una obra de títeres”.

“Te leo los fragmentos pero desordenados a ver si ves cuál es cuál. JUGUEMOS EN EL BOSQUE... ¿Cuál es de



los tres JUGUEMOS EN EL BOSQUE...? ¿En cuál de estos libritos está la canción del lobo?”

En la lectura y la escritura, las propuestas tienen la intención de que los niños prueben y adviertan cuánto pueden resolver por sí mismos una vez que el docente leyó y explicó cada consigna o reparen en qué ayuda necesitan del docente o de algún compañero, o qué necesitan mirar en otras páginas del libro, en alguno de los libritos recortables, en los carteles del aula: cuando un niño busca libremente cómo resolver una propuesta ya manifiesta sus progresos.

III. Presentación por capítulo

Capítulo 1. Álbum personal

Este capítulo pretende compartir con los docentes el espacio irremplazable de la bienvenida, del que siempre forma parte la lectura a través del docente de algunos cuentos o poemas que los niños disfrutaron.

El capítulo 1 no tiene consignas, las propuestas corresponden al simulado portador: un álbum personal.

El inicio de primer grado es un momento en que los niños conocen un espacio diferente, a sus nuevos compañeros y al docente. La intención es brindar oportunidades para que empiecen a conversar, escuchar, leer y escribir acerca de sus gustos y preferencias.

El álbum ofrece un contexto del que surgen palabras para completar un ambiente alfabetizador. El nombre propio es una de las primeras escrituras que introduce a los niños en el mundo de la lengua escrita. El docente confecciona carteles diversos con los nombres de los niños: todos en imprenta mayúscula uniformando el color, de forma tal que solamente las letras indiquen lo que dice. Se debe tener en cuenta cómo llaman al niño para que él sepa con seguridad qué está escrito: si en el aula hay un Tomás al que le dicen Toto, él debe saber que hay un cartel donde dice Toto y otro en el que dice Tomás.

La lista de nombres de los niños, los días de la semana, la agenda, donde se anotan los títulos de los cuentos que se leerán en el mes, integran diferentes carteleras que se instalan en el aula. Los nombres, principalmente, son fuentes de información para los niños; a ellas aprenden a recurrir para producir nuevas escrituras.

“Seño, ¿BABI empieza como BÁRBARA?”, pregunta un niño ante la lista de nombres de su grado.

Para que recurran a las escrituras del aula en busca de información para realizar otras escrituras, el docente tiene que incorporar los carteles a la tarea cotidiana. Pasa lista junto con los niños y cada día uno de ellos localiza el nombre de un compañero que no vino para colocarlo en el cartel donde dice “ausentes”, se colocan los nombres de los encargados de distintas tareas, se completa el horario con las actividades correspondientes: lectura, educación física, matemática, música...

Capítulo 2. Canciones y poemas

Las obras que se leen tanto en *Canciones* como en *Poemas* forman parte de lo que se llama género lírico porque en la antigua Grecia estos versos se cantaban acompañándose con un instrumento musical: la lira.

Los niños se acercan a este género a través de las canciones de cuna. Perciben la regularidad del ritmo, de las cadencias, de la rima, de las reiteraciones y se apropian poco a poco de la música de la palabra poética leída o cantada. Cuando el docente lee o canta versos, los niños se van acomodando de a poco en las últimas sílabas y, progresivamente, recuerdan la canción o el poema.

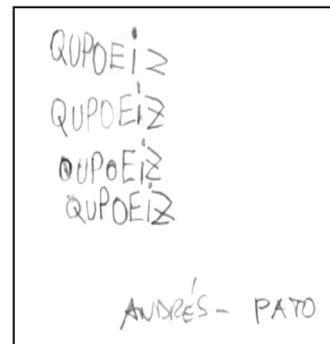
El docente organiza la lectura de *Canciones* y, luego, la de *Poemas*. Los niños escuchan cantar o leer; el docente pide que localicen en su libro para leer o cantar todos juntos. La biblioteca e Internet son fuentes donde ampliar la variedad de canciones y poemas. El docente puede hallar los *limericks* de María Elena Walsh en el canal Paka-Paka y encontrar también allí otras canciones infantiles. La biblioteca permite buscar nuevos poemas de algún autor que los niños hayan disfrutado mucho durante la lectura de los libritos de la colección.

