

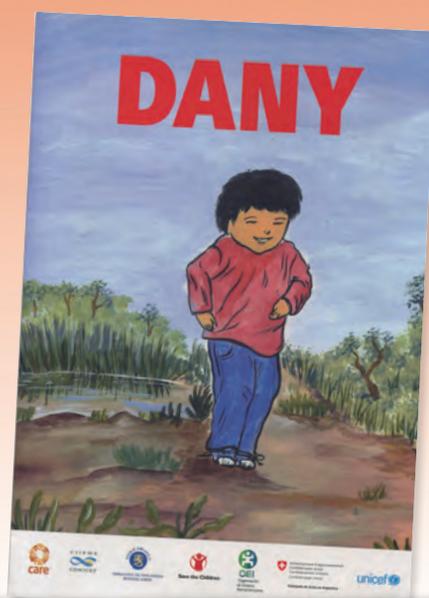
SERIE

DANY

Guía introductoria para docentes

Enseñanza de español como segunda lengua
en Educación Intercultural Bilingüe

Propuestas para Nivel inicial y primer grado



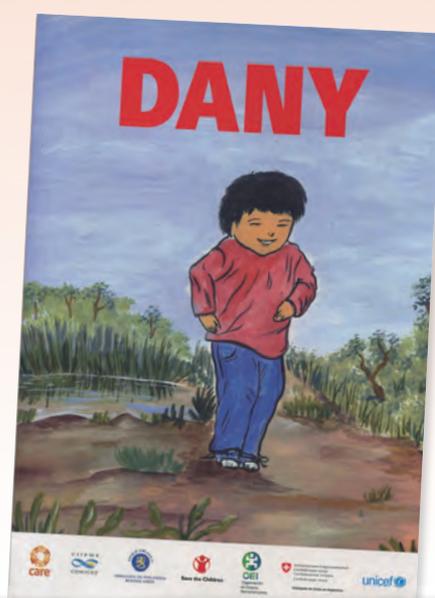
SERIE

DANY

Guía introductoria para docentes

Enseñanza de español como segunda lengua
en Educación Intercultural Bilingüe

Propuestas para Nivel inicial y primer grado



Dirección editorial

Cora Steinberg, Especialista Educación UNICEF Argentina

Verona Batiuk, Especialista Educación Infantil, OEI Oficina Buenos Aires

Dirección del Proyecto *Educación inicial en el contexto rural: Una propuesta de enseñanza integral*

Cora Steinberg, Especialista Educación UNICEF Argentina

Verona Batiuk, Especialista Educación Infantil, OEI Oficina Buenos Aires

Coordinación General: Verona Batiuk

Autora: Gladys Ojea

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Serie Dany: Enseñanza de español como segunda lengua en Educación Intercultural Bilingüe

Guía introductoria para docentes

ISBN 978-987-3753-77-0

Primera edición octubre 2022, Argentina.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

buenosaires@unicef.org - www.unicef.org.ar

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Oficina Buenos Aires

oei.arg@oei.int - <https://oei.int/>

Colaboración: Sandra Sgarby

Edición del material: Verona Batiuk

Correctora: María Julia Arcioni

Coordinación de producción gráfica y diseño: Silvia Corral

Fotografías: OEI - UNICEF

Para citar este libro:

Ojea, Gladys (2022). Serie *Dany*. *Enseñanza de español como segunda lengua en Educación Intercultural Bilingüe. Propuestas para Nivel inicial y primer grado. Guía introductoria para docentes*. Buenos Aires: OEI - UNICEF.

SERIE DANY:

**Enseñanza de español como segunda lengua
en Educación Intercultural Bilingüe**

Propuestas para Nivel inicial y primer grado

Guía introductoria para docentes



Índice

Prólogo	7	
Presentación	9	
PRIMERA PARTE:		
La educación desde una perspectiva intercultural y bilingüe	13	
1. Comunicarse y conocer el mundo en los primeros años	15	
2. Comunicarse y aprender al empezar la escuela	19	
3. Educación intercultural bilingüe (EIB)	21	
4. Enseñanza de segundas lenguas en la EIB	23	
SEGUNDA PARTE		
Serie Dany: una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua para niños de Nivel inicial y primer grado	25	
1. La/s lengua/s de Dany	27	
2. Serie Dany: una propuesta de enseñanza de español como segunda lengua para niños de Nivel inicial y primer grado	28	
3. Materiales que conforman la propuesta	30	
Libros de historias en imágenes para los niños: Una propuesta basada en relatos	31	
Guías con propuestas de actividades para los maestros	35	
4. La planificación anual de la propuesta	38	
Período de inicio	38	
Primer y segundo cuatrimestre	46	
5. La implementación de la propuesta	47	
Estructura de las guías	47	
TERCERA PARTE: Programa de español como segunda lengua para Nivel inicial y primer grado		61
Unidad 1: Los animales de Dany	63	
Unidad 2: Dany y sus amigos	64	
Unidad 3: Dany y su familia	65	
Unidad 4: Dany va al monte con su mamá y su abuela	66	

Índice

Unidad 5: Dany caza con su abuelo y su papá	67
Unidad 6: Dany visita a su hermana en la ciudad	68
ANEXO 1	69
Las historias, los cuentos y las leyendas	71
Libro Dany - Unidad 1: Los animales de Dany	72
Unidad 2: Dany y sus amigos	73
Unidad 3: Dany y su familia	74
Unidad 4: Dany va al monte con su mamá y su abuela	75
Unidad 5: Dany va de caza con su abuelo y su papá	76
Unidad 6: Dany visita a su hermana en la ciudad	77
Libro: <i>Dany - Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes</i>	79
Unidad 1: Rulitos	79
Unidad 2: La liebre y la tortuga	81
Unidad 3: Caperucita roja	83
Unidad 4: La martineta	86
Unidad 5: El ñandú del cielo	88
Unidad 6: La fiesta del algarrobo	90
ANEXO 2: Textos recortables	93
Recortables <i>Dany</i>	94
Recortables <i>Dany - Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes</i>	119
ANEXO 3: Croquis del aula organizado por sectores	155
Bibliografía y normativa	157

Prólogo

Avanzar en una agenda educativa más inclusiva, equitativa y de calidad, implica entre otras cuestiones, que se reconozca la diversidad de contextos y culturas en el que las escuelas, directivos y docentes desarrollan su acción. Para ello, resulta crítico asegurar este derecho a todas las comunidades y poblaciones indígenas, y garantizar que los distintos actores cuenten con los materiales y recursos necesarios que reconozcan las diferencias étnicas y culturales.

Es importante destacar que, en las últimas décadas, se ha dado mayor visibilidad y reconocimiento a la Educación Intercultural Bilingüe con desarrollos que se remontan a la década de 1980 a través de experiencias escolares que tuvieron lugar en las provincias con población indígena bilingüe y con la sanción de leyes provinciales como las de Formosa (1984), Chaco (1985) y Salta (1986).

El hito más importante en materia de reconocimiento estatal de la cuestión indígena se dio en 1994 con la reforma de la Constitución Nacional que establece que debe garantizarse el respeto a la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos y el derecho a una educación bilingüe e intercultural (EIB) (Artículo 75, inciso 17).

Con la Ley de Educación Nacional de 2006 se dio otro paso importante a través de la definición de la EIB como una modalidad del sistema educativo nacional cuyo propósito es contribuir en la preservación y el fortalecimiento de las pautas culturales, las lenguas, las cosmovisiones e identidades étnicas de los niños y niñas indígenas para que puedan desempeñarse activamente en un mundo multicultural y mejorar su calidad de vida.

Asimismo, la Ley de Educación Nacional establece que *“la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.”* (Cap. XI, Art.52).

En esta línea, toda propuesta educativa debe partir del reconocimiento y la valoración del capital lingüístico y cultural de los niños y niñas y sus comunidades y debe definirse como intercultural, plurilingüe y pluridialectal. Tanto el español como las distintas lenguas indígenas pueden presentarse como lengua materna o lengua segunda en diferentes contextos. La EIB debe contemplar la enseñanza de las distintas lenguas en ambas situaciones.

La Serie *Dany* desarrollada en el marco de cooperación de UNICEF Argentina, el CONICET y la OEI constituye un aporte para el desarrollo de esta agenda. Esta serie de materiales promueve la educación intercultural bilingüe que responde a los lineamientos generales de una propuesta comunicativa de enseñanza de segundas lenguas y desarrolla específicamente los contenidos lingüísticos propios del español, pero dado su enfoque funcional, sirve de base para la planificación de la enseñanza de los contenidos lingüísticos propios de otras lenguas.

Lic. Luis Scasso

Director Nacional OEI
Oficina Buenos Aires

Luisa Brumana

Representante de UNICEF
Argentina

Presentación

La Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe tiene como propósito garantizar el derecho de los Pueblos Indígenas a recibir una educación adecuada a sus pautas culturales y lingüísticas reconocido en Argentina por la Constitución Nacional. La EIB plantea así el reconocimiento y valoración de las lenguas y las culturas indígenas a la vez que se concibe como la relación de diálogo entre poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes propiciando el reconocimiento y respeto de tales diferencias. La EIB en tanto modalidad educativa, contempla aspectos organizativos y curriculares.

Entre los avances de la EIB, puede destacarse la progresiva designación de maestros indígenas, referentes de las comunidades, tanto en el Nivel inicial como en el primario y la elaboración de normativa curricular específica. También se reconoce la producción de materiales impresos en diversas lenguas indígenas destinados a los niños y niñas. Sin embargo, aun se registran importantes desafíos para que esta modalidad se consolide como proyecto pedagógico en las escuelas. Un tema clave es la formación continua de los docentes y maestros auxiliares bilingües de ambos niveles.

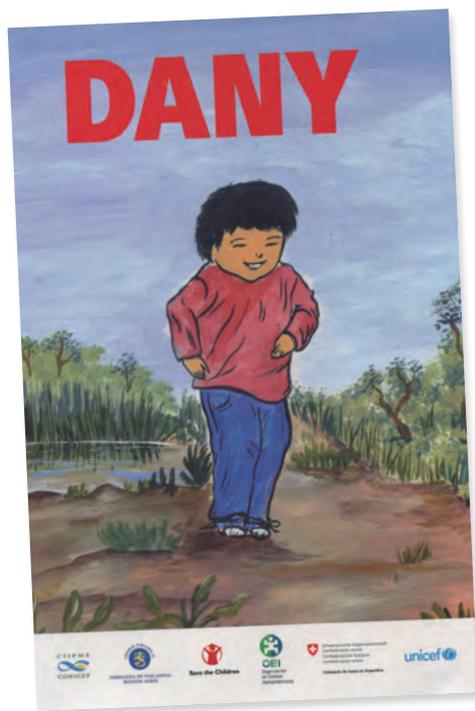
Adicionalmente, se reconoce una insuficiencia de materiales didácticos de alfabetización pertinentes, de calidad y con enfoque etnográfico: la producción de materiales didácticos para la enseñanza o la alfabetización de la lengua indígena sigue siendo un desafío.

La Serie Dany es una propuesta pedagógica que promueve la educación intercultural bilingüe y está destinada a docentes de Nivel inicial y primer grado y a niños y niñas indígenas que no hablan español como lengua materna. Su propósito es que los niños que asisten al Nivel inicial y el primer grado accedan a una propuesta de alfabetización en español como segunda lengua desde una perspectiva intercultural bilingüe que permita:

“(...) generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena de los niños y niñas y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias”. (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2004: 5).

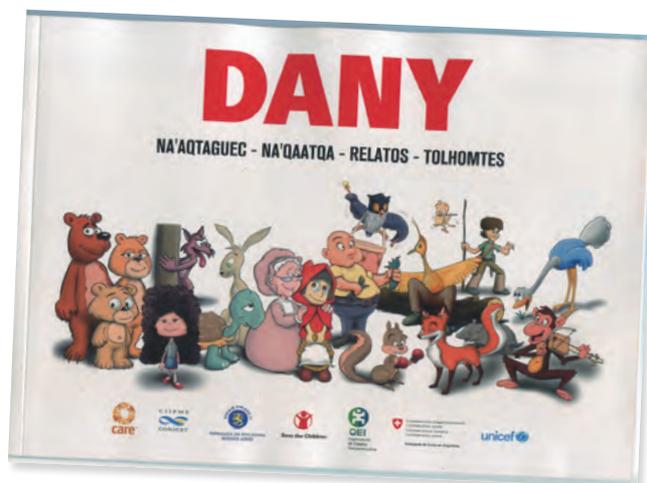
La serie responde a los lineamientos generales de una propuesta comunicativa de enseñanza de segundas lenguas y desarrolla específicamente los contenidos lingüísticos propios del español, pero dado su enfoque funcional, sirve de base para la planificación de la enseñanza de los contenidos lingüísticos propios de otras lenguas.

La serie se compone de dos libros para niños, cuatro guías para docentes y tres cuadernillos de material didáctico. Estas producciones se elaboraron en tres etapas en base a trabajo de campo realizado con comunidades de la zona rural de Pampa del Indio en la provincia de Chaco y del Departamento de Rivadavia Banda Norte en la provincia de Salta en el marco de proyectos de cooperación entre CONICET, UNICEF Argentina y OEI.



El libro *Dany* se realizó en base a observaciones de la vida cotidiana de niños y niñas de la comunidad qom de Pampa del Indio. Se seleccionaron una serie de situaciones características de su entorno sociocultural que dieron lugar al diseño de historias etnográficas narradas en imágenes. Las mismas responden además a una planificación de contenidos que contempla tanto aquellos estrictamente lingüísticos como otros contenidos curriculares propios del jardín de infantes y primer ciclo de la escuela primaria sobre matemática, ciencias sociales y naturales (la familia, la comunidad, lo rural y lo urbano, los diferentes hábitats - monte, campo, río-, la caza y la pesca, la recolección, los números, etc.). Dado que el libro es en imágenes permite ser empleado para la enseñanza de distintas lenguas como lenguas segundas (español, qom, wichí, etc.).

El libro *Dany Relatos* incluye una selección de cuentos infantiles y leyendas relatadas a través de imágenes. De este modo, las historias de “Dany” están acompañadas por cuentos y leyendas que retoman, desde una perspectiva diferente, los mismos contenidos tratados en las distintas unidades del libro etnográfico.



Dado que el libro ha sido diseñado para la enseñanza de distintas lenguas segundas (español, wichí, qom, etc.) se seleccionaron tres historias propias de la tradición cultural occidental y tres leyendas indígenas: 1) Rulitos (Ricitos de oro), 2) La liebre y la tortuga, 3) Caperucita roja, 4) La martineta, 5) El ñandú del cielo y 6) La fiesta del algarrobo. En todos los casos se adaptaron las historias para que puedan ser narradas en imágenes y relatadas en un nivel básico de segunda lengua. En estas historias se recuperan e integran conocimientos y formas culturales pertenecientes a culturas diversas, respondiendo a una perspectiva intercultural.

Las guías para docentes de Dany incluyen los contenidos de un programa de español como lengua segunda desde una perspectiva intercultural. La Guía Introdutoria incluye un marco general y las guías N° 1, 2 y 3 contemplan propuestas de enseñanza secuenciadas semanalmente a partir de actividades, lecturas y juegos. Los cuadernillos de material didáctico incluyen láminas, tarjetas y juegos que fueron especialmente diseñados en base al tratamiento de los contenidos que se abordan en la propuesta formativa. De este modo, se garantizan los recursos necesarios para que los docentes puedan implementar todas las actividades que se plantean en las guías.

Concebimos a esta propuesta formativa como un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe de los niños y niñas indígenas de nuestro país sobre la cual pueden desarrollarse la enseñanza de lenguas originarias de la mano de las comunidades y los docentes.

Verona Batiuk

Experta en educación infantil
OEI Argentina

Cora Steinberg

Especialista en educación
UNICEF Argentina

PRIMERA PARTE:

**La educación desde
una perspectiva intercultural y bilingüe**

1. Comunicarse y conocer el mundo en los primeros años

En tanto miembros de una sociedad, los niños aprenden la/s lengua/s, las costumbres, los hábitos, las creencias, los valores, los modos de percibir la realidad, de interpretarla y de intervenir en ella propios de la cultura de la que forman parte. En este sentido, los conocimientos, los modos mismos de aprendizaje, la/s lengua/s que hablan y las actividades de las que participan cotidianamente junto con sus familiares y otros adultos y niños los diferencian pero, más allá de esas diferencias, todos los niños cuentan con idéntico potencial para sentir, aprender, hablar, pensar y actuar.

Por ejemplo, los niños de las zonas rurales de la provincia del Chaco aprenden a pescar participando muy tempranamente de esta actividad. Aprenden cuáles son los objetos que se necesitan para realizar la tarea: la chuza (un tipo de lanza pequeña que, en principio, usan los adultos porque es peligrosa), la línea (similar a la tanza de las cañas de pescar), un palo duro, generamete de carandá atado en un extremo a una soga para llevar a la casa los pescados, etc. Pero los niños no sólo aprenden cuáles son los instrumentos que se emplean en la pesca sino también a utilizarlos. Los adultos ingresan al río y golpean con la chuza el agua haciendo mucho ruido para que los peces se escapen asustados, entonces el pescador aprovecha el susto y la desorientación de los peces para “chuzarlos” (clavarles la pequeña lanza). Por el contrario, para pescar con línea, el agua debe estar muy calma y no se debe hacer ruido. Por eso, los niños aprenden, además, que no es posible pescar con chuza y con línea al mismo tiempo en el mismo sector del río. Aprenden también a usar el palo de carandá para transportar los pescados.

De la misma manera, en el marco de distintas actividades cotidianas compartidas con familiares u otras personas presentes habitualmente en el entorno del hogar, los niños aprenden a realizar diferentes tareas domésticas, por ejemplo, lavar ropa. Si esos niños crecen en un medio urbano probablemente aprenderán que los objetos necesarios para realizar la actividad son un lavarropas y jabón en polvo. También aprenden cómo se realiza la tarea: se coloca la ropa sucia en el lavarropas, se echa el jabón y se cierra la tapa. Además, es necesario encender el lavarropas y programarlo para lavar de diferentes maneras, enjuagar, centrifugar, etc.

Seguramente habrá niños que sepan pescar con línea y no sepan lavar ropa con un lavarropas, y viceversa, porque niños pertenecientes a diferentes grupos socioculturales aprenden distintos conocimientos y desarrollan distintas habilidades específicas. No obstante, los niños que pescan con línea como los que lavan con lavarropas tienen idénticas **habilidades cognitivas**, ya que como **todos los niños pueden:**

- **construir representaciones mentales, conocimientos** sobre objetos, acciones, personas y situaciones a partir de sus experiencias cotidianas (por ej. los niños aprenden qué es y cómo se usa una línea o un lavarropas y no necesitan que se les explique nuevamente cada vez que los utilicen);
- **guardar** esos conocimientos en su memoria y **recuperar** la información cuando sea necesario (cada vez que vuelven a pescar o lavar);
- **relacionar** los conocimientos que tienen y **ampliarlos** (por ej. los niños que aprendieron que no hay que hacer ruido para pescar porque eso espanta a los peces, pueden aplicar ese conocimiento cuando traten de cazar algún animal; de la misma manera, los niños que aprendieron que es posible programar un lavarropas para hacer diferentes cosas pueden prever ese mismo tipo funcionamiento para otros artefactos);
- **utilizar** sus conocimientos para, según sus intenciones, promover situaciones nuevas o cambios en una situación de la que están formando parte (por ej. si un niño se cansara de pescar podría apelar a que “hay ruido” o que “el agua no está quieta” para lograr suspender la actividad ya que sabe que, con esas condiciones, no es posible pescar con línea; de la misma manera, un niño podría argumentar que “no hay jabón”, si no tuviera ganas de lavar).

Mientras aprenden sobre el mundo (los objetos que forman parte de él, sus funciones, los objetivos de las distintas tareas que se realizan, los modos de realizarlas), los niños desarrollan el lenguaje. Este desarrollo implica a su vez el aprendizaje de las pautas culturales que rigen los intercambios lingüísticos: cómo se inicia y se termina una conversación, cómo se toma la palabra, cómo hay que dirigirse al otro (que incluye desde, por ejemplo, el tipo de tratamiento “vos” / “usted” hasta mirarlo o no a los ojos), de qué se habla y con quién, etc. Todos los niños aprenden a hablar junto con las normas socioculturales que ordenan el uso del lenguaje, pero no todos los niños aprenden la misma lengua ni tampoco comparten las pautas de interacción social.

Además, en virtud de los entornos sociolingüísticos de los que forman parte, los niños pueden aprender a hablar en una lengua sola, **niños monolingües**, o en más de una lengua, **niños bilingües**. En Argentina, por ejemplo, muchos niños son hablantes monolingües de distintas lenguas: español, qom, wichí... mientras que otros son bilingües qom / español, español / wichí, etc.

Por otra parte, al aprender una lengua, los niños aprenden un modo particular de hablarla, ya que, aún en el caso de compartir la misma lengua, no todas las personas la hablan de la misma manera. Las distintas formas de hablar una misma lengua se llaman **dialectos**. A continuación se transcribe un fragmento del libro *Niños y maestros por el camino de la alfabetización* (Borzzone et al., 2006) en el que figuran, a modo de ejemplo, los relatos de tres niños, (Ernestina, Tomás y Camila) que permiten observar muy claramente distintos dialectos del español.

Por ejemplo, Ernestina, Tomás y Camila, todos hablan español pero con formas distintas porque hablan dialectos diferentes.

Ernestina cuenta lo que hicieron cuando un zorro se llevó un cordero:

Yo cuando me ha conchabau, yo estuve ahí cuidando mis corderitos chiquitos con sus mamitas y ha saliu el zorro con corderito chiquito alzando todito correr: Mi abuela Felisa estaba cuidando, entonces yo entreverau las ovejas estaban, estaban cuidando las dos tropas ha saliu, yo he corriu para allá y arriba me he quedau sentau divisando tanto correr. El Antolín y su perro de él, juntitos con mi abuela Felisa, juntitos los tres, lo han corriu, lo han atajau y lo han salvao. Se han veniu vuelta, todito correr lo han dejau el corderito.

El relato de Ernestina muestra ciertas características típicas de la forma de hablar de los collas: el uso muy frecuente de pasado perfecto, -“he corriu”, “han salvao”, “han atajau”-, repetición de pronombres -“el Antolín y su perro de él”-, las modificaciones de los participios que con frecuencia omiten la “d” y reemplazan la “o” por la “u”.

Tomás relata la vez que se cayó en la zanja que hay entre la autopista y el barrio en el que vive:

Cuando yo estaba ahí, estaba lloviendo, le tiraba barro a la zanja, había un pony tirado y estaba muerto. Así cuando me tiré, me enganchó con eso, me tranquilé con la boca, me agarró de lo pie. Entonces grité, vino el Raúl y le empujó con un palo y yo salí.

En el relato de Tomás se observa el uso de “le” por “lo” –en le empujó- la pérdida de la “s” final -en lo pie- y el uso de artículo acompañando a un nombre propio -el Raúl-.

El habla de Camila, tal como se refleja en el relato del comienzo de una novela que está leyendo, muestra en cambio la forma típica de la prosa escrita, caracterizada por la subordinación de las frases, el uso de conectivos –pero, porque, entonces, así que- y el empleo de discurso referido.

Mini, la protagonista del cuento que estoy leyendo, tiene la piel muy blanca como muchas pelirrojas. Moritz, el hermano mayor, quiere ir de vacaciones a la playa, pero los papás de Mini no quieren porque Mini se puede quemar mucho la piel. Entonces Mini dice: “Basta, nos vamos a la playa”. Acepta para que Moritz se deje de molestar. Moritz quiere ir a Grecia.

Los papás de Mini quieren ir a América. Porque, me había olvidado de contar, Mini vive en España. A ella le da igual adónde ir. Los papás se pelean con Moritz porque cada uno quiere ir a un lugar. Así que Mini agarra un mapa y dice: “Al lugar que yo abra vamos a ir, si es que tiene playa”. Abre en Italia. Así que van a conseguir una casa ahí para poder ir.

Todas estas formas que usan Tomás, Ernestina y Camila al hablar, son todas formas de una misma lengua, a pesar de sus diferencias, **son todos dialectos de esa lengua**. (Borzzone, Rosemberg y otras, 2006, p. 16 a 21).

