



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Especialización en Escritura y Alfabetización

La escritura como testigo de los procesos de interpretación

Intercambio entre lectores en torno a la lectura de un libro álbum
al finalizar el primer ciclo de la educación primaria

Trabajo final presentado para obtener el título de
Especialista en Escritura y Alfabetización

Alumna
Noelia Danisa Forestiere

Directora
Mg. Cinthia Kuperman

*La Plata, Argentina
Septiembre de 2020*

1. Introducción.....	2
2. Justificación del tema.....	4
3. Marco teórico.....	6
3.1 La lectura: una breve reseña histórica.....	6
3.2 La lectura a través de la voz de otro.....	8
3.3 La lectura de libros clásicos en la escuela.....	10
3.4 La lectura de libros álbum.....	12
3.5 La escritura y su carácter epistémico.....	12
4. Análisis del cuento utilizado en la secuencia didáctica.....	14
5. Preguntas para abordar el problema.....	21
6. Objetivos.....	21
7. Decisiones metodológicas.....	22
7.1 Contextualización.....	22
7.2 Población.....	22
7.3 Dispositivo de trabajo.....	22
7.4 Secuencia didáctica.....	23
8. Análisis de las interpretaciones y de la intervención docente.....	25
8.1 Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la primera lectura del cuento.....	25
8.1.1. GRUPO I: Vinculación implícita con el cuento tradicional.....	26
8.1.1.a Aluden a lo que afirma el texto sin considerar lo que aportan las ilustraciones.....	26
8.1.1.b Mencionan la aparición de personajes ajenos a la historia tradicional.....	28
8.1.1.c Reconocen la presencia de más de un cuento sin poder precisar cuáles.....	28
8.1.2 GRUPO II: Vinculación explícita con el cuento tradicional.....	29
8.1.2.a Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran.....	30
8.2 Análisis del intercambio entre lectores después de una segunda lectura del cuento.....	30
8.3 Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la segunda lectura del cuento.....	39
8.3.1 GRUPO I: Vínculo implícito con el cuento tradicional.....	39
8.3.1.a Aluden a lo que afirma el texto considerando lo que aportan las ilustraciones.....	40
8.3.2 GRUPO II Vínculo explícito con el cuento tradicional.....	41
8.3.2.a Advierten la presencia de las cuatro historias y las pueden nombrar.....	41
8.3.2.b Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran y caracterizan al personaje del lobo.....	42
8.3.3 GRUPO III Metaficción.....	43
8.3.3.a Consideran aspectos ligados a la metaficción.....	43
9. Palabras finales.....	45
10. Referencias bibliográficas.....	47
11. Bibliografía de consulta.....	48
12. Anexo 1: Secuencia didáctica.....	49
13. Anexo 2: Registros de clases.....	58

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la lectura y la escritura nos enseña que la tarea de leer y escribir estaba solo destinada a profesionales. Hubo un tiempo en que dichas prácticas consistían en el aprendizaje de una técnica que se podía desdoblar en, por un lado, la correcta oralización del texto y, por otro, el adecuado trazado de las letras. Así, las funciones de leer y escribir estaban separadas: algunos, los lectores autorizados, no eran escribas, y viceversa.

Cuando se asume que ambas son construcciones sociales, atravesadas por el contexto histórico en el que se desarrollan, y que deben ser democratizadas, dicha tarea deja de estar destinada a un grupo específico de personas y se piensa en el acceso a ellas como un derecho que todos y todas deben tener para ejercer plenamente el rol de ciudadano/a.

Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino de ciudadanía (Ferreiro, 2001: 12).

Es en ese marco en el que la escuela asume la ineludible tarea de democratizar la lectura y la escritura introduciendo a los niños y a las niñas¹ en el mundo letrado. Pero, para que ese propósito efectivamente se cumpla, los niños deben participar asiduamente en actos donde se practiquen ambas.

En el caso de la escritura, se deben propiciar en las aulas situaciones en las que los niños tengan la oportunidad de escribir para cumplir un propósito determinado en relación con un destinatario conocido o desconocido o, en algunos casos, para sí mismos.

En cuanto a la lectura, mientras los niños y niñas están aprendiendo a leer –en el sentido convencional del término–, construyen sentido sobre el texto que se está leyendo.

El sentido que se va otorgando a los textos está vinculado con el recorrido de lecturas que cada uno de los niños haya tenido oportunidad de construir dentro y fuera de la escuela. Graciela Montes (2017: 111) dice al respecto que: “Es importante entender que el que lee tiene muchos universos de significación desplegados a su alrededor”.

La interpretación personal y social que el texto promueve y los hallazgos que los lectores realizan sobre él no se dan siempre de manera “natural”, sino que acontecen en el espacio de intercambio con otros, minuciosamente planificado por un docente, y en el que se anticipan aquellas intervenciones que favorecen que todos los alumnos se apropien de las diferentes capas de sentidos que presenta el texto.

¹ Nos resulta imprescindible aclarar que la narración del trabajo se ha realizado desde una perspectiva de igualdad de género a pesar de que no aparezca este diferenciado en todas las articulaciones gramaticales.

Este trabajo analiza la lectura por parte del docente de un cuento contemporáneo que presenta alusiones directas a una historia tradicional² muy conocida por los niños, así como las interpretaciones que se suscitan en los intercambios entre lectores con alumnos y alumnas de tercer grado de una escuela³ del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, GCABA).

La obra seleccionada para este trabajo propicia que los niños tengan la oportunidad de establecer relaciones intertextuales y puedan avanzar en sus posibilidades como lectores de libros álbum que presentan como recurso narrativo el metaficcional.⁴ También tendrán la oportunidad de producir textos escritos para conservar y retomar más adelante.

²*Los tres cerditos* de David Wiesner es un cuento diferente sobre la historia clásica de los tres cerditos. En esta versión, el autor revisita la historia y la subvierte. El lobo feroz sopla tan fuerte que hace volar a los cerditos fuera del cuento, de este modo la historia avanza y el relato tradicional se transforma.

³La escuela mencionada se describe más adelante.

⁴ Los conceptos de metaficción e intertextualidad se desarrollan en el punto 4 (Análisis del cuento utilizado en la secuencia didáctica).

2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La enseñanza de la lectura en el contexto escolar implica la alternancia en las aulas de dos situaciones fundamentales: la lectura a través del docente y la lectura por sí mismos. Al leer un texto es necesario compartir interpretaciones con otros. Ese intercambio entre lectores es una instancia necesaria, desafiante y, a la vez, compleja.

Diversos diseños curriculares⁵ vigentes en jurisdicciones de nuestro país se elaboran a la luz de distintas experiencias e investigaciones en las que se advierte acerca de lo importante que es que la escuela promueva la formación de lectores brindando a todos los niños y las niñas la oportunidad de participar de múltiples y variadas situaciones de lectura.

Si bien es sabido que en muchas aulas esto sucede, es necesario seguir profundizando en aquellas propuestas que propicien que las obras que el docente selecciona para leer frente a sus alumnos sean desafiantes para ese auditorio, sean obras que se enlacen de alguna manera con otras lecturas que ellos ya han transitado; asimismo, es preciso que el docente pueda prever cuáles son aquellas intervenciones que permitirán a los lectores hacer interpretaciones ajustadas al texto; así como también que los niños puedan explicitar sus ideas para confrontarlas con las de sus pares y elaborar un conocimiento cada vez más compartido sobre la obra, animándose, además, a transformar sus interpretaciones iniciales sobre un texto volviendo una y otra vez sobre ellas.

Democratizar la palabra en las aulas, desentrañar el sentido de la obra, leer y releer el mismo cuento son prácticas fundamentales que la escuela debe garantizar.

En el siguiente trabajo nos interesa analizar la situación didáctica fundamental de la lectura a través del maestro y la apertura del espacio de intercambio entre lectores de una obra desafiante porque es distinta en relación a lo que venían leyendo habitualmente. El grupo sobre el cual se realizó el análisis está constituido por lectores que han transitado, en los primeros años de escolaridad, por una diversidad de obras de autores nacionales y extranjeros, tanto contemporáneos como clásicos, y, también, una variedad de géneros: cuentos, novelas, poesía, etc.

El desafío consistió en advertir si el hecho de que conocieran algunas de las obras clásicas garantizaría que pudiesen reutilizar esos conocimientos y establecer vínculos entre ellas y el cuento que se presentaba en la secuencia didáctica.

Nuestro propósito es, entonces, analizar el impacto que tiene la lectura de una obra muy diferente a la que los alumnos están habituados a leer y las condiciones didácticas necesarias para propiciar un espacio de intercambio entre lectores que democratice la

⁵En este trabajo tomamos como referencia el Diseño Curricular vigente en CABA.

construcción colectiva de sentido de la obra y resignifique lecturas que ya son parte de su experiencia lectora. Un paso más en este sentido es advertir si “decir por escrito” las propias ideas de la obra posibilita, al pequeño escritor, tomar conciencia de las interpretaciones permitiéndole distanciarse de su texto para volver más adelante y reconstruir aquello que se ha plasmado en el papel.

3. MARCO TEÓRICO

En este apartado se desarrollan los conceptos en los que se apoya el presente trabajo. Se aborda una breve reseña histórica sobre la concepción del acto de lectura, la lectura a través de la voz de otro, la lectura de libros clásicos en la escuela, la lectura de un libro álbum y, por último, la escritura y su carácter epistémico.

3.1 La lectura: una breve reseña histórica

En los últimos ochenta años han aparecido diferentes trabajos que abordan el tema de la lectura. Estos se apoyan en tres concepciones acerca de ese proceso.

Por un lado, la que concibe la **lectura como un conjunto de habilidades**:

Los estudiosos del campo se ocuparon de describir las etapas por las que debía atravesar el niño y las destrezas que tenía que adquirir en cada una para llegar al dominio de ese proceso (Dubois, 2015: 15).

En este marco se entendía que la lectura podía ser desmenuzada en sus elementos componentes y que estos podían ser ordenados según el grado de dificultad. Entender el proceso de lectura de este modo suponía un aporte para dar solución a los problemas derivados del aprendizaje en su etapa inicial.

Los diferentes niveles de lectura que componían el esquema estaban dados por: el reconocimiento de palabras, como el primer nivel; la comprensión, como el segundo; la reacción o respuesta emocional, como el tercero y, por último, la asimilación o evaluación. Desde este enfoque prevalecía la idea de que, al dominar las habilidades básicas, el lector luego podía integrarlas en un todo. En conclusión, cuando el lector logra extraer el significado que le ofrece el texto, ha sido capaz de comprenderlo. Leer se reduce, desde esta concepción, a extraer la información que el texto presenta.

Conforme avanzan las investigaciones psicolingüísticas y de la psicología cognitiva a principios de los sesenta, el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades comienza a perder entidad, y es en ese contexto que surge el **enfoque interactivo de la lectura**. Kenneth Goodman y Frank Smith son referentes destacados que revolucionaron las ideas sobre el acto de lectura.

Goodman sostiene que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje.

Frank Smith, otro de los pioneros, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información visual y la no visual que posee el lector. Es en ese proceso de constante interacción entre ambas cuando el lector construye sentido; la coordinación de informaciones es lo que le permite obtener significado.

Kenneth Goodman afirma que no hay nada intrínseco al sistema de escritura, o a sus símbolos, que tenga significado, sino que este es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee (Dubois, 2015: 19).

La psicología constructivista realizó significativos aportes al enfoque interactivo de la lectura, dado que retomó el concepto de esquema para profundizar en el papel que juega la experiencia previa del sujeto en el acto de lectura.

Afirma que la comprensión se alcanza cuando el lector encuentra la configuración de esquemas que le permite explicar el texto en forma adecuada. En este punto es que el enfoque transaccional de la lectura se contrapone al enfoque interactivo.

Este último entiende la comprensión como la duplicación del texto por parte del lector; en cambio, desde el enfoque transaccional, la comprensión está marcada por algo más que la duplicación, la comprensión implica la interpretación del lector de la representación textual que él ha construido. Antes de duplicar el mensaje, lo que hace el lector es duplicar el rol creativo del autor.

Es así como surge una concepción más reciente sobre la lectura proveniente del campo de la teoría literaria. Desde esta perspectiva, el acto de lectura es considerado como un **proceso de transacción entre el lector y el autor**. Louise M. Rosenblatt, investigadora y representante de la teoría que sustenta el acto de lectura como un proceso en el que el significado está en el lector y en el escritor, no en el texto, afirma que:

Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El "significado" no existe "de antemano" "en" el texto o "en" el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto (Rosenblatt, 1996: 24-25).

En suma, el acto de lectura se entiende como un proceso transaccional en el cual lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados, un proceso durante el cual el lector coordina la información que aporta el texto con la información que tiene disponible; por lo tanto, el significado no está en el texto, sino en el lector y en el

escritor, por lo cual la comprensión se verá afectada de acuerdo a la capacidad del escritor en tanto constructor del texto y a la del lector encargado de reconstruirlo y de otorgarle significado.

En ese esfuerzo que realiza el lector por reconstruir la obra y otorgarle significado es que volvemos una y otra vez al texto y recordamos otras historias, compartimos con otros nuestros pareceres y ponemos en el texto esa palabra “de más” que profundiza, enriquece la comprensión y nos invita a pensar recorridos de lectura posibles.

El texto deja de ser simples marcas sobre el papel cuando el lector efectúa una transacción con el texto, es decir, el lector se constituye como tal en tanto este acto se efectiviza. El significado es aquello que sucede durante la transacción; el lector construye un texto similar y vinculado al texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía pensado.

Estos avances fueron decisivos para dejar atrás la idea de la lectura como descifrado.

3.2 La lectura a través de la voz de otro

Cuando los niños aún no dominan el lenguaje escrito, construyen sentido sobre los textos escuchando leer a un otro alfabetizado: padres, madres, hermano mayor...

Emilia Ferreiro ilustra esta escena con unas bellas palabras:

Había una vez un niño... que estaba con un adulto... y el adulto tenía un libro... y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba cómo la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer (Ferreiro, 2001: 64).