Seguir la lectura de lo que se sabe que dice, señalando al leer, produce situaciones de ajuste entre lo que los niños saben que dice y lo que efectivamente dice. Instancias similares pueden replantearse en casi todas las poesías y canciones, y en las enumeraciones reiteradas de *El nabo gigante* o en la repetida frase de *El terrible guerrero*.

En el marco de leer textos que se saben de memoria, se puede solicitar que los niños localicen qué dice en cada estrofa. En “Estaba la rana” (página 19), los niños necesitan localizar y leer si quien canta es LA MOSCA o LA ARAÑA, si quien viene es LA ARAÑA o EL PÁJARO, pues los versos se reiteran pero los circunstanciales protagonistas de la estrofa cambian.

La invitación a escribir algo que se sabe de memoria asegura que tanto los niños como el docente sepan qué se va a escribir. El problema se circunscribe a cómo se realiza la escritura: qué letras poner, cuántas, en qué orden, en qué sentido, dónde encontrar las letras que faltan. El docente da confianza, se acerca, averigua cuál es la canción elegida, él y su alumno/a la repiten juntos, promueve que inicie la escritura, inicia él el texto y propone continuar: “Escribo la primera parte, ¿te parece? Seguí escribiendo vos, como puedas”.

Los niños se animan a escribir, el docente sugiere una revisión de lo escrito: “Leé señalando con el dedo mientras vas leyendo”.



Andrés y Pato escribieron juntos “Cumpleaños feliz”. En poco tiempo llegarán a producir escrituras completas. Su docente pide que lean “señalando con el dedo”; Andrés se apresura a indicar con el índice y su compañera lee “a coro”: Cumpleaños feliz (baja al segundo renglón), cumpleaños feliz, cumpleaños feliz, cumpleaños feliz.

El docente pide que le muestren dónde dice CUMPLEAÑOS. Pato busca el cartel donde dice CUMPLEAÑOS DE ABRIL y contesta que “va con la de CATA”. Se acerca a señalar sílaba a sílaba en el cartel la palabra CUM-PLA-ÑOS, pero solamente sugiere que “va con la de CATA”. Andrés mira su escrito y dice: “Se dice tres veces, sobra esta”, señalando el último verso.

En general, con estas intervenciones, los niños advierten que su escritura es muy larga o que les falta alguna letra o deciden hacer algún cambio. Es un indicador de progreso; el docente propondrá una nueva escritura al día siguiente. El proceso es largo; la escritura no se completa en una única oportunidad, los niños necesitan escribir todos los días y revisar sus escrituras con la intervención del docente para acercarse a las escrituras convencionales.

Capítulo 3. Cuentos de boca en boca

En los dos cuentos de este capítulo, la reiteración de la estructura da lugar a que los niños anticipen cómo sigue y se atrevan a leer por sí mismos los fragmentos reiterados¹. Las historias son sucesiones de pequeños episodios que se coordinan para resolver un único conflicto: cosechar un nabo que creció enormemente; ayudar a la liebre a sacar al supuesto guerrero que se metió en su cueva.

El docente lee con entusiasmo cada historia, reitera su lectura consciente del placer que causa a los niños y vuelve a leerlo cuando los chicos tienen el librito entre sus manos. Entonces, ya escuchará primero el eco de su propia lectura: “Preguntó la liebre...” y, poco después, el coro al unísono responderá: “Soy un guerrero terrible...”.

Al escuchar leer el cuento más de una vez a través de la voz del docente, los niños irán reconociendo la estructura repetitiva y anticiparán cómo sigue el relato al tiempo que comienzan a rescatar modos del lenguaje escrito.