Efectivamente, los dialectos de una lengua pueden ser muy diferentes pero, si las personas que hablan esos distintos dialectos pueden entenderse es porque comparten la misma lengua. Si la persona que está leyendo esta página puede comprender este mismo fragmento y los relatos citados de Ernestina, Tomás y Camila es porque compartimos el español, aunque no lo hablemos igual. La lengua es una abstracción, nadie habla “la lengua”. Todos hablamos dialectos.

En Argentina hay diferentes variedades dialectales de las distintas lenguas que se hablan en el país: español, qom, wichí, etc. En el caso del español, como en muchas otras lenguas, hay un dialecto en particular que por cuestiones de poder político y económico adquiere preeminencia y se impone a los otros. Es el dialecto que se lleva a la escritura y se usa en los medios de comunicación: el dialecto estándar. Erróneamente, muchas veces, el **dialecto estándar** tiende a ser considerado como el dialecto “correcto”, en detrimento de otras variedades que son valoradas negativamente. De la misma manera, y también por razones de poder político y económico, algunas lenguas están asociadas a un mayor prestigio y estatus social, lo que redundaría en una mayor valoración de esas lenguas respecto de las demás. Sin embargo, todas las lenguas y dialectos tienen el mismo valor lingüístico y cultural.

Todos los niños, más allá de la lengua y la variedad dialectal que hablen, tienen idénticas habilidades lingüísticas dado que aproximadamente a los 5 años ya han desarrollado los conocimientos gramaticales fundamentales de su lengua y un nivel de lenguaje complejo.

2. Comunicarse y aprender al empezar la escuela

Al jardín de infantes de una escuela en el paraje El Colchón, en El Impenetrable chaqueño, asisten niños hablantes monolingües de qom. Un día de clase, la maestra criolla quiere enseñarles a los niños los nombres de los animales en español. Para esto, les pasa el video de un dibujo animado de Disney en los que aparecen personajes de las distintas historias: el pato Donald, el perro Tribilín, el osito Winnie Pooh, entre otros. A medida que cada animal aparece en la animación, la maestra presenta sus nombres: “pato”, “perro”, “oso”, etc. Luego de ver un par de veces el video y de repetir los nombres de los animales, la maestra invita a los niños a nombrarlos. Pero, al señalar el pato, los niños contestan “nene”, al señalar el perro, los niños vuelven a contestar “nene” y pasa lo mismo al señalar el resto de los animales. Entonces, la maestra criolla le pide a la maestra qom que le pregunte a los niños en su lengua materna por qué contestan “nene” cada vez que ella señala a un animal. La respuesta de uno de los niños de 4 años fue “porque tienen ropa, los animales no se visten”.

(Información obtenida durante un trabajo de campo en el Chaco)

“Nadie pregunta por el color de lo que está viendo.”

(Comentario de un maestro mocoví de Santa Fe durante una jornada de trabajo en la que se preparaban materiales didáctos para niños)

Para muchos niños, el ingreso a la escuela puede implicar encontrarse en un entorno en el que se habla su misma lengua, su mismo dialecto, donde se realizan actividades y priman conocimientos que les resultan familiares. Para otros niños, por el contrario, la escuela es un espacio totalmente ajeno, donde se habla otra lengua, o bien, la misma lengua en una variedad que les resulta extraña, los contenidos que se espera que aprendan les son totalmente lejanos así como las actividades que les son propuestas. En el primero de los casos, el paso del hogar a la escuela es armónico, no hay distancia entre la cultura escolar y la del niño. En el segundo caso, sólo hay distancia y extrañamiento, situación que, difícilmente, les permita a los niños sentirse a gusto o les brinde adecuadas condiciones para el aprendizaje.

Un ejemplo de esa distancia y su incidencia es el que se transcribe al inicio de este apartado. En las películas de Disney, los animales aparecen personificados: se paran en dos patas, hablan, se visten. Los niños que en sus hogares ven habitualmente dibujos animados identificarán los animales sin dificultad y nada en las imágenes les generará inquietud. Por el contrario, a los niños que no comparten esa experiencia puede resultarles una situación confusa, como en el ejemplo. Claramente, los niños que viven en el monte chaqueño conocen muchos animales. Crían chanchos, chivos, gallinas en sus propias casas, viven con perros que ayudan en la caza y en el traslado del ganado, viajan en carros tirados por caballos, etc. y, en ese contexto, construyen representaciones mentales de animales que en nada coinciden con aquella que les presenta la escuela.

La personificación de los animales resulta tan extraña que impide la identificación del animal como tal, aún de los animales que conocen. Se plantea un conflicto entre representaciones culturales que los niños resuelven privilegiando lo personal (“nene”) sobre lo animal (chanchó, perro). En este ejemplo, la distancia entre la representación “escolar” del animal y la representación construida por el niño en su entorno familiar obstaculiza el aprendizaje.

Las diferencias en las formas de hablar, los modos de conversar, las pautas que rigen los intercambios, etc. pueden tener las mismas consecuencias. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula se sostienen mayoritariamente en la conversación que, a diferencia de la que tiene lugar en la vida cotidiana, no se enmarca en la realización de una actividad como pescar o lavar. En estas situaciones, los niños conocen a las personas, los objetos, tienen claro el objetivo de lo que hacen, aprenden conversando sobre lo que hacen y haciéndolo. En este sentido, el aprendizaje en el entorno familiar está contextualizado; en la escuela, habitualmente, no. Además, la forma tradicional de interacción en el aula, pregunta / respuesta, se caracteriza por el hecho de que el maestro conoce la respuesta de aquello sobre lo que pregunta. En estos casos, la pregunta puede tener distintas intenciones comunicativas: llamar la atención sobre algo (por ej. “¿qué hay arriba del escritorio?”), introducir vocabulario nuevo (por ej. “¿qué tiene el pato Donald en la cabeza?”), etc. Muchos niños están acostumbrados a ese tipo de intercambio en el hogar. Sin embargo, para otros niños puede ser completamente extraño. Cuando los niños en su entorno familiar aprenden que la intención comunicativa de una pregunta es pedir información de la que se carece, podrían no entender por qué alguien pregunta por aquello que conoce, por qué alguien pregunta, por ejemplo, por el color de algo que, perfectamente, puede ver. En el marco de interacciones muy distintas de aquellas de las que los niños forman parte habitualmente en sus hogares, un niño se encuentra en una situación totalmente extraña que no le permite comprender qué se espera de él.

Para que la escuela no sea un espacio totalmente ajeno para ningún niño, sino que sea un entorno amigable capaz de ofrecer condiciones favorables para los aprendizajes es necesario valorar, recuperar e integrar en la enseñanza los conocimientos de los niños, sus lenguas, dialectos y estrategias de comunicación y aprendizaje. En este sentido, toda educación debe ser **plurilingüe, pluridialectal e intercultural**.

3. Educación intercultural bilingüe (EIB)

La reforma de la Constitución Nacional de 1994 garantiza a los pueblos originarios "el derecho a una educación bilingüe e intercultural". En ese marco se han promulgado distintas leyes a nivel nacional y provincial que reconocen la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, así como el derecho de los niños aborígenes al aprendizaje y enseñanza de su lengua originaria y del español.

Los niños indígenas crecen en contextos sociolingüísticos diversos caracterizados por el contacto español - lengua/s indígena/s. Por esta razón, considerar las situaciones sociolingüísticas de estos niños implica tener presente que su socialización primaria puede llevarse a cabo en contextos en los que dicha socialización se realiza:

- a. fundamentalmente en lengua aborígen;
- b. en lengua/s indígena/s y español;
- c. principalmente en español.

Estas distintas situaciones tienen como consecuencia que, en el momento de su ingreso a la escuela, los niños pueden hablar sólo una lengua o más de una y que, en este último caso, el nivel de conocimiento de una y otra lengua por parte de cada niño puede ser muy diferente. Por otra parte, la situación de contacto de lenguas, mencionada anteriormente, genera variedades dialectales que pueden ser muy distintas a aquellas que se promueven en la escuela.

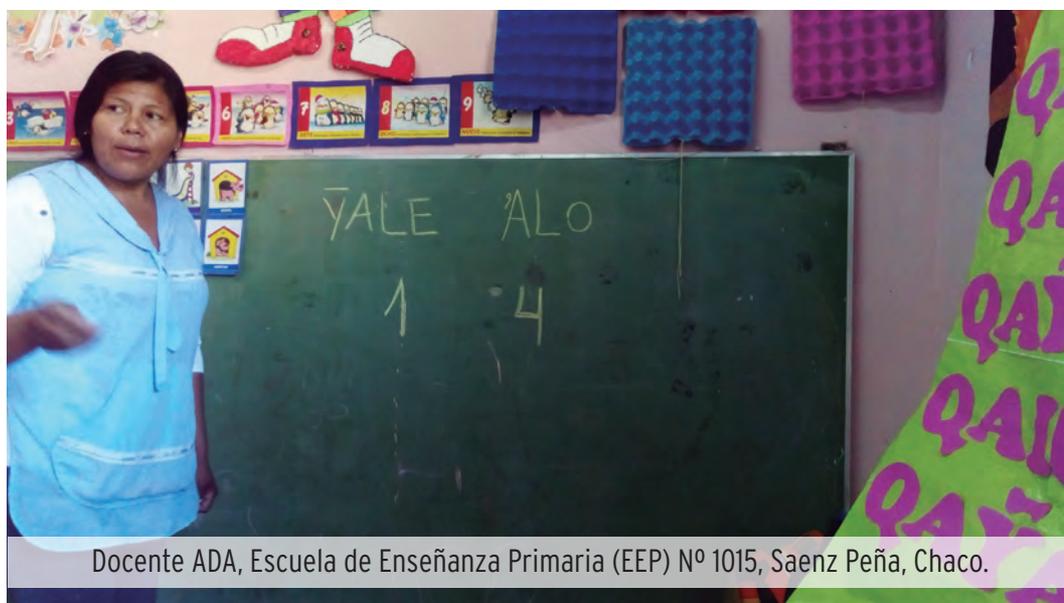
Estos diversos factores, muchas veces, dan lugar a representaciones equivocadas respecto del habla de los niños. Así, es posible escuchar de distintos actores de la comunidad educativa que los niños "se confunden", "no hablan ni una lengua ni la otra", o directamente, "hablan mal". En línea con esto, la distancia entre la cultura del hogar y la de la escuela suele ser muy amplia, lo que redundará, nuevamente, en valoraciones negativas de los niños respecto de sus modos de interacción, costumbres, creencias, etc.

En este sentido, entendemos que toda propuesta de intervención debe partir del reconocimiento y la valoración del capital lingüístico y cultural de los niños y no de su negación. Insistimos en que la educación debe ser intercultural, plurilingüe y pluridialectal. En el caso particular del español debe promoverse la enseñanza de la variedad estándar propia de los ámbitos formales, como el académico, pero en el marco de la valoración de otras variedades que, lingüística y culturalmente, son tan válidas como la estándar.

En otro sentido, la educación bilingüe implica la enseñanza de, mínimamente, dos lenguas: la **lengua materna** (lengua que el niño aprende desde su nacimiento en el entorno familiar y en la que interactúa cotidianamente de modo espontáneo y fluido) y una **segunda lengua** (lengua no materna, presente en el entorno social y de la cual, en virtud de la inmersión en dicho entorno, se pueden tener conocimientos).

Tanto el español como las distintas lenguas indígenas pueden presentarse como lengua materna o lengua segunda en diferentes contextos. La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) debe contemplar la enseñanza de las distintas lenguas en ambas situaciones.

En este marco, la Serie Dany es una propuesta de enseñanza del español, en su variedad estándar, como segunda lengua destinada a niños pequeños en el marco de la EIB. Esperamos que esta propuesta contribuya a mejorar la enseñanza en una de las líneas que deben ser tenidas en cuenta en la educación lingüística de estos niños.



Docente ADA, Escuela de Enseñanza Primaria (EEP) N° 1015, Saenz Peña, Chaco.

4. Enseñanza de segundas lenguas en la EIB

En tanto propuesta de enseñanza de una segunda lengua, la Serie Dany sigue los lineamientos generales del enfoque comunicativo, una metodología de enseñanza que promueve el uso de la lengua o, dicho de otro modo, considera que saber una lengua es poder usarla en la comunicación. Esto implica un poder “hacer” con esa lengua, poder “contar”, “invitar”, “saludar”, “pedir información”, etc. “Contar”, “invitar”, “saludar”, etc. son las funciones que toda lengua cumple cuando la usamos. Es esta perspectiva *funcional* la que rige y orienta la planificación de la enseñanza de la lengua.

Por otra parte, las distintas *funciones comunicativas* involucran para su realización palabras, gramática y diferentes estructuras lingüístico-discursivas. El conocimiento de estos contenidos lingüísticos es necesario pero su aprendizaje se promueve en el contexto de *uso de la lengua* y no en sí mismo, fundamentalmente, en los niveles iniciales del aprendizaje. En otras palabras, cuando aprendo cómo “informar” que “tengo una perra y dos perritos”, aprendo también la variación perro/a/os/as – ito/a/os/as y no a través de la explicación de la palabra “perro” como un sustantivo concreto que puede cambiar de género y número y acepta -ito como forma de diminutivo. La reflexión metalingüística suele incorporarse recién en niveles más avanzados del estudio de la lengua.

Por último, comunicarse implica la práctica de habilidades lingüísticas *receptivas*: escuchar y leer, y *productivas*: hablar y escribir.

La selección de las *funciones comunicativas* y los contenidos *lingüísticos*, así como la consideración de las distintas *habilidades lingüísticas* y su desarrollo dependen de las necesidades de los alumnos. De acuerdo con esta perspectiva:

La Serie Dany es una propuesta de español como segunda lengua de nivel básico en lo que respecta a las funciones comunicativas y los contenidos lingüísticos considerados y contempla el desarrollo de las distintas habilidades lingüísticas teniendo en cuenta que los niños inician su proceso de alfabetización.



SEGUNDA PARTE:

**Serie Dany: una propuesta de enseñanza
de español como segunda lengua
para niños de Nivel inicial y primer grado**

1. La/s lengua/s de Dany

La propuesta de trabajo que se detalla en las próximas páginas involucra para su implementación el uso de dos libros:

1. *Dany* y
2. *Dany: Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes*.

Estos materiales se elaboraron en el marco de distintos proyectos de intervención llevados a cabo en escuelas de diferentes localidades de la provincia del Chaco a las que asistían niños qom¹.

Dichos proyectos atendían tanto a la intervención en la/s lengua/s materna/s como en la/s lengua/s segunda/s de los niños. Los libros mencionados corresponden a la intervención en segunda/s lengua/s. En el momento de elaborar estos libros se optó por diseñar materiales que narraran historias sólo en imágenes, sin escritura, con el objeto de que pudieran ser utilizados por maestros de distintas lenguas: español, qom, wichi, etc. para la enseñanza de cada una de esas lenguas como segundas lenguas.

El nombre del segundo de los volúmenes: *Dany: Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes* responde a la misma intención. *Na'aqtaguec, na'qaatqa, tolhomtes* significa “relatos” en qom, moqoit y wichi respectivamente, lenguas presentes junto con el español en el Chaco.

A continuación, se presenta, específicamente, una propuesta destinada a enseñar español como lengua segunda a niños monolingües hablantes de qom, wichi y otras lenguas indígenas que asisten al jardín y al primer grado de escuelas rurales con modalidad intercultural bilingüe. No obstante, esperamos que los libros, la planificación lingüística (en tanto planificación organizada en torno a *funciones comunicativas* compartidas por todas las lenguas), así como los tipos de actividades (en tanto modelos) sirvan para orientar a los maestros de lenguas indígenas en el diseño de propuestas de intervención de esas lenguas como segundas lenguas.

1 2014- 2017 "Vocabulario, narración y argumentación infantil. Un estudio psicolingüístico y sociocultural" SECYT – FONCYT. PICT3327/2014. Rosemberg, C.R.
2011 – 2012. Proyecto: "Promoción de iniciativas educativas interculturales para el desarrollo integral de niños, y niñas de las comunidades tobas de la provincia del Chaco, Argentina, 2da Fase". CONICET, Save the Children – AECID, Universidad Carlos III de Madrid - Embajada de Finlandia. CARE Alemania. Rosemberg, C.R y Ojea, G.

2. Serie Dany: una propuesta de enseñanza de español como segunda lengua para niños de Nivel inicial y primer grado

Como se mencionó anteriormente, la propuesta de enseñanza de español se enmarca en los lineamientos generales de un enfoque comunicativo de enseñanza de segundas lenguas. Esto implica tener presente que la meta es que los niños puedan comunicarse en la lengua que aprenden con otras personas hablantes de esa misma lengua.

Los contenidos que se desarrollan en la **propuesta de enseñanza Dany** están organizados en **funciones comunicativas**. Cada una de estas funciones se realiza a través de determinados **contenidos lingüísticos**. Por ej.: las funciones comunicativas “saludar” y “presentarse” pueden realizarse a través de las expresiones “Hola, soy Dany”, “¿Qué tal?, ¿cómo estás?”, etc.

Las *funciones* comunicativas seleccionadas en esta propuesta y su secuenciación responden a la lógica de la interacción (de ahí, el hecho de empezar por saludar y presentarse), así como también a la complejidad de las estructuras lingüísticas implicadas (nombrar y describir son funciones que pueden realizarse mediante el uso de una sola palabra -ej.: “perro” / “grande”, respectivamente-, mientras que *argumentar*, aún en sus realizaciones más sencillas, requiere de estructuras más complejas -ej.: “porque es lindo”-).

Por otra parte, las funciones que se desarrollan en la **propuesta de enseñanza Dany** están contextualizadas en situaciones comunicativas de las que los niños forman parte diariamente e involucran temas cotidianos como: la familia, los amigos, los animales, los juegos, etc.; actividades habituales: cuidar los animales, recolectar frutos, pescar, jugar, etc.; modos de relacionarse con otras personas en el marco de las actividades cotidianas conjuntas, etc. A este respecto, consideramos importante recuperar las experiencias de los niños y tomarlas de base para el aprendizaje de nuevos conocimientos.

En otro sentido, la propuesta se articula a través de una serie de actividades que promueven tanto el desarrollo de destrezas orales como escritas. Si bien es considerablemente mayor la cantidad de actividades relacionadas con las destrezas orales, las habilidades de lectura y escritura se contemplan y ocupan progresivamente más lugar a medida que se avanza en la planificación de las tareas. Por esta razón, la **propuesta de enseñanza Dany** es también una propuesta de alfabetización.

Cabe señalar que la realización de las actividades incluidas en la propuesta implica que niños y maestros conversen y logren comunicarse. Obviamente, cuando la lengua no se comparte, la conversación adquiere características diferentes a cuando hay una lengua en común. Es por eso que es importante que el maestro adecue su forma de hablar al dirigirse a los niños: que use palabras conocidas, frases cortas, que “muestre” siempre que sea posible (señale un objeto, haga un gesto, dramatice, dibuje), que repita lo que dice; que lo reformule con otras expresiones conocidas por los niños. Asimismo, cada vez que el maestro presente una tarea nueva es necesario también que muestre en qué consiste.

El maestro debe ofrecer siempre un modelo de lo que espera que los niños hagan. Mostrar lo que hay que hacer facilita la comprensión de la tarea a realizar en todos los casos, especialmente en aquellos en los que a los niños pueda resultarles difícil la comprensión de las palabras del maestro.

Por último, los temas considerados en la propuesta permiten, además, **el desarrollo integrado de distintos contenidos curriculares** propios de otras áreas como sociales, naturales, etc. Por ejemplo en el caso de “animales”:

1. la clasificación animales domésticos y animales salvajes;
2. otras categorizaciones posibles como, por ejemplo, en función del modo de desplazamiento: animales de aire, tierra, agua;
3. la descripción de las partes del cuerpo y la comparación entre animales (cantidad de patas, plumas/pelo, pico/hocico);
4. presentación de diferentes hábitats, etc.

Algunos aspectos están directamente incluidos en la propuesta; otros pueden ser integrados por el docente según lo considere conveniente. Esta integración supone la expansión de los temas tratados en el marco del trabajo con la **propuesta de enseñanza Dany** y no la suspensión de dicho trabajo.

En la tercera parte de esta guía se presenta **el programa** para la enseñanza de un nivel básico de español como segunda lengua con el detalle de *funciones comunicativas* y *contenidos lingüísticos seleccionados*.



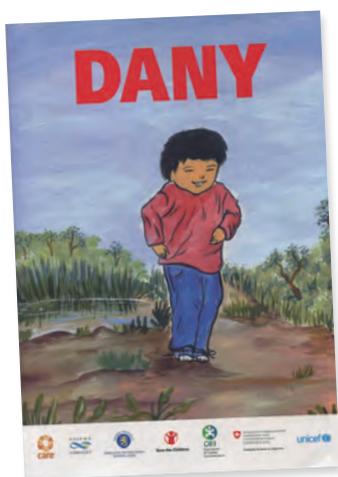
Sala de Nivel inicial anexa a Escuela de Enseñanza Primaria (EEP) Nº 552
“Yolanda Kin de Rampazzo”. Chaco.

3. Materiales que conforman la propuesta

La implementación de la propuesta de enseñanza del español como segunda lengua que presentamos involucra el uso de diferentes materiales:

- Dos libros de historias en imágenes para los niños:

Dany: Un libro etnográfico.



Dany. Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes: un libro de cuentos y leyendas.



- Una serie de guías con propuestas de actividades para los maestros: **Guía introductoria para docentes** y Guías N° 1, N° 2 y N° 3.



Libros de historias en imágenes para los niños: Una propuesta basada en relatos

*Dany: un libro etnográfico*²

Como se mencionó anteriormente, recuperar las experiencias vividas por los niños, reconocer y valorar todos los conocimientos que hayan aprendido y todas las habilidades que hayan desarrollado en su entorno familiar y social es el punto de partida para promover el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades pertenecientes tanto a la propia lengua y cultura como a lenguas y culturas nuevas.

Por eso nos propusimos que el libro para la enseñanza del español como segunda lengua recuperara las experiencias vividas diariamente por los niños. Así, realizamos un trabajo de campo en las comunidades qom de las zonas rurales de la provincia del Chaco que consistió en observaciones de la vida cotidiana de los niños y entrevistas a familiares y otras personas referentes de las comunidades. Cabe mencionar el compromiso de las familias en las distintas etapas de la realización del material.

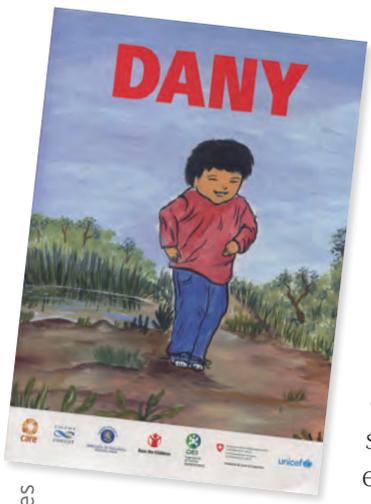
Corresponde destacar en especial a la familia de Dany, un niño qom que vive en Villa Río Bermejito. Tanto su mamá, Beatriz Inderecio, como su tía, Antonia Sánchez fueron fundamentales en la realización del libro. De ahí la identificación del material con ese niño en particular. No obstante, es necesario aclarar que también se realizaron observaciones de otros niños de la zona y que toda la información de las distintas observaciones como la de las entrevistas, fue tenida en cuenta.

De toda la información recabada, se seleccionaron una serie de situaciones características de la vida de los niños en su entorno sociocultural y esas situaciones dieron lugar a la elaboración de las historias del libro *Dany* que, narradas en imágenes, constituyen las 6 unidades del libro:

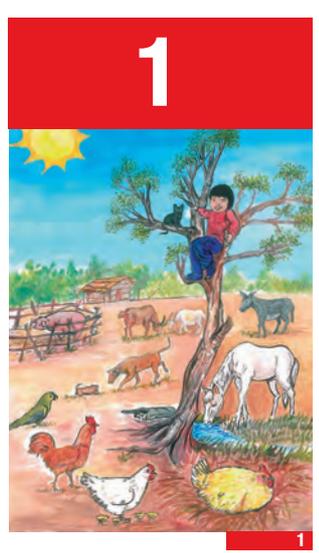
1. Los animales de Dany,
2. Dany y sus amigos,
3. Dany y su familia,
4. Dany va al monte con su mamá y su abuela,
5. Dany caza con su abuelo y su papá y
6. Dany visita a su hermana en la ciudad.