Conforme los niños transitan su escolaridad, es la escuela la encargada de ofrecerles oportunidades de participar en situaciones de lectura en las que accedan a diversidad de textos y temas de los que el lenguaje escrito se ocupa. Es su maestro o maestra quien da voz a los textos para que los niños efectivamente puedan construir sentido sobre ellos. Las situaciones en que el docente “pone voz” a los textos son imprescindibles porque garantizan el acceso de los niños a la cultura escrita. Es en el marco de esta situación que los alumnos pondrán en acción los quehaceres del lector desde edades muy tempranas y aun antes de leer convencionalmente.

El docente sostiene sistemáticamente estas situaciones en las que los niños tienen oportunidad de escucharlo leer, accediendo a textos que seguramente serían muy complejos para enfrentar en una situación de lectura por sí mismos. También permite que los niños y niñas puedan acceder a géneros novedosos para muchos de los lectores

novatos. En el marco de la escuela, la lectura a través del docente es una de las situaciones didácticas fundamentales que debe ocurrir a lo largo de toda la escolaridad. Pero ese espacio no finaliza cuando el maestro concluye la lectura y cierra el libro. Es inmediatamente después que vuelve a abrir el libro y relee para sus alumnos algunos pasajes seleccionados para el intercambio. En ese sentido nos interesa destacar el lugar que ocupa en la construcción de sentido ese momento que los lectores transitan al finalizar la obra. Como señalan las especialistas:

Contra toda representación de sentido común en la que solemos imaginar a un buen lector concentrado solo frente a su libro, en realidad se lee –y se aprende a leer– siempre con otros presentes y en diálogo con nuestros pensamientos (Kaufman, Lerner y Castedo, 2014).

En la escuela, ese espacio posterior a la lectura es sostenido por el docente, quien, al finalizar cada sesión, garantiza situaciones en las que invita a los niños a hablar en torno a la obra, habiendo anticipado algunas intervenciones que le permiten resaltar aquellos aspectos que le resultan interesantes retomar para toda la clase: la belleza de un fragmento, los episodios que generan controversia en el auditorio, la caracterización de un personaje, los modos de decir de los autores, los diálogos significativos, etc.

Desde esta perspectiva es imprescindible la palabra que se añade luego de que los niños escuchan leer a su maestro. Nos dice Jean Hébrard (2000):

La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lectura fuera de las comunidades, el placer está dado por la palabra que se agrega al libro.

En definitiva, las discusiones que se suscitan entre el docente, los niños y el texto permiten que las interpretaciones iniciales que cada niño elaboró, en un primer acercamiento al texto, se complementen y profundicen.

En ese sentido, hacer del aula una comunidad de lectores supone entender a la clase como un colectivo en el que se lee y se intercambia con otros sobre lo leído en un espacio de complicidad compartida.

3.3 La lectura de libros clásicos en la escuela

El reconocido autor Mark Twain definió como un “clásico” aquel libro que la gente alaba pero no lee. En el mismo sentido, el reconocido escritor Italo Calvino (1992), en su obra *¿Por qué leer los clásicos?*, sostiene que los clásicos son esos libros de los cuales se suele oír decir: “Estoy relejendo...” y nunca “Estoy leyendo...”. En sintonía con las ideas de ambos autores, consideramos que difícilmente se lleguen a leer todas las obras clásicas; sin embargo, los lectores tenemos en nuestro acervo esas historias disponibles, porque su condición hace que trasciendan culturas y épocas para permanecer mimetizados en la memoria colectiva de los pueblos.

Otra de las particularidades que hace de los clásicos una lectura inevitable es su capacidad intrínseca de permanencia a lo largo del tiempo, lo cual permite que los lectores reconozcan en esas historias rastros de otras épocas. En palabras de Calvino: “los clásicos sirven para entender quiénes somos y adónde hemos llegado”. En el mismo sentido, agrega:

Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres) (Calvino, 1992: 10).

Consideramos, entonces, a las obras clásicas como aquellas que circulan conformando un cúmulo de historias que son conocidas por los lectores, las hayan o no leído.

En relación con la lectura de los clásicos en la escuela, la controversia es de larga data. Teresa Colomer (2008) afirma y argumenta que las aulas deben contar con esas obras y esboza las siguientes razones.

Por un lado, los clásicos permiten el enlace entre los lectores, en tanto discurso literario que favorece el sentido de pertenencia colectiva. En un mundo en el cual el consumo cultural está cada vez más acelerado, la permanencia de obras clásicas permite que haya lecturas coincidentes entre lectores:

Las formas habituales de narrar, los personajes evocados, las alusiones literarias con las que bromeamos o los registros y convenciones del discurso por los que saltamos en cada conversación y lectura, resultan absolutamente necesarios para dominar la comunicación social (Colomer, 2008: 392).

Una segunda razón que argumenta en favor de la lectura de los clásicos es el enlace entre las obras que estos permiten:

Esa es la principal gracia de acceder a la tradición, la de dar instrumentos a las nuevas generaciones para aprovechar la reflexión que la humanidad ha llevado a cabo sobre sí misma y sobre el mundo y que puede hallarse ahí, en el uso cambiante de los motivos literarios, en el diálogo establecido entre sus poemas o relatos (Colomer, 2008: 394).

Y, por último, la autora refiere a la capacidad de los clásicos para fomentar el enlace entre niveles culturales:

Un clásico continúa funcionando porque posee una riqueza de interpretación que siempre tiene algo nuevo para decir a personas de muy distintos lugares y tiempos, algo nuevo si se piensa en ello, algo nuevo si volvemos a leerlo (Colomer, 2008: 394).

Es posible que los niños tengan conocimientos de estas historias incluso antes de llegar a la escuela. La estructura canónica que presentan como consecuencia de sus orígenes de tradición oral, permite a los pequeños lectores, prever las acciones y el desarrollo de la trama. Les permite también, anticipar rápidamente cómo comienzan, cómo será el final, el comportamiento de los personajes así como también los escenarios representados. El lector se adelanta sobre esas historias porque las conoce. Esa anticipación permite que los lectores actualicen lo que ya saben sobre las historias para poner esos conocimientos al servicio de la lectura y construir nuevos significados sobre el cuento que van a leer. Bajo ciertas condiciones didácticas leer clásicos en la escuela favorece situaciones para que los niños aprendan a leer y a escribir.

Tomando como referencia lo expresado, para el presente trabajo se seleccionó una obra cuya línea argumental presenta continuidades y rupturas relacionadas con el cuento clásico de *Los tres cerditos*.

3.4 La lectura de libros álbum

Una de las características que identifican al libro álbum y lo diferencian de otros géneros destinados a los niños es que las palabras no pueden existir de manera independiente, no quedaría claro el significado del texto sin las ilustraciones. La particularidad más destacada de este género es la articulación entre lo textual y lo plástico. Teresa Colomer (1996) sostiene que el libro álbum es un género cuyas obras “utilizan la combinación de dos códigos –la imagen y el texto– para contar su historia”.

En el mismo sentido, Shulevitz (1999) destaca que “el libro álbum no solo depende de las ilustraciones para complementar las palabras, sino que también las esclarece y toma su lugar”.

María Cecilia Silva-Díaz (2005) agrega que “los álbumes son un tipo de libro ilustrado en el cual el texto y la ilustración se reparten el papel de contar”.

La lectura de este género tan novedoso en las escuelas demanda un esfuerzo poco frecuente, pero imprescindible, por parte de los alumnos en la formación como lectores de literatura. En palabras de Ana Siro (2005), la lectura de un libro álbum demanda, para la construcción del sentido de la obra, el acceso a las imágenes en simultáneo con la lectura del texto:

Acceder a las imágenes que complementan el texto es indispensable para interpretar y confrontar las propias interpretaciones con las marcas de la obra, tanto cuando los lectores leen por sí mismos como cuando un mediador lee en voz alta. En este último caso, es preciso que mientras lee, ubique el texto frente a quienes escuchan y señale la importancia de coordinar el escuchar leer y ver, de tal modo que puedan apreciar la relación entre lo leído y las imágenes (Siro, 2005: 49).

En definitiva, la lectura de libros álbum demanda un gran desafío para los incipientes lectores que la escuela debe asumir y propiciar.

3.5 La escritura y su carácter epistémico

La escritura, en tanto objeto cultural, asume una doble función: por un lado, aquella que nos permite interactuar con otras personas cumpliendo una función estrictamente comunicativa y, por otro lado, la que sirve para representar las ideas y los pensamientos que se quieren transmitir, adquiriendo de esta manera un carácter representativo.

Sumada a las dos anteriores, la escritura presenta una tercera función vinculada a la posibilidad de ser utilizada como instrumento de toma de conciencia y de autorregulación

intelectual, es decir, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, función que posibilita que los procesos de composición de un texto generen en el escritor aprendizajes personales y sobre su entorno (Miras, 2000).

Este último aspecto otorga a la escritura una propiedad esencial vinculada a la posibilidad que brinda al productor del texto de comunicarse consigo mismo, de volver sobre lo escrito. La función epistémica de la escritura es la que permite objetivar los pensamientos, hacerlos objeto de reflexión, dando lugar a las sucesivas vueltas al texto. Permite volver una y otra vez sobre ellos, ya sea para revisar, reorganizar, etc. De este modo, el escritor se ve obligado a tomar distancia del propio discurso y la obra escrita, en tanto objeto material, queda escindida de quien la produjo.

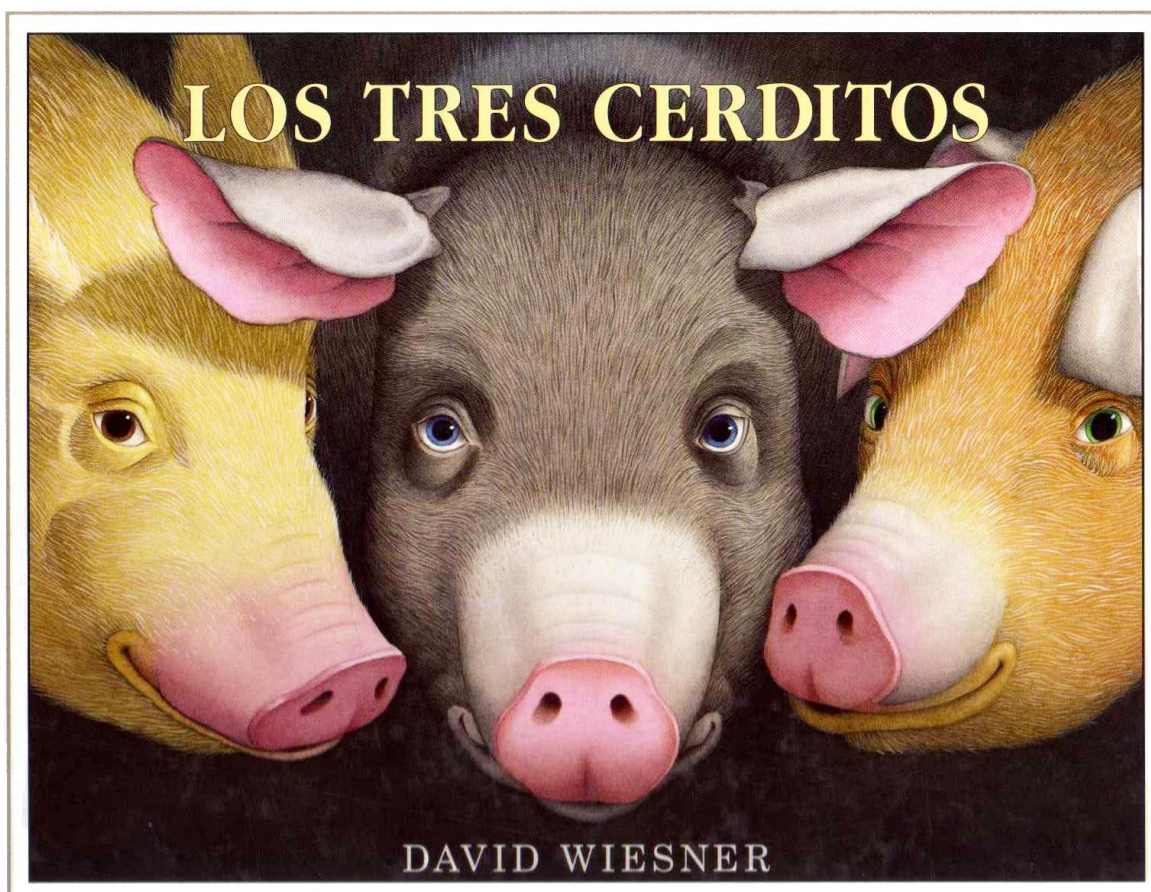
Quando el mensaje no sólo es un medio para determinado fin sino que asume la calidad de un objeto, cuando los usuarios no sólo interpretan o repiten el mensaje sino que también lo producen o lo contemplan, entonces el escribir asume nuevas funciones. Estas funciones no son funciones hacia afuera, hacia el mundo, sino hacia adentro: el escribir y lo escrito mejoran y el productor de dichas escrituras se ve afectado por sus propios productos (Teberosky, 1995: 27).

Queda conformado de este modo un vínculo indisociable y recíproco entre escritura y conocimiento.