Las propuestas de escritura intentan aprovechar las características de estos relatos repetitivos; los niños saben qué escribir cuando se les solicita, por ejemplo: “Escribí lo que el abuelo le dijo al nabo en el momento en que lo plantó”.

Estos relatos, por otra parte, permiten agregar nuevos episodios prolongando, por ejemplo, la serie de animales que ayudan al protagonista o que se encuentran con él.

Invitar a los niños a escribir un nuevo episodio, en este caso, es una oportunidad de centrarse en cómo escribir porque el texto de los niños puede reproducir la estructura del cuento: la liebre encuentra al rinoceronte, le relata lo que le ocurre, ambos van a la cuevita y...

El docente tiene oportunidad de observar si los niños avanzan en su escritura. Seguramente podrá observar que algunos escriben de manera más completa las palabras de las listas que las que emplean para narrar un breve relato. Efectivamente, los pequeños escritores tienen más posibilidades de completar las palabras una lista que de escribir con todas las letras un fragmento narrativo; probablemente, la continuidad de la historia los lleva a dejar de controlar cuáles letras ponen y cuántas. El docente puede solicitar que revisen y completen algunas palabras del relato sin pretender que la escritura quede totalmente convencional.

En otros niños, el docente observará otro tipo de progreso: algunos empiezan a solicitar ayudas más apropiadas: “Tengo que escribir gallina, ¿busco el cartel de GASTÓN?”, “Sí, muy bien. ¿Qué parte de GASTÓN te sirve para escribir gallina?”.

Capítulo 4. La magia de los títeres

Los niños encontrarán en este capítulo una obra de títeres y un librito con información sobre los tipos de títeres y su larga historia.

Respecto de la obra de títeres, es imprescindible que hayan escuchado leer varias veces y hayan podido hojear y comentar el cuento “Caperucita Roja” en diversas versiones de la misma historia tradicional, en la que Caperucita es una niña inocente y el lobo un personaje engañoso y malintencionado. En la biblioteca o Internet pueden acercarse a diferentes versiones.

En la página 50 se propone que escriban la historia de Caperucita Roja. Todos sabrán qué escribir porque la conocen muy bien. Lo importante es que se animen. Algunos lo harán y el docente se encontrará con escrituras más o menos cercanas a lo convencional. Puede solicitarles que corrijan palabras, como CAPERUCITA, LOBO y ABUELITA, que ya conocen o que completen algunos de los sustantivos como CANASTA, CASITA, CAZADOR recurriendo al nombre de algún niño (CAROLINA o CARLA).

Si algunos no se deciden a probar, el docente puede pedirles que le dicten cómo empezar: HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA LLAMADA... En ese momento, puede ceder el lápiz para que continúen con el nombre de la niña o la escritura de ABUELITA, que pueden localizar en el libro o en los carteles. De este modo, se asocian para la escritura hasta que los niños logren mayor autonomía.

Como todos tendrán en la mano su propio ejemplar de la obra de títeres, se podrán hacer intervenciones que requieran localizar partes significativas en el texto completo. En la actividad de la página 51, el docente ayuda a recuperar las escenas, a comentar los engaños del lobo, y también a decidir sobre cuál escribir.

La obra puede ser representada en el aula: el ensayo es el momento más importante. Como los actores, los niños leerán y releerán el texto; el docente les “sopla” y les señala porque

Otros cuentos con reiteraciones son *Cuello Duro*, de Elsa Bonermann. Alfaguara, 1997; *La luna se cayó*, de Laura Devetach, Aique, 2011; *La sorpresa de Nandi*, de Eileen Browne, Ekaré, 1996; *¿A qué sabe la luna?*, de Michael Grenjniec, Kalandra, 2009.

el propósito no es el desciframiento, sino la representación. Cada niño, con la ayuda del docente, necesita localizar su parte, atender a la lectura de su compañero, intervenir en el momento preciso y leer las palabras del personaje con la expresión que corresponde. Al finalizar la representación, cada alumno será un lector experto de este acto de la obra y habrá progresado como lector.