Es en el contexto de estas historias donde se presentan los distintos contenidos que conforman nuestra propuesta.

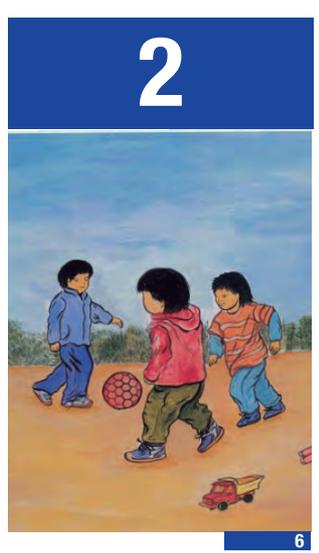
² Borzone, A.M. & Rosemberg, C. (2000). Aprender a leer y a escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino. Buenos Aires: Aique.
Rosemberg, C. R. (1997): Los libros de lectura etnográficos en el marco de un programa de alfabetización intercultural para plurigrado, Presentación al Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas. Buenos Aires.



De este modo, *Dany*, como todo libro etnográfico, permite a los niños reconocer y comprender perfectamente las situaciones presentadas ya que forman parte de su vida cotidiana. Como consecuencia, los niños pueden focalizarse en la comprensión de los nuevos conocimientos: la segunda lengua y, progresivamente, la lectura y la escritura. Además, como Dany y el resto de los personajes que aparecen en las historias remiten a personas reales de la comunidad, los niños pueden identificarse con ellos, sentirse protagonistas y reafirmar así su identidad personal y sociocultural. En este sentido, el libro *Dany* resguarda la continuidad en el paso del hogar a la escuela que dan los más chiquitos.



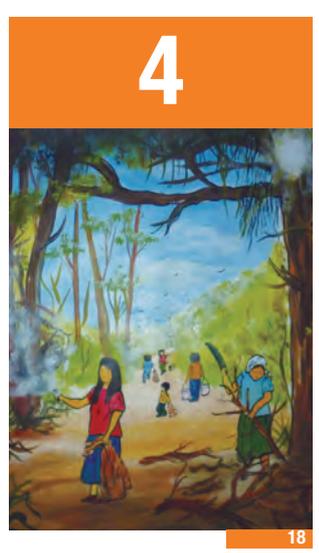
Los animales de Dany.



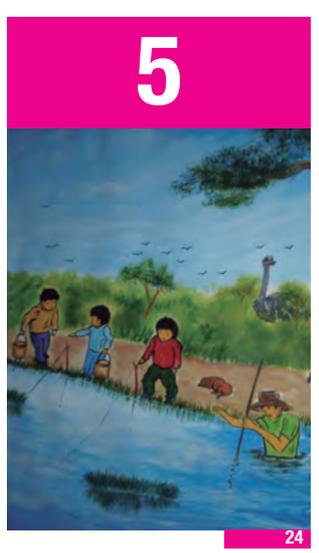
Dany y sus amigos.



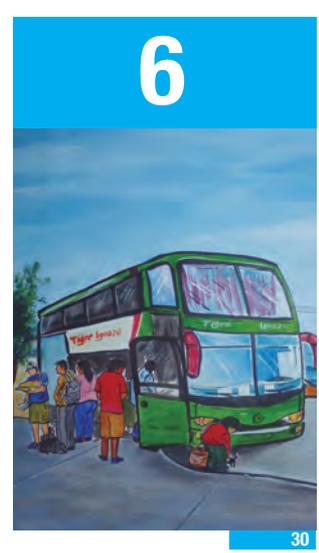
Dany y su familia.



Dany va al monte con su mamá y su abuela.

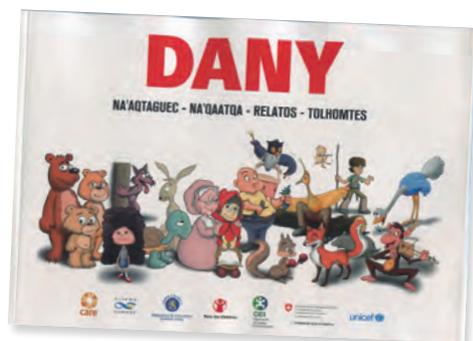


Dany caza con su abuelo y su papá.



Dany visita a su hermana en la ciudad.

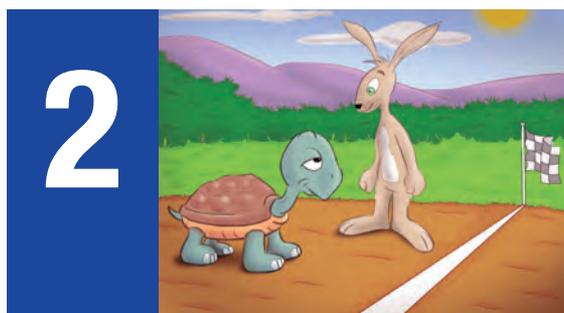
Dany. Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes:
Un libro de cuentos y leyendas



El libro *Dany* va acompañado por otro libro que contiene cuentos y leyendas. Estos relatos cumplen una doble función. Por un lado, permiten retomar desde una perspectiva diferente, los mismos contenidos lingüísticos tratados en las unidades del libro etnográfico. Dicho de otro modo, los contenidos desarrollados en la Unidad 1 de *Dany – Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes* se corresponden con los considerados en la Unidad 1 del libro *Dany* y así sucesivamente. Por esta razón, el trabajo con los cuentos y las leyendas se propone siempre después del trabajo con las historias etnográficas. Es decir, primero se les presenta a los niños los contenidos en el contexto de historias que reflejan sus propias experiencias de vida y, luego, se recuperan esos mismos contenidos en el marco de historias diferentes de las de su entorno.



Rulitos (variación de Ricitos de oro).



La liebre y la tortuga.



Caperucita roja.



La martineta.



El ñandú del cielo.



La fiesta del algarrobo.

Por otro lado, los cuentos y las leyendas permiten recuperar e integrar conocimientos y formas culturales pertenecientes a culturas diversas. Así, en *Dany – Na'aqtagec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes* se incluyen 6 relatos que combinan cuentos y leyendas de la tradición europea e indígena:

1. *Rulitos* (variación de Ricitos de oro),
2. *La liebre y la tortuga*,
3. *Caperucita roja*,
4. *La martineta*,
5. *El ñandú del cielo* y
6. *La fiesta del algarrobo*.

En todos los casos se adaptaron las historias para que puedan ser narradas en imágenes y relatadas en un nivel básico de segunda lengua.

Si bien los libros presentan las historias en imágenes, los textos en español correspondientes a dichas historias se incluyen en el Anexo 1 de modo tal que los maestros puedan disponer de las versiones escritas para realizar su lectura.

Además, en el Anexo 2 los docentes encontrarán los textos en recortables para que puedan pegarlos en los libros que usarán para el trabajo en las salas. Los textos están escritos teniendo en cuenta el nivel de español de los niños.



Escuela de Enseñanza Primaria (EEP) N° 326, Chaco.



Escuela Nº 4824, Misión KM 2, Comunidad Wichi, Rivadavia Banda Norte, Salta.

Guías con propuestas de actividades para los maestros

El material elaborado para los docentes está conformado por cuatro guías de las cuales la presente se identifica como **Guía introductoria para docentes**. Se incluye aquí la presentación general de la Serie y de la propuesta de enseñanza de español como segunda lengua. Las **Guías Nº 1, Nº 2 y Nº 3** contienen sugerencias de actividades para el desarrollo de los contenidos correspondientes a las Unidades 1, 2 y 3, respectivamente. Esto involucra el trabajo con las tres primeras historias del libro *Dany*: 1) Los animales de Dany, 2) Dany y sus amigos 3) Dany y su familia, así como también con los tres primeros cuentos del libro *Dany – Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes*: 1) Rulitos, 2) La liebre y la tortuga y 3) Caperucita roja.

Por ejemplo, la **Guía Nº 1**, consta de una serie de actividades que se propone articular el desarrollo de los contenidos de la Unidad 1 del Programa, con la primera historia de *Dany* y el primer cuento de *Dany – Na'aqtaguec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes*.

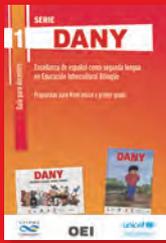
En la páginas siguientes, se presenta un cuadro que resume la articulación de los distintos materiales.

Cabe aclarar que, a lo largo de las distintas guías para los docentes, se presentan progresivamente diversos tipos de actividades. La **Guía Nº 3** es la que incluye el total de actividades necesarias para el desarrollo de los diferentes contenidos considerados en la propuesta. De este modo, la Guía Nº 3 funciona no sólo como orientación para el trabajo con la Unidad 3, sino también como modelo y referencia del trabajo a realizar por los docentes con las Unidades 4, 5 y 6.

La propuesta de la serie sigue entonces la siguiente estructura:

Guías para docentes

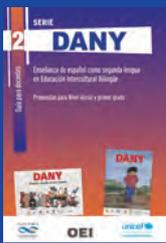
Programa



GUÍA 1

Unidad 1

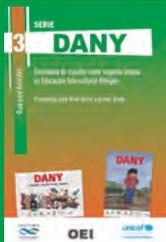
Funciones comunicativas	Nivel 1. Propuesta de base	Nivel 2. Hablamos un poco más
Saludar	¡Hola! ¿Cómo estás? / bien	Lo anterior, incluídas las preguntas + ¿Qué tal?, ¿cómo andás? muy bien
Presentarse	¿Cómo te llamas? / nombre / soy nombre (¿Quién es...?) / yo, él... (¿vos sos...?) / no / sí nene / nena	+ me llamo... ¿y vos? ¿cómo te llamas? soy... mi nombre es...



GUÍA 2

Unidad 2

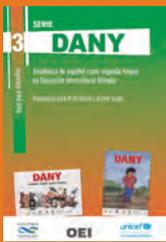
Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar juguetes	¿Qué es? ¿qué juguete es? juguetes del jardín: pelota, auto, camión, tren, cartas, muñeca... verbo tener úni/a...	+ [mi] es un/ una... [no] tengo un/ una plural/a
Describir juguetes	¿Cómo es? ¿de qué color? Se retoman los colores y los tamaños	+ partes de un auto/ camión... formas: redondo, cuadrado



GUÍA 3

Unidad 3

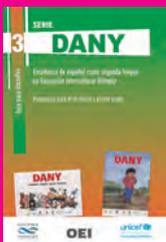
Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar a los miembros de la familia	mamá, papá, abuelo/a, hermano/a, hijo/a (plurales)	+ incluir a otros miembros de la familia posesivos: mi, tu, su y plurales
Describir personas	Verbo tener Algunas características físicas: pelo (colores), bigote... Algunas prendas de vestir: vestido, gorro, pañuelo...	+ Rito, alto, gordo retomar y completar ropa



Orientaciones para la Unidad 4 disponible en la GUÍA 3

Unidad 4

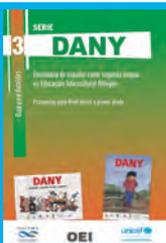
Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar alimentos recolectados en el monte	¿Qué es / hay? Plantas, árboles, frutos, semillas... Algarroba blanca, algarroba negra, chañar, mistol, poroto del monte, tuna... Las abejas y la miel	+ partes del árbol: raíz, tronco, ramas, hojas partes de los frutos: cáscara / piel, pulpa, carozo, jugo otros espacios: lago, arroyo, río...
Describir los alimentos del monte	¿Cómo es? Frutos y semillas: retomar tamaños y colores, formas (alargado, redondo, ovalado...) Sabores: amargo, dulce, agrio... rico / feo	+ Verde / maduro (No) se puede comer Hace bien/ mal... Es bueno/ peligroso...



Orientaciones para la Unidad 5 disponible en la GUÍA 3

Unidad 5

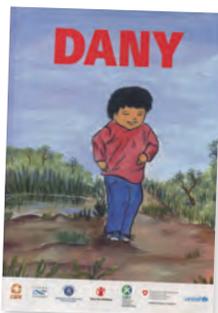
Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar animales del monte/ campo	Animales del monte / campo: mono, vibora, ñandú, zorro, yacaré, puma, tapir, lechuzca, castor, tuiú, búho, zorzal...	+ incluir otros animales agregar otras clasificaciones: animales nocturnos/ animales diurnos animales de tierra/ agua/ tierra y agua...
Describir animales del monte/ campo	¿Cómo es / son? Retomar colores, tamaños y formas: bueno - peligroso / fuerte - débil / pesado - liviano El zorro / el ñandú: partes del cuerpo: "Tiene... / es..."	+ salvajes, inofensivos, mansos, agresivos... ¿Qué hace/h? atacar - defender/se - perseguir - escapar/se - atrapar



Orientaciones para la Unidad 6 disponible en la GUÍA 3

Unidad 6

Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar a los miembros de la familia	La familia extendida: sobrino/a, tía/a, primo/a (revisión de la familia: abuelo/a, hermano/a etc.) Poseivos: mi, tu, su (plurales)	+ puede extenderse a miembros del entorno social más próximo al familiar
Expresar deseos	Querer = infinitivo "Quiero ver a mi hermana" "Quiero ir a..."	+ Tener ganas de...



**Unidad 1:
Los animales
de Dany**



**Unidad 1:
Rulitos**



**Unidad 2:
Dany y sus
amigos**



**Unidad 2:
La liebre y la tortuga**



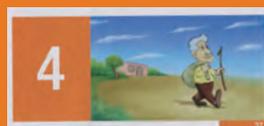
**Unidad 3:
Dany y su
familia**



**Unidad 3:
Caperucita roja**



**Unidad 4:
Dany va al monte
con su mamá y
su abuela**



**Unidad 4:
La martineta**



**Unidad 5:
Dany caza con
su abuelo y su
papá**



**Unidad 5:
El ñandú del cielo**



**Unidad 6:
Dany visita a
su hermana en
la ciudad**



**Unidad 6:
La fiesta del algarrobo**

4. La planificación anual de la propuesta

La implementación de la propuesta de la Serie Dany está prevista para el transcurso de un año escolar, según el siguiente esquema:

Momentos del año escolar	Contenidos
Periodo de inicio (febrero / marzo)	Se presentan recomendaciones y propuestas en los apartados siguientes.
Primer cuatrimestre (marzo a julio)	Unidades 1, 2 y 3 
Vacaciones (2 semanas en julio)	
Segundo cuatrimestre (julio a noviembre)	Unidades 4, 5 y 6 

Período de inicio

Recomendaciones

La educación inicial en Argentina cuenta con una larga y extendida tradición para los comienzos del ciclo lectivo: el llamado período de inicio o de adaptación, durante el que las escuelas abren las puertas a las familias para que acompañen a sus niños a conocer a quienes serán sus docentes y compañeros, el espacio físico y algunas de las propuestas y actividades que formarán parte de la rutina escolar.

El objetivo principal de esta etapa es garantizar una adecuada transición de los niños desde el seno familiar a la escuela. Las instituciones tienen flexibilidad para definir su duración y las actividades involucradas³, por lo que docentes y directivos adecuan la planificación e implementación del período de inicio a las características de sus escuelas, sus niños, familias y comunidad.

Aunque no se trata del tema central de la serie, lo abordaremos aquí brevemente por la importancia que tiene para los niños y las familias de comunidades indígenas: como ya planteamos, pertenecer a una etnia cuya cultura es distante de la que se privilegia en la escuela y hablar una lengua que no es la de la tradición escolar presenta desafíos pedagógicos específicos. Y además porque guarda estrecha relación con los contenidos y las propuestas de las **Guías N° 1, N° 2 y N° 3** (saludos y presentaciones, juegos y juguetes, y familias respectivamente).

Lo abordaremos haciendo pie en dos pilares de la educación infantil que vertebran la propuesta formativa del nivel en lo que hace a la adecuada integración de los niños que inician su escolaridad (Ministerio de Educación de la Nación, 2012):

- La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con los niños y las familias.
- La centralidad del juego.

La conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con los niños y las familias:

“(...) la consolidación de un vínculo estrecho entre institución y familias es condición necesaria de toda práctica de buena enseñanza. Especialmente en el Nivel Inicial, la complementariedad entre familias e instituciones resulta imprescindible para el logro de todos los objetivos educativos de los niños. En muchos casos, al ser éste el primer nivel del sistema educativo se torna aún más necesario el trabajo complementario y la discusión y enseñanzas mutuas entre escuela y familias. (...)”

Soto, Claudia y Violante, Rosa (2010). *Didáctica de la educación inicial*, 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La Ley de Educación Nacional (LEN) lo establece como uno de los objetivos de la Educación Inicial:

“Propiciar la participación de las familias en el cuidado y la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo”.

Ley de Educación Nacional, Artículo 20, inciso g.

³ Para hacerlo tienen en cuenta: a) la experiencia previa de los niños en la asistencia al nivel, b) su edad, c) el tipo de jornada (simple, extendida o doble), d) el tipo de oferta (escuela infantil, Jardín de infantes nucleado, jardín de infantes, sala anexa a escuela primaria, jardín comunitario, jardín maternal), e) la localización de la institución (ámbito urbano o rural, acceso), f) las pautas culturales de las familias, entre otros aspectos.

El proceso educativo de los niños pequeños resulta beneficiado cuando las instituciones se abren a la participación de las familias y la comunidad. La diversidad cultural propia de nuestro país confluye en las escuelas: las características del territorio, los paisajes, las creencias, el modo en que se configuran las familias, las actividades que realizan los adultos y aquellas que comparten con los niños, etc.

“(...) resulta imperioso que la relación entre escuela y comunidad se garantice, ya que lo necesitan los niños pequeños –por su corta edad–, lo necesitan las familias –por su condición de tal–, lo necesita la escuela, que se empobrece al distanciarse de la comunidad y se aleja de su destino de formar niños capaces de manejarse en el mundo que los rodea (...).”

Sarlé, Patricia y Rodríguez Saé, Inés (2018). “Serie: Temas clave de la Educación Infantil”, *El Nivel Inicial en el ámbito rural - Propuestas de enseñanza*. 1a. ed. Buenos Aires: OEI.

La centralidad del juego: habilitar al juego como actividad del niño, como contenido y como medio para la construcción de conocimientos.

La importancia del juego para los niños pequeños y puntualmente para su educación infantil es destacada tanto por la investigación académica como en las políticas educativas. En ellas el juego se reconoce como una actividad singular y característica en la primera infancia, como medio privilegiado para la construcción de conocimientos y como contenido del nivel, por lo que la LEN establece entre sus objetivos:

“Promover el juego como contenido de alto valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”.

(Artículo 20, inciso d).

En el plano de la normativa curricular federal, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) también marcan objetivos que sintonizan con esta perspectiva, al definir que la escuela debe garantizar experiencias de aprendizaje que promuevan en los alumnos:

“El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólico o dramático, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros.”

(NAP, 2004: 17).

En lo que respecta a la educación primaria, la LEN define entre los objetivos de este nivel:

“Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.”

(Artículo 27, inciso k).

En esta línea las investigaciones destacan que:

“(...) la relación entre juego y enseñanza debe ser sólida y planificada. Así, la escuela es responsable de enseñar variados contenidos del mundo social, natural, artístico, y de propiciar que los niños enriquezcan progresivamente sus juegos a partir del abordaje de dichos contenidos. Esto implica que la escuela trabaje con los tres tipos de juego (dramático, reglado y de construcción) y que diseñe espacios, tiempos y materiales para enriquecer cada uno de ellos según sus características.”

(Sarlé, 2008, pág. 20)⁴.

En el plano de la investigación también se subraya la privilegiada relación entre lenguaje y juego, en particular en los niños pequeños:

“El lenguaje y el juego tienen una relación bidireccional, de influencia mutua; se potencian entre sí. Por una parte, en su carácter de principal instrumento de pensamiento para categorizar experiencias (Nelson, 1996) se presta, por medio de la comunicación selectiva de significados, a la representación y recreación de las mismas en el marco del juego. El lenguaje se entrelaza con las acciones de los participantes y contribuye a crear la estructura y la trama del juego. Permite que este se despliegue y se sostenga en el tiempo. Por otra parte, al jugar se aclaran las representaciones que subyacen a esta actividad y se promueven distintos aspectos del desarrollo lingüístico y discursivo de los niños. De este modo, el juego se torna una situación de enseñanza informal en la que se aprende lenguaje.”

(Rosemberg, 2008)⁵.

Propuestas

En virtud de lo planteado sugerimos que durante el período de inicio se implementen las siguientes propuestas:

Para la presentación entre los adultos, niños y docentes (y otros referentes de las instituciones) **y para establecer rutinas de saludos desde el primer día de clases:** se sugiere implementar las actividades que se encuentran detalladas en la **Guía Nº 1**, en particular para las primeras dos semanas. Allí los docentes encontrarán el vocabulario y las expresiones específicas, de saludos y presentaciones, así como canciones y juegos relacionados con estos contenidos que forman parte de la Unidad 1. Algunas de las canciones que pueden enseñarse a niños y adultos son:

*Patatín, patatín, patatero.
Hola, chicos, ¿cómo están?*

*¡Hola, hola!
¿Cómo estás?
Yo, muy bien.
Vos, ¿qué tal?*

⁴ Sarlé, P. (coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

⁵ Rosemberg, C. (2008) “El lenguaje y el juego en la educación infantil” en Sarlé, P. (coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires, Noveduc.

Para favorecer el vínculo entre familias, comunidad y escuela y a la vez promover el juego como contenido y experiencia de aprendizaje, se sugiere la implementación del Proyecto “Juegos tradicionales” del Cuaderno Nº 8 *Juegos con reglas convencionales. Así me gusta a mí*, de la Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza” (OEI – UNICEF, 2015)⁶. En dicho proyecto se plantean como propósitos:

- *“Recopilar juegos tradicionales, populares o folklóricos que se conservan en la memoria colectiva de la comunidad de cada escuela.*
- *Aprender a jugar los juegos a través de sus instrucciones y experimentar los distintos modos de jugarlos.*
- *Descubrir las variaciones que le asignan los diversos jugadores.*
- *Reconocer cantos, retahílas y rimas que relatan la regla, así como disponer de diagramas y objetos que “cuentan” y enseñan a jugar el juego.”* (OEI – UNICEF, 2015, pág. 16).

Así, invitamos a los docentes a enseñar y jugar con niños y familias distintas rondas, juegos de la comunidad y otros juegos tradicionales como el pato ñato, el huevo podrido, la rayuela o tejo.

Asimismo sugerimos la construcción de juegos y juguetes junto con las familias: barriletes, petecas, trompos y baleros. También pueden realizarse intervenciones en los espacios de patio y pintar rayuelas o juegos de recorrido para transitar caminando, saltando o corriendo como los que se plantean en la **Guía Nº 2**.

Enseñanza de juegos a cargo de las familias



Madres enseñando juego “el anillito” a los niños.
Sala de Nivel inicial anexa a EEP Nº 786 “Elisa Banegas”. Chaco.

⁶ Disponible en <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/juegos-con-reglas-convencionales-asi-me-gusta-a-mi>, consultado 11/9/2022.

Enseñanza de juegos de la comunidad



Enseñando cunitas

Sala Nivel inicial Anexa. EP N° 418
"Niño Mocovi" Chaco.



43

Enseñanza de la rayuela a cargo de la maestra e intervención en el patio



(Izq.) Maestra juega y enseña. (Der.) La rayuela pintada por los padres en la misma escuela.
Sala Nivel inicial EPP N° 90 "Francisco Javier Muñiz". Chaco.

Construcción de juegos con familias



Sala de Nivel inicial EPP N° 75
"Jacobo Bretscher", Chaco.

Para favorecer el respeto de los tiempos personales de los niños, la construcción de confianza con sus docentes y compañeros y potenciar una variedad de aprendizajes, se recomienda la implementación del juego en rincones o multitarea.

Esta propuesta tiene una larga tradición en el nivel y en los plurigrados de la educación primaria rural. Incluye ofertas de actividades diversas y simultáneas y el trabajo en pequeños grupos como modalidad organizativa.