4. ANÁLISIS DEL CUENTO UTILIZADO EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA

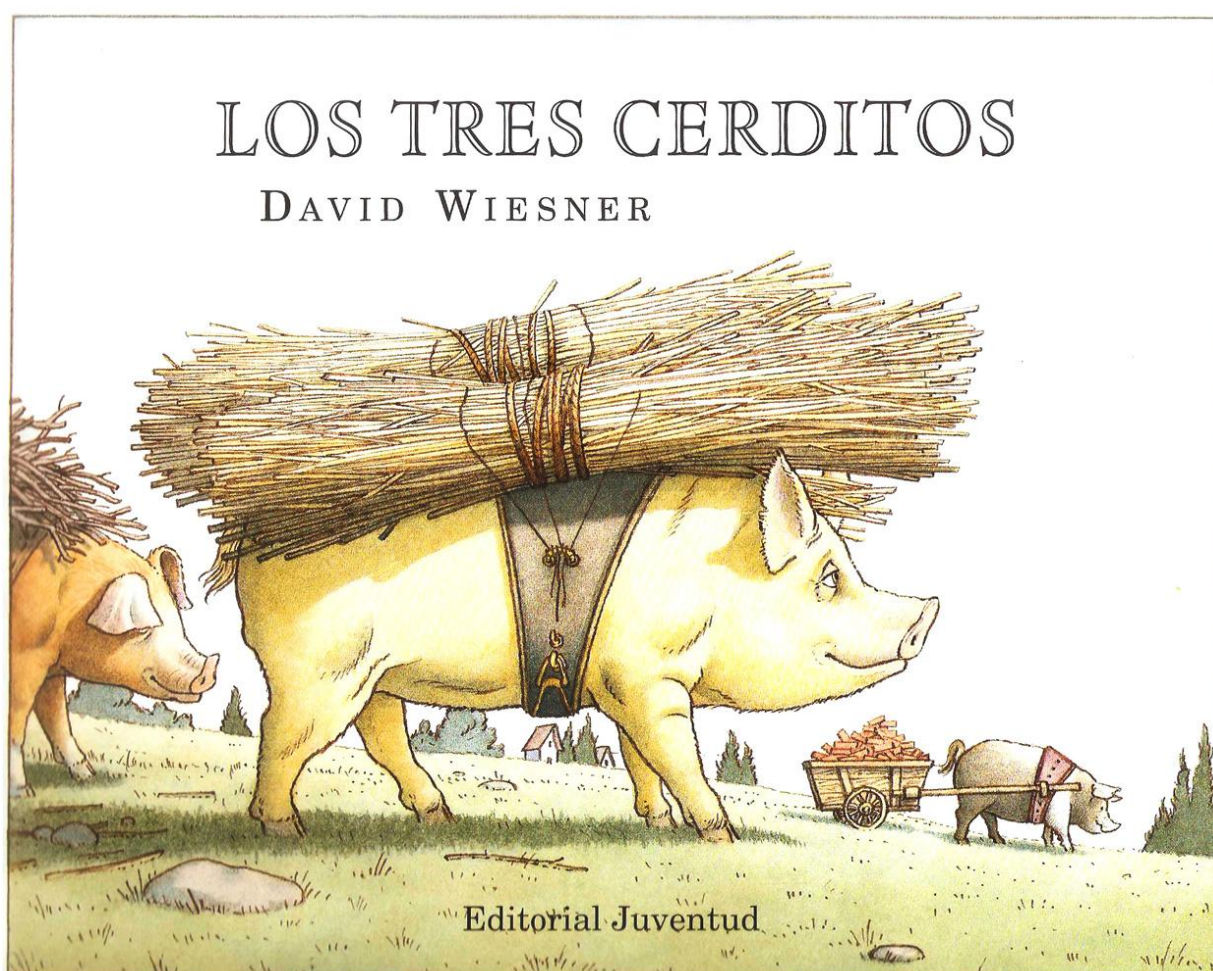
Los tres cerditos de David Wiesner es un libro álbum de carácter metaficcional. Cuando nos referimos a la metaficción, en palabras de Silva-Díaz (2005), estamos haciendo referencia a un tipo de ficción que aborda su propia construcción narrativa o lingüística (de ahí su nombre: va más allá de la ficción, manteniéndonos dentro y fuera de ella a la vez). Se consideran metaficcionales aquellas obras que invitan a leer buscando desenmascarar los diferentes planos del relato, impidiendo que los lectores puedan sumergirse en la historia, dado que en todo momento se pone de manifiesto el artificio estético del texto, es decir, las decisiones que fue tomando el autor en su creación.

Las obras metaficcionales presentan cierta discontinuidad narrativa, en este caso expresada en la multiplicación de relatos que se continúan y finalmente entrecruzan. Este tipo de obras problematizan la lectura, en tanto deconstruyen aquellos elementos que estamos acostumbrados a encontrar en las narraciones convencionales para ser transgredidos: las páginas se desordenan, los personajes se corporizan, las historias se multiplican, los argumentos se cruzan, el autor se manifiesta, etc.



Los tres cerditos narra la historia de estos personajes, la cual convive con otras que se irán desarrollando a lo largo de la obra.

En la ilustración de la tapa (en página 14 de este trabajo) solo se muestra el rostro de los tres cerditos sin presentar ningún escenario posible en el que pudiera transcurrir la historia. Esta focalización permite centrar el protagonismo de los personajes en el devenir del relato. Sin embargo, para poder realizar una mejor anticipación acerca de lo que la historia va a contar, es necesario abrir el libro. Allí, en la primera página, como de muestra debajo, se puede advertir que la historia tradicional está presente, ya que uno de los cerditos carga sobre su lomo un fardo de paja.



En la página siguiente del cuento, las letras y el inicio canónico posicionan al lector frente a la más tradicional de las historias “Había una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna”. Hasta aquí todo parece suceder dentro del marco de la historia conocida.



Es recién dos páginas más adelante donde se produce la ruptura, cuando uno de los cerditos, luego del soplo del lobo, “sale volando” de la *historia* que hasta ese momento era conocida por todos.



Desde entonces, los hilos argumentales se multiplican y ya no es uno sino que son dos: el tradicional y el que comienza a suceder por fuera de las páginas, dando lugar al recurso de la metaficción y contraponiendo lo narrado –“... y al cerdito se lo comió”– con lo que efectivamente sucede en la ilustración –“¡Eh! ¡Me ha hecho salir volando!”.

En este sentido, la obra propone un contrapunto de voces entre lo que está escrito en el texto y lo que representa la ilustración. Si bien ambas voces se narran en conjunto, el relato sostiene un “enfrentamiento” permanente entre la imagen y la voz del texto escrito, buscando complicidad en el lector, ya que este cuenta con más información que el personaje –el lobo.

La misma situación se reitera dos páginas más adelante del cuento, con el segundo cerdito. El texto narra cómo el lobo se comió a los dos primeros cerditos, en tanto que la ilustración muestra a los cerditos escapando de la historia, como bien se puede advertir en las siguientes ilustraciones:



La simultaneidad de las historias, la narración de muchas capas, desafía la inexorable linealidad del texto.

En este sentido, la obra de Wiesner presenta rupturas y continuidades en relación con el cuento clásico de *Los tres cerditos*. Esta característica permite que, frente a su lectura, los niños y las niñas puedan realizar relaciones intertextuales⁶ con la obra mencionada, así como también con otras obras.

Teresa Colomer (2002) define la intertextualidad como la posibilidad que toda obra tiene de establecer relaciones con otros textos, y agrega:

Porque ninguno se escribe sobre o desde el vacío, sino que supone la presencia de otros enunciados, de otras voces anteriores. Este mecanismo discursivo que explica la relación que un texto mantiene desde su interior con otros textos se denomina intertextualidad (Colomer, 2002:155).

Más adelante añade:

Y a medida que los niños y niñas van estableciendo su competencia narrativa, a medida que van adquiriendo el saber implícito que rigen los distintos modelos literarios, las historias pueden también empezar a hacerles notar lo parlanchinas que son entre ellas (Colomer, 2002:157).

De esta manera y conforme avanzan ambas historias, los cerditos desarman las páginas del cuento tradicional para jugar y, en cierto modo, burlarse de él (y, al mismo tiempo, llevarse el peligro con ellos al plegar la página en forma de avioncito...).



⁶ Desde el campo de la narratología, autores como Gérard Genette, Julia Kristeva y Roland Barthes, entre otros, han realizado significativos avances en torno al concepto "intertextualidad". A los fines de nuestro trabajo tomaremos como referencia los aportes de la especialista Teresa Colomer.

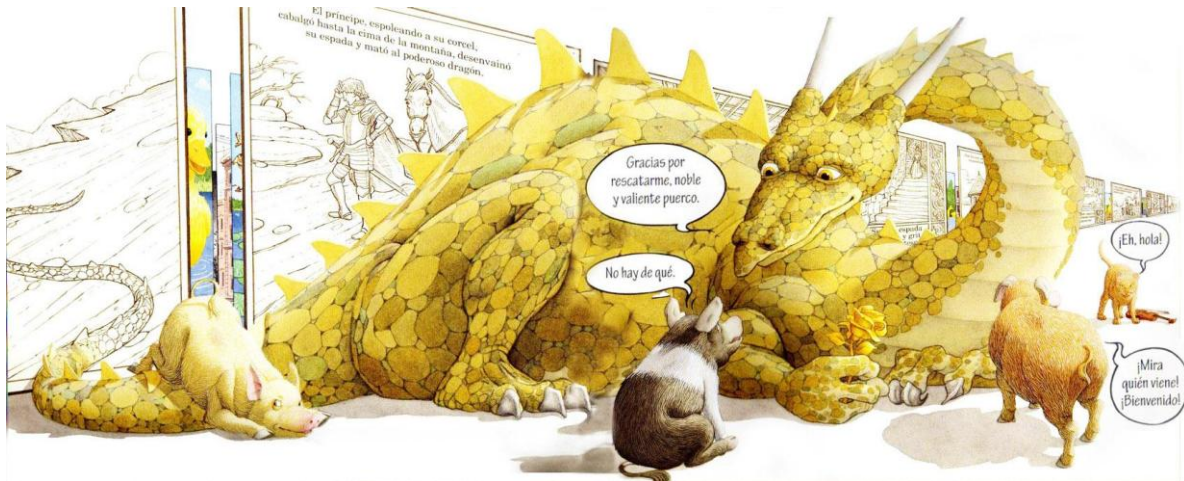
En las páginas venideras hay una sorpresa para el lector que es el repentino salto al vacío que representan las dos páginas en blanco. La utilización de este recurso refiere a uno de los modos de leer que plantea el libro álbum: el de la detención. Cecilia Bajour (2007: 5) nos dice al respecto:

Este ritmo que se balancea entre la pausa y el avance, lectura peculiar propuesta por el libro-álbum, es el eje sobre el que algunos textos construyen lo no dicho, lo sugerido, lo revelado a medias: el silencio.

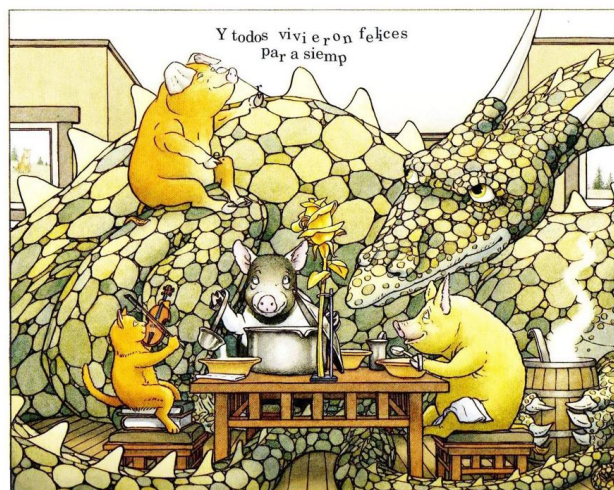
La historia sigue avanzando hasta que ya no son dos, sino tres. Los cerditos ingresan, a modo de homenaje, en *Hey Diddle Diddle* de Randolph Cadecott. Este es considerado el primer libro álbum cuya fecha de edición data de 1882. Esta antigua historia está conformada por algunas de las tradicionales nanas inglesas a las cuales refiere Wiesner en este episodio de su obra.



Luego los cerditos continúan su travesía para ingresar finalmente a una cuarta historia: el dragón que cuida a la rosa de oro. Esta historia posiblemente remita a La leyenda de San Jorge y el dragón. En la obra de Wiesner, los cerditos ayudan al dragón a escapar de esa historia original cuyo final fue de lo más desafortunado.



Los cerditos continúan con su derrotero hasta que finalmente reconstruyen las páginas de la obra clásica con el propósito de regresar a su casa. Es aquí donde las cuatro historias confluyen: la leyenda de San Jorge y el dragón, *Hey Diddle Diddle* de Randolph Caldecott, la historia tradicional de *Los tres cerditos* y la que han construido con todas ellas. A diferencia de la historia tradicional, el lobo no se quema en la chimenea, sino que es espantado por el dragón. En esta última ilustración, el lobo se puede ver a través de la ventana, a lo lejos. Las letras del final canónico “Y todos vivieron felices para siempre...” se presentan cayendo de la página, dando la idea de que finalmente esa historia ya no existe.



5. PREGUNTAS PARA ABORDAR EL PROBLEMA

En las situaciones de lectura, en el espacio de intercambio y escritura de comentarios por parte de los alumnos acerca de lo leído, nos proponemos reflexionar sobre las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que permiten la construcción colectiva de sentido en torno a la obra leída.

Nos preguntamos entonces si es posible que:

- los alumnos puedan hacer explícitos aquellos rasgos de la obra que la ponen en diálogo con otras que la precedieron;
- la escritura permita a los alumnos reorganizar el conocimiento elaborado en la primera lectura;
- los alumnos registren avances en sus interpretaciones iniciales sobre la obra habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores;
- algunas intervenciones docentes en el espacio de intercambio promuevan el avance en las interpretaciones.

6. OBJETIVOS

- Analizar el impacto de las intervenciones docentes posteriores a la relectura de un libro álbum en particular.
- Analizar las escrituras de los niños y las niñas posteriores a la lectura sin haber mediado el espacio de intercambio entre lectores.
- Analizar las escrituras de los niños y niñas luego de una segunda lectura del cuento habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores.
- Dar a conocer algunas intervenciones docentes que permitan enriquecer el espacio de intercambio entre lectores.

7. DECISIONES METODOLÓGICAS

7.1 Contextualización

La secuencia didáctica presentada fue llevada a cabo en el Colegio Salesiano San Francisco de Sales, situado en el barrio de Almagro, CABA, con niños y niñas de ocho años que cursan el tercer grado de la escuela primaria. La escuela es de jornada completa y cuenta con dos secciones por grado. La cantidad de alumnos por aula es de entre treinta y siete y cuarenta niños. El trabajo entre las docentes de la institución se caracteriza por estar enmarcado en un buen clima, lo que facilita la discusión y la planificación conjunta. El equipo de conducción supervisa las propuestas e interviene con señalamientos que permiten ajustar la tarea.

7.2 Población

La población está conformada por niños y niñas de familias cuyos padres finalizaron los estudios secundarios y en muchos casos cuentan con título terciario y/o universitario.