El mundo de los títeres es un texto de carácter informativo. Por lo tanto, no es necesario leerlo de manera continua. El docente puede iniciar el capítulo exponiendo sobre los títeres: antigüedad, los diferentes tipos, los festivales, plazas y teatros donde se presencian representaciones y otras informaciones. Los niños -después de esta exposición- podrán explorar el librito y reencontrarán en él información que ya comentó el docente o datos que descubren por primera vez. Otro gran desafío de *El mundo de los títeres* es la localización de información, la utilización del índice y la recuperación de datos específicos que ya los niños han escuchado comentar y leer al docente. El índice es un texto que puede aprovecharse en este capítulo. “¿Qué sabemos sobre las marionetas?”. Los niños localizarán el título MARIONETAS y el número de página donde hallar la información. El manejo del índice es un indicador de progreso en la formación de los niños como lectores.

Capítulo 5. Había una vez...

Este cuento maravilloso presenta personajes y situaciones prototípicos -la princesa, el hechizo y la transformación-, fórmulas de inicio y de cierre, diálogos rápidos que anuncian lo que sucederá. “El Príncipe Rana” es uno de los tantos cuentos de los hermanos Grimm. En el capítulo 5 los niños se encontrarán con estos reconocidos autores y podrán leer algunos otros de sus cuentos en la biblioteca.

El docente puede poner especial énfasis, cuando lee o relee el cuento, en las expresiones propias del lenguaje literario:

“Había una vez un rey que tenía varias hijas. [...] la más pequeña era tan bella que el mismo Sol, cuando la veía, se admiraba de su belleza”.

Si se los hace participar del modo especial en que lo dice el cuento, lo tomarán al reescribir episodios. Este capítulo invita al docente a exponer presentando a los hermanos Grimm: podrá mostrar en un mapa dónde nacieron -los niños se encantan con los mapas-, explicar que sus nombres son alemanes, relatarles cuánto viajaron por su país para pedir a los ancianos que les contaran antiguos cuentos y cómo los escribieron con sus plumas.

El docente compartirá la lectura de las biografías y podrá volver a ellas para encontrar los títulos de los cuentos que los chicos escucharon nombrar y que tienen más de 200 años; también puede comentar cada biografía para humanizar a estos dos autores ante los ojos de los niños. La búsqueda de ciertos datos para completar la ficha biográfica ofrece una oportunidad de relectura y localización de información específica.

Este capítulo propone reflexiones acerca de la escritura: el inicio de los cuentos, las formas que emplea el narrador para referirse a la niña. En el primer caso, los niños reconocen los inicios característicos de los cuentos. En el segundo, es el primer paso hacia reflexiones más amplias acerca del entramado de los textos.

Capítulo 6. Cosas que se dicen

Gustavo Roldán es uno de los más grandes escritores argentinos. Su producción es muy extensa y en todas las bibliotecas y en Internet se pueden encontrar sus cuentos. Su obra recupera la tradición oral de las historias populares que él reinventa. El monte, los animales como el piojo, el elefante y especialmente el sapo permiten encontrar actitudes humanas a través del humor, y, en este cuento en particular, los dichos populares ocupan un lugar especial.

Este es el primer cuento en el que aparece el sapo (1982) como víctima de la superstición de los otros animales, quienes para lograr que llueva lo tienen prisionero panza arriba. El sapo protestó e intenta liberarse de ellos pero no lo consigue. El relato se concreta a través del diálogo entre los personajes; aparecen expresiones propias de la oralidad como “Pará, chamigo sapo, dejate agarrar”, y dichos y creencias que tienen que ser presentados a los niños; el sentido de los dichos surge de su circulación social. Los niños pueden haberlos escuchado pero, a su edad, se contentan con adjudicarles sentido literal; las explicaciones y ampliaciones surgen a través de la voz del docente.

A partir de la lectura se puede iniciar una secuencia para seguir la obra del autor o leer varios cuentos suyos donde reaparece el sapo como protagonista.

El predominio de lo oral en el relato da lugar a que los niños se repartan las voces de los diversos y ensayen fragmentos para hacérselos oír a sus compañeros.