“El (...) juego en rincones con ofertas de multitareas simultáneas como modalidad de organización privilegiada de las actividades ha sido pensada para desarrollarla en pequeños grupos. El trabajo en pequeños grupos que se desarrolla en forma simultánea en diversos sectores de la sala, patio o cualquier otro espacio institucional, resulta la forma organizativa más adecuada porque permite respetar a los niños en sus tiempos personales, en sus intereses, en sus posibilidades de interactuar con otros, acompañándolos de un modo placentero en la conquista de sus aprendizajes. Le permite al docente interactuar con pequeños grupos o con los niños individualmente, según observe las necesidades y temáticas de todos.

(...) es una maravillosa propuesta didáctica, una forma de organizar la enseñanza que debería ocupar un espacio del tiempo diario en las salas del Nivel Inicial.

Es una modalidad que resulta muy respetuosa de las características de los niños, ya que les ofrece espacios a elegir, compañeros con quien jugar, siendo todos los sectores seleccionados por el maestro con desafíos y adecuación a su grupo real. Prevalecen (...) los tiempos individuales y los autogestionados por el pequeño grupo por sobre exigencias de tiempos de grupo total.”

(Ministerio de Educación Nacional, 2010, pág. 33).

En las **Guías Nº 1** y **Nº 2** encontrarán propuestas para el armado de sectores, que pueden ser implementadas desde el inicio de clases y que favorecen la inclusión del juego en sus diferentes formatos, promueven experiencias de aprendizaje y potencian el desarrollo lingüístico de los niños. Todas ellas requieren de la intervención planificada del docente.

En lo que respecta al nivel primario rural, la organización del aula en sectores fue caracterizada como una iniciativa de las secciones plurigrado. Así lo plantea Iglesias (1995) quien destaca que el aula se organizaba en sectores para el tratamiento de distintos contenidos y para la realización de variadas actividades en simultáneo. Subrayaba la necesidad de que los materiales estuvieran al alcance de los alumnos dispuestos en estantes abiertos de acceso directo para ellos, para que los niños pudieran “hacer y aprender” con libertad tanto dentro del aula como en otros lugares de la escuela como patios, galerías, cocina. (Véase detalle de los sectores en el aula correspondientes al año 1958 en el Anexo 3).

Primer y segundo cuatrimestres

Como se mencionó anteriormente, las **Guías N° 1, N° 2 y N° 3** proponen una serie de actividades para el desarrollo, durante el primer cuatrimestre, de las Unidades 1, 2 y 3 respectivamente. La **Guía N° 3** funciona, además, como modelo para la planificación, por parte del docente, del trabajo con las Unidades 4, 5 y 6 en el segundo cuatrimestre del año. En la próxima sección, se presentarán en detalle las actividades sugeridas en las distintas guías para la implementación de la propuesta de enseñanza Dany.



Escuela N° 4824, Misión KM 2, Comunidad Wichi, Rivadavia Banda Norte, Salta.

5. La implementación de la propuesta

Las guías docentes tienen como objetivo orientar el trabajo de los maestros en la implementación de la propuesta de enseñanza Dany a lo largo del año.

Estructura de las guías

Cada guía propone 5 semanas de trabajo con la Unidad que desarrolla. Cada semana incluye, a su vez, una serie de actividades día por día. Esta organización nos permite atender en detalle a la secuencia de actividades de modo tal que se vayan complejizando progresivamente. No obstante, se espera que los docentes realicen las modificaciones que consideren pertinentes.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, la propuesta tiene como destinatarios a niños monolingües hablantes de distintas lenguas indígenas. Estos niños crecen y se desarrollan en un entorno social en el que sus lenguas maternas conviven con el español. Como consecuencia, los niños pueden contar con distintos niveles de conocimientos del mismo. Teniendo en cuenta esto, para la elaboración de las guías se decidió considerar dos situaciones:

1. la de niños sin ningún conocimiento de español y
2. la de niños con algunos conocimientos de esta lengua.

Las guías se desarrollan atendiendo a la primera de las opciones: se describen las actividades considerando su realización con un grupo de niños sin conocimientos de español. Esta es, por decirlo de algún modo, la “**Propuesta de base**” de las guías. La segunda de las situaciones se contempla a partir de sugerencias concentradas siempre en un apartado específico llamado “**Hablamos un poco más**”.

Las propuestas coinciden en las *funciones comunicativas* consideradas, pero se complejizan las estructuras y se amplía el vocabulario. Sólo excepcionalmente, se incluyen funciones comunicativas nuevas. Cabe señalar, además, que los textos de los relatos incluidos en la **Serie Dany**, se presentan en dos versiones: nivel 1 y nivel 2. Estos distintos niveles se corresponden con la “Propuesta de base” y “Hablamos un poco más”, respectivamente.

Propuesta de actividades

Cada una de las guías contiene una serie de actividades organizadas en torno a las *funciones comunicativas* a desarrollar y contextualizadas, fundamentalmente, en una determinada historia del libro *Dany*. El conjunto de actividades tiene como objetivo general el desarrollo de la comprensión y producción de textos orales y escritos en un nivel básico de español como segunda lengua. Considerando que los niños se encuentran en el inicio de su proceso de alfabetización, con comprensión y producción de textos escritos nos referimos, en este primer momento, al objetivo de leer y escribir palabras.

A medida que los niños avancen en sus conocimientos de español, de lectura y de escritura podrán comprender y producir textos escritos progresivamente más extensos⁷. En virtud del objetivo general, se presentan distintos tipos de actividades, íntimamente relacionadas entre sí:

- a. **Actividades centradas en el discurso (relatos).**
- b. **Actividades centradas en las palabras (vocabulario y estructuras lingüísticas básicas).**
- c. **Actividades centradas en los sonidos de la lengua y en la relación sonidos - letras.**

a. Actividades centradas en el discurso (relatos)

A continuación, se detallan las actividades sugeridas para los diferentes tipos de relatos:

- i. Leer y contar: “Dany: un niño parecido a mí”.
- ii. Leer e inventar: “Cuentos y leyendas: otros mundos posibles”.

i. Leer y contar: Dany, un niño parecido a mí

Las historias de Dany presentan a los niños situaciones y experiencias conocidas ya que forman parte de su vida cotidiana: un niño que se acerca a acariciar un pollito y provoca el enojo de la gallina, que juega al fútbol con sus amigos y de pronto pierden la pelota, o que va a buscar los chivos con su abuelo para encerrarlos en el corral y a alguno es necesario correrlo un poco más. En el marco de este mundo compartido por Dany y los niños, se presentan las palabras y las estructuras lingüísticas que les permiten compartir esas experiencias en español. En este sentido, las guías plantean una serie de actividades para generar situaciones en las que los niños se apropien de los contenidos lingüísticos necesarios para, primero, comprender las historias de Dany en español y, segundo, poder contar sus propias experiencias en esa misma lengua.

Esa serie de actividades sigue en las **tres guías** una progresión similar:

1. **Previo a la presentación de los relatos** (primeras semanas de trabajo con la Unidad)

Antes de la presentación de las historias, se trabajan contenidos lingüísticos involucrados en la narrativa: vocabulario y estructuras lingüísticas, por ejemplo: ser + un/una..., hay + un/una...; estar + arriba/ abajo, etc. (Se realizará un detalle de este trabajo en el punto siguiente: **Actividades centradas en las palabras: vocabulario y estructuras lingüísticas básicas**).

⁷ Muchas de las actividades propuestas toman como referencia los lineamientos planteados en Borzone, A.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. & Plana, D. (2006): *Niños y Maestros por el Camino de la Alfabetización*, Bs. As., Asociación Civil Etis y Ministerio de Educación.

Por otra parte, las actividades realizadas en estas primeras semanas también tienen como objetivo presentar todos los conocimientos necesarios, además de los específicamente lingüísticos, para facilitarles a los niños la comprensión de las historias.

2. **Lectura de los relatos: Leer, conversar y volver a leer** (semanas intermedias de trabajo con la Unidad)

Junto con la recuperación y la práctica de los contenidos lingüísticos trabajados, la lectura de las historias permite a los niños aprender la estructura narrativa y otros aspectos propios del discurso.

La propuesta de actividades supone que los textos sean leídos en diferentes ocasiones (lecturas repetidas) y que, en cada lectura, el maestro converse con los niños sobre lo que se lee (lectura dialogada).

Lectura dialogada: El diálogo a partir del texto que se lee y mientras se lo lee promueve la participación de los niños, lo que favorece tanto la comprensión de la historia, en particular, como el aprendizaje de la lengua, en general. El maestro, al leer, puede plantear preguntas, hacer pausas o dejar frases sin terminar para que los niños las completen, al mismo tiempo que explica palabras nuevas y llama la atención sobre diferentes aspectos relevantes de las historias. Si los niños tienen muy pocos conocimientos de español, la conversación girará en torno a la información explícita en el relato y sostenida, además, en las imágenes. Si los niños conocen más el español, el diálogo puede avanzar sobre la base de preguntas más complejas que se centren en información no explícita.

Por ejemplo, en la Unidad 1 se presenta una historia en la que Dany quiere tocar un pollito que acaba de nacer y la gallina lo corre a picotazos. Esa historia termina con la siguiente frase: *“la gallina, enojada, corre a Dany. Dany dice: ‘Uuuhhh la gallina’ y se va corriendo”*. Las preguntas para los niños con escasos conocimientos de español (**“Propuesta de base”**) serán: “¿la gallina está contenta, enojada, dormida...?, ¿la gallina camina, corre, mira... a Dany?”, preguntas, en todos los casos, sostenidas en imágenes, gestos y mímica. Por el contrario, si los niños tienen un conocimiento de español mayor (**“Hablamos un poco más”**), es posible formular preguntas del tipo: “¿por qué se enoja la gallina?, ¿por qué se asusta Dany?”.

Finalmente, al terminar la lectura, se propone que el maestro anime a los niños a renarrar la historia a partir de las ilustraciones. Es importante que colabore con ellos en la realización de la tarea.

Lecturas repetidas: La repetición de la misma lectura varias veces a lo largo de las semanas tiene como objetivo que los niños puedan comprender mejor diferentes partes de las historias que, en una única lectura, pueden pasar inadvertidas; que se familiaricen con expresiones propias del discurso y que conozcan y recuerden cada vez mejor las historias como para participar, progresivamente en mayor medida, en la reconstrucción del relato al finalizar su lectura.

En las guías se sugieren preguntas para dialogar con los niños en los diferentes momentos (durante y después de la lectura), en las distintas repeticiones (se proponen cuatro lecturas para cada texto) y en las diversas situaciones consideradas (distintos niveles de conocimiento de español). Se contempla, además, una progresión en las conversaciones sobre los textos a lo largo de las repeticiones.

3. Luego del trabajo con los relatos: Contar (últimas semanas de trabajo con la Unidad)

Contar: Por último, se propone que los maestros inviten a los niños a contar sus propias experiencias. La historia de Dany conforma un modelo que, acompañado por preguntas del docente, puede guiar a los niños en su producción. Por ejemplo: luego de la cuarta lectura del texto, el maestro cierra el libro y les dice a los chicos: “*Dany tiene una gallina...* (y dirigiéndose a uno de los niños pregunta), *¿y vos?, ¿vos tenés una gallina?*”... etc. Los niños con menos conocimientos de español podrán contar qué animales tienen; los que saben un poco más, podrán agregar información sobre cómo son, cuántos, qué hacen, etc. Los más avanzados, eventualmente, podrán contar si sus animales se enojan, por qué, etc.

Cabe resaltar que la producción es más difícil que la comprensión y que los niños pueden demorar más tiempo para empezar a hablar. Quizás durante algún período, cuyos límites no están establecidos ni definidos en términos de normales o no, los niños permanezcan en silencio siguiendo la lectura, comentarios y actividades propuestas por el docente. Cada niño tomará el tiempo que necesite. No obstante, es importante que se generen espacios en los que la producción sea posible aun cuando sólo se obtenga el silencio de parte de los niños. Si el niño no responde, en su lugar lo hará el maestro ofreciendo en todo momento un modelo del tipo de intervención que se espera.

Por último, a partir de la **Guía Nº 2** se propone una última actividad relacionada con la lectura de los relatos:

Lectura en eco⁸: El maestro escribe en el pizarrón o en un afiche un pequeño fragmento del relato seleccionado. Luego, lee una frase, se detiene, y los niños (mirando el texto escrito en el pizarrón, eventualmente, sus propios textos), “hacen que leen”; esto es, repiten lo que el maestro leyó previamente.

“Hacer que se lee” es una actividad que favorece el proceso de alfabetización de los niños ya que les permite aprender ciertas convenciones propias de la escritura (por ej., su direccionalidad: se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), así como también, comenzar a percibir los diferentes rasgos de las letras. Por otra parte, al repetir lo leído por el maestro, imitando la pronunciación de las palabras y la entonación de las frases, los niños también refuerzan su aprendizaje de la segunda lengua.

⁸ Tomado del programa “Queremos aprender”: Benítez, M.E., Plana, D., & Marder, S. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para docentes*. Buenos Aires, Akadia.

Borzone, A.M. and de Mier, V. (2016): We want to learn. A program for the linguistic, cognitive, and socio-emotional development of young children. In, *Teaching and Learning Literacy in the 21st Century: Lessons from Around the World*. IBE, Unesco.

Es importante que esta actividad se realice con algún relato que los niños conozcan muy bien: con historias ya leídas, conversadas y comprendidas. De este modo, la atención se centrará en “leer”. Es por esta razón que la “lectura en eco” se incluye en las **Guías Nº 2 y Nº 3**, y se realiza con los textos pertenecientes a las Unidades 1 y 2, respectivamente.

ii. Leer e inventar: “Cuentos y leyendas: otros mundos posibles”

A diferencia de *Dany*, las historias que se presentan en “Cuentos y leyendas” refieren a mundos imaginarios, lejanos a aquellos en los que las personas viven en la realidad, en los que los osos pueden tomar agua de un vaso, el lobo puede hablar con una niña o los animales del monte tocar distintos instrumentos para festejar que un árbol florece y da frutos. Al principio, los niños escucharán y participarán de la lectura de estos cuentos y leyendas de la misma manera que lo hacen con las historias de *Dany*. Sin embargo luego de la lectura, no se propondrá a los niños el relato de sus propias experiencias sino la creación de sus propias historias.

La serie de actividades propuestas en torno a *cuentos y leyendas* es la siguiente:

1. Previo a la presentación de los relatos

Los cuentos y leyendas se presentan siempre avanzada la Unidad (en la cuarta semana de trabajo). Los contenidos lingüísticos que involucran (vocabulario y estructuras lingüísticas) son los trabajados anteriormente durante las clases y para la lectura de las historias de *Dany*. Presentan sólo algo de vocabulario específico que se introduce mediante actividades previas con títeres de los protagonistas de los cuentos o bien, directamente, en la lectura del relato.

2. Lectura de los relatos: Leer, conversar y volver a leer

Lecturas dialogadas y repetidas.

Lectura en eco (en las **Guías Nº 2 y Nº 3**).

3. Luego del trabajo con los relatos: Inventar y escribir historias

Luego de la lectura, se propone que el maestro anime a los niños a inventar sus propias historias. Si bien esta actividad se plantea ya en la última semana de la **Guías Nº 1**, se incorpora de modo sistemático en las **Guías Nº 2 y Nº 3**.

Inventar historias: A partir de los relatos leídos, el maestro orienta a los niños en la invención de nuevas historias que pueden implicar cambios mínimos a las leídas (cambiar los osos que usan vasos (Unidad 1 – Rulitos) por elefantes que usan cucharas) o cambios mayores (la carrera entre la liebre y la tortuga (Unidad 2) por un partido de fútbol entre sapos y arañas). Lo importante no es el tipo de cambio en sí, sino establecer un espacio en el que los niños puedan usar, con mayor libertad que en otras actividades, los distintos conocimientos aprendidos, integrarlos y construir, con la ayuda del docente, un pequeño texto progresivamente, un relato.

Inventar y escribir historias: Cuando los niños ya tienen cierta práctica en “Inventar historias”, el maestro les propone empezar a escribirlas. Esta actividad se plantea hacia el final de la **Guía N° 3**. Obviamente, la escritura la realiza el maestro pero involucra a los niños en la ejecución de tarea. Asimismo, se sugiere invitar a diferentes personas relacionadas con la escuela para que lean las historias inventadas/escritas por los niños. De este modo, los niños aprenden, por un lado, que lo que dicen se puede escribir: que la escritura es lenguaje; y por el otro, que una de las funciones de la escritura es conservar las historias que se inventan (así como también conocimientos, informaciones, etc.) para poder compartirlas con otras personas en distintos momentos.

Para terminar, se aclara que todas las actividades relacionadas con el discurso que se acaban de describir serán identificadas en las guías con este color verde.

b. Actividades centradas en las palabras: vocabulario y estructuras lingüísticas básicas

El aprendizaje de vocabulario cumple un rol fundamental en el desarrollo del lenguaje en general y en el aprendizaje de una segunda lengua en particular. La cantidad y diversidad de vocabulario; por otra parte, está ligada al aprendizaje de la lectura y la escritura. Por estas razones, en las guías se proponen distintas actividades para promover el aprendizaje de palabras. Se incluyen dentro de este grupo de actividades aquellas relacionadas con la enseñanza de “combinaciones de palabras”, estructuras lingüísticas básicas de la lengua (ser + un/una..., hay + un/una...; estar + arriba/ abajo, etc.).

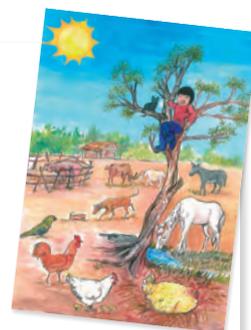
Hay categorías de vocabulario que se presentan en particular en el marco de alguna Unidad: animales, partes del cuerpo, la familia, etc. y otras que se trabajan de modo transversal a lo largo de las distintas unidades: colores, tamaños, números, etcétera.

Entre todas las actividades para trabajar palabras, algunas focalizan en la comprensión, es decir, en el reconocimiento de la palabra cuando otro la dice, por ejemplo (páginas 46 y 47 **Guía N° 1**):

Libro Dany. Historia “Los animales de Dany” - Vocabulario

Propuesta de trabajo con la lámina inicial de la página 1

1. Se describe la lámina inicial, página 1: “Él es Dany. Es un nene. Tiene muchos animales: perro, gato, gallina, pollito”. Se pueden mencionar todos los animales que aparecen en la imagen pero se focaliza en perro, gato, gallina, pollito.
2. El maestro les reparte los libros Dany a los niños y los ayuda a abrirlos en la primera página, en la que aparece la imagen de Dany con sus animales. Luego, nombra un animal e invita a los niños a señalarlo en su libro: “¿Es este...este... cuál es la gallina?”. Cuando el niño señala el animal, el maestro lo ayuda a decir su nombre.



Otras en la producción, esto es, el niño debe decir la palabra, por ejemplo (página 51 en **Guía Nº 1**):

Descubro el animal

El maestro toma las tarjetas con los dibujos de los primeros cuatro animales trabajados: perro, gato, gallina, pollitos. Recuerda, junto con los niños, sus nombres. Luego, toma la tarjeta de un animal y otra tarjeta en blanco. Con la tarjeta en blanco tapa la imagen del animal y, poco a poco, la va destapando a medida que pregunta: “¿Qué animal es?”. Los chicos deben adivinar el animal antes de que el maestro lo descubra completamente. Luego, se repite la secuencia con los otros tres animales vistos: chanco, caballo, gallo. Primero se recuerdan los nombres, luego se juega a descubrir el animal. Finalmente, se integran todos los animales.

En otro grupo de actividades, ambas destrezas orales (comprender y producir) se encuentran integradas, por ejemplo (página 50 en **Guía Nº 1**):

Libro *Dany*. Historia “Los animales de Dany” - Vocabulario

Propuesta de trabajo con la lámina inicial, página 1

1. Se vuelve sobre la lámina inicial (página 1) del libro *Dany*. Se presenta nuevamente al protagonista y a sus animales. “Él es Dany. Es un nene. Tiene muchos animales: ...”. Se pueden mencionar todos los animales, se recuerdan los del día anterior y se focaliza en otros nuevos: chanco, caballo, gallo.
2. Se vuelve a describir la lámina y se invita a los chicos a señalar en sus libros el animal que el maestro nombra.
3. Luego, el maestro señala un animal en el libro de un niño y le pregunta: “¿qué animal es?”. Si el niño no entendiera la pregunta, el maestro le vuelve a preguntar: “¿es un perro?, ¿es un gato?, ¿qué animal es?”.
4. Para terminar, se les pide a los chicos que dibujen alguno de los nuevos animales vistos: chanco, caballo, gallo. El maestro puede modelar la actividad haciendo él mismo el dibujo de algún animal. Finalmente, cada niño con la ayuda del maestro nombra el animal que dibujó.
5. Al terminar, los niños pueden “firmar” sus dibujos.

En otro sentido, para la enseñanza de léxico se desarrollan distintos tipos de tareas que permiten presentar las palabras atendiendo a diferentes aspectos: el contexto en el que se emplean, la categoría taxonómica a la que pertenece, sus sonidos y las estructuras lingüísticas de las que puede formar parte. Con este objetivo, se propone el empleo de diferentes recursos:

1. láminas -son las láminas iniciales de las historias de *Dany*-,
2. tarjetas con imágenes,
3. canciones,
4. juegos (memotests, bingos, dominós, etc.).

Láminas / Primera página de cada una de las historias de Dany: Todas las historias de Dany comienzan con una lámina inicial en la que se presenta la situación que luego se desarrollará en la historia. Así, la Unidad 1 presenta a Dany en su casa junto a todos sus animales, escena que luego dará lugar a la historia del pollito; la Unidad 2 presenta a Dany junto con sus amigos jugando, algunos a la pelota, otros a las cartas, etc.; escena que luego dará lugar a la historia de la pelota, etc. Esas láminas, además de conformar la escena inicial de la que parte el relato, permiten la presentación contextualizada del léxico: los animales domésticos, los juegos y los juguetes, etc. Por esta razón, antes de iniciar el trabajo con las historias propiamente dichas, se proponen diferentes actividades centradas en el vocabulario a partir de dichas láminas (a este grupo pertenecen el primero y el tercero de los ejemplos citados en las páginas anteriores: Los animales de Dany).

Tarjetas: Las tarjetas permiten trabajar el vocabulario de modo descontextualizado, focalizando en la categoría taxonómica a las que las palabras pertenecen: “animales”, “juguetes”, “colores”, etc. (a este grupo pertenece el segundo ejemplo citado anteriormente: “Descubro el animal”).

Canciones: En lo que respecta estrictamente a lo lingüístico, las canciones permiten presentar, practicar y consolidar vocabulario (ej. “cabeza, hombro, rodilla y pie / rodilla y pie...”, etc.), al mismo tiempo que destacan de modo particular los sonidos de la lengua. Pueden jugar con los sonidos de la lengua en general (ej. “plim, plam, plom, todos a correr”, etc.) o con los sonidos de las palabras en particular (ej. “tengo algo amarillo llo / escondido do / en el bolsillo llo...”, etc.), también pueden resaltar la rima entre distintas palabras (ej. “El cocodrilo Dante camina hacia adelante, el elefante Blas camina hacia atrás...”, etc.), así como la entonación de las palabras y las frases (ej.: “¡Hola, hola! / ¿Cómo estás? / Yo, muy bien / ¿Vos qué tal?”, etc.).

Juegos: Desde un punto de vista lingüístico, los juegos, al igual que las canciones, permiten presentar, practicar y consolidar vocabulario. Pero, por otro lado, a partir de las interacciones que tienen lugar en el marco de los juegos entre los niños y el maestro y entre los mismos niños, los juegos permiten, además, promover el uso de las palabras en distintas estructuras. Por ejemplo, es posible jugar al “memotest de animales” sólo nombrando animales: “perro”, o bien, integrando esa palabra a una estructura lingüística mayor en el contexto de una interacción básica: “¿qué es?” / “es un perro” o “¿qué tenés?” / “tengo un perro”, etc.

La diversidad de tareas propuestas para el aprendizaje de palabras responde a la necesidad de volver sobre ellas una y otra vez. Las palabras no se aprenden por escucharlas (o decir las) en una única oportunidad, ni en la lengua materna, ni en una segunda lengua. Hay que tener en cuenta que las palabras tienen distinto grado de complejidad en lo que respecta a sus sonidos: “mamá” (palabra de dos sílabas formadas, cada una de ellas, por una consonante -C- y una vocal -V-) es más sencilla que “porque” (que comienza con una sílaba CVC) o “tren” (CCVC). Es probable que los niños digan “poque” y “ten”.