Los alumnos que pertenecen al grupo de clase analizado transitaban tanto Nivel Inicial como primero y segundo año de la escuela primaria en la misma institución.

La mayoría de los niños vive en la zona en la que está ubicada la escuela.

En la institución, las propuestas que se plantean están en el marco del Diseño Curricular vigente en la jurisdicción, por lo cual se resguarda el ingreso y la permanencia de los alumnos en las culturas escritas.

7.3 Dispositivo de trabajo

Para el relevamiento de datos se mantuvo, en primera instancia, una entrevista inicial con la directora, quien a su vez coordina el ciclo. El propósito principal fue conocer el trabajo del ciclo en el área de Prácticas del Lenguaje y focalizar en los trayectos de lectura de los niños y niñas. Se realizó también un encuentro con las maestras de tercer grado con el propósito de conversar acerca de las características del grupo y de las propuestas de lectura desarrolladas a lo largo del ciclo. En función de lo conversado se decidió cuál de ellas estaría a cargo de la clase. Finalmente se resolvió continuar con la maestra que contaba con más experiencia de trabajo en los grados del ciclo. Esto último es de suma relevancia dado que la investigación analiza las respuestas de los niños luego de la lectura por parte del

maestro, motivo por el cual es importante que la maestra conozca el recorrido lector con el que cuentan los alumnos y alumnas.

Se sostuvieron instancias de trabajo con la docente para ajustar la secuencia didáctica iniciada por la investigadora.

Luego se llevaron a cabo dos clases que fueron filmadas, desgrabadas y transcritas para su posterior análisis.

La secuencia de trabajo fue puesta en práctica en el segundo cuatrimestre del año, más precisamente en la tercera semana de octubre, dado que fue necesario que los alumnos cuenten con el mayor recorrido de lectura de cuentos clásicos posible.

7.4 Secuencia didáctica

La secuencia de lectura⁷ del cuento se llevó a cabo en dos clases espaciadas entre sí con un tiempo no menor de dos días, ya que se necesitaba que la docente se reuniese con la investigadora a relevar y analizar los datos vinculados a la primera producción de los alumnos, para realizar los ajustes necesarios en vista de la segunda clase.

<p style="text-align: center;">CLASE 1 - minutos: 80 <i>(Lunes de la tercera semana de octubre)</i></p>	<p style="text-align: center;">CLASE 2 - minutos: 80 <i>(Miércoles de la misma semana)</i></p>
<p>Primer momento: lectura del cuento <i>Los tres cerditos</i> de David Wiesner.</p>	<p>Primer momento: lectura del cuento <i>Los tres cerditos</i> de David Wiesner.</p>
<p>Segundo momento: escritura de los alumnos por sí mismos de un comentario sobre el texto leído, sin que medie espacio de intercambio entre lectores.</p>	<p>Segundo momento: apertura del espacio de intercambio entre lectores.</p>
	<p>Tercer momento: escritura por sí mismos de un comentario sobre el texto leído.</p>

En la clase 1, la docente lee el cuento con el ejemplar en la mano al mismo tiempo que se proyecta en una pantalla. Dado que se está presentando un libro álbum, hay dos condiciones vinculadas al género que no deben pasar inadvertidas: leer y ver. Los niños

⁷ Ver Anexo 1. Planificación de clase.

deben acceder a las imágenes al mismo tiempo que al texto, condición imprescindible para la construcción de sentido en el libro álbum. No obstante, el libro quedará a disposición para que los alumnos puedan acceder a él en el tiempo que transcurrirá entre la primera y la segunda clase.

Luego se les solicita a los alumnos una escritura, posterior a la lectura de la obra, sin haber mediado el espacio de intercambio entre lectores. La docente invita sus alumnos a escribir “lo que les llamó la atención, lo que les impactó, algo que les quedó en el recuerdo”.

En la clase 2, la docente da inicio a un espacio de intercambio entre lectores al finalizar la lectura y luego solicita a los alumnos que vuelvan sobre su comentario inicial para agregar o no nuevas impresiones y/o ideas: “porque nos interesa mucho saber cómo pensaste primero y cómo lo pensaste después”.

La docente prevé esta instancia y habilita a sus alumnos a transformar y agregar contenido a su escritura inicial, solicitando que no borren ni tachen sobre su escrito.

8. ANÁLISIS DE LAS INTERPRETACIONES Y DE LA INTERVENCIÓN DOCENTE

En el presente trabajo, el análisis de las situaciones se corresponde con los momentos en que se desarrolló la secuencia didáctica. Es decir, se analizaron, en primera instancia, las interpretaciones escritas de los alumnos a partir de la primera lectura del cuento; luego, el espacio de intercambio entre lectores correspondiente a la segunda clase y, por último, las interpretaciones escritas elaboradas por los niños y las niñas a partir de la segunda lectura del cuento. Se analizarán a continuación treinta y siete⁸ escrituras de niños pertenecientes a tercer grado de la escuela primaria.

8.1 Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la primera lectura del cuento

Finalizada la lectura del cuento a través de la maestra (**clase 1**), se les solicitó a los alumnos y alumnas que “escriban lo que les llamó la atención, lo que les impactó, algo que les quedó en el recuerdo”⁹ sin mediar espacio de intercambio entre lectores.

Luego de la lectura y del análisis minucioso de las escrituras de los niños correspondientes a las clases desarrolladas, advertimos dos grandes grupos que permiten visualizar diferentes ideas infantiles. Por un lado, aquellas que ponen en evidencia una vinculación implícita con la historia tradicional de *Los tres cerditos* y, por otro lado, las que hacen explícita dicha vinculación. Aquellas producciones que dan cuenta de un vínculo implícito construyen sus ideas a partir de la ruptura o la semejanza con la historia tradicional sin poder precisar las razones que permiten establecer esa vinculación; en cambio, aquellas producciones que advierten una intertextualidad explícita lo manifiestan mediante las fórmulas de inicio, de cierre o frases significativas del relato que aluden a la historia original de *Los tres cerditos*.

Dentro de estos dos grandes agrupamientos se establecieron subgrupos basándose en las diferentes variantes que surgieron de la interpretación que les suscitó a los niños la primera lectura del cuento. Los agrupamientos incluyen diferentes voces; no obstante, las ideas de un mismo alumno pueden conformar más de un agrupamiento. Es importante resaltar que la

⁸ En el aula son cuarenta alumnos; en el momento de la toma, tres niños estuvieron ausentes.

⁹ Ver Anexo 1.

disposición en la que se presentan los comentarios no se corresponden con un orden jerárquico.¹⁰

8.1.1 GRUPO I: Vinculación implícita con el cuento tradicional

8.1.1.a Aluden a lo que afirma el texto sin considerar lo que aportan las ilustraciones

8.1.1.b Mencionan la aparición de personajes ajenos a la historia tradicional

8.1.1.c Reconocen la presencia de más de un cuento sin poder precisar cuáles

8.1.2 GRUPO II: Vinculación explícita con el cuento tradicional

8.1.2.a Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran...

8.1.1 Grupo I: Vinculación implícita con el cuento tradicional

Construyen sus ideas a partir de la ruptura o la semejanza con la historia tradicional sin poder precisar las razones que permiten establecer esa vinculación.

8.1.1.a Aluden a lo que afirma el texto sin considerar lo que aportan las ilustraciones

Este conjunto de producciones corresponde a trece registros de un total de treinta y siete alumnos.

Niños y niñas que se refieren únicamente a la acción del lobo de devorar a los cerditos. Si bien se puede inferir que el asombro se vincula con la ruptura que se da con el cuento tradicional –en el cual el lobo no logra comerse a los cerditos–, ninguno de los niños pudo manifestar de manera explícita esta idea, aun cuando la ilustración evidencia que, al igual que en el cuento conocido por todos, los cerditos permanecen con vida.

En este subgrupo aparecen dos grandes ideas.

Por un lado, aquellos niños que interpretan que el lobo se come a los cerditos, tal como lo afirma el texto –aunque la ilustración evidencie lo contrario– sin poder poner en cuestión la información que proporciona el texto en función del aporte que realiza la ilustración:

¹⁰ Dejamos fuera del análisis aquellos comentarios que describen acciones de los personajes o alguna escena en particular, como, por ejemplo: “A mí me impactó que un cerdito haya hecho una casa de paja, que el otro cerdito haya hecho de madera y el otro cerdito de ladrillos”. “A mí me quedó en el recuerdo que había una cuchara y un tenedor caminando”.

Rocío: A mí me sorprendió cuando se comió a los cerditos.

Máximo: A mí no me gustó cuando el lobo se comió a los cerditos.

Julieta: A mí me gustó que se coma a los cerditos.

Gael: Lo que me impactó fue que el lobo se haya comido a los cerditos.

Tomás: No me gusta –el lobo– porque me da pena que se coma los cerditos porque son muy tiernos.

María Paz: A mí me impactó que el lobo se haya comido a los cerdos (...) A mí no me gustó que se haya comido a los dos cerdos.

Por otro lado, aquellos niños que sostienen que los cerditos son devorados por el lobo al mismo tiempo que reconocen también que aún permanecen vivos. Advierten el relato del narrador vinculándolo con lo sucedido en las ilustraciones.

Esta contradicción manifestada por algunos niños en su primera escritura da cuenta del contrapunto que presenta este álbum entre texto e imagen en las primeras páginas de la historia, en las que el narrador asegura que el lobo “al cerdito comió”, al mismo tiempo que la imagen muestra al cerdito escapando:

Olivia: Me quedó en el recuerdo que cuando el lobo se comía a los cerditos, seguían vivos.

Juan Cruz: Me impactó que el lobo se comió a los cerditos y seguían vivos.

Gonzalo: Me gustó cuando decía que el lobo se comía a los tres cerditos aparecieron otra vez como que revivían.

Guadalupe: Me quedó en el recuerdo que a los cerditos se los comió el lobo pero sigan vivos.

Es interesante reparar en una pequeña variante de esta interpretación. Dos niños pudieron advertir la acción de los cerditos de escapar:

Santiago: Me llamó la atención que el lobo se coma a los cerditos y que pudieran escapar.

Máximo: A mí lo que más me gustó fue cuando los cerditos se escaparon del cuento.

Si bien ambos niños sostienen que los cerditos son devorados por el lobo y permanecen vivos, atribuyen esto último a la posibilidad de escapar de la historia. La advertencia, por parte de los niños, de la acción de escapar se podría interpretar como el inicio del análisis de la metaficción en la historia, ya que el autor allí propone el doble juego: los cerditos con el propósito de escapar del lobo comienzan su derrotero, abriendo el juego a otros planos del relato, mostrando las “costuras” de la historia.

8.1.1.b Mencionan la aparición de personajes ajenos a la historia tradicional

En este subgrupo se incluyen las producciones en las que los niños manifiestan estar algo sorprendidos por la aparición de personajes que no se corresponden con la historia tradicional del cuento conocido por ellos, registrando en sus escrituras este detalle como una característica disruptiva en la historia.

Esta apreciación fue registrada por veintitrés alumnos de los treinta y siete totales.

Sol: A mí me impactó que había dos personajes que yo no conocía. A mí me quedó en el recuerdo que hay un dragón y un gato.

Olivia: Me impactó que aparecía un gato y un dragón.

Juan Martín: Me llamó la atención la vaca, el plato con la cuchara y el gato.

Josefina: En el cuento aparecieron dos personajes de otros cuentos que yo no conocía.

Tobías: Lo que más me llamó la atención es que había un dragón.

Nahuel: Me impactó que los de otros cuentos entren en los 3 cerditos.

María Paz: Y me quedó en el recuerdo que apareció un dragón y un gato de otros cuentos.

Como puede advertirse, si bien la mayoría de los niños reconoce la presencia de los personajes “dragón y gato”, ninguno puede dar cuenta de las historias de origen de las que estos personajes forman parte.

8.1.1.c Reconocen la presencia de más de un cuento sin poder precisar cuáles

Un tercer subgrupo corresponde a aquellos niños que advierten la presencia de más de una historia a lo largo de la obra (veintitrés de treinta y siete niños). A partir de la historia tradicional –y conocida por ellos– plantean la idea de que todo lo ajeno a ella es parte de otras historias que no conocen y que se van presentando a lo largo de la obra. Sin embargo, no todos los niños en este subgrupo plantean esa idea de igual modo. Al interior de este agrupamiento aparecen matices:

Aquellos niños que advierten la presencia de otras historias a partir de la salida, del “viaje” de los cerditos de su cuento hacia otros:

Sol: A mí me llamó la atención que vayan saliendo, de un cuento a otro.

Tobías: Lo que me quedó en el recuerdo que viajaron a otros cuentos.

Bautista: Me impactó que salían de un cuento a otro.

Merlina: Lo que me impactó fue que los cerditos iban de un cuento a otro.

Nahuel: Me llamó la atención que salgan a otros cuentos.

Lautaro: Lo que me llamó la atención fue que iban a otros cuentos.

Aquellos niños que advierten la presencia de otras historias a partir de la entrada de los cerditos a otros cuentos:

Lala: A mí me llamó la atención que los tres cerditos hayan salido de su cuento, y que entren a otros.

Yago: Me llamó la atención que se metieran en otros cuentos.

Santiago: Me impactó que los cerditos entren a otros cuentos.

Lucas: Me impactó que entraban de un lugar a otro.

Gael: Lo que más me llamó la atención fue que se metieron en un cuento de dragones.

Aquellos niños que advierten la presencia de otras historias sin describir:

Francisco S.: A mí me llamó la atención que estuvieron en dos cuentos que yo no conozco.

Aquellos que pueden vincular ambas acciones, la salida de los cerditos de su cuento y la entrada a otros:

Francisco N.: Me llamó la atención que salieron del cuento y entraron a otros dos.

Guadalupe: Me impactó que salgan del cuento y se metan en otro.

María Paz: Me llamó la atención que los cerditos salieron del cuento y entraron a otros.

Si bien muchos advierten la presencia de otras historias, ninguno explicita cuáles son esas historias. Solo dos de los niños mencionan la aparición de un “cuento de dragones” sin poder precisar a qué obra pertenece este personaje.