La biografía de Gustavo Roldán merece más de una lectura. Los textos incluyen la voz del autor y el docente ayuda a los niños a encontrarla y a comentar sus pensamientos. Roldán, como los hermanos Grimm, renarró cuentos de la tradición de su país, la Argentina. Si se muestra en el mapa dónde nació y dónde viven los niños podrán ver la cercanía. Es importante detenerse, sobre todo, en los títulos de sus cuentos, que seguramente reencontrarán en la biblioteca.

Nuevamente, la biografía de Gustavo Roldán merece más de una lectura. Los textos incluyen la voz del autor y el docente ayuda a los niños a encontrarla y a interpretar sus pensamientos, establece una comparación con los hermanos Grimm en tanto que también Roldán renarró cuentos de la tradición de su país -que en este caso es la Argentina-, muestra en el mapa dónde nació y dónde viven los niños para ver la cercanía y, sobre todo, se detiene en los títulos de sus cuentos, que seguramente reencontrarán en la biblioteca.

IV. Bibliografía

- **AA.VV.** (2007). *Enseñar Lengua en la Escuela Primaria*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- **AA.VV.** (2008). *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela. Serie de desarrollo curricular*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- **CASTEDO, M.; C. Molinari, S. Wolman** (2000). *Letras y números*. Buenos Aires: Santillana.
- **CASTEDO, M.; C. Molinari, M. Torres y A. Siro** (2001). *Propuestas para el aula. Material para docentes. Lengua. Segundo ciclo. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación.
- **CASTEDO, M.; C. Molinari y A. Siro** (1999). *Enseñar y Aprender a Leer*. Bs. As.-México: Novedades Educativas.
- **CUTER, M. E., S. Lobello y M. Torres; Rev. crítica: D. Lerner** (2001). *Aportes para el desarrollo curricular: Leer y escribir en el primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- **CUTER, M.E.; Kuperman, C.** (coord.) (2011) *Lengua. Material para el docente. Primer ciclo*. IIPÉ-UNESCO.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer y Segundo Ciclo (2008) DGCyE. GPBA.
- Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Primer ciclo. Dirección de Currícula (DGPi) (2004). Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 359-437.
- **FERREIRO, E.** (2003). *Los niños piensan sobre la escritura*. México: Siglo XXI.
- **FERREIRO, E.** (2001). "Leer y escribir en un mundo cambiante". En: *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- **FERREIRO, E. y A. Teberosky** (1981). "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e informaciones específicas de los adultos". En *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, año 2, n° 1, pp. 6-14.
- **GRUNFELD, D.** (2004). "La intervención docente en el trabajo con el nombre propio". En *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, año 25, n° 1 y 2, pp. 34-44, pp. 48-60.
- **GRUNFELD, D.** (1998). "La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial". En *Alfabetización Inicial. La Educación en los primeros años. De 0 a 5*. Buenos Aires: Novedades Educativas, n° 1, junio.
- **KAUFMAN, A. M.** (coord.) (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: Aique (Colección "El abc de...", Directora S. Gvirtz).
- **KAUFMAN, A. M.** (1994). "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién". En *Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura, año 15, n° 3, septiembre, pp. 15-32.
- **LERNER, D.** (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **LERNER, D. y col.: M. E. Cuter, S. Lobello y M. Torres** (2001). *Aportes para el desarrollo curricular: Leer y escribir en el primer ciclo. La encuesta*. Dirección de Currícula, Dirección General de Planeamiento, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- **LERNER, D.; E. Lorente; L. Lotito; H. Levy; S. Lobello; N. Natali, y otros** (1996). *Documento de trabajo n° 2. Lengua*. Actualización curricular. Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- **MOLINARI, C. y A. Corral** (2008). *La escritura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y la escuela*. Serie de desarrollo curricular. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires.
- **MONTES, G.** (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- **NEMIROVSKY, M.** (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*. México: Paidós.

ISBN 978-950-46-3898-8



9 789504 638988



SANTILLANA