Es difícil percibir todos los sonidos que conforman una palabra la primera vez que se la escucha, es necesario escucharla varias veces.

Además, al mismo tiempo que los niños escuchan las palabras y comienzan a decirlas están atendiendo también al objeto, animal, persona, *etc.* al que esa palabra refiere y construyendo el concepto involucrado en la palabra; eventualmente, reconociéndolo, si es un concepto con el que ya cuentan en su lengua materna. Aprender una palabra implica también conocer cómo puede cambiar (por ej.: diferencias de género y número: perro/a/os/as) y cómo se combina con otras palabras de la lengua (por ej.: “es un perro” es una construcción gramaticalmente adecuada; “está un perro”, no lo es). Por todas estas razones, las actividades con vocabulario vuelven una y otra vez sobre las palabras intentando focalizar en distintos aspectos: sus sonidos, su significado, sus variaciones gramaticales (perro / perra) y su empleo en distintas estructuras (“¿tenés un perro?” / “el perro es grande”, etc.).

Todas las actividades relacionadas con las palabras (vocabulario y estructuras lingüísticas) que se acaban de describir serán identificadas en las guías con este color marrón, con la única excepción de las canciones, que se agruparán (como se detalla en el apartado siguiente) con los otros tipos de actividades que también involucran los sonidos de la lengua.

Aclaración: La mayoría de las actividades propuestas para la enseñanza de vocabulario y estructuras lingüísticas son, al mismo tiempo, actividades de juego. O, dicho de otra forma, se promueve el aprendizaje de la lengua en el marco de actividades lúdicas. Dada la importancia del juego en la infancia (referida en otro apartado de esta misma guía) nos interesa destacar ambos aspectos de las actividades, el lingüístico y el lúdico, por esta razón dichas actividades serán indicadas no sólo como **vocabulario (en marrón)**, sino también **como juego (en naranja)**. En esta misma línea, además, en las Guías Nº 1, Nº 2 y Nº 3 se incluirá un apartado específico sobre “Juego” en el que se presentará un tipo de juego en particular para cada unidad: **“Juego con escenarios”, “Juego en rincones” y “Juego dramático” y “Juego de construcción”**.

c. Actividades centradas en los sonidos de la lengua y en la relación sonidos-letras

En el marco de las actividades con el vocabulario, se proponen distintas tareas que focalizan de un modo cada vez más particular en los sonidos de las palabras: identificación de rimas y reconocimiento del sonido inicial. Dado que se trata de una segunda lengua, estas actividades se plantean progresivamente y siempre sobre la base de vocabulario ya conocido por los niños. La secuencia es la siguiente:

En la **Guía Nº 1**, las rimas se presentan sólo en el contexto de las canciones.

En la **Guía Nº 2**, y sobre la base del vocabulario trabajado en la unidad anterior, se suman actividades específicas de rima a través, fundamentalmente, de versitos y algunas actividades con imágenes.

En la **Guía N° 3**, siempre sobre la base de vocabulario ya visto, se agregan actividades de reconocimiento del sonido inicial de las palabras mediante juegos con un títere e imágenes.

En esta última guía, y a partir de las actividades con el sonido inicial, se presenta en la propuesta la relación sonidos-letras. Así, los niños inician el aprendizaje del sistema de escritura.

Todas las actividades mencionadas anteriormente serán identificadas en las guías con este color azul.

Aclaración: Según la progresión en el trabajo con los sonidos de la lengua detallada más arriba, en las guías figurarán en **azul** las canciones de la Unidad 1 y las actividades de **rima** y **sonido inicial** de las Unidades 2 y 3. No obstante, las canciones se mantendrán a lo largo de las tres unidades porque, además de permitir trabajar distintos contenidos lingüísticos, forman parte de las rutinas escolares: el “saludo inicial” y la “despedida”. En tanto rutinas escolares, las canciones serán identificadas como **“Actividades cotidianas” (en violeta)**. Con relación a este tema, en las introducciones a las **Guías N° 1, N° 2 y N° 3** se ofrecerán algunas sugerencias para el desarrollo de las distintas rutinas que tienen lugar en la escuela.

A modo de síntesis de lo expuesto en este apartado, presentamos tres cuadros con la sistematización de los distintos tipos de actividades considerados a lo largo de las guías:

Actividades centradas en el discurso (relatos)			
	Guía Unidad 1	Guía Unidad 2	Guía Unidad 3
Lectura	Lecturas dialogadas y repetidas de <i>Dany</i> .	Lecturas dialogadas y repetidas de <i>Dany</i> .	Lecturas dialogadas y repetidas de <i>Dany</i> .
	Lecturas dialogadas y repetidas de cuentos y leyendas.	Lecturas dialogadas y repetidas de cuentos y leyendas.	Lecturas dialogadas y repetidas de cuentos y leyendas.
		Lectura en eco.	Lectura en eco.
Escritura		Inventar historias.	Inventar historias.
			Escribir historias.

**Actividades centradas en las palabras:
vocabulario y estructuras lingüísticas básicas**

Guía Unidad 1	Guía Unidad 2	Guía Unidad 3
Laminas iniciales de las historias de <i>Dany</i> .	Laminas iniciales de las historias de <i>Dany</i> .	Laminas iniciales de las historias de <i>Dany</i> .
Tarjetas.	Tarjetas.	Tarjetas.
Juegos.	Juegos.	Juegos.
Canciones.	Canciones.	Canciones.

**Actividades centradas en los sonidos de la lengua
y en la relación sonidos-letras**

Guía Unidad 1	Guía Unidad 2	Guía Unidad 3
Canciones.	Canciones.	Canciones.
	Rimas.	Rimas.
		Sonido inicial (sonidos-letras).

Si bien las canciones permiten el trabajo con el vocabulario, figurarán en las guías directamente en azul (focalizando la dimensión de “sonidos de la lengua”) o bien en violeta (en tanto actividad habitual de inicio y cierre del día escolar).

Como se observa en los cuadros, la guía correspondiente a la Unidad 3 comprende todos los tipos de actividades necesarios para el desarrollo de la propuesta en los diferentes aspectos tenidos en cuenta: discurso, palabras y sistema de escritura (sonidos/letras).

En lo que respecta a las Unidades 4, 5 y 6 se propone a los maestros continuar con el mismo tipo de trabajo presentado en la **Guía Nº 3**.

Cómo trabajar con las guías: decisiones del maestro

a. Una misma guía, distintos recorridos

Como ya se señaló las guías proponen 5 semanas de trabajo para cada Unidad. La “Semana 1” de la “Guía N° 1” refiere al momento en el que se inicia el trabajo con el material, no a la primera semana de clase. El docente evaluará el momento más apropiado para empezar con la propuesta. En el caso de que la propuesta se implemente en el Nivel inicial, el comienzo del trabajo con los materiales podría ser después de concluido el período de inicio.

No obstante, la Guía N° 1 incluye muchas actividades relacionadas con “saludar” y “presentarse”, situaciones que, necesariamente, tendrán lugar en el primer mes de clases. Como detallamos antes, el docente considerará la pertinencia de incluir algunas de esas actividades durante dicho período y continuar de esa manera hasta poder iniciar el trabajo con la propuesta tal como está planteado en las guías.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que el nivel de conocimiento de español que puedan tener los niños no coincide con su nivel educativo. Esto es, la “Propuesta de base” y “Hablamos un poco más” no corresponden a jardín y primero, respectivamente. Un niño de jardín podría tener más conocimientos de español que un niño de primero, todo depende de los aprendizajes que haya llevado adelante en su entorno familiar y social. Corresponderá al maestro evaluar la propuesta más adecuada para su grupo de alumnos.

Cabe señalar, además, que ambas propuestas están articuladas, no constituyen dos caminos independientes. “Hablamos un poco más” profundiza lo planteado en la “Propuesta de base”.

En consonancia con esto, la situación lingüística de los niños también se presenta como un continuum cuyos extremos son “ningún conocimiento de español” / “algo de conocimientos de español”. Los niños pueden variar su posición a lo largo del continuum en virtud, por ejemplo, del tema en cuestión. Dicho de otro modo, el hecho de que un niño conozca un poco más sobre un determinado tema (por ej.: animales) no significa que siempre conozca más sobre todos los temas (ej.: expresiones de espacio: adentro, atrás, entre, etc.). El maestro tendrá que articular la “Propuesta de base” con la de “Hablamos un poco más” según corresponda. La diversidad de situaciones lingüísticas que pueden presentarse en el aula es muy variada y requiere de esa flexibilidad.

Para terminar, nos interesa señalar que el grupo de niños que **hablan un poco más** también es muy diverso en sí mismo y su nivel de conocimiento de español puede ser muy variado. Con respecto a esto, cabe aclarar que la **propuesta de enseñanza Dany** es útil aún para aquellos niños cuyo nivel de conocimientos de español es mayor que el previsto en la versión más avanzada de la guía. En este caso, el trabajo debería concentrarse en los relatos, leerlos directamente y realizar las distintas actividades de lectura y escritura sugeridas en las guías, incluidas las actividades con el sistema de escritura (sonidos/letras), ya que todas estas actividades colaboran en el proceso de alfabetización de los niños.

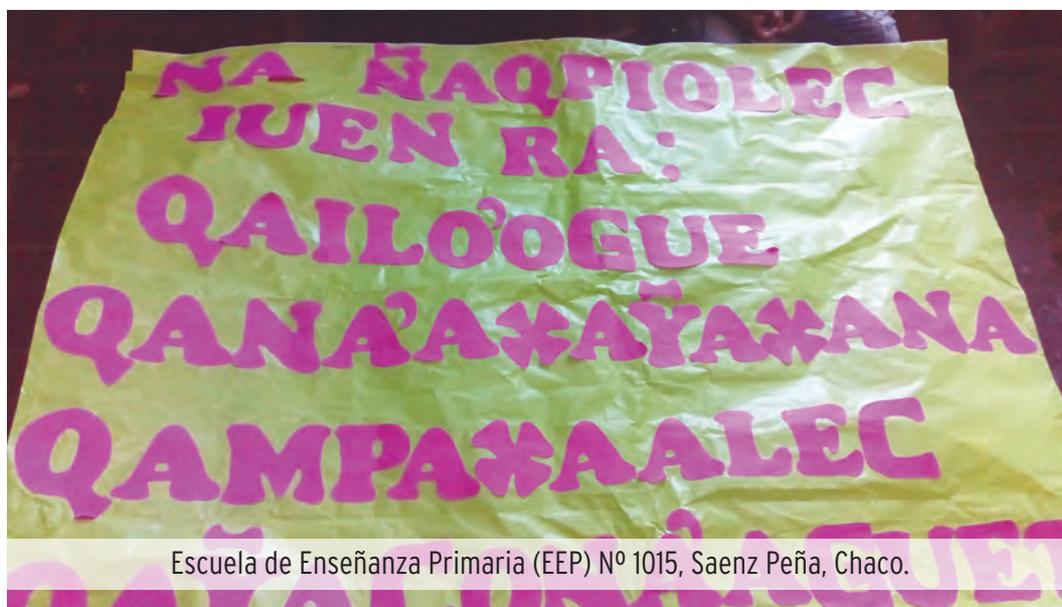
Por todas estas razones, insistimos en que la organización de las guías por semanas de trabajo es sólo un modo de presentar la propuesta en sus distintas versiones, más o menos básica; pero se requiere, necesariamente, de un maestro que, sobre la base de esa/s propuesta/s, planifique los distintos recorridos que las situaciones lingüísticas de sus alumnos requieran para avanzar en el camino de sus aprendizajes.

b. Criterios de selección de actividades

En virtud de los cambios que el maestro pueda realizar en la implementación de la propuesta, y también de acuerdo con el tiempo que, por diversas razones, sea posible destinar al trabajo, quizás no se realicen todas las actividades sugeridas para una semana en particular o para un determinado día. En ese caso, es importante tener en cuenta lo siguiente:

Es conveniente que se realicen, en la medida de lo posible diariamente, los distintos tipos de actividades presentados en el apartado **Propuesta de actividades**. Como se señaló oportunamente, los diferentes grupos de actividades estarán identificados en las guías a través de un color:

- a. Actividades centradas en el discurso (relatos).
- b. Actividades centradas en las palabras (vocabulario y estructuras lingüísticas básicas).
- c. Actividades centradas en los sonidos de la lengua y en la relación sonidos-letras.



Escuela de Enseñanza Primaria (EEP) N° 1015, Saenz Peña, Chaco.

Unidad 1 - Semana 4				
Día 16	Día 17	Día 18	Día 19	Día 20
Saludo "Hola para vos y para mí"				
Juego "Pasa, pasa" con la pelota.	Juego "Pica - Pica".	Juego "Pasa, pasa" con la pelota.	Juego "Pica - Pica".	Juego "1, 2, 3 pelo, pelito es".
Libro <i>Dany</i> . Historia "Los animales de Dany" (4ta lectura)	Libro <i>Dany</i> . Historia "Los animales de Dany". Contar.	Libro <i>Dany</i> . Historia "Los animales de Dany". Contar. Juego dramático en escenarios con animales.	Libro <i>Dany</i> . Historia "Los animales de Dany". Contar. Juego dramático en escenarios.	Animales de Dany ¿Son animales de Dany o no?
Juego dramático en escenarios con animales. Bingo de otros animales.	Libro <i>Dany</i> - Relatos. Cuento "Rulitos". Presentación: los osos y sus casas. Juego dramático en escenarios con animales.	Libro <i>Dany</i> - Relatos. Cuento "Rulitos". (personajes y objetos). Juego "¿Dónde está la pelota?"	Libro <i>Dany</i> - Relatos. Cuento "Rulitos". (1ra lectura)	Libro <i>Dany</i> . Historia "Los animales de Dany". Contar. Juego dramático en escenarios con animales
Libro <i>Dany</i> -Relatos. Cuento "Rulitos". Presentación del personaje. Más animales.	Memotest (con animales nuevos) Juego "Mancha de osos".	Canción "Osito" (con máscara).	Canción "Osito" (con máscara).	Libro <i>Dany</i> -Relatos. Cuento "Rulitos". (personaje y objetos).
Canción de despedida: "El pollito Lito"				

Referencias:

Vocabulario

Sonidos de la lengua

Juegos

Discurso narrativo

Actividades cotidianas

Otras actividades

De no ser posible la realización de todas las actividades para cada día, se espera que, por lo menos se realicen 4: 1 de discurso (verde), 2 de vocabulario (marrón o naranja) y 1 de sonidos (azul).

TERCERA PARTE:

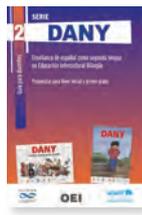
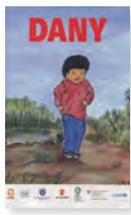
**Programa de español como segunda lengua
para Nivel inicial y primer grado**



Unidad 1: Los animales de Dany

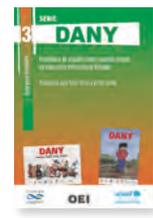
Las preguntas y expresiones que figuran entre paréntesis en la “Propuesta de base” refieren a lo que se espera que los niños puedan comprender, no necesariamente producir. En “Hablamos un poco más” se consideran como parte de la producción.

Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Saludar	Hola (¿cómo estás?) / bien	Lo anterior, incluidas las preguntas + ¿qué tal?, ¿cómo andás? muy bien
Presentarse	(¿cómo te llamas?) / nombre / soy nombre (¿quién es...?) / yo, él... (¿vos sos...?) / no / sí nene / nena	+ me llamo... ¿y vos? ¿cómo te llamas? soy... mi nombre es...
Nombrar animales	(¿qué animal es? ¿qué animales tenés?) Animales de Dany: perro, gato, burro, loro caballo, chivo, chancho, gallo, gallina, pollito Otros animales: mono, elefante, león, jirafa, oveja, pato, araña, sapo, abeja, iguana, rana y ratón	+ es un/ una... tengo un/una... plurales verbo tener
Describir animales 1: cómo son	(¿cómo es?, ¿de qué color?) grande / chico blanco, negro, amarillo, rojo, verde, marrón, celeste, azul, naranja...	+ mediano, chiquito... tiene patas, alas, cola...
Describir animales 2: cómo están		¿Cómo está?, ¿qué le pasa? “está dormido / cansado, enojado, sorprendido” / “tiene hambre / sed” (plurales) Verbo estar
Describir animales 3: qué hacen		correr, caminar, volar, nadar, saltar...
Contar		números (1 – 5/10)
Ubicar		estar + abajo, arriba, adentro, afuera, cerca, lejos
Expresar estados de ánimo	(contento, enojado, asustado...)	contento, enojado, asustado...



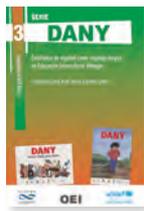
Unidad 2: Dany y sus amigos

Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar juguetes	(¿qué es? ¿qué juguete es?) juguetes del jardín: pelota, auto, camión, tren, cartas, muñeca, ... verbo tener un/a...	+ (no) es un/ una... (no) tengo un/una plurales
Describir juguetes	(¿cómo es?, ¿de qué color?) Se retoman los colores y los tamaños	+ partes de un auto/ camión... formas: redondo, cuadrado
Contar	números 1 – 5 / 10	números (1- 10 /...)
Ubicar	(¿Dónde está...?) adentro - afuera / arriba – abajo (adelante / atrás)	+ (no) estar cerca, lejos
Expresar la existencia de algo (juguetes)	(¿Qué hay...?) Hay un... una...	¿Qué hay en...? Hay un... una... dos/ tres... Hay + plurales / Negación
Nombrar partes del cuerpo	(¿Qué es?, ¿qué parte del cuerpo es?) cabeza, piernas, brazos, manos, pies, ojos, nariz, boca, orejas, rodillas, hombros ...	+ (no) tener plurales
Expresar acciones habituales relacionadas con jugar	(Jugar a.../ con...; caminar, saltar, correr rápido / despacio; agarrar, tocar, tirar... - yo / vos / él-ella-)	+ poner / sacar
Expresar dolor físico		Verbo doler: me/ te / le duele/n... + partes del cuerpo
Nombrar ropa		pantalón, camisa, remera, pollera...



Unidad 3: Dany y su familia

Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar a los miembros de la familia	mamá, papá, abuelo/a, hermano/a, hijo/a (plurales)	+ incluir a otros miembros de la familia posesivos: mi, tu, su y plurales
Describir personas	Verbo tener Algunas características físicas: pelo (colores), bigote... Algunas prendas de vestir: vestido, gorro, pañuelo...	+ flaco, alto, gordo retomar y completar ropa
Nombrar objetos para cocinar	Pava, mortero, cuchillo, parrilla, leña, jarro, cucharón, olla Verbos ser / tener	+ incluir otros objetos de cocina
Describir objetos para cocinar:	(¿cómo es?, ¿de qué color?) Se recuperan tamaños y colores	+ formas
Expresar acciones habituales relacionadas con cocinar y comer	(Calentar, pisar, cortar, cocinar, comer, tomar- yo / vos / él-ella)	+ preparar comida, cortar, pelar, mezclar, pisar, oler...
Nombrar comidas	Comidas, en particular: frutas Verbos ser / tener	+ otras comidas
Expresar la existencia de algo (comida)	¿Qué hay...? Hay un/a ... (fruta) Manzana, banana, mandarina, naranja, limón, pera, uva, durazno.	+ retomar estructuras con "hay"
Contar	Retomar y continuar la serie según corresponda	=
Ubicar	Retomar las expresiones vistas y agregar: cerca - lejos	+ retomar preguntas y respuestas con el verbo "estar"



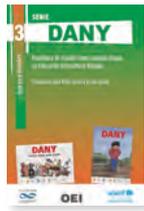
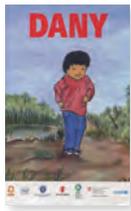
Unidad 4: Dany va al monte con su mamá y su abuela

Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar alimentos recolectados en el monte	(¿Qué es / hay?) Plantas, árboles, frutos, semillas... Algarroba blanca, algarroba negra, chañar, mistol, poroto del monte, tuna... Las abejas y la miel	+ partes del árbol: raíz, tronco, ramas, hojas partes de los frutos: cáscara / piel, pulpa, carozo, jugo otros espacios: lago, arroyo, río...
Describir los alimentos del monte	(¿Cómo es?) Frutos y semillas: retomar tamaños y colores, formas (alargado, redondo, ovalado...) Sabores: amargo, dulce, agrio... rico / feo	+ Verde / maduro (No) se puede comer Hace bien/ mal... Es bueno/ peligroso...
Contar	Retomar y continuar la serie según corresponda	=
Expresar acciones habituales relacionadas con la recolección	Ir a buscar, juntar, agarrar -yo, vos, él-ella- “Voy a buscar... con mi mamá”, etc. Objetos: bolsas, tachos, ganchos, machetes	+ encontrar, levantar, tirar, guardar, llevar... Momentos del día: a la mañana, a la tarde, a la noche... temprano/ tarde
Expresar gustos	Me gusta / No me gusta Me gusta comer / tomar...	+ Me gusta el / la... Me gustan los/ las... Me gusta/n mucho / un poco
Dar indicaciones	(¿Cómo se prepara?) Hay que + pisar/ mezclar/ cortar...	+ Tenés que + pisar, calentar, poner/ agregar agua...
Hablar del clima	Hace + frío, calor Hay + viento, nubes, sol Llueve Lindo / feo día	+ Caluroso / ventoso / nublado... Épocas del año: las cuatro estaciones Épocas del año y los frutos
Expresar estados de ánimo	(¿Cómo está/s?) (contento, asustado, cansado...)	+ ¿Cómo te sentís? Me siento...



Unidad 5: Dany caza con su abuelo y su papá

Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar animales del monte/ campo	Animales del monte / campo: mono, víbora, ñandú, zorro, yacaré, puma, tapir, lechuza, castor, tatú, búho, zorzal...	<p>+</p> incluir otros animales agregar otras clasificaciones: animales nocturnos/ animales diurnos animales de tierra/ agua/ tierra y agua...
Describir animales del monte/ campo	(¿Cómo es / son?) Retomar colores, tamaños y formas. bueno – peligroso / fuerte – débil / pesado - liviano El zorro / el ñandú: partes del cuerpo. “Tiene.../ es...”	<p>+</p> salvajes, inofensivos, mansos, agresivos... ¿Qué hace/n? atacar - defender/se – perseguir – escapar/se - atrapar
Comparar animales	Estructuras comparativas: Ser más/ menos + grande/ chico, largo/ corto, rápido/ lento... que “La liebre es más rápida que la tortuga”	<p>+</p> tan como (el lobo es tan peligroso como el puma) tanto como “el lobo corre tanto como el puma”
Expresar acciones habituales relacionadas con el monte	Juntar frutos, cazar, pescar... -yo, vos, él/ella- “yo pesco con mi papá” ... Objetos relacionados con la caza y la pesca: líneas, redes, machetes, chuzas...	<p>+</p> recolectar, esperar, tirar, sacar, limpiar, cargar...
Expresar miedos	(No) me da miedo. (No) me asusta. Tengo miedo de... las víboras, los zorros...	<p>+</p> ... me da/n miedo, me asusta/n... asustarse de.../ tener miedo a “Los zorros me dan miedo” “Ese perro me asusta”
Expresar acciones que ocurren en el momento en que se habla	(estar + gerundio) (“está pescando”)	Estar + gerundio Expresiones de tiempo: ahora, en este momento...