8.1.2 Grupo II: Vinculación explícita con el cuento tradicional

Advierten una intertextualidad explícita lo manifiestan mediante las fórmulas de inicio, de cierre o frases significativas del relato que aluden a la historia original de *Los tres cerditos*.

8.1.2.a Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran...

En este conjunto de producciones se puede advertir el vínculo explícito establecido con el cuento tradicional (seis de treinta y siete). En algunos casos esto se puede advertir por la presencia en las escrituras de las fórmulas de inicio y/o cierre o por alguna expresión típica de los personajes.

Máximo: Lo que me quedó en el recuerdo fue cuando los cerditos dijeron: ni por los pelos de mi barbilla.

Gonzalo: Me acuerdo que cuando el lobo decía déjame entrar y los chanchitos decían ni por los pelos de mi barbilla.

Francisco R.: Me quedó en el recuerdo que vivieron felices para siempre.

Únicamente una niña explicita en su comentario escrito haber advertido que este no es el mismo lobo que el del cuento conocido por todos:

Sol: Me di cuenta que no es el mismo lobo que del cuento tradicional.

Este último agrupamiento da cuenta de que, si bien varios niños pudieron remitir de manera explícita al cuento tradicional, solo una lo enuncia de manera directa.

8.2 Análisis del intercambio entre lectores después de una segunda lectura del cuento

En la segunda clase la docente tenía previsto¹¹ hacer una relectura de la obra y abrir un espacio de intercambio entre lectores que tenía ciertas condiciones que permitían una interpretación más profunda.

La docente tiene como propósito que los niños y las niñas adviertan:

- Construcción de sentido sobre la obra a partir de la articulación entre el texto y la imagen.
- Continuidades y rupturas con el cuento tradicional.
- Evocación a otras historias.
- Presencia de diferentes hilos narrativos (*Los tres cerditos*–tradicional–, *Los tres cerditos* de Wiesner, la leyenda de San Jorge y el dragón y *Hey Diddle Diddle*–nanas inglesas–).

¹¹ Ver el Anexo 1: Planificación de la clase.

Se analizan a continuación algunos momentos del espacio de intercambio entre lectores, que resultan relevantes para el análisis de la intervención docente así como también para el análisis de las escrituras correspondientes a la segunda clase.¹²

Luego de la relectura de la obra –instancia en la cual, además de sostener la lectura del texto escrito, se proyectaron las imágenes en pantalla–, la docente entabla junto con sus alumnos un diálogo con y en torno al cuento.

Inicialmente y en consonancia con las escrituras correspondientes a la clase 1, la primera apreciación por parte de los alumnos está vinculada con la descripción de acciones de los personajes. Juani se refiere a la preparación de la sopa; Fini, a la vaca saltando en la luna... en este diálogo inicial en torno a la obra muchos de los niños y las niñas manifiestan sus apreciaciones en relación con los aspectos más “superficiales” del texto:

Maestra	Bueno, a ver... ¿alguien tiene ganas de decir algo?
Juani	Me encantó cuando dijo, el cerdo que estaba preparando la sopa, dijo: <i>¡Basta!</i>
Maestra	Ah, se enojó, a lo último.
Fini	Cuando la vaca saltó a la luna.
Maestra	Muy bien.
Olivia	Yo iba a decir lo mismo que Fini. Pero también me llamó la atención que la cuchara y el plato seguían juntas.

Luego, María Paz introduce una idea que hasta el momento había aparecido solo en dos oportunidades en las primeras escrituras de los alumnos: los cerditos dan inicio al paso por otros relatos, con la intención de escapar del lobo. La docente decide permanecer en esta idea ya que es central para desentrañar sentido acerca de la contradicción generada en la obra entre la acción de escapar de los cerditos y la creencia del lobo –sostenida en las ilustraciones– de haberlos devorado.

La docente interviene, repregunta ¿cuándo?, ¿en qué momento?, con el propósito de que la alumna circunscriba y comparta con la clase el momento en el que advierte que los cerditos no son devorados.

La intervención posterior de la investigadora tiene la intención de que los niños ejerzan una práctica propia de la lectura del libro álbum: construir sentido articulando el texto escrito con las ilustraciones.

¹² Para acceder al registro de clase completo, ver el Anexo 2: Registros de clase.

En este caso, tanto la investigadora como la docente vuelven al cuento en reiteradas ocasiones con el propósito de desentrañar una contradicción basada en los conocimientos que los niños tienen sobre la historia tradicional y fundamentada en las imágenes que presenta esta obra.

María Paz	En un momento los cerditos estaban intentando escapar de la casa para que el lobo no los comiera.
Maestra	¿Cuándo? ¿En qué momento?
María Paz	En la parte que el lobo sopló a la casa de madera, intentaron salir de la casa pero el lobo creyó que se los había comido pero habían desaparecido.
Investigadora	A ver... ¿acá en esta parte decís vos? ¿Qué les parece al resto? (señala en el texto con la ilustración a la vista de los niños)
Todos	Sí.
Maestra	¿Acá? (relee con la ilustración a la vista de los niños). <i>¡Ven, aquí estamos seguros!</i> ¿Qué pasa acá?
María Paz	Están intentando salir de la casa para que el lobo no los comiera.
Maestra	Y mirá la cara (señala la ilustración), ¿qué pasa con el lobo?, ¿cómo quedó el lobo?
Joaquín	Sorprendido porque el cerdito se escondió atrás de la hoja (refiriéndose a la imagen del lobo).
Investigadora	¿El cerdito...?
Joaquín	Se escondió atrás de la hoja.

Si bien Joaquín aporta un comentario –“se escondió atrás de la hoja”– que da cuenta del recurso metaficcional presentado en la obra y que permite que los cerditos puedan continuar con vida a lo largo de todo el relato, el resto de los alumnos continúa la discusión en torno a la idea de si el cerdito es o no es devorado por el lobo, sin atender al artificio estético que permite que esto suceda.

En reiteradas ocasiones es la maestra la que interviene volviendo una y otra vez a las ilustraciones, a la vez que relee, con el propósito de que los niños logren articular ambas voces en la construcción de sentido.

La docente, además de volver al cuento, repregunta, es decir que incentiva a los alumnos a explicitar sus pensamientos: “¿Se los comió?”. Además interviene con el propósito de garantizar la participación de toda la clase en la discusión: “¿Están de acuerdo ustedes con eso?”.

Investigadora	Viste que dice: <i>Así que el lobo sopló y sopló y la casa tiró... y al cerdito se comió. ¿qué pasó?</i> (lee con las ilustraciones a la vista de los niños).
Joaquín	¿Se fue a otro lugar?
Sol	Hizo así porque pensó que se los había comido, pero no se los comió.
Investigadora	¡Ah! Por eso tiene esa cara de sorprendido (muestra la ilustración).
Maestra	Claro porque él dice que se los comió, pero ¿qué pasó?
Julieta	Lo que pasó es que a los cerditos el lobo se los comió.
Investigadora	¿Se los comió? ¿Están de acuerdo ustedes con eso?
Fede	Que el lobo había soplado la casa, o sea, la destruyó... y el cerdito de la casa de paja antes había saltado cuando salió del cuento... fue a ayudar al otro cerdito que le dijo que salga de la casa...
Maestra	¿Pero el lobo se lo comió? ¿Qué pasó?
Varios	No. Salieron del cuento.

Por un lado, los niños saben que el lobo de la historia original no devora a los cerditos, idea compartida con las ilustraciones de la obra de Wiesner. Pero, por otro lado, la voz escrita en este libro álbum sostiene que “el lobo sopló y sopló y la casa tiró... y al cerdito se comió”. La intervención docente apunta a problematizar el fuerte contrapunto establecido entre las ilustraciones y el texto escrito.

La discusión en torno a si el lobo es devorado o no por los cerditos concluye cuando el conocimiento se democratiza y todos pueden advertir que los cerditos permanecen vivos, escapan e ingresan a otras obras: “salieron del cuento”.

El intercambio avanza y es la docente quien recupera los conocimientos que los niños tienen sobre las obras que van apareciendo a lo largo del cuento, a la vez que aporta información sobre otras que son desconocidas por ellos: nanas, dragón... con el propósito de que los niños y las niñas adviertan los diferentes relatos que se presentan en el cuento.

Investigadora	A ver, yo quiero... una consulta, vieron que ustedes dijeron que el lobo sopló, sopló y los cerditos se fueron. ¿Adónde...?
Valentina	A otros cuentos.
Maestra	A otros cuentos. ¿Alguno conoce, por casualidad –no es obligación conocerlos, si no los conocen se los cuento yo–, algunos de los dos cuentos?
Investigadora	Hay uno que nos da pistas. Este, no sabemos cómo se llama el cuento, pero ¿qué había en ese cuento?
Bautista	Me parecía que un día nos dijiste que los dos cuentos... este creo que se llamaba <i>La rosa de oro</i> .
Investigadora	No, pero cuidaba la rosa... lo dice en una parte del cuento. Dice que: <i>en lo alto de una montaña...</i>
Maestra	... <i>Vive un enorme dragón que vigilaba a una rosa hecha del oro más puro</i> (lee con el texto a la vista).
Maestra	Entonces esa es de un dragón y la otra es una nana tradicional inglesa. Las nanas son canciones inglesas, la del gato, esa. ¿Entonces los cerditos adónde van primero?
Bautista	Al cuento de la nana.

Santi realiza un aporte central que retoma la idea de Joaquín y que orienta la discusión hacia el análisis metaficcional de la obra: “a mí, me gustó que salían de la hoja del cuento”. Los niños comienzan a tomar en consideración fragmentos que dan cuenta de la apertura a otros planos del relato: las historias se arman y se desarman no solo en el plano del texto escrito, sino que también esto sucede con las páginas arrancadas que se transforman en aviones, las ilustraciones que se esfuman...

Santi	A mí me gustó la parte que volaban en la hoja del cuento.
Maestra	¿De qué cuento?
Santi	El de los tres cerditos.
Maestra	Ellos armaban el avión ¿con qué?
Santi	Con la hoja del libro.
Maestra	Del libro, ¿y después que volaron qué pasó?
María Paz	Se estrellaron.
Maestra	Se estrellaron ¿y qué pasó?, ¿qué decidieron ahí?
Juanito	Decidieron ir a buscar...
Maestra	¿Un cuento?

Rocío	Encontraron la casa del cerdito.
Maestra	La casa del cerdito ¿y ahí qué empezaron a hacer?
Yago	Armaron la casa... armaron su propia casa...
Maestra	¿Armaron la casa?
Valentina	Armaron su propio cuento.
Maestra	Armaron el cuento otra vez.

Luego, la docente interviene para que los niños y las niñas puedan reparar en aquellos fragmentos del texto que permiten advertir que los rasgos característicos de la historia tradicional se conservan: “Había una vez”, “y fueron felices para siempre”, “soplaré, soplaré”.

Maestra	Vieron que cuando yo les leí el cuento empecé diciéndoles así: <i>Había una vez tres cerditos</i> . ¿Qué pasa con todo esto?
Lucas	¿Significa que es un cuento tradicional?
Maestra	¿Y qué más aparte de este cuento?, ¿por qué te diste cuenta de que es un cuento tradicional?
Nahuel	Los cuentos tradicionales empiezan con <i>Había una vez</i> .
Maestra	¿Y qué más?
Sol	Y terminan con <i>Y fueron felices para siempre</i> .
Investigadora	Acá hay una parte que yo les voy a leer, que dice: <i>Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré</i> . ¿Eso de dónde lo conocen ustedes?
Sol	Del cuento normal.
Maestra	Del cuento tradicional
Investigadora	Muy bien. ¿Y hay algo más que se parezca al cuento tradicional que ustedes conocen?
Gael	Se parece que armaron una casa de paja, de madera y eso.
Sol	Al principio empieza igual que el cuento tradicional, pero después, cuando se van a otros cuentos, no sigue como un cuento tradicional.

Como parte de esa reflexión, Sol incluye la idea de que el lobo de este cuento no se parece tanto al que conocen de otras historias clásicas. En el mismo sentido, Federico señala que, además, este lobo no realiza las mismas acciones que el del cuento tradicional. El intercambio avanza con el propósito de delinear el perfil del lobo, tanto en su aspecto físico como en su comportamiento.

Sol	A mí me encantó que no sea el mismo lobo que el cuento tradicional.
Maestra	¿Y qué le encontrás de distinto al lobo?
Sol	Porque el lobo en el cuento tradicional no caminaba en cuatro patas como caminaba este lobo.
Maestra	¿A alguien más le llamó la atención algo del lobo?
Francisco N.	La cara no era como la cara del cuento tradicional.
Maestra	¿Cómo era la cara del cuento tradicional, Rochi?
Rocio	Como si fuera una imagen... nada más que del lobo.
Fede	A mí lo que me sorprendió de algo que hizo el lobo es que no se tiró de la chimenea como en el cuento tradicional.
Investigadora	Porque, una cosita antes, porque mirá, es re interesante esa idea que decís vos porque ¿qué pasa si se llega a tirar por la chimenea?
Fede	El dragón... Cuando va a la casa de ladrillos, el dragón sale y lo asusta al lobo.
Juani	En este cuento no pasa que... porque en el otro cuento pasa que el lobo... le quemán el pie al lobo y en este cuento no le quemán el pie al lobo.
Maestra	Pero a mí me quedó algo que dijeron, que este lobo no es parecido al cuento tradicional. ¿En qué?
María Paz	Este es más de caricatura.
Maestra	¿Por qué te parece que es más de caricatura? ¿En qué momento se dan cuenta ustedes de que puede resultar gracioso o de caricatura?
Francisco N.	El lobo, por ejemplo, en este cuento camina en cuatro patas y en el otro camina más parado.

Luego se detienen en los nuevos personajes con el propósito de analizar la simultaneidad de los diferentes hilos argumentales que transcurren en la historia: “Yo les quiero hacer una pregunta más, ¿cuántas historias hay en este cuento?”.

Tanto la docente como la investigadora intervienen con el propósito de que los alumnos puedan reconocer y nombrar las diferentes historias que conforman la obra.

Investigadora	Bien. Y yo les quiero hacer una pregunta más, ¿cuántas historias hay en este cuento?
Fini	La del dragón, la de la canción en inglés y los tres cerditos.
Investigadora	A ver... ¿quién más? Hasta ahora dijeron tres: la del dragón, la de la nana y la de los tres chanchitos, ¿cuál?

Santi	La que no es igual a la tradicional... al cuento tradicional pero...
Investigadora	¿No es la tradicional en la que se van escapando?
Investigadora	Ellos, de <i>Los tres cerditos</i> , dicen que aparece la historia que no es igual a la tradicional. Ahora la señorita me parece que leyó algunas partes y ustedes dijeron "esto es del cuento tradicional" ¿o no? Cuando dice: <i>Había una vez</i> , cuando dice: <i>Sopló ysopló y la casa tiró...</i>

La investigadora recapitula lo mencionado hasta el momento para comenzar a dar por cerrado el espacio de intercambio.

Investigadora	Entonces dijimos que tenemos: la de los cerditos que se escapan, la del dragón y la rosa de oro y las nanas inglesas. ¿No hay ninguna más, ninguna otra historia en este cuento? ¿No?
Nahuel	... cuando iba terminando que hicieron su propia historia al final.
Investigadora	Bien. Y yo digo: todas estas páginas que se van desarmando, el cuento que se va arrugando ¿ven?, ¿con qué hacen los cerditos los aviones de papel?
Valentina	Con las hojas del cuento.
Investigadora	¿De cuál cuento?
Valentina	Del de ellos.
Maestra	¿Pero cuál es el cuento de ellos?
Investigadora	¿El tradicional o el que van inventando?
Valentina	El del cuento tradicional... <i>Los tres cerditos</i> .
Maestra	A ver ¿qué opinan?
Valentina	El que van inventando.
Fini	Los aviones de papel los hacen con las páginas del cuento tradicional.
Investigadora	¿Entonces cuántas historias hay? ¿Escucharon lo que dijo Fini? Dijo que los aviones de papel los hacen con las páginas del cuento tradicional. Entonces, nosotros dijimos que están la historia del dragón, la historia de las nanas, la historia que van inventando los cerditos cuando se escapan...
Niña	Y la historia tradicional.

Finalmente, tanto la docente como la investigadora dan cierre a la clase, intervienen con el propósito de recapitular y reorganizar las ideas surgidas en el intercambio e invitan a los niños a realizar agregados –en el caso de que lo consideren– a su escritura inicial.

Investigadora	Bueno, ahora lo que les vamos a pedir con la señorita Andrea es: nosotras les vamos a repartir... ¿se acuerdan las escrituras que ustedes hicieron del cuento el lunes? Ustedes pusieron algunas ideas, pero hoy, cuando charlamos sobre el cuento, aparecieron otras ideas. ¿Alguno se acordó de una idea que puso el lunes y que hoy ya le parece que esa idea no es?
Niña	Que aparecieron dos cuentos y aparecen tres.
Maestra	Bien, ¿tres solo vimos aparecer?
Niños	No, cuatro.
Maestra	Esa idea está buenísima. ¿Qué más?
Niños	Que está la rosa en la nana.
Maestra	Esa idea está buenísima. ¿Qué más?
Niños	Que salieron del cuento.
Niños	Que el lobo cambia.
Maestra	Que el lobo cambia, esa idea está buenísima. ¿Qué más?
Niños	Que van volando con la hoja del libro.
Maestra	Algo que vos hayas puesto en la hoja y que, a lo mejor, te equivocaste en lo que pusiste y no es esa la idea que ahora descubrimos. ¿Alguien puso algo y descubrió que no era como lo escribió? ¿Julieta?
Julieta	Que se los comían.
Varios	¡No!
Maestra	¿Se los comieron a los cerditos?
Niños	No, el lobo pensaba.
Maestra	Ah, pero hay muchos que pusieron que los cerditos habían sobrevivido ¿Pero se los comió?
Varios	¡¡No!!

A partir de la lectura de registro de clase, es posible observar que la docente interviene durante el intercambio con el propósito de que el conocimiento sobre la obra se profundice y democratice. Es decir, que todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de valorar y compartir saberes sobre el texto leído, volviendo una y otra vez sobre la historia y las ilustraciones para desentrañar contradicciones, caracterizar un personaje, establecer relaciones con otros cuentos... en definitiva, para profundizar en el sentido de la obra.

8.3 Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la segunda lectura del cuento

En la clase siguiente, la docente lee por segunda vez el cuento y, al finalizar la lectura, da inicio a un espacio de intercambio –analizado más arriba–. Luego le solicita a los alumnos que vuelvan sobre su comentario escrito inicial para agregar o no nuevas impresiones y/o ideas: “Porque nos interesa mucho saber cómo pensaste primero y cómo lo pensaste después”.¹³

La docente habilita a sus alumnos a transformar y a agregar contenido a su escritura inicial, y solicita que no borren ni tachen nada en ella.

Nuevamente, se establecieron agrupamientos con el propósito de reunir aquellas ideas infantiles que comparten la misma construcción de sentido sobre la historia.

8.3.1 GRUPO I: Vínculo implícito con el cuento tradicional

8.3.1.a Aluden a lo que afirma el texto considerando lo que aportan las ilustraciones

8.3.2 GRUPO II: Vínculo explícito con el cuento tradicional

8.3.2.a Advierten la presencia de las cuatro historias y las pueden nombrar

8.3.2.b Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran y caracterizan al personaje del lobo

8.3.3 GRUPO III: Metaficción

8.3.3.a Consideran aspectos ligados a la metaficción

8.3.1 Grupo I: Vínculo implícito con el cuento tradicional

Construyen sus ideas a partir de la ruptura o la semejanza con la historia tradicional sin poder precisar las razones que permiten establecer esa vinculación.

¹³Ver Anexo 1: Secuencia didáctica.

8.3.1.a Aluden a lo que afirma el texto considerando lo que aportan las ilustraciones

El primer grupo de producciones (diecinueve de treinta y siete) corresponde a aquellas que muestran una progresión en relación con las producciones iniciales, ya que **pueden articular lo que está representado en las ilustraciones con la voz del texto escrito**.

Es interesante cómo los niños pueden volver sobre sus ideas anteriores para avanzar sobre ellas: “Hoy me di cuenta de que...”, “Yo pensé que..., pero...”. Este pequeño grupo de niños advierte que el lobo no se come a los cerditos –a diferencia de la interpretación inicial que tenían–, pero no establecen un vínculo directo con el cuento tradicional ya que ninguno hace mención a la similitud; tampoco dan cuenta de la continuidad de los cerditos en otras historias:

Olivia: Hoy me di cuenta que en realidad el lobo no se come a los cerditos, él piensa que se los comió pero en realidad no.

Tomás: Hoy me di cuenta que no se comió a los cerditos porque me fije en el libro y ahí me di cuenta.

Francisco S.: Que el lobo pensaba que se había comido a los cerditos.

También prevalece una idea que aparece con más frecuencia que en las producciones iniciales: **la acción de los cerditos de escapar guarda vínculo con la intención de no ser devorados por el lobo**. Muchos de los niños, en sus comentarios iniciales, solo advertían que los cerditos eran comidos por el lobo; en esta segunda lectura vinculan la aparición de otras historias con el derrotero que llevan a cabo los cerditos escapando del lobo. Es decir, el lobo no devora a los cerditos y, a su vez, estos escapan a otras historias:

Tobías F.: En realidad el cuento dice que se los come pero no [,]¹⁴ escapan.

Sol: Yo pensé que el lobo comía a los chanchitos pero en realidad no los come porque los cerditos se escapan.

Rocío: A mí me sorprendió cuando el lobo pensó que se las había comido pero no [,] se fueron a otro cuento.

Máximo: Hoy me di cuenta que el lobo no se comió a los cerditos el lobo, pensaba que se los había comido pero los cerditos se escaparon del cuento y se fueron a otros cuentos.

Julieta: Pensé que el, lobo se los había comido a los 3 cerditos, pero hoy me di cuenta que en realidad no se los comió y que se escaparon los tres cerditos.

¹⁴ El uso de corchetes refiere a signos de puntuación incorporados por la investigadora a las escrituras originales de los niños, solo en aquellos casos en que su ausencia modifique el sentido de lo expresado.

Lucio: Yo descubrí que no se comió al cerdito por eso como no se lo comió fue porque se fueron del cuento.

Catalina: El lobo pensó que se había comido a los cerditos pero los cerditos se habían escapado.

Por lo tanto, las respuestas de los niños que conforman este agrupamiento ponen en evidencia que el lobo no se comió a los cerditos; algunos solo dan cuenta de esa idea y otros la completan y profundizan, atribuyendo a los cerditos la acción de escapar con la intención de no ser devorados por el lobo.

Es interesante señalar que en esta segunda instancia no se registró ningún comentario que haga referencia a la idea inicial de algunos niños respecto a que eran devorados por el lobo. Es decir, ningún niño sostiene que el lobo se come a los cerditos y un grupo importante es capaz de reformular sus interpretaciones iniciales.

8.3.2 Grupo II: Vínculo explícito con el cuento tradicional

Advierten una intertextualidad explícita lo manifiestan mediante la caracterización del lobo, las fórmulas de inicio, de cierre o frases significativas del relato que aluden a la historia original de *Los tres cerditos*. Así como también advierten y nombran aquellas historias presentes en el cuento que difieren de la conocida por ellos.

8.3.2.a Advierten la presencia de las cuatro historias y las pueden nombrar

Un grupo no menor de niños (veintitrés de treinta y siete) advierte que hay varias historias que se entre cruzan. Es interesante la progresión que muchos de los niños y niñas hacen con relación a sus primeras apreciaciones –donde podían advertir la presencia de otras historias sin poder precisar cuáles eran–, ya que en estas últimas producciones pueden advertir y en muchos casos nombrar las cuatro presentes en el cuento.

Sol: Hoy descubrí que hay 4 cuentos y yo pensé que había dos cuentos.

Olivia: Hoy también me di cuenta que en el cuento aparecen 4 cuentos adentro: el cuento de los cerditos tradicional, el cuento de los cerditos que inventaron ellos, el cuento de la nana inglesa y el cuento del dragón que cuida la rosa de oro.

Merlina: Hoy descubrí que hay 4 cuentos y antes pensé que eran dos. Los 4 cuentos son: El dragón y la rosa de oro, La nana inglesa, los 3 cerditos tradicional y los tres cerditos inventado.

Rocío: A mí me sorprendió cuando el lobo pensó que se las había comido pero no, se fueron a otro cuento el de la nana, el dragón y la rosa de oro.

Máximo: Hoy me di cuenta que el lobo no se comió a los cerditos el lobo, pensaba que se los había comido pero los cerditos se escaparon del cuento y se fueron a otros cuentos que eran: la nana inglesa y el dragón que cuidaba la rosa de oro.

8.3.2.b Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran y caracterizan al personaje del lobo

Trece de treinta y siete niños advierten el vínculo del cuento de manera explícita con el cuento tradicional, reconociendo la relación entre una historia y la otra por las alusiones que se hacen. Una novedad que aparece en los comentarios escritos, posteriores al espacio de intercambio, al finalizar la segunda clase, es la caracterización del lobo.

Otros se refieren, además, a las fórmulas de inicio y cierre –características de los cuentos tradicionales– y/o a alguna frase significativa.

Rocío: Me pareció gracioso cuando dicen por los pelos de mi barbilla.

Lala: Este es un cuento tradicional porque empieza con “había una vez...” y termina con “vivieron felices para siempre”.

Lucas: (...) que cuando termina dice vivieron felices para siempre.

Josefina: También al principio es un cuento tradicional porque empieza Había una vez y termina y vivieron felices para siempre.

Otros centran la alusión en algunas escenas propias del cuento tradicional:

Lucio: Y en la última parte el lobo no se metió en la chimenea porque el lobo tenía miedo del dragón, y la casa de madera no resistió al viento no tiene sentido.

Rocío: El lobo no es igual que el del cuento tradicional, el lobo no entra por la chimenea.

Solo un niño pudo advertir que no es el cuento tradicional, sin argumentar el porqué:

Santiago: este cuento no es el que todos conocen.

En este agrupamiento, muchos de los niños que antes no habían reparado en el personaje toman en consideración los rasgos del lobo que proveen las ilustraciones para establecer diferencias y similitudes con el de la historia tradicional.

8.3.3 Grupo III: Metaficción

Este grupo de niños establecen ideas vinculadas a la complejidad de la reflexión metaficcional, inaugurando un nuevo agrupamiento.

8.3.3.a Consideran aspectos ligados a la metaficción

Un grupo significativo de niños (catorce de treinta y siete) explicita en sus escrituras la aparición de fragmentos del texto e imágenes que rompen las convenciones narrativas a las que los niños, en tanto lectores, están acostumbrados a partir de leer historias “normales”.

Sol: Que en un momento arrugan una hoja del cuento tradicional y hacen un avioncito de papel.

Rocío: Cuando sacaron una hoja del libro e hicieron un avión.

Lucas: Con la hoja que armaron el avión era con el cuento tradicional, que iban caminando el plato y la cuchara.

Federico: Descubrí que el avión de papel estaba hecho con una hoja de cuento tradicional inglesa, el cuento del dragón, el cuento tradicional, este cuento.

Merlina: Había pensado que volaban en un avión de papel pero no era una hoja cualquiera era la hoja del cuento tradicional.

Nahuel: Me llamó mucho la atención que hagan un avión de papel con el cuento tradicional.

Catalina: En el final sacan letras del libro e hicieron una sopa de letras.

Joaquín: El avión de papel fue creado con la hoja del cuento.

Gonzalo: También se fueron volando a otro lugar con una hoja de su cuento.

Valentín: A mí me divirtió que se metían en otros cuentos me gustó la parte que se armaron sus cuentos todos juntos.

En las escrituras iniciales algunos de los niños y niñas sostenían que “los cerditos vuelan en un avión de papel”, centrando la reflexión en la acción de los cerditos. En las escrituras posteriores, muchos profundizan en la interpretación dando cuenta de que el avión es realizado con la página del cuento tradicional, motivo por el cual la historia comienza a desarmarse:

Merlina: Yo había pensado que volaban en un avión de papel pero no era una hoja cualquiera era la hoja del cuento tradicional.