Unidad 6: Dany visita a su hermana en la ciudad

Funciones comunicativas	Propuesta de base Nivel 1	Hablamos un poco más Nivel 2
Nombrar a los miembros de la familia	La familia extendida: sobrino/a, tío/a, primo/a (revisión de la familia: abuelo/a, hermano/a etc.) Posesivos: mi, tu, su (<i>plurales</i>)	+ puede extenderse a miembros del entorno social más próximo al familiar
Expresar deseos	Querer + infinitivo "Quiero ver a mi hermana" "Quiero ir a ..."	+ Tener ganas de...
Hacer planes	(¿qué hacés en las vacaciones?) Ir a + ... "Voy a la casa de mi hermana" "Voy a visitar a mi hermana" (¿cómo viajás?) En micro, bicicleta, auto... medios de transporte (¿cómo es el viaje?) Largo / corto / aburrido / divertido...	+ ... completar medios de transportes y su clasificación: aire/ tierra/ agua Expresiones de tiempo: mañana, el fin de semana, días de la semana
Nombrar lo que hay en ciudad	Edificios, medios de transporte: colectivos, taxis, motos... negocios: kiosco, farmacia, verdulería...	+ objetos, alimentos, etc. que se pueden comprar en un kiosco, farmacia, verdulería...
Describir la ciudad	Ser + grande/ chica Hay poco/a/os/as – mucho/a/os/as: gente, animales, árboles, autos, negocios...	+ ruidosa/ silenciosa, limpia/ sucia, luminosa/ oscura...
Comparar el ámbito rural con el urbano	Retomar estructuras comparativas: más/ menos... que "En la ciudad hay más autos que en el campo"	+ tan... como tanto como
Expresar estados de ánimo	(¿Cómo estás?) (Alegre, triste, aburrido...)	+ ¿Cómo te sentís? Me siento... Ponerse contento/ triste/ bien/ mal

ANEXO 1

Las historias, los cuentos y las leyendas

Las historias, los cuentos y las leyendas

Como se aclaró en la segunda parte de esta guía, las historias del libro *Dany* así como los cuentos y las leyendas del libro *Dany - Na'aqtagec, Na'qaatqa, Relatos, Tolhomtes* se presentan en dos versiones que se corresponden con los distintos niveles de conocimiento de español considerados: “Propuesta de base” o Nivel 1 y “Hablamos un poco más” o Nivel 2. En ambas versiones se retoman las estructuras y el vocabulario incluidos en las distintas unidades para cada nivel por ejemplo: en la descripción de la lámina inicial de la primera historia, en el texto indicado para los niños sin conocimientos de español, la presentación de Dany se realiza con estructuras gramaticales muy simples formadas a partir de los verbos “ser” y “tener”, y se focaliza en el léxico de los animales a trabajar a lo largo de la Unidad 1; en el texto para los niños que ya tienen algunos conocimientos de español, se introducen, además, estructuras más complejas formadas con los verbos “estar” y “haber”, así como también los números y la distinción de género y número para los sustantivos y adjetivos.

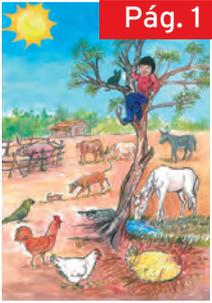
Para un fácil reconocimiento de los distintos niveles, los textos se encuentran diferenciados por colores: Nivel 1 siempre en negro y Nivel 2 en el color de la unidad correspondiente.



Escuela de Enseñanza Primaria (EEP) N° 1015, Saenz Peña, Chaco.

Libro Dany - Unidad 1: Los animales de Dany

Nivel 1: “Propuesta de base” (en negro) Nivel 2: “Hablamos un poco más” (con otra letra y en el color de la unidad, en este caso: rojo)



Pág. 1

Él es Dany. Es un nene. Tiene muchos animales: perro, gato, gallina, pollito, gallo, caballo, chancho, chivo, loro y burro.

Es de día. Hay sol. Dany está afuera de su casa. Está sentado arriba del árbol junto a su gato negro. Dany tiene muchos animales, tiene tres perros, un gallo, un caballo, un chancho, dos chivos, un loro, un burro y dos gallinas. Una gallina es blanca y tiene cuatro pollitos. La otra gallina es amarilla.



Pág. 2

La gallina de Dany está en el nido.

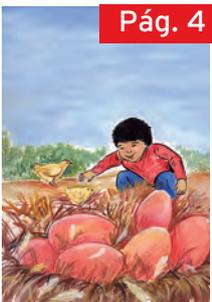
La gallina amarilla de Dany está en el nido. En el nido hay huevos.



Pág. 3

Ahora, la gallina se para y dice: “¡Oooh, mi pollito!”.

Ahora, la gallina se levanta y dice: “¡Oooh, mi pollito!”. La gallina está muy contenta. Dany también está contento.



Pág. 4

El pollito está afuera del nido. Dany quiere tocar al pollito pero...

El pollito ya está afuera del nido. Es pequeño y muy lindo. Dany quiere tocar al pollito pero...



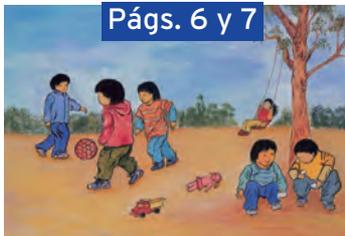
Pág. 5

la gallina, enojada, corre a Dany. Dany dice: “¡Uuuuh, la gallina!” y se va corriendo.

la gallina no quiere, está muy enojada y corre a Dany. Dany grita: “¡Uuuuh, la gallina!” y, asustado, se va corriendo.

Unidad 2: Dany y sus amigos

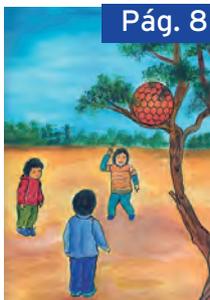
Págs. 6 y 7



Dany tiene muchos amigos: Sandra, Lucas, Alan, Juan y Nahuel. Dany y sus amigos tienen muchos juguetes: una pelota, un camión, una muñeca, cartas... Todos juegan: Sandra está en la hamaca, Juan y Nahuel juegan a las cartas. Dany, Lucas y Alan juegan a la pelota. Ahora, Lucas patea la pelota y...

Dany tiene muchos amigos: Sandra, Lucas, Alan, Juan y Nahuel. Dany y sus amigos tienen muchos juguetes: una pelota, un camión, una muñeca, cartas... Todos los chicos juegan y están muy contentos. Sandra juega en la hamaca. Juan y Nahuel juegan a las cartas. Dany, Lucas y Alan juegan a la pelota. Ahora, Lucas tiene la pelota. Dany y Alan corren cerca de Lucas. Lucas patea muy fuerte y ...

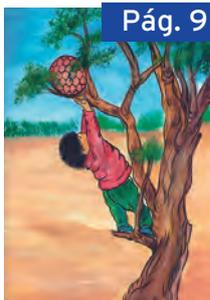
Pág. 8



¡uuuyy!...la pelota se va arriba del árbol.

la pelota se va arriba del árbol. "¡Uh! ¡¿Y ahora?!", dice Dany mientras mira la pelota desde abajo.

Pág. 9



Dany sube al árbol, estira el brazo, toca la pelota con la mano y ...

Entonces, Dany sube al árbol, se para en una rama, estira el brazo, toca la pelota con la mano y...

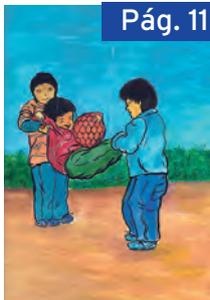
Pág. 10



se cae.

se cae. "¡¡Ahh!!... ¡¡Dany!!", Lucas y Alan gritan asustados.

Pág. 11



Al final, Lucas agarra a Dany de los pies, Alan agarra a Dany de los brazos... y Dany, contento, agarra la pelota y dice: "¡A jugar!".

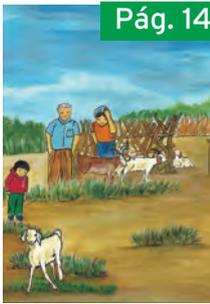
Al final, Lucas y Alan, asustados, corren hacia Dany. Lucas agarra a Dany de los pies, Alan lo agarra de los brazos y Dany, contento, abraza la pelota y dice: "¡A jugar!".

Unidad 3: Dany y su familia



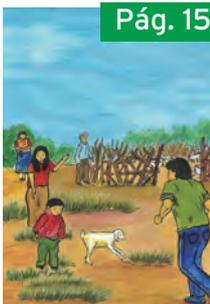
Dany está con su familia: su abuelo Juan, su abuela Eluisa, su mamá Beatriz y su papá Argelio. La abuela de Dany calienta agua en la pava. La mamá pisa frutos con el mortero y el papá corta el pescado con el cuchillo. Dany y su abuelo están con los chivos. Muy cerca del abuelo está el perro de Dany.

Dany está con su familia: su abuelo Juan, su abuela Eluisa, su mamá Beatriz y su papá Argelio. La abuela de Dany calienta agua para preparar el cocido. La mamá pisa frutos y el papá corta el pescado para comer a la noche. Dany y su abuelo están con los chivos y uno de los perros de Dany.



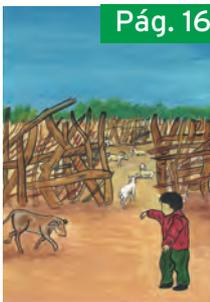
Ahora, Dany y su abuelo van con los chivos al corral. Dany grita: “¡¡Adentro, adentro!!”. Los chivos grandes caminan al corral. Pero un chivo chiquito y blanco corre lejos del corral. La abuela dice: “¡¡Uy el chivito blanco... el chivito blanco!!”.

Ya es tarde, Dany y su abuelo llevan a los chivos al corral. Dany grita: “¡¡Adentro, adentro!!”. Los chivos grandes caminan despacio hacia el corral, pero uno no entra. Un chivito chiquito y blanco se aleja del corral. La abuela se agarra la cabeza y dice: “¡¡Uy el chivito blanco... el chivito blanco se va lejos!!”.



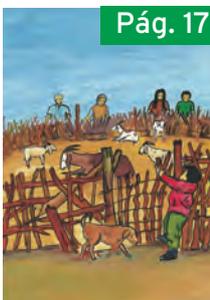
Dany corre al chivo blanco. La mamá y el papá de Dany también corren al chivo blanco y gritan: “¡¡Adentro, adentro!!”. El chivo también corre. Ahora está más cerca del corral.

Entonces, Dany corre al chivito blanco. La mamá y el papá de Dany también corren al chivito mientras gritan: “¡¡Adentro, adentro!!”. El chivito, asustado, también corre. Ahora está más cerca del corral.



Dany corre y grita: ¡¡Adentro, adentro!!”. El perro también corre al chivo. El chivo corre rápido y, al final, entra al corral.

Dany corre y grita: ¡¡Adentro, adentro!!”. El perro también corre al chivo. El chivo, asustado, también corre rápido. Cada vez está más cerca del corral. Finalmente, el chivo entra al corral.



Dany, muy rápido, cierra la puerta del corral y dice: “Listo, ya están todos los chivos adentro del corral”.

Cuando el chivito blanco está adentro del corral, Dany, muy rápido, cierra la puerta y dice: “Listo, ya están todos los chivos adentro del corral”. Los abuelos y los papás de Dany dicen: “¡Muy bien, Dany! ¡Muy bien!” Dany está contento y su familia también.

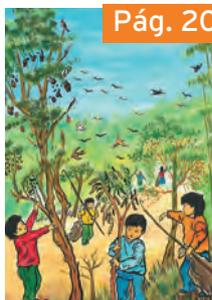
Unidad 4: Dany va al monte con su mamá y su abuela



Págs. 18 y 19

Hoy es un lindo día. Dany, su mamá, su abuela y sus amigos están en el monte. La mamá de Dany se acerca a una colmena para agarrar la miel. La abuela corta leña con el machete y Dany y sus amigos van a buscar frutos. Los niños llevan bolsas y tachos para juntar los frutos.

Es primavera. Dany, su mamá, su abuela y sus amigos están en el monte. La mamá de Dany se acerca a una colmena, hace un poco de humo para alejar a las abejas y agarrar la miel. La abuela corta leña con el machete. Los niños caminan y se alejan. Van a buscar frutos. A Dany le gusta mucho ir al monte porque juntar frutos es muy divertido. Los niños llevan bolsas y tachos para guardar los frutos y llevarlos a casa.

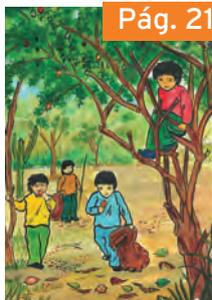


Pág. 20

Lejos de la mamá y la abuela de Dany, los niños encuentran unos árboles con muchos frutos. “¡Acá! ¡Acá hay frutos!”, gritan contentos. Hay algarroba blanca, mistol... muchos frutos.

Lejos de la mamá y la abuela de Dany, los niños encuentran unos árboles con muchos frutos. “¡Acá! ¡Acá hay frutos!”, gritan contentos. Hay algarroba blanca, mistol... Como es primavera, los frutos están maduros. Ya se pueden comer. Son muy ricos.

Dany y Lucas sacuden los árboles con fuerza. Algunos frutos caen al suelo.

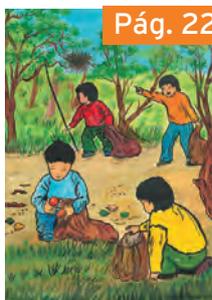


Pág. 21

Hay frutos redondos y alargados. Hay frutos verdes, rojos y amarillos. Lucas agarra un fruto y lo come: “Mmmm... Es dulce”. A Lucas le gusta mucho. Nahuel también come un fruto pero ... “¡Puaj!... Es amargo”. No le gusta.

Hay frutos por todos lados: arriba, en el árbol, y abajo, en el suelo. Hay frutos redondos y alargados. Hay frutos de distintos colores.

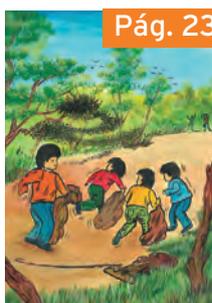
Lucas agarra un fruto alargado y lo come: “Mmmm... Es dulce”. A Lucas le gusta mucho. Nahuel también come un fruto pero... “¡Puaj! ... Es amargo”. No le gusta. A Nahuel le gustan los frutos muy muy dulces.



Pág. 22

Después de comer un poco, Lucas y Nahuel ponen frutos adentro de las bolsas. Dany se acerca a otro árbol y con un gancho mueve una rama para agarrar más frutos pero Alan, asustado, grita: “¡Cuidado!! Ahí hay un nido de avispas”.

Después de comer un poco, Lucas y Nahuel ponen frutos adentro de las bolsas. Mientras tanto, Dany se acerca a otro árbol. Quiere juntar más frutos para llevar a la casa, pero las ramas del árbol están un poco altas. Entonces, Dany agarra un gancho. Pero, cuando Dany engancha la rama y empieza a sacudir, Alan grita: “¡Cuidado!! Ahí hay un nido de avispas”.



Pág. 23

Las avispas salen volando. “¡Cuidado, cuidado!!”, gritan ahora todos los niños. Toman las bolsas llenas de frutos y, asustados, se van corriendo.

Las avispas salen volando. “¡Cuidado, cuidado!!”, gritan ahora todos los niños. Están muy asustados. Todos, menos Lucas, toman sus bolsas llenas de frutos y, después, se alejan corriendo.

Unidad 5: Dany caza con su abuelo y su papá

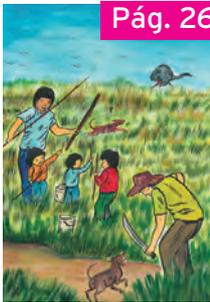
Hace calor. Dany, su papá, su abuelo y sus amigos están en el río. Los niños están pescando con líneas. Los grandes, adentro del agua, usan chuzas. A Dany le gusta mucho pescar. Cerca de los niños están los perros de Dany. Uno de los perros ve un ñandú entre los arbustos y empieza a ladrar: “¡guau!, ¡guau!”



Págs. 24 y 25

Hace calor. Dany, su papá, su abuelo y sus amigos están en el río. Los niños están pescando con líneas y los grandes, con chuzas. Las chuzas son peligrosas, por eso los niños no las usan. A Dany le gusta mucho el río.

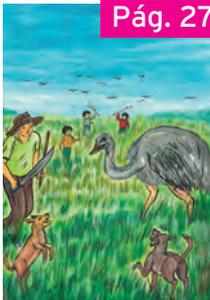
En la orilla, cerca de los niños están los perros de Dany. Uno de los perros está dormido, pero el otro perro no duerme porque hay un ñandú muy grande entre los arbustos. El perro empieza a ladrar: “¡guau!, ¡guau!”.



Pág. 26

El ñandú corre muy rápido por el monte y uno de los perros lo corre. El abuelo de Dany agarra el machete para cazar el ñandú. El papá tiene la chuzca y un palo grande. Los niños agarran unas ramas más pequeñas.

Los niños escuchan ladrar al perro, por eso miran al monte y ven el ñandú. “¡Papá, abuelo!”, grita Dany, “¡un ñandú!”. El ñandú se asusta de los perros y se escapa. Todos dejan de pescar. El abuelo de Dany agarra el machete para cazar el ñandú. El papá tiene la chuzca y un palo grande. Los niños agarran unas ramas más pequeñas.



Pág. 27

Poco después, los perros están adelante del ñandú. Saltan y ladran. El ñandú no corre más. Los chicos miran desde lejos. Ahora, el abuelo está muy cerca del ñandú con el machete en la mano para cazarlo.

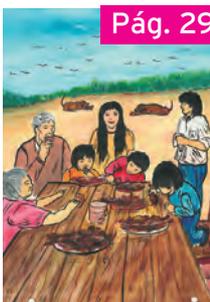
Poco después, los perros están adelante del ñandú. Saltan y ladran. El abuelo también está muy cerca del ñandú. Tiene el machete en una mano y un palo en la otra. Los niños miran desde lejos, levantan las ramas para ayudar al abuelo a atrapar al ñandú. El ñandú ya no puede escapar. Está atrapado.



Pág. 28

Dany, su papá, su abuelo y sus amigos vuelven a su casa con el ñandú. Dany lo agarra de una pata. Su papá, de la cabeza. El abuelo, Lucas y Nahuel agarran el ñandú de las alas. Caminan lento porque el ñandú es muy pesado.

Dany, su papá, su abuelo y sus amigos vuelven a casa con el ñandú. El ñandú es un animal muy grande y pesado, por eso lo llevan entre todos. Dany lo agarra de una pata. Su papá, de la cabeza. El abuelo, Lucas y Nahuel agarran el ñandú de las alas. Todos caminan lento porque están cansados.



Pág. 29

Más tarde, el papá de Dany prepara el ñandú para comer. Toda la familia come carne de ñandú. Los perros también comen un poco de carne. “¡Que rico!”, dice Dany contento, “Me gusta mucho comer ñandú”.

Más tarde, el papá de Dany prepara el ñandú para comer. Toda la familia come carne de ñandú. Los perros también comen un poco de carne. “¡Que rico!”, dice Dany contento, “Me gusta mucho el ñandú”. Su mamá lo escucha y se ríe. Por suerte, hay carne para varios días.

Unidad 6: Dany visita a su hermana en la ciudad

Dany quiere visitar a su hermana Vilma. Vilma vive en Resistencia con sus dos hijas. Resistencia es una ciudad que está lejos de la casa de Dany. Por eso, Dany y su mamá viajan en micro.



En la terminal de micros de Resistencia, hay dos micros enormes y mucha gente con bolsos y valijas. De pronto, Dany ve un perrito pequeño. Dany agarra al perrito y lo pone adentro de su canasta.

En las vacaciones, Dany siempre viaja con su mamá a Resistencia. Ahí vive Vilma, la hermana de Dany, con sus dos hijas. El viaje de la casa de Dany a Resistencia es largo, pero a Dany le gusta viajar en micro.

En la terminal de micros de Resistencia, hay dos micros enormes y mucha gente con bolsos y valijas. De pronto, Dany ve un perrito pequeño debajo de un micro. Es muy peligroso. Dany lo agarra y lo pone adentro de su canasta.



Dany y su mamá llegan a la casa de Vilma. “¡Hola! ¡Hola! ¿Cómo están?”, saluda la mamá. Dany pone la canasta con el perrito al lado de la puerta de la casa y saluda a sus sobrinas. La puerta está abierta. Mientras todos se saludan, el perrito sale de la canasta y se va.

Dany y su mamá llegan a la casa de Vilma. “Hola! ¡Hola! ¿Cómo están?”, saluda la mamá. Dany deja la canasta con el perrito al lado de la puerta de la casa, que queda abierta, y saluda a sus sobrinas. “¡Hola! ¿vamos a jugar?”, dice Dany. “¡Vamos!”, le responden las niñas. Mientras Vilma y su mamá están conversando y los niños están jugando, el perrito sale de la canasta y se va.



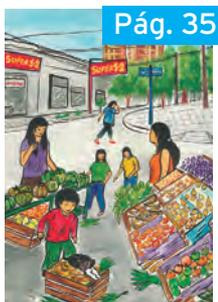
Poco después, Dany quiere mostrarles su perrito a sus sobrinas. Va a bucar su canasta y... ¡no está! “¡Mi perrito!, ¡mi perrito!”, grita Dany. Su mamá, su hermana y sus sobrinas buscan al perrito por toda la casa, pero el perrito no está. Dany está muy triste.

Después de jugar con sus sobrinas, Dany quiere mostrarles su perrito, va a buscarlo y no lo encuentra. “¿Dónde está?”, pregunta Dany llorando. Toda la familia busca al perrito: la mamá lo busca en la habitación... la hermana lo busca en la sala... Todos buscan por toda la casa, pero el perrito no aparece.



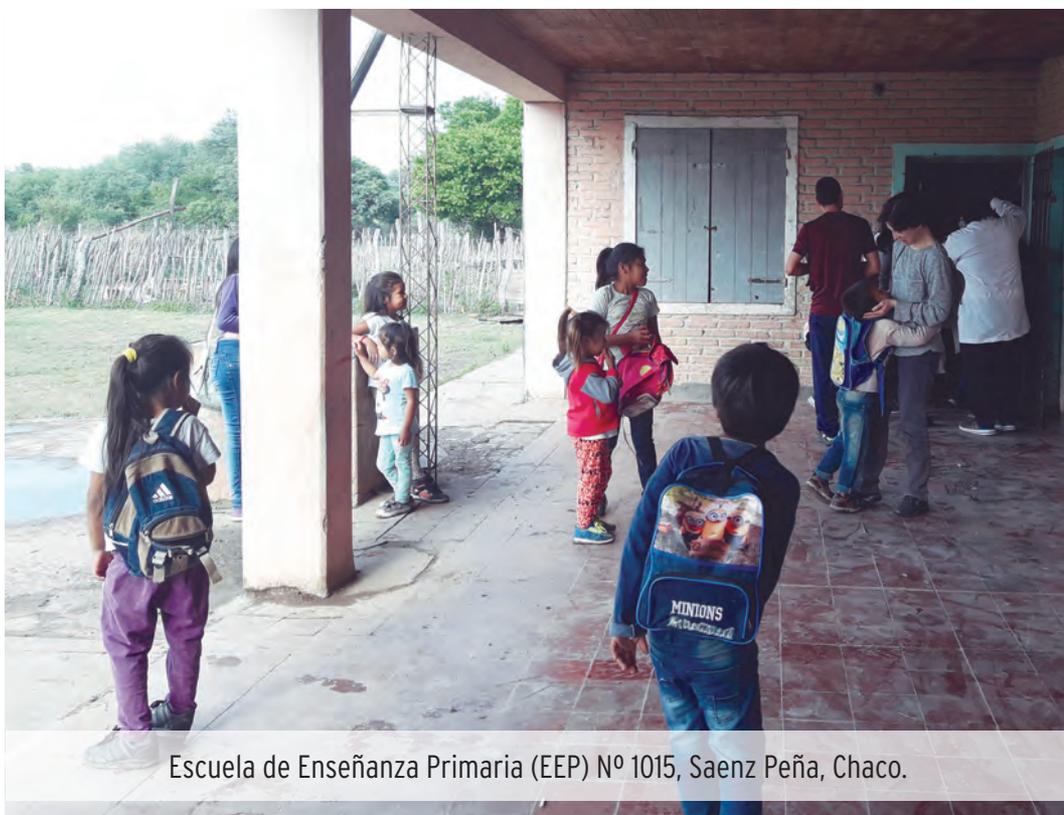
Entonces todos salen de la casa. Van a buscar al perrito a la calle. ¿Dónde está? ¿Atrás del árbol? ¿En la puerta del quiosco? ¿Cerca del hospital?... Dany y su familia buscan por todos lados. Dany está triste, el perrito es pequeño y está solo.