Es decir, este grupo de niños pudo advertir, de algún modo, el artificio estético desarrollado en la obra, en el que el autor mezcla la realidad de nuestro mundo con la realidad del mundo ficcional: la historia se arma y se desarma no solo porque el texto escrito así lo sostenga, sino también porque los personajes arrancan las páginas y cruzan, de este modo, la frontera entre realidad y ficción.

9. PALABRAS FINALES

En este trabajo se analiza el espacio de intercambio entre lectores en una situación de lectura a través del docente. Además se intenta dar un paso más en lo que respecta al lugar que tiene la escritura como testigo de los procesos de interpretación de los niños y las niñas. Se ensaya una situación didáctica en la que se pone en juego el lugar de la escritura en su carácter epistémico, lo que posibilita que los alumnos escriban para conservar su interpretación inicial acerca de una obra desafiante para volver, en una segunda instancia, sobre ella.

Nos preguntábamos si era posible que la escritura les permitiera a los niños y las niñas conservar las contradicciones y los aciertos generados en una primera lectura de la obra –siendo la escritura testigo y memoria de eso–, para que, en una segunda vuelta, pudieran reflexionar sobre aquellos conocimientos que habían elaborado y, en algunos casos, refutarlos y/o completar con nuevas ideas suscitadas a partir de la nueva lectura de la obra, del intercambio con los compañeros y con la docente.

En principio, queremos destacar que los niños de tercer grado que formaron parte del trabajo pudieron volcar sus ideas de manera autónoma porque presentaban una escritura alfabética, aunque aún desatendieran cuestiones vinculadas a aspectos ortográficos que no fueron analizados en este trabajo. Cabe recordar que la escuela en la que se realizó la investigación propicia desde los inicios de la escolaridad prácticas de escritura en las que los niños y las niñas tienen oportunidad de expresarse por escrito. Asimismo, la práctica de la lectura de cuentos clásicos está instalada a lo largo de todo el ciclo, eso es lo que garantizó que los niños y las niñas tuvieran en su acervo una gran diversidad de obras.

El análisis de las producciones se focaliza en las alusiones explícitas o implícitas que los niños y las niñas fueron capaces de establecer tanto al cuento tradicional como a las diferentes obras presentes a lo largo de la historia.

Si bien uno de los rasgos que caracteriza al cuento *Los tres cerditos* de Wiesner es la alusión a otras obras que la precedieron, la posibilidad de advertir ese eco, en muchos casos, no se dio de manera “natural” en los niños. Como revela el análisis de las producciones de la primera clase respecto de la segunda, muchas de las ideas de los niños que se manifiestan en su primera interpretación revelan la intención de dar cuenta del vínculo de la obra –ya sea con la tradicional como con otras– de manera implícita, es decir, sin establecer precisiones sobre cuáles eran esas obras ni cuáles los rasgos que las vinculan.

La progresión hacia una interpretación más profunda sobre el sentido del texto se da luego de una segunda lectura de la obra y habiendo mediado el espacio de intercambio. Allí, la

docente y la investigadora realizan diferentes intervenciones que permiten que los niños y las niñas vuelvan sobre la obra erigiendo un saber colectivo, lo que les permite:

- nombrar las diferentes historias que conforman la obra,
- caracterizar en profundidad al personaje del lobo contraponiéndolo con el de la historia tradicional,
- articular las ilustraciones con la voz escrita,
- considerar algunos aspectos ligados a la metaficción.

De este modo, muchos de los niños progresan de una vinculación implícita con el cuento tradicional y otras obras a una vinculación explícita plasmada en las ideas vertidas en las segundas producciones escritas. Además, en una segunda vuelta al cuento y habiendo mediado el espacio de intercambio, los niños y las niñas también pudieron progresar hacia la identificación del recurso metaficcional presente a lo largo de toda la obra.

Finalmente, y en relación con la escritura como testigo de las interpretaciones de los niños, advertimos que ellos fueron capaces de plasmar sus interpretaciones por escrito haciéndolas objeto de reflexión para regresar en una segunda clase. Esta situación didáctica les permitió utilizar la escritura como herramienta de transformación de conocimiento pudiendo tomar distancia de las propias ideas volcadas en el papel, para asumir, luego, un espacio de reflexión sobre la obra propiciado por una segunda lectura, junto con la intervención docente y la conversación con sus pares, lo cual les permitió, en mayor o menor medida, volver sobre sus escrituras desde una nueva perspectiva y reorganizar sus ideas.

Cerramos el trabajo suscribiendo a las palabras de Delia Lerner y con la convicción de que:

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de enseñanza (...) es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector (Lerner, 2001).

Sería interesante, para trabajos posteriores, realizar un seguimiento de algunos alumnos entre su primera escritura, el intercambio y su segunda escritura. Se podrían tomar, por ejemplo, los niños que aluden a lo que afirma el texto sin considerar lo que aportan las ilustraciones y advertir y analizar, con mayor minuciosidad, cuáles fueron las rupturas en su recorrido desde el comienzo de la primera clase hasta la segunda.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bajour, C. (2010): “La orfebrería de la sorpresa en los libros álbum. Modos de construir lo no dicho en la relación entre el texto escrito y la imagen”. Ponencia leída en el *IV Congreso Internacional de Letras, Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística en el Bicentenario*. CABA, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Calvino, I. (1991): *Por qué leer los clásicos*. México, Tusquets.
- Colomer, T. (2008): “La constitución de acervos”, en Bonilla, E.; Goldín, D. y R. Salaberría, *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires, Océano Travesía.
- Colomer, T. (2002): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Colección Papeles. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rui Pérez.
- Dubois, M. E. (2015): *La Lectura: diferentes concepciones teóricas en el proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. (2008): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Hébrard, J. (2006): “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela”, en Jornada presencial *Encuentros con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires, FLACSO-Argentina, agosto de 2006.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. y M. L. Castedo (2014): “Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica”. *Documento transversal 2. Leer y aprender a leer*. Ministerio de Educación de La Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/material>
- Lerner, D. (2001): “Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario”. México, Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2017): *Buscar indicios, construir sentidos*. Bogotá, Babel libros.
- Miras, M. (2000): “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe” (Reflectivewriting. Learning to write ab learning about what you write). *Infancia y aprendizaje*, 23(1),65-80.
- Rosenblatt, L. (1996): “El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en *Textos en contexto, Lectura y Vida*. Buenos Aires.
- Schulevitz, U. (1999): *¿Qué es un libro-álbum?* Venezuela, Banco del libro.
- Silva-Díaz, M. C. (2005): *Cuando los niños discuten álbumes: lo individual y lo colectivo en la comprensión narrativa*. Caracas, Banco del libro.
- — (2005): *La metaficción como un juego de niños*. Caracas, Banco del libro.
- Siro, A. (2005): *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. México, Conaculta.
- Teberosky, A. (1995): “¿Para qué aprender a escribir?”, en Teberosky, A. y L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*, capítulo 2. Buenos Aires, Santillana.

11. BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

- Castedo, M. L. (2008): “¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?”, en Castedo, M. L.; Molinari, C. y A. Siro, *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Castedo, M. L. y M. Torres (2014): “Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica”. *Módulo 1. Biblioteca de aula*. Ministerio de Educación de La Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo>
- Colomer, T. (2005): “Leer con los demás”, en Colomer, T., *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, cap. 6. México, FCE.
- Cuter M. E.; Lobello S. y M. Torres (2001): “La encuesta”. Dirección de Currícula, Secretaría de Educación. Buenos Aires, GCBA.
- Devetach, L. (2008): *La construcción del camino lector*. Córdoba, Comunicarte.
- Ferreiro, E. (1997): “Procesos de interpretación de la escritura previo a la lectura convencional”, en *Alfabetización. Teoría y práctica*, cap. 4. México, Siglo XXI Editores.
- Lerner, D.; Larramendy, A. y L. Cohen (2012): “La escritura en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Aproximaciones desde una investigación didáctica”, en *Clío & Asociados* (16), 106-113. *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5543/pr.5543.pdf
- Lerner, D.; Lorente, E.; Lotito, L.; Levy, H.; Lobello, S.; Natali, N. y otros (1997): *Documento de trabajo Nº 2. Lengua. Actualización curricular*. Buenos Aires, GCBA.
- Lerner, D. (1985): “La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, año 6, Buenos Aires.
- — (2002): “La autonomía del lector. Un análisis didáctico”, en *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de lectura*, año 23, Nº 3, Buenos Aires.
- Montes, G. (1999): “Sherezada o la construcción de la libertad”, en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, FCE.
- Rodríguez, M. E. (2012): “¿Qué podemos mirar en los cuentos?”, en *Conferencia: Postítulo Alfabetización para la Inclusión*. CEPA.
- Siro, A. (1999): “Materiales de lectura para bibliotecas de aula”, en Castedo, M. L.; Molinari, C. y A. Siro, *Enseñar y aprender a leer*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
 - (2015): Conferencia sobre libro álbum disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XSh2WfY7bqI>

12. ANEXO 1: SECUENCIA DIDÁCTICA

Secuencia de trabajo

CLASE 1 - minutos: 80 (Lunes 26 de noviembre, 2018)	CLASE 2 - minutos: 80 (Miércoles 28 de noviembre, 2018)
Primer momento: lectura del cuento <i>Los tres cerditos</i> de David Wiesner.	Primer momento: lectura del cuento <i>Los tres cerditos</i> de David Wiesner.
Segundo momento: escritura por sí mismos de los alumnos de un comentario sobre el texto leído, sin que medie espacio de intercambio entre lectores.	Segundo momento: apertura del espacio de intercambio entre lectores. Tercer momento: escritura por sí mismos de un comentario sobre el texto leído.

Clase 1: 80 minutos¹⁵

La docente presenta la obra, lee el título y anticipa algunos datos sobre su contenido; muestra el libro, su tapa y contratapa.

Primer momento

Les cuento que hoy la clase va a ser un poco diferente, vamos a estar leyendo un cuento, como solemos hacer en muchas de nuestras clases, solo que esta vez cuando termine de leer no vamos a hablar nada sobre el cuento. Hoy solo lo voy a leer yo y ustedes van a escribir algo que después les voy a decir. Les presento el libro entonces:

Hoy les traje un libro para leer. En un libro álbum igual a los que estuvimos leyendo de Willy: el campeón, el artista, el soñador... Así que tienen que prestar mucha atención a la historia, pero también a las ilustraciones. Las voy a ir proyectando en la pantalla a medida que voy leyendo; cuando terminamos, paso el libro para que lo aprecien mejor.

¹⁵ Equivale a un bloque de clase.

Se llama Los tres cerditos, ¿conocen esa historia? Les muestro la contratapa, hay un gato asomado, ¿lo ven? En la historia que conocen ¿hay un gato?, ¿se parecerá esta historia a la que conocemos todos?

Un dato más: el autor se llama David Wiesner, también hizo las ilustraciones. Es autor de otros libros álbum narrados e ilustrados por él. Podríamos buscar algunos e incluirlos en la agenda para leerlos en otra ocasión, ¿les parece? Los traje anotados en este afiche: Art y Max, Flotante, Martes, Sr. Minino.

Segundo momento

Luego lee el texto sin interrupciones y respetando su literalidad, es decir, respetando todas las palabras del autor.

Tercer momento

Sin mediar espacio de intercambio, la docente les solicita a los alumnos que escriban de manera individual: *¿Se acuerdan de que les dije, cuando comenzó la clase, que hoy no íbamos a conversar sobre lo leído? Solo les voy a pedir que escribanlo que les llamó la atención, lo que les impactó, algo que les quedó en el recuerdo.*

Clase 2: 80 minutos

Primer momento

¿Se acuerdan de que les conté en la clase anterior que iba a ser un poco diferente? Esta clase se parece más a la que estamos acostumbrados porque hoy sí vamos a hablar mucho luego de leer el cuento. Así que presten mucha atención a la historia.

La docente relee el texto completo para toda la clase –de igual modo que en la clase anterior– e inicia un espacio de intercambio en torno al texto.

Segundo momento: apertura del espacio de intercambio

Una vez finalizada la lectura, la docente deja un momento para que los alumnos puedan manifestar sus apreciaciones y luego focaliza en algunos fragmentos y los relee. Por tratarse de libro álbum vuelve también sobre las ilustraciones. Las vueltas al texto se realizan con diferentes propósitos. Se relee para advertir: las alusiones intertextuales a otras obras, la caracterización del lobo y el vínculo entre las ilustraciones y la voz escrita. Posiblemente los alumnos aporten ideas o impresiones que serán incluidas en el intercambio, aunque no

formen parte de la planificación. La docente gestiona la clase de modo tal que todos los alumnos puedan decir algo sobre la obra; es decir, interviene para que la voz de los alumnos esté repartida. Invita a discutir ideas, a repensar, a argumentar...

(Se van mostrando, simultáneamente, las imágenes en pantalla en el transcurso del espacio de intercambio.)

Relee para que los niños adviertan:

Continuidades y rupturas con el cuento tradicional en:

✓ Fórmula de inicio y cierre compartidas con los cuentos clásicos:

Les voy a leer el comienzo de la historia:

“Había una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna. El primer cerdito decidió hacerse una casa, y se la construyó con paja”.

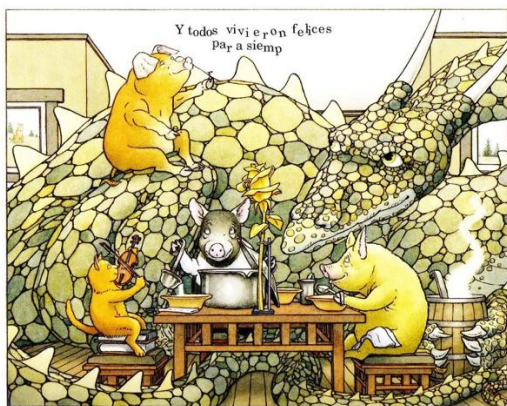
¿Les suena conocido ese inicio? ¿Escucharon esa manera de comenzar el cuento alguna vez?