Entonces, todos van a buscar al perrito a la calle. Pero... ¿dónde está? En la ciudad, hay muchos lugares: el quiosco, el hospital, el banco, la farmacia... La ciudad es mucho más grande que el pueblo donde vive Dany, por eso Dany está muy triste. Tiene miedo de no encontrar a su perrito



Finalmente, Dany y su familia van a la feria. Hay muchas cajas con frutas y verduras. Hay manzanas, duraznos, limones, zapallos y... arriba de una caja de bananas, está el perrito. Dany lo ve y grita contento: "¡Es mi perrito! Hola, perrito. Vamos a casa".

Finalmente, Dany y su familia van a la feria. Ahí, hay muchas cajas con frutas y verduras. De pronto, arriba de una caja de bananas, muy contento, está descansando el perrito. Dany lo ve y grita: "¡Mi perrito!". Lo abraza, lo besa y le dice: "Vamos a casa".



Escuela de Enseñanza Primaria (EEP) N° 1015, Saenz Peña, Chaco.

Unidad 1: Rulitos



Pág. 1

Rulitos está en el monte.

Rulitos está en el monte. Camina y camina.



Pág. 2

En el monte está la casa de los osos: el oso chico, el oso grande y el oso muy grande.

En el monte hay una casa. La casa es de los tres osos: el oso chico, el oso mediano y el oso grande.



Pág. 3

En la casa de los osos, el oso chico tiene una cama chica, el oso grande tiene una cama grande y el oso muy grande tiene una cama muy grande.

En la casa, los tres osos tienen camas. El oso chico tiene una cama chica, el oso mediano tiene una cama mediana y el oso grande tiene una cama grande.



Pág. 4

En la casa de los osos, el oso chico tiene una silla chica, el oso grande tiene una silla grande y el oso muy grande tiene una silla muy grande.

En la casa, los tres osos tienen sillas. El oso chico tiene una silla chica, el oso mediano tiene una silla mediana y el oso grande tiene una silla grande.



Pág. 5

En la casa de los osos, el oso chico tiene un vaso de agua chico, el oso grande tiene un vaso de agua grande y el oso muy grande tiene un vaso de agua muy grande.

En la casa, los tres osos tienen vasos de agua. El oso chico tiene un vaso de agua chico, el oso mediano tiene un vaso de agua mediano y el oso grande tiene un vaso de agua grande.



Pág. 6

Ahora, Rulitos llega a la casa de los osos pero... los osos no están en la casa.

Es un día de sol, los osos van al monte. Los osos se van y Rulitos llega a la casa.



Pág. 7

En la casa de los osos, Rulitos ve el vaso de agua chico, el vaso de agua grande y el vaso de agua muy grande.

En la casa de los tres osos, Rulitos ve los tres vasos de agua: el chico, el mediano y el grande.



Pág. 8

Rulitos toma el vaso de agua chico del oso chico.

Rulitos tiene sed y toma el vaso de agua chico del oso chico.



Pág. 9

En la casa de los osos, Rulitos ve la silla chica, la silla grande y la silla muy grande.

En la casa de los tres osos, Rulitos ve las tres sillas: la chica, la mediana y la grande.



Pág. 10

Rulitos se sienta en la silla chica del oso chico y...

Rulitos está muy cansada, se sienta en la silla chica del oso chico y ...



Pág. 11

se cae. La silla chica está rota.

se cae. La silla chica está rota.



Pág. 12

En la casa de los osos, Rulitos ve la cama chica, la cama grande y la cama muy grande.

Después, Rulitos ve las tres camas: la chica, la mediana y la grande. Rulitos tiene sueño.



Pág. 13

Los osos vuelven a la casa y...

Es de noche, hay luna. Los tres osos vuelven a su casa y...



Pág. 14

“¡Aaaah!”... El vaso chico está vacío,

“¡Aaaah!”... Los osos ven el vaso chico vacío



Pág. 15

la silla chica está rota y...

y la silla chica rota. Los osos están enojados.



Pág. 16

Rulitos está en la cama chica del oso chico. Los osos hacen “shhh” y la dejan dormir.

Al final, los osos encuentran a Rulitos. Rulitos está dormida en la cama chica del oso chico. Ahora, los osos no están enojados, están sorprendidos. Miran a Rulitos, hacen “shhh” y la dejan dormir.

Unidad 2: La liebre y la tortuga



Pág. 17

Es de día, hay sol. La tortuga quiere jugar una carrera con la liebre.

-Tortuga: ¿Jugamos una carrera?

-Liebre: ¿Vos y yo?

-Tortuga: Sí

-Liebre: Bueno.

Es de día, hay sol. La tortuga quiere jugar una carrera con la liebre.

-Tortuga: ¿Jugamos una carrera?

-Liebre: ¿Vos y yo?

-Tortuga: Sí

-Liebre: Pero yo corro muy rápido y vos no.

-Tortuga: No importa. Corramos.



Pág. 18

La liebre corre muy rápido. La tortuga camina muy despacio.

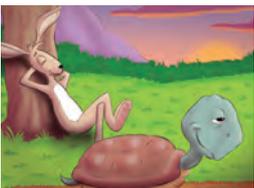
La carrera empieza. La liebre corre muy rápido, pero la tortuga camina muy despacio. La liebre está contenta.



Pág. 19

La liebre corre, corre y corre muy muy rápido y, ahora, está muy cansada.

La liebre corre, corre y corre muy muy rápido y, al final, se cansa. Ahora, la liebre está muy cansada.



Pág. 20

Entonces, la liebre se sienta abajo de un árbol. La tortuga, despacito, camina y camina.

Entonces, la liebre se sienta abajo de un árbol y se duerme. Mientras tanto, la tortuga, despacito, camina y camina sin parar.



Pág. 21

Ahora es de noche, la luna está en el cielo. La tortuga camina, camina y gana la carrera. La liebre grita: “¡Nooooo!” La tortuga está contenta, muy contenta.

Ya es de noche, la luna está en el cielo. La tortuga camina, camina y, despacito, despacito, gana la carrera. La liebre, sorprendida, grita: “¡Noooooo!” Corre muy rápido pero no llega. La tortuga está contenta, muy muy contenta, está feliz.

Unidad 3: Caperucita roja



Pág. 22

Estas son Caperucita Roja y su mamá. La mamá le da a Caperucita una canasta con comida. La comida es para la abuela de Caperucita.

Caperucita Roja y su mamá están en la puerta de la casa. La mamá le da a Caperucita una canasta llena de comida para llevar a su abuela.



Pág. 23

Caperucita camina y camina despacio por el monte. Va a la casa de su abuela con comida. Pero, atrás de un árbol, hay un Lobo. El Lobo ve a Caperucita y su canasta y dice: “Mmmmm... ¡Comida!”.

Caperucita camina y camina despacio por el monte. Va a la casa de su abuela para llevarle comida. Está muy contenta. Pero, atrás de un árbol, hay un Lobo. El Lobo ve a Caperucita y su canasta y abre los ojos muy grandes. Tiene hambre.



Pág. 24

El Lobo está muy cerca de Caperucita. Quiere la comida que está adentro de la canasta. Caperucita se asusta y dice: “Noooo, es para mi abuela”.

El Lobo se acerca a Caperucita. Tiene hambre, quiere la comida que está adentro de la canasta. Caperucita se asusta y dice: “Noooo, es para mi abuela”.



Pág. 25

Entonces, el Lobo habla con Caperucita:

- Lobo: ¿Cómo te llamás?
- Caperucita: Caperucita
- Lobo: Caperucita, ¿adónde vas?
- Caperucita: Voy a la casa de mi abuela.
- Lobo: ¿Jugamos una carrera?

Entonces, el Lobo camina junto a Caperucita y le pregunta:

- Lobo: ¿Cómo te llamás?
- Caperucita: Caperucita
- Lobo: Caperucita, ¿adónde vas?
- Caperucita: Voy a la casa de mi abuela.
- Lobo: ¿Jugamos una carrera?



Pág. 26

Para ir a la casa de la abuela de Caperucita hay un camino muy corto y un camino muy largo. El Lobo le dice a Caperucita: “Vos andá por este camino y yo voy por el otro”. Así, Caperucita va por el camino muy largo y el Lobo va por el camino muy corto.

Para ir a la casa de la abuela de Caperucita hay dos caminos: uno muy corto y otro muy largo. El Lobo le dice a Caperucita: “Vos andá por este camino y yo voy por el otro”. Así, Caperucita va por el camino muy largo. Camina mucho pero igual está muy lejos de la casa. En cambio, el Lobo va por el camino muy corto y...



Pág. 27

El Lobo llega muy rápido a la casa de la abuela de Caperucita. La abuela grita: “¡¡Aaaaah!!”.

Llega muy rápido a la casa de la abuela de Caperucita. Cuando la abuela lo ve, se asusta y grita: “¡¡Aaaaah!!”.



Pág. 28

La abuela se va corriendo. El Lobo se pone un vestido amarillo y un pañuelo amarillo de la abuela en la cabeza.

La abuela se va corriendo. El Lobo se viste como la abuela, se pone un vestido amarillo y un pañuelo amarillo en la cabeza.



Pág. 29

Después, Caperucita llega a la casa de la abuela. ¡¡Toc, toc, toc!! “Hola, abuela”, dice Caperucita y el Lobo contesta: “Hola, Caperucita”.

Un poco más tarde, Caperucita llega a la casa de la abuela. Está cansada de caminar tanto. ¡¡Toc, toc, toc!! “Hola, abuela”, dice Caperucita y el Lobo contesta: “Hola, Caperucita”.



Pág. 30

Caperucita dice: “Abuela, ¡qué orejas tan grandes!”

Caperucita dice: “Abuela, ¡qué orejas tan grandes!”



Pág. 31

El Lobo contesta: “Para escucharte mejor”.

El Lobo contesta: “Para escucharte mejor”.



Pág. 32

Caperucita dice: “Abuela, ¡qué nariz tan grande!”

Caperucita dice: “Abuela, ¡qué nariz tan grande!”



Pág. 33

El Lobo contesta: “Para olerte mejor”.

El Lobo contesta: “Para olerte mejor”.



Pág. 34

Caperucita dice: “Abuela, ¡qué boca tan grande!”

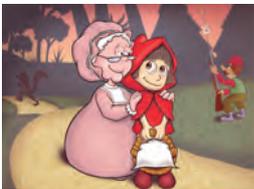
Caperucita dice: “Abuela, ¡qué boca tan grande!”



Pág. 35

El Lobo contesta: “¡¡¡¡¡Para comerte mejor!!!!”. Caperucita está muy asustada pero el papá y la abuela ya están cerca de la casa.

El Lobo contesta: “¡¡¡¡¡Para comerte mejor!!!!”. Caperucita está muy asustada pero el papá y la abuela ya están cerca de la casa.



Pág. 36

El papá de Caperucita, muy enojado, dispara; el Lobo se asusta y se va corriendo. La abuela y Caperucita están muy contentas.

El papá de Caperucita, muy enojado, dispara; el Lobo se asusta y se va corriendo. La abuela abraza a Caperucita y le da un beso. Las dos están muy contentas.

Unidad 4: La martineta



Pág. 37

Un señor sale de su casa. Tiene una bolsa en una mano y un gancho en la otra. Va a buscar frutos al monte. Es un lindo día.

Un señor sale de su casa a la mañana. Lleva una bolsa en una mano y un gancho en la otra. Va al monte a buscar frutos. Le gusta ir a buscar frutos muy temprano. Es un lindo día.



Pág. 38

Camina, camina... y ve un árbol con frutos. ¡Qué ricos! Pero los frutos están muy altos.

El señor camina y camina. Se va lejos. De pronto, ve un árbol con frutos. Los frutos están maduros. ¡Qué ricos! Al señor le gustan mucho los frutos bien dulces. Pero los frutos están muy altos.



Pág. 39

Entonces, agarra el gancho y sacude la rama con fuerza. Los frutos caen al suelo.

Entonces, agarra el gancho y sacude la rama con fuerza. Mientras sacude y sacude la rama, los frutos caen al suelo.



Pág. 40

El señor, muy contento, pone los frutos en su bolsa.

El señor está contento porque tiene muchos frutos bien maduros. Ya se pueden comer. Lentamente, guarda todos los frutos en su bolsa para llevarlos a su casa.



Pág. 41

Con la bolsa llena de frutos al hombro y el gancho en la mano, el señor sigue su camino. Un poco después, ve una lechiguana en un árbol.

Con la bolsa llena de frutos al hombro y el gancho en la mano, el señor sigue su camino. Un poco después, ve una lechiguana en un árbol. ¡Hoy es un buen día!



Pág. 42

Entonces, hace humo para alejar a las abejas. Las abejas salen muy rápido y se van lejos.

Entonces, deja la bolsa con los frutos a un costado y prepara un poco de fuego para hacer humo. Después, acerca el humo a la lechiguana para alejar a las abejas. Las abejas salen muy rápido y se van volando.



Pág. 43

El señor, muy contento, pone la lechiguana en su bolsa y dice: “Ahora, a casa”.

El señor guarda la lechiguana en su bolsa y dice: “Ahora, a casa”. Está muy contento porque tiene la bolsa llena de frutos bien maduros y miel.



Pág. 44

Con la bolsa al hombro y el gancho en la mano, el señor camina hacia su casa. La bolsa, llena de frutos y miel, pesa mucho. El señor está cansado de caminar. Quiere llegar a su casa.

Con la bolsa al hombro y el gancho en la mano, el señor camina hacia su casa. Está lejos, tiene que caminar mucho y la bolsa está muy pesada. El señor se cansa. Ya quiere llegar a su casa.



Pág. 45

Pero, entonces, el señor ve tres caminos y dice: “¡Tres caminos!, ¿Cuál es el camino a casa?”. Está perdido.

Pero, entonces, el señor ve tres caminos. Deja de caminar, se rasca la cabeza y dice sorprendido: “¿¿Cuál es el camino a casa?! ¿El de la derecha, el del medio o el de la izquierda?” Está perdido.



Pág. 46

El señor está muy triste. Se sienta en un tronco y llora, llora, llora....

Ahora el señor está muy triste. Se sienta en un tronco y llora, llora, llora... “¡Estoy perdido!”, dice, “¿dónde está mi casa?”.



Pág. 47

En ese momento, el cuerpo del señor cambia. Ahora tiene la cabeza, el pecho y las alas de una martineta. Pero las piernas y los pies todavía son del señor.

De pronto, el cuerpo del señor empieza a cambiar. Ahora es mitad hombre y mitad pájaro. Tiene la cabeza, el pecho y las alas de una martineta, pero todavía no puede volar porque tiene piernas y pies de hombre.



Pág. 48

Finalmente, las piernas y los pies del señor también cambian por una cola larga y linda. Ahora, no es un señor triste que llora y llora. Es una martineta hermosa que canta y canta. Feliz, la martineta abre sus alas y se va lejos, muy lejos.

Finalmente, cambian también sus piernas y sus pies por una cola larga y muy linda. ¡Ahora puede volar! Ya no es un señor triste que llora y llora. Es una martineta hermosa que canta y canta. Entonces, la martineta abre sus alas y, cantando, vuela muy lejos.

Unidad 5: El ñandú del cielo



Pág. 49

Un cazador está caminando por el monte, ve las pisadas de un ñandú y dice: “Hay un ñandú cerca”.

A la mañana muy temprano, un cazador está caminando por el monte y encuentra en el suelo unas huellas. Se acerca, mira las huellas y dice: “¡Pisadas de ñandú! ¡Hay un ñandú cerca!”.



Pág. 50

Entonces, el cazador mira a lo lejos y ve el ñandú. El ñandú está comiendo.

Entonces, el cazador mira a lo lejos y ve el ñandú. El ñandú está comiendo.



Pág. 51

El cazador camina despacio, muy despacio. Tiene la lanza en la mano. Ya está más cerca del ñandú pero... el ñandú lo ve.

El cazador se acerca despacio, muy despacio y silencioso, pero el ñandú escucha sus pasos, abre grande los ojos y lo ve.



Pág. 52

Entonces, el ñandú empieza a correr. Corre rápido, muy rápido. Corre más rápido que el cazador.

Entonces, el ñandú empieza a correr. Corre rápido, muy rápido. El cazador no corre tan rápido como el ñandú.



Pág. 53

Poco después, el cazador está muy cansado y no corre más. El ñandú corre mucho y muy rápido. Se va muy lejos.

Poco después, el cazador está muy cansado. Ya no puede correr. El ñandú se aleja cada vez más.



Pág. 54

A la noche, el cazador ve otra vez el ñandú, pero el ñandú no lo ve. El cazador quiere cazarlo. Se acerca muy despacio, con su lanza en la mano.

Más tarde, al anochecer, el cazador encuentra otra vez el ñandú, pero, ahora, el ñandú no lo ve. El ñandú está distraído comiendo un rico cactus. El cazador se acerca silencioso. Apunta al ñandú con su lanza. Quiere cazarlo.



Pág. 55

Pero el ñandú abre sus alas y salta, salta muy alto hacia el cielo. El cazador mira con la boca abierta.

Pero el ñandú abre sus alas y salta, salta muy alto y llega al cielo. El cazador está muy sorprendido y se queda quieto, mirando hacia arriba con la boca abierta.



Pág. 56

Ahora, el ñandú está en el cielo. El cazador lo mira sorprendido.

Ahora, el ñandú está en el cielo. Ya es de noche. El cazador todavía mira sorprendido. Mira el cuerpo entero del ñandú entre las estrellas. ¡Qué lindo es!



Pág. 57

La cabeza, las alas y las patas del ñandú son estrellas, cuatro estrellas nuevas y brillantes que forman una cruz.

Finalmente, en el cielo hay cuatro estrellas nuevas porque la cabeza, las alas y las patas del ñandú ahora son estrellas, cuatro estrellas brillantes que forman una cruz.

Unidad 6: La fiesta del algarrobo



Pág. 58

Los animales del monte están tristes. Los árboles no tienen frutos. El mono, el zorro, el castor, el tatú, el zorzal y el búho están tristes y flacos. Tienen hambre y sed.

Los animales del monte están tristes. No llueve y los árboles no tienen frutos. Ellos no tienen agua y tampoco tienen comida. Están flacos. Tienen hambre y sed.



Pág. 59

De pronto, los animales ven a un señor caminando. Es el señor Egoísta. El señor Egoísta está contento y gordo, muy gordo. Los animales lo miran sorprendidos.

De pronto, pasa un señor gordo caminando. Es el señor Egoísta. Está contento y gordo, muy gordo. Los animales se preguntan: “¿Por qué está tan contento?” ¿por qué está tan gordo?”



Pág. 60

Entonces el zorro mira al señor Egoísta y se pregunta: “¿Adónde va?”.

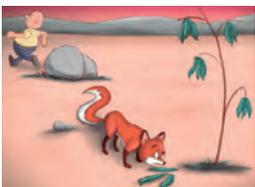
Entonces el zorro se esconde atrás de una piedra para ver al señor Egoísta. “¿Adónde va?”, se pregunta. El señor Egoísta camina contento y no ve al zorro.



Pág. 61

Poco después, el señor Egoísta llega a un árbol con muchos frutos. Es “su” árbol. Agarra unos frutos y come. El zorro está muy sorprendido. ¡Un árbol con frutos! ¡Comida!

Poco después, el señor Egoísta llega a un árbol con muchos frutos. Es “su” árbol. Agarra unos frutos y come. El zorro está muy sorprendido. ¡Un árbol con frutos! ¡Comida!



Pág. 62

El señor come y se va. Entonces, el zorro se acerca al árbol. Tiene hambre. ¿Qué frutos son?

Después de comer, el señor se aleja. Entonces, el zorro se acerca al árbol. ¿Qué frutos son? Mira, olfatea... no los conoce, pero tiene hambre.



Pág. 63

El zorro agarra unos frutos, los come y ¡Mmmm... Qué rico!

El zorro agarra unos frutos y los come... ¡Mmmm... Qué rico! Son muy dulces. Al zorro le gustan los frutos muy dulces. Quiere comer más y más.



Pág. 64

Entonces, el señor Egoísta ve al zorro comiendo sus frutos y grita: “¡Fuera! ¡Son **mis** algarrobas! ¡Fuera!”. El señor Egoísta está muy enojado. No quiere compartir su comida. El zorro se va triste, con unas algarrobas en la boca.

Pero el señor Egoísta vuelve, ve al zorro comiendo sus frutos y grita: “¡Fuera! ¡Son **mis** algarrobas! ¡No se pueden comer!”. El señor Egoísta está muy enojado. No quiere compartir su comida. El zorro se va triste, con unas pocas algarrobas en la boca.



Pág. 65

El zorro vuelve con sus amigos. Tiene pocos frutos en la boca. El mono, el castor, el tatú, el zorzal, el búho... son muchos animales. No hay frutos para todos.

El zorro vuelve con sus amigos. El mono, el castor, el tatú, el zorzal, el búho... son muchos animales y el zorro sólo tiene unas pocas algarrobas en la boca. No hay comida para todos. ¡¿Qué pueden hacer?!



Pág. 66

Entonces, los animales no comen los frutos. Hacen un pozo grande y ponen las algarrobas adentro del pozo. Después, todos los animales van a tener comida. Están muy contentos.

Entonces, el zorro dice: “Vamos a hacer un pozo grande. Vamos a poner las algarrobas adentro del pozo y después... ¡todos vamos a tener comida!”. Entre todos hacen el pozo y ponen las algarrobas adentro. Están muy contentos.



Pág. 67

Los animales agarran sus instrumentos y tocan. El castor toca el porongo, el mono toca el nviq, la lechuza toca el bombo y el zorzal toca la flauta... el zorro y el tatú cantan. Los animales cantan y cantan... y las algarrobas crecen y crecen. ¡Es una fiesta!

Los animales agarran sus instrumentos y tocan. El castor toca el porongo, el mono toca el nviq, la lechuza toca el bombo y el zorzal toca la flauta... el zorro y el tatú cantan. Mientras los animales cantan, las algarrobas crecen y crecen. Poco a poco son árboles que florecen y se llenan de frutos. Todos están felices. ¡Es una fiesta!

ANEXO 2

Textos recortables

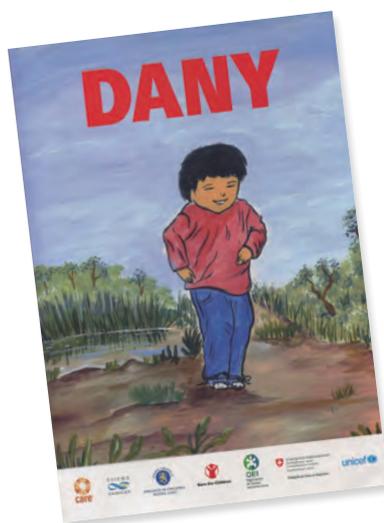
Recortables *Dany*

Estimado/a maestro/a:

Estos son los textos de las historias de Dany para que usted los pueda recortar, pegar en cada página del libro de imágenes según corresponda.

Recorte y pegue la versión 1 o 2 según el nivel de correspondiente del español que tengan sus alumnos.

Si hay niños con distintos niveles de conocimientos dentro del mismo grupo a su cargo, arme dos libros de imágenes con los textos (uno con la versión 1 y otro con la versión 2) para usarlos con uno u otro grupo según corresponda.





Nivel 1



Título →

Los animales de Dany

Pág. 1 →

Él es Dany. Es un nene. Tiene muchos animales: perro, gato, gallina, pollito, gallo, caballo, chancho, chivo, loro y burro.

Pág. 2 →

La gallina de Dany está en el nido.

Pág. 3 →

Ahora, la gallina se para y dice: “¡Oooh, mi pollito!”.

Pág. 4 →

El pollito está afuera del nido.
Dany quiere tocar al pollito pero...

Pág. 5 →

la gallina, enojada, corre a Dany.
Dany dice: “¡Uuuuh, la gallina!” y se va corriendo.



Nivel 2



Título →

Los animales de Dany

Pág. 1 ↓

Es de día. Hay sol. Dany está afuera de su casa. Está sentado arriba del árbol junto a su gato negro. Dany tiene muchos animales, tiene tres perros, un gallo, un caballo, un chancho, dos chivos, un loro, un burro y dos gallinas. Una gallina es blanca y tiene cuatro pollitos. La otra gallina es amarilla.

Pág. 2 →

La gallina amarilla de Dany está en el nido. En el nido hay huevos.

Pág. 3 →

Ahora, la gallina se levanta y dice: “¡Oooh, mi pollito!”.
La gallina está muy contenta. Dany también está contento.

Pág. 4 →

El pollito ya está afuera del nido. Es pequeño y muy lindo. Dany quiere tocar al pollito pero...

Pág. 5 →

la gallina no quiere, está muy enojada y corre a Dany.
Dany grita: “¡Uuuh, la gallina!” y, asustado, se va corriendo.

UNIDAD 2: Dany y sus amigos



Nivel 1



Título →

Dany y sus amigos

Págs. 6 y 7 →

Dany tiene muchos amigos: Sandra, Lucas, Alan, Juan y Nahuel. Dany y sus amigos tienen muchos juguetes: una pelota, un camión, una muñeca, cartas...

Todos juegan: Sandra está en la hamaca, Juan y Nahuel juegan a las cartas. Dany, Lucas y Alan juegan a la pelota. Ahora, Lucas pateo la pelota y...

Pág. 8 →

¡uuuuyy!... la pelota se va arriba del árbol.

Pág. 9 →

Dany sube al árbol, estira el brazo, toca la pelota con la mano y ...

Pág. 10 →

se cae.

Pág. 11 →

Al final, Lucas agarra a Dany de los pies, Alan agarra a Dany de los brazos... y Dany, contento, agarra la pelota y dice: "¡A jugar!" .



Nivel 2



Título →

Dany y sus amigos

Págs. 6 y 7 ↓

Dany tiene muchos amigos: Sandra, Lucas, Alan, Juan y Nahuel. Dany y sus amigos tienen muchos juguetes: una pelota, un camión, una muñeca, cartas... Todos los chicos juegan y están muy contentos. Sandra juega en la hamaca. Juan y Nahuel juegan a las cartas. Dany, Lucas y Alan juegan a la pelota. Ahora, Lucas tiene la pelota. Dany y Alan corren cerca de Lucas. Lucas patea muy fuerte y...

Pág. 8 →

la pelota se va arriba del árbol. "¡Uh! ¡¿Y ahora?!", dice Dany mientras mira la pelota desde abajo.

Pág. 9 →

Entonces, Dany sube al árbol, se para en una rama, estira el brazo, toca la pelota con la mano y...

Pág. 10 →

se cae. "¡¡Ahh!!... ¡¡Dany!!", Lucas y Alan gritan asustados.

Pág. 11 →

Al final, Lucas y Alan, asustados, corren hacia Dany. Lucas agarra a Dany de los pies, Alan lo agarra de los brazos y Dany, contento, abraza la pelota y dice: "¡A jugar!".



Nivel 1



Título →

Dany y su familia

Págs. 12 y 13 ↓

Dany está con su familia: su abuelo Juan, su abuela Elisa, su mamá Beatriz y su papá Argelio. La abuela de Dany calienta agua en la pava. La mamá pisa frutos con el mortero y el papá corta el pescado con el cuchillo. Dany y su abuelo están con los chivos. Muy cerca del abuelo está el perro de Dany.

Pág. 14 ↓

Ahora, Dany y su abuelo van con los chivos al corral. Dany grita: “¡¡Adentro, adentro!!”. Los chivos grandes caminan al corral. Pero un chivo chiquito y blanco corre lejos del corral. La abuela dice: “¡¡Uy el chivito blanco... el chivito blanco!!”.

Pág. 15 ↓

Dany corre al chivo blanco. La mamá y el papá de Dany también corren al chivo blanco y gritan: “¡¡Adentro, adentro!!”. El chivo también corre. Ahora está más cerca del corral.

Pág. 16 ↓

Dany corre y grita: “¡¡Adentro, adentro!!”. El perro también corre al chivo. El chivo corre rápido y, al final, entra al corral.

Pág. 17 ↓

Dany, muy rápido, cierra la puerta del corral y dice: “Listo, ya están todos los chivos adentro del corral”.

UNIDAD 3: Dany y su familia



Nivel 2



Título →

Dany y su familia

Págs. 12 y 13 ↓

Dany está con su familia: su abuelo Juan, su abuela Eluisa, su mamá Beatriz y su papá Argelio. La abuela de Dany calienta agua para preparar el cocido. La mamá pisa frutos y el papá corta el pescado para comer a la noche. Dany y su abuelo están con los chivos y uno de los perros de Dany.

Pág. 14 ↓

Ya es tarde, Dany y su abuelo llevan a los chivos al corral. Dany grita: “¡¡Adentro, adentro!!”. Los chivos grandes caminan despacio hacia el corral, pero uno no entra. Un chivito chiquito y blanco se aleja del corral. La abuela se agarra la cabeza y dice: “¡¡Uy el chivito blanco... el chivito blanco se va lejos!!”.

Pág. 15 ↓

Entonces, Dany corre al chivito blanco. La mamá y el papá de Dany también corren al chivito mientras gritan: “¡¡Adentro, adentro!!”. El chivito, asustado, también corre. Ahora está más cerca del corral.

Pág. 16 ↓

Dany corre y grita: “¡¡Adentro, adentro!!”. El perro también corre al chivo. El chivo, asustado, también corre rápido. Cada vez está más cerca del corral. Finalmente, el chivo entra al corral.

Pág. 17 ↓

Cuando el chivito blanco está adentro del corral, Dany, muy rápido, cierra la puerta y dice: “Listo, ya están todos los chivos adentro del corral”. Los abuelos y los papás de Dany dicen: “¡Muy bien Dany! ¡Muy bien!”. Dany está contento y su familia también.



Nivel 1



Título →

Dany va al monte con su mamá y su abuela

Págs. 18 y 19 ↓

Hoy es un lindo día. Dany, su mamá, su abuela y sus amigos están en el monte. La mamá de Dany se acerca a una colmena para agarrar la miel. La abuela corta leña con el machete y Dany y sus amigos van a buscar frutos. Los niños llevan bolsas y tachos para juntar los frutos.

Pág. 20 ↓

Lejos de la mamá y la abuela de Dany, los niños encuentran unos árboles con muchos frutos. “¡Acá! ¡Acá hay frutos!”, gritan contentos. Hay algarroba blanca, mistol... muchos frutos.

Pág. 21 ↓

Hay frutos redondos y alargados. Hay frutos verdes, rojos y amarillos. Lucas agarra un fruto y lo come: “Mmmm... Es dulce”. A Lucas le gusta mucho. Nahuel también come un fruto pero... “¡Puaj!... Es amargo”. No le gusta.

Pág. 22 ↓

Después de comer un poco, Lucas y Nahuel ponen frutos adentro de las bolsas. Dany se acerca a otro árbol y con un gancho mueve una rama para agarrar más frutos pero Alan, asustado, grita: “¡Cuidado! Ahí hay un nido de avispas”.

Pág. 23 ↓

Las avispas salen volando. “¡Cuidado, cuidado!”, gritan ahora todos los niños. Toman las bolsas llenas de frutos y, asustados, se van corriendo.



Nivel 2



Título →

Dany va al monte con su mamá y su abuela

Págs. 18 y 19 ↓

Es primavera. Dany, su mamá, su abuela y sus amigos están en el monte. La mamá de Dany se acerca a una colmena, hace un poco de humo para alejar a las abejas y agarrar la miel. La abuela corta leña con el machete. Los niños caminan y se alejan. Van a buscar frutos. A Dany le gusta mucho ir al monte porque juntar frutos es muy divertido. Los niños llevan bolsas y tachos para guardar los frutos y llevarlos a casa.

Pág. 20 ↓

Lejos de la mamá y la abuela de Dany, los niños encuentran unos árboles con muchos frutos. “¡Acá! ¡Acá hay frutos!”, gritan contentos. Hay algarroba blanca, mistol... Como es primavera, los frutos están maduros. Ya se pueden comer. Son muy ricos.
Dany y Lucas sacuden los árboles con fuerza. Algunos frutos caen al suelo.

Pág. 21 ↓

Hay frutos por todos lados: arriba, en el árbol, y abajo, en el suelo. Hay frutos redondos y alargados. Hay frutos de distintos colores.
Lucas agarra un fruto alargado y lo come: “Mmmm... Es dulce”. A Lucas le gusta mucho. Nahuel también come un fruto pero... “¡Puaj!... Es amargo”. No le gusta. A Nahuel le gustan los frutos muy muy dulces.

Pág. 22 ↓

Después de comer un poco, Lucas y Nahuel ponen frutos adentro de las bolsas. Mientras tanto, Dany se acerca a otro árbol. Quiere juntar más frutos para llevar a la casa, pero las ramas del árbol están un poco altas. Entonces, Dany agarra un gancho. Pero, cuando Dany engancha la rama y empieza a sacudir, Alan grita: “¡¡Cuidado!! Ahí hay un nido de avispas”.

Pág. 23 ↓

Las avispas salen volando. “¡¡Cuidado, cuidado!!”, gritan ahora todos los niños. Están muy asustados. Todos, menos Lucas, toman sus bolsas llenas de frutos y, después, se alejan corriendo.

UNIDAD 5: Dany caza con su abuelo y su papá



Nivel 1



Título →

Dany caza con su abuelo y su papá

Págs. 24 y 25 ↓

Hace calor. Dany, su papá, su abuelo y sus amigos están en el río. Los niños están pescando con líneas. Los grandes, adentro del agua, usan chuzas. A Dany le gusta mucho pescar. Cerca de los niños están los perros de Dany. Uno de los perros ve un ñandú entre los arbustos y empieza a ladrar: “¡Guau!, ¡guau!”.

Pág. 26 ↓

El ñandú corre muy rápido por el monte y uno de los perros lo corre. El abuelo de Dany agarra el machete para cazar el ñandú. El papá tiene la chuza y un palo grande. Los niños agarran unas ramas más pequeñas.

Pág. 27 ↓

Poco después, los perros están adelante del ñandú. Saltan y ladran. El ñandú no corre más. Los chicos miran desde lejos. Ahora, el abuelo está muy cerca del ñandú con el machete en la mano para cazarlo.

Pág. 28 ↓

Dany, su papá, su abuelo y sus amigos vuelven a su casa con el ñandú. Dany lo agarra de una pata. Su papá, de la cabeza. El abuelo, Lucas y Nahuel agarran el ñandú de las alas. Caminan lento porque el ñandú es muy pesado.

Pág. 29 ↓

Más tarde, el papá de Dany prepara el ñandú para comer. Toda la familia come carne de ñandú. Los perros también comen un poco de carne. “¡Qué rico!”, dice Dany contento, “Me gusta mucho comer ñandú”.



Nivel 2



Título →

Dany caza con su abuelo y su papá

Págs. 24 y 25 ↓

Hace calor. Dany, su papá, su abuelo y sus amigos están en el río. Los niños están pescando con líneas y los grandes, con chuzas. Las chuzas son peligrosas, por eso los niños no las usan. A Dany le gusta mucho el río.

En la orilla, cerca de los niños están los perros de Dany. Uno de los perros está dormido, pero el otro perro no duerme porque hay un ñandú muy grande entre los arbustos. El perro empieza a ladrar: “¡Guau!, ¡guau!”.

Pág. 26 ↓

Los niños escuchan ladrar al perro, por eso miran al monte y ven el ñandú. “¡Papá, abuelo!”, grita Dany, “¡un ñandú!”. El ñandú se asusta de los perros y se escapa. Todos dejan de pescar. El abuelo de Dany agarra el machete para cazar el ñandú. El papá tiene la chuzas y un palo grande. Los niños agarran unas ramas más pequeñas.

Pág. 27 ↓

Poco después, los perros están adelante del ñandú. Saltan y ladran. El abuelo también está muy cerca del ñandú. Tiene el machete en una mano y un palo en la otra. Los niños miran desde lejos, levantan las ramas para ayudar al abuelo a atrapar al ñandú. El ñandú ya no puede escapar. Está atrapado.

Pág. 28 ↓

Dany, su papá, su abuelo y sus amigos vuelven a casa con el ñandú. El ñandú es un animal muy grande y pesado, por eso lo llevan entre todos. Dany lo agarra de una pata. Su papá, de la cabeza. El abuelo, Lucas y Nahuel agarran el ñandú de las alas. Todos caminan lento porque están cansados.

Pág. 29 ↓

Más tarde, el papá de Dany prepara el ñandú para comer. Toda la familia come carne de ñandú. Los perros también comen un poco de carne. “¡Que rico!”, dice Dany contento, “Me gusta mucho el ñandú”. Su mamá lo escucha y se ríe. Por suerte, hay carne para varios días.

UNIDAD 6: Dany visita a su hermana en la ciudad



Nivel 1



Título →

Dany visita a su hermana en la ciudad

Págs. 30 y 31 ↓

Dany quiere visitar a su hermana Vilma. Vilma vive en Resistencia con sus dos hijas. Resistencia es una ciudad que está lejos de la casa de Dany. Por eso, Dany y su mamá viajan en micro. En la terminal de micros de Resistencia, hay dos micros enormes y mucha gente con bolsos y valijas. De pronto, Dany ve un perrito pequeño. Dany agarra al perrito y lo pone adentro de su canasta.

Pág. 32 ↓

Dany y su mamá llegan a la casa de Vilma. “¡Hola! ¡Hola! ¿Cómo están?”, saluda la mamá. Dany pone la canasta con el perrito al lado de la puerta de la casa y saluda a sus sobrinas. La puerta está abierta. Mientras todos se saludan, el perrito sale de la canasta y se va.

Pág. 33 ↓

Poco después, Dany quiere mostrarles su perrito a sus sobrinas. Va a buscar su canasta y... ¡no está! “¡Mi perrito!, ¡mi perrito!”, grita Dany. Su mamá, su hermana y sus sobrinas buscan al perrito por toda la casa, pero el perrito no está. Dany está muy triste.

Pág. 34 ↓

Entonces todos salen de la casa. Van a buscar al perrito a la calle. ¿Dónde está? ¿Atrás del árbol? ¿En la puerta del quiosco? ¿Cerca del hospital?... Dany y su familia buscan por todos lados. Dany está triste, el perrito es pequeño y está solo.

Pág. 35 ↓

Finalmente, Dany y su familia van a la feria. Hay muchas cajas con frutas y verduras. Hay manzanas, duraznos, limones, zapallos y... arriba de una caja de bananas, está el perrito. Dany lo ve y grita contento: “¡Es mi perrito! Hola, perrito. Vamos a casa”.

UNIDAD 6: Dany visita a su hermana en la ciudad



Nivel 2



Título →

Dany visita a su hermana en la ciudad

Págs. 30 y 31 ↓

En las vacaciones, Dany siempre viaja con su mamá a Resistencia. Ahí vive Vilma, la hermana de Dany, con sus dos hijas. El viaje de la casa de Dany a Resistencia es largo, pero a Dany le gusta viajar en micro.

En la terminal de micros de Resistencia, hay dos micros enormes y mucha gente con bolsos y valijas. De pronto, Dany ve un perrito pequeño debajo de un micro. Es muy peligroso. Dany lo agarra y lo pone adentro de su canasta.

Pág. 32 ↓

Dany y su mamá llegan a la casa de Vilma. “¡Hola! ¡Hola! ¿Cómo están?”, saluda la mamá. Dany deja la canasta con el perrito al lado de la puerta de la casa, que queda abierta, y saluda a sus sobrinas. “¡Hola! ¿vamos a jugar?”, dice Dany. “¡Vamos!”, le responden las niñas. Mientras Vilma y su mamá están conversando y los niños están jugando, el perrito sale de la canasta y se va.

Pág. 33 ↓

Después de jugar con sus sobrinas, Dany quiere mostrarles su perrito, va a buscarlo y no lo encuentra. “¿Dónde está?”, pregunta Dany llorando. Toda la familia busca al perrito: la mamá lo busca en la habitación... la hermana lo busca en la sala... Todos buscan por toda la casa, pero el perrito no aparece.

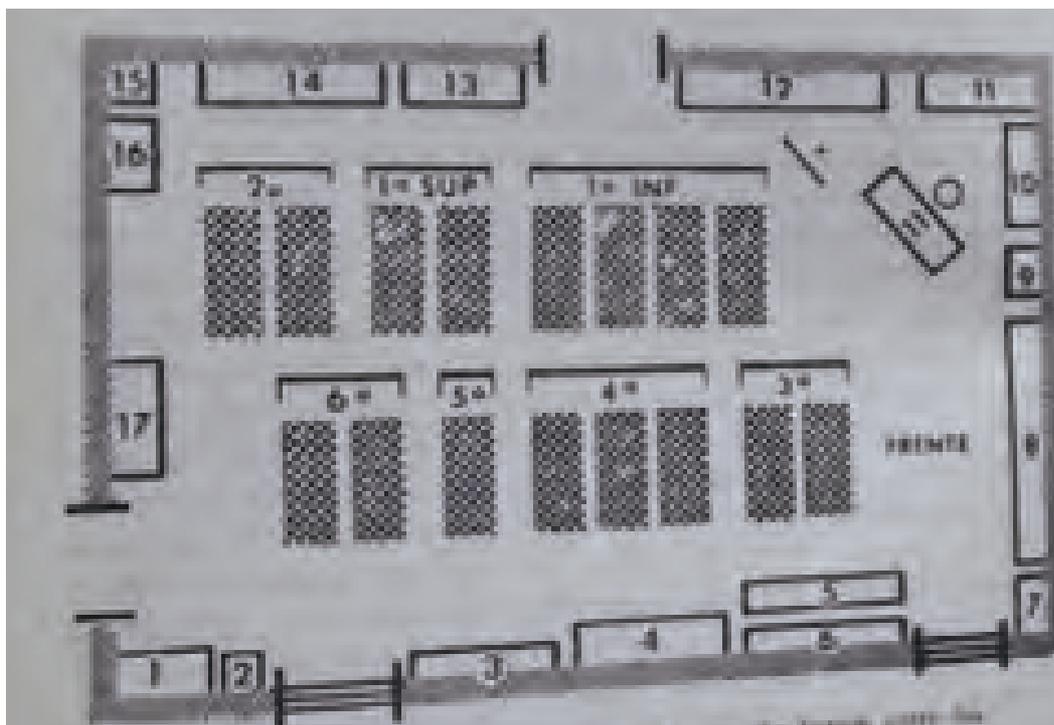
Pág. 34 ↓

Entonces, todos van a buscar al perrito a la calle. Pero... ¿dónde está?
En la ciudad, hay muchos lugares: el quiosco, el hospital, el banco, la farmacia... La ciudad es mucho más grande que el pueblo donde vive Dany, por eso Dany está muy triste. Tiene miedo de no encontrar a su perrito.

Pág. 35 ↓

Finalmente, Dany y su familia van a la feria. Ahí, hay muchas cajas con frutas y verduras. De pronto, arriba de una caja de bananas, muy contento, está descansando el perrito. Dany lo ve y grita: “¡Mi perrito!”. Lo abraza, lo besa y le dice: “Vamos a casa”.

ANEXO 3



Croquis del aula organizado por sectores:

1. Mesa de revistas.
2. Botiquín.
3. Estación meteorológica.
4. Biblioteca mayor.
5. Biblioteca menor.
6. Planilla de control y fichero de compromisos.
7. Instrumental, mediciones, mapas y atriles.
8. Pizarrón mural.
9. Reloj y almanaque.
10. Estante con material de trabajo (un estante para cada grado).
11. Mesa y armario del maestro.
12. Sección de primer grado inferior.
13. Revista mural Viento de estrellas y exposición permanente de dibujos y acuarelas.
14. Laboratorio.
15. Equipo de música.
16. Máquina de proyecciones.
17. Diario mural: Noticias argentinas.

Fuente: Iglesias (1995) pág. 6 y 7.

Bibliografía y normativa

Benítez, M.E., Plana, D., & Marder, S. (2017). *Klofky y sus amigos exploran el mundo 1. Guía para docentes*. Buenos Aires: Akadia.

Borzzone, A.M. & De Mier, V. (2016). “We want to learn. A program for the linguistic, cognitive, and socio-emotional development of young children” en *Teaching and Learning Literacy in the 21th Century: Lessons from Around the World*. IBE, Unesco.

Borzzone, A.M. & Rosemberg, C. (2000). *Aprender a leer y a escribir entre dos culturas. El caso de las comunidades kollas del noroeste argentino*. Buenos Aires: Aique.

Borzzone, A. M. Rosemberg, C., Diuk, B., Silvestri, D. y Plana, D. (2006). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Buenos Aires: Asociación Civil Etis y Ministerio de Educación.

Iglesias, L. (1995). *La escuela rural unitaria*. Buenos Aires: Lumen.

Ley de Educación Nacional, (2006).

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial.

OEI - UNICEF (2018). *El Nivel Inicial en el ámbito rural - Propuestas de enseñanza*, Serie “Temas clave de la Educación Infantil”.

OEI - UNICEF (2015). *Juegos con reglas convencionales. Así me gusta a mí*, de la Serie “El juego en el Nivel Inicial. Propuestas de enseñanza”, Buenos Aires: OEI - UNICEF.

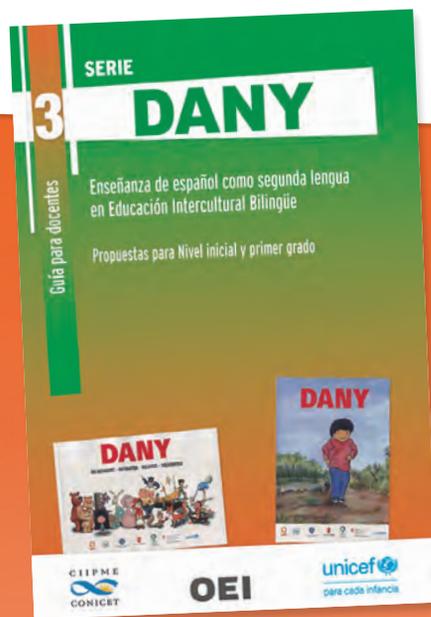
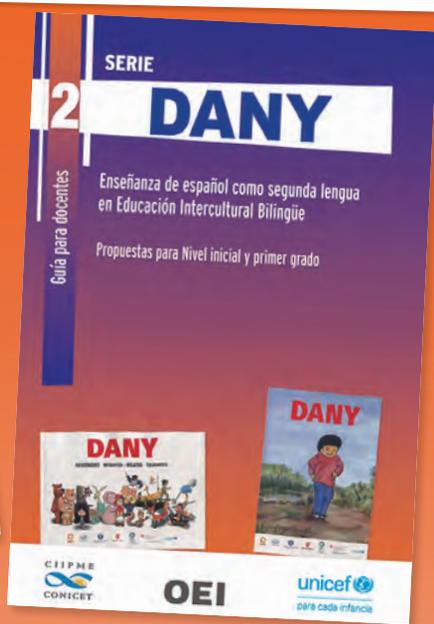
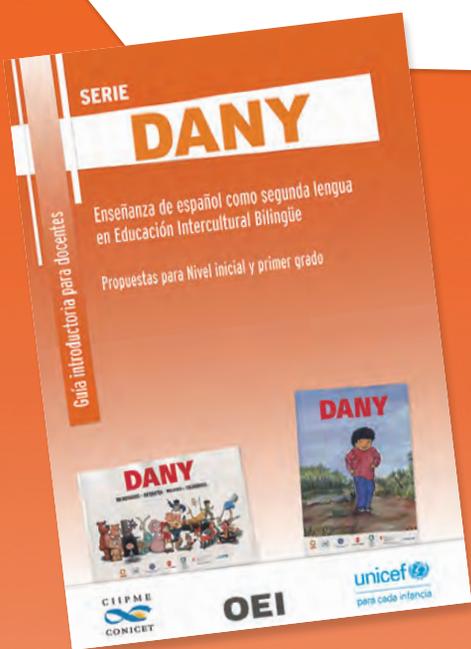
Rosemberg, C. (2008). “El lenguaje y el juego en la educación infantil” en Sarlé, P.(coord.) *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Noveduc.

Rosemberg, C. R. (1997). “Los libros de lectura etnográficos en el marco de un programa de alfabetización intercultural para plurigrado”, Presentación al Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas. Buenos Aires.

Sarlé, P. (coord.) (2008). *Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Sarlé, Patricia y Rodríguez Saé, Inés (2018). “Serie: Temas clave de la Educación Infantil”, *El Nivel Inicial en el ámbito rural - Propuestas de enseñanza*. 1a. ed. Buenos Aires: OEI.

Soto, Claudia y Violante, Rosa (2010). *Didáctica de la educación inicial*, 1a. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Material de distribución gratuita