Les voy a leer el final de la historia:

“Y todos vivieron felices para siempre”.

¿Les suena conocido ese cierre? ¿Escucharon esa manera de finalizar el cuento alguna vez?



✓ Frase que se reitera:

Les vuelvo a leer.

Cómo dice el lobo...

“Cerdito, cerdito, déjame entrar”.

El cerdito responde:

“Ni por los pelos de mi barbilla”.

Entonces el lobo:

“Pues soplaré, soplaré y tu casa tiraré”.



La docente, con las ilustraciones a la vista de los niños: *A mí me resulta rarísima esta parte, el lobo dice soplaré, soplaré ...sopló, sopló y... ¿al cerdito se comió? (la docente muestra extrañeza apoyándose en la sorpresa gráfica) y continúa: acá el cerdito dice que salió volando. ¿Qué pasó?*

Por qué les parece que dice (lee las viñetas)“¡Eh! ¡Me ha hecho salir volando!”.

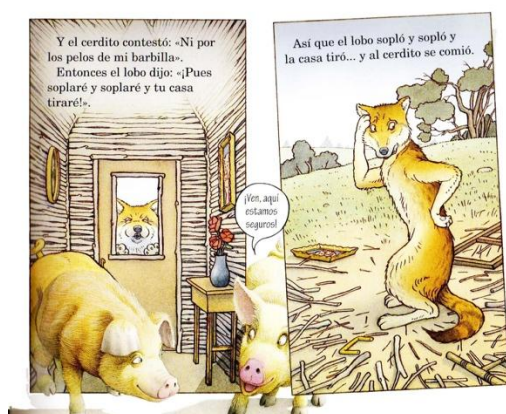
“¡Ven, aquí estamos seguros!”. ¿Dónde es que están los cerditos ahora?



Articulación entre la imagen y el texto “sopló, sopló y la casa tiró... y al cerdito se comió”.

¿Qué les parece que pasó aquí? Miren cómo está parado el lobo y el gesto de su cara...

¿Qué habrá pasado?



Ruptura que se plantea en el cambio de voz del narrador del cuento tradicional, con la historia subvertida y las voces de los personajes en ambas historias.

Voz del narrador de la historia clásica. El docente lee todas las partes del cuento que están contadas desde la voz del narrador –“páginas sueltas”–:

Les vuelvo a leer: “Había una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna. El primer cerdito decidió hacerse una casa, y se la construyó con paja.

Llegó el lobo, llamó a la puerta (...) Así que el lobo sopló y sopló y la casa tiró (...) entonces se subió al tejado y todos vivieron felices para siempre”. *¿Quién dice esto?*

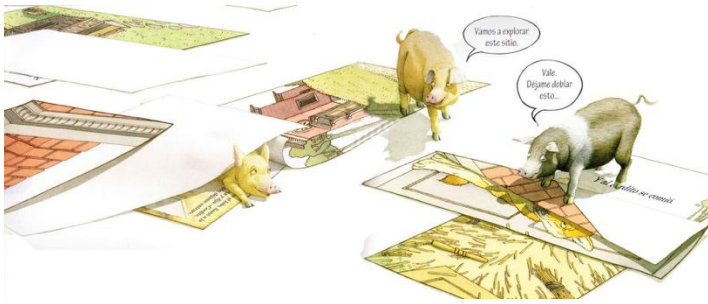
Voz de los personajes dentro de la historia clásica. El docente lee las voces de los personajes que no forman parte de las viñetas:

Les vuelvo a leer: “Cerdito, cerdito, déjame entrar”. ¿Qué personaje dice esto?, ¿y esto otro?: “Ni por los pelos de mi barbilla”.

Voz de los personajes dentro de la historia subvertida. *Acá hay otras voces, les vuelvo a leer a ver si nos damos cuenta de qué pasa con esos personajes, ¿serán los mismos que hablaron antes?*

(El docente lee algunas de las voces de los cerditos en las viñetas.)

¿Sopló y sopló y... qué pasó con los cerditos?



Evocación a otras historias.

Nana tradicional inglesa:

La docente puede aportar ese dato si es que los niños lo desconocen: *Saben que esta parte también pertenece a otra historia, a una canción que es muy conocida en Inglaterra. Dice así... ¿vieron que aparece el gato de la contratapa? ¿Para qué viene el gato a la historia?*



Dragón que cuida tesoros.



Acontecimiento en el que se mezclan las cuatro historias (tres cerditos tradicional, tres cerditos subvertida, dragón que cuida la rosa de oro y las nanas inglesas).

Les voy a leer el momento en que todas las historias se cruzan, vamos a ver cuántas historias encontramos en el este libro.

El cerdito: "Es mi casa. La hice yo mismo, es de ladrillos". ¿A qué historia refiere?

El dragón: "Parece un castillo". ¿Y esta?

El gato: "Sí, y muy bonito". ¿Aquí?

Hasta acá ya tenemos tres historias: la rosa, las nanas y el cuento tradicional de los tres cerditos.

Les leo el diálogo entre los cerditos:

Cerdito: "¿Sabéis qué? Vámonos a casa". El tercer cerdito le responde: "Buena idea. Solo hemos de recoger esto..."

Acá me parece que parece otra historia, ¿ustedes qué piensan, cuál será?



Tercer momento

Luego de la apertura del espacio de intercambio, la docente reparte a sus alumnos el comentario realizado en la clase anterior y les solicita que agreguen nuevas impresiones, ideas nuevas.

Les voy a repartir lo que ustedes escribieron en la clase anterior sobre el cuento. La idea es que hoy primero lean lo que escribieron, solitos cada uno con su escritura, y luego, si les parece, agreguen, escriban algo más sobre la historia. Un comentario, una impresión que les causó, una idea nueva...

13. ANEXO 2: REGISTROS DE CLASES

LUNES

DOCENTE	NIÑOS
<p>Andrea: —Ustedes se acuerdan de que Noelia había venido, la otra vez, a presentarse para decir que hoy íbamos a tener una clase, que nosotros la pusimos en la agenda, que hoy y el miércoles íbamos a tener unas clases especiales. Pero la de hoy es más especial todavía.</p> <p>—Es más que la del miércoles, sí.</p> <p>¿Por qué? Porque yo acá les traje un libro álbum que, al igual que como estuvimos leyendo los de Anthony Browne, de Willy, que estuvimos viendo, yo se los voy a leer. La diferencia está en que cuando yo termine de leerlo ustedes van a escribir, pero ninguno puede hacer ninguna pregunta. ¿Está claro?</p> <p>—No va a haber un intercambio como hacemos siempre como cuando trabajamos con Willy, que veíamos, que hacíamos... no va a pasar nada de eso. ¿Sí?</p> <p>—Este es un libro álbum de otro autor que se llama David Wiesner. Es un escritor y él también hizo los dibujos de su libro álbum, al igual que Anthony Browne.</p> <p>—Y aparte de este libro <i>Los tres cerditos</i>, que es el que yo les voy a leer, escribió <i>Flotante</i>, <i>Art y Max</i>, <i>Martes y Sr. Minino</i>, entre otros, que después, cuando terminemos los de Willy, que solamente nos</p>	<p>—¿Que la del miércoles?</p> <p>Todos: —¡Sí!</p>

queda uno, podemos empezar a leer los de este autor.

Acá les muestro la tapa ¿sí? En la tapa está el título —*Los tres cerditos*—, el autor y acá les muestro la contratapa, ¿ven que aparece algo distinto en la contratapa? ¿Qué aparece? ¿Sol...?

—Un gato, bueno. Entonces ahora prestando muchísima atención vamos a escuchar el cuento, ¿sí?

Ustedes, a medida que yo les voy leyendo, vayan, como hicimos con Willy, observando y prestando mucha atención porque él les va a pasar el libro álbum por el proyector, ¿sí? Todo lo que yo voy leyendo va a ir pasando por acá, ¿sí? Entonces no me miren a mí, miren acá, ¿sí?

—Los tres cerditos.

Había una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna. El primer cerdito decidió hacerse una casa, y se la construyó con paja.

Llegó el lobo, llamó a la puerta y dijo: “Cerdito, cerdito, déjame entrar”.
Y el cerdito contestó: “Ni por los pelos de mi barbilla”.
Entonces el lobo dijo: “¡Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré!”.

Así que el lobo sopló y sopló y la casa tiró...

“¡Eh! ¡Me ha hecho salir volando!”

—Es autor y escritor.

Sol: —Un gato.

—Sí.

...y al cerdito se comió.

El segundo cerdito construyó una casa de madera.

Llegó el lobo, llamó a la puerta y dijo:
"Cerdito, cerdito, déjame entrar".

Y el cerdito contestó: "Ni por los pelos de mi barbilla".

Entonces el lobo dijo: "¡Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré!".

"¡Ven, aquí estamos seguros!"

Así que el lobo sopló y sopló y la casa tiró...
y al cerdito se comió.

El tercer cerdito construyó una casa de ladrillos.

"Conseguimos escaparnos... para siempre".

"¡Oh! ¿Y a vosotros por qué no os comió?"

"Tenemos sitio para movernos. ¡Mirad! ¡Up!"

"Vamos a explorar este sitio".

"Vale. Déjame doblar esto..."

"Yupiiii!"

"¡Ay ay!"

"¡Uf!"

"¡Eh! ¡Por allá!"

"Pero... ¿qué es esto?"

"Creo que... hay alguien allí fuera".

"Ven, ayúdanos".

[Hey diddle diddle, toca el gato el violín,
sobre la luna salta la vaca.

El perrito se muere de risa, y el plato con la
cuchara, huye a toda prisa.]

“¡Vámonos de aquí!”.

“Pero ¿adónde?”.

“Mejor por acá. ¡Vamos!”

“Entremos por aquí. ¡Up!”.

“¡No te muevas!”.

[En lo alto de una montaña vivía un enorme
dragón que vigilaba a una rosa hecha del oro
más puro.

El rey decidió apropiarse de ese tesoro.
Envió a su hijo mayor para que matara al
dragón y se llevara la rosa de oro.]

“Ven con nosotros, ¡de prisa!”.

[El príncipe, espoleando a su corcel, cabalgó
hasta la cima de la montaña, desenvainó su
espada y mató al poderoso dragón.]

*“Gracias por rescatarme, noble y valiente
puerco”.*

“No hay de qué”.

“¡Mira quién viene! ¡Bienvenido!”.

“¡Eh, hola!”.

“Y ahora ¿qué?”.

“¿Encontraste algo?”.

“¿Qué es esto?”.

*“Es mi casa. La hice yo mismo, es de
ladrillos”.*

“Parece un castillo”.

“Sí, y muy bonito”.

“¿Sabéis qué? Vámonos a casa”.

“Buena idea. Solo hemos de recoger esto...”.

Llegó el lobo, llamó a la puerta y dijo:

“Cerdito, cerdito, déjame entrar”.

Y el cerdito contestó: “Ni por los pelos de mi barbilla”.

El lobo dijo: “¡Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré!”.

El lobo sopló y sopló. Pero por mucho que soplara no podía tirarla.

“Bueno. ¡Ya basta!”.

Entonces subió al tejado.

“¡Entrad todos! La sopa está lista”.

“Creo que esto nos va a gustar”.

Y todos vivieron felices para siempre.

—Ahora lo único que vamos a hacer es:

Noelia les va a repartir una hojas ¿sí?

Vamos a poner la fecha, el nombre...

Noelia: —Bueno, van a escribir del cuento...

Andrea: —Escuchen.

Noelia: —Aquello que les llamó más la atención, que les impactó, que les quedó en el recuerdo ¿sí? Algo sobre el cuento que terminamos de leer. No se olviden de poner nombre, apellido y cuántos años tienen ¿sí?

[Música]

MIÉRCOLES

DOCENTE	NIÑOS
<p>Andrea: —Los tres cerditos.</p> <p>Había una vez tres cerditos que se fueron por el mundo a buscar fortuna. El primer cerdito decidió hacerse una casa, y se la construyó con paja.</p> <p>Llegó el lobo, llamó a la puerta y dijo: “Cerdito, cerdito, déjame entrar”.</p> <p>Y el cerdito contestó: “Ni por los pelos de mi barbilla”.</p> <p>Entonces el lobo dijo: “¡Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré!”.</p> <p>Así que el lobo sopló y sopló y la casa tiró...</p> <p><i>“¡Eh! ¡Me ha hecho salir volando!”.</i></p> <p>...y al cerdito se comió.</p> <p>El segundo cerdito construyó una casa de madera.</p> <p>Llegó el lobo, llamó a la puerta y dijo: “Cerdito, cerdito, déjame entrar”.</p> <p>Y el cerdito contestó: “Ni por los pelos de mi barbilla”.</p>	

Entonces el lobo dijo: “¡Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré!”.

“¡Ven, aquí estamos seguros!”.

Así que el lobo sopló y sopló y la casa tiró... y al cerdito se comió.

El tercer cerdito construyó una casa de ladrillos.

“¡Oh! ¿Y a vosotros por qué no os comió?”.

“Conseguimos escaparnos... para siempre”.

“Tenemos sitio para movernos. ¡Mirad! ¡Up!”.

“Vamos a explorar este sitio”.

“Vale. Déjame doblar esto...”.

“Yupiiii!”.

“¡Ay ay!”.

“¡Uf!”.

“¡Eh! ¡Por allá!”.

“Pero... ¿qué es esto?”.

“Creo que... hay alguien allí fuera”.

“Ven, ayúdanos”.

[Hey diddle diddle, toca el gato el violín, sobre la luna salta la vaca.

El perrito se muere de risa, y el plato con la cuchara, huye a toda prisa.]

“¡Vámonos de aquí!”.

“Pero ¿adónde?”

“Mejor por acá. ¡Vamos! Entremos por aquí. ¡Up!”

“¡No te muevas!”.

[En lo alto de una montaña vivía un enorme dragón que vigilaba a una rosa hecha del oro más puro.

El rey decidió apropiarse de ese tesoro. Envío a su hijo mayor para que matara al dragón y se llevara la rosa de oro.]

“Ven con nosotros, ¡de prisa!”.

[El príncipe, espoleando a su corcel, cabalgó hasta la cima de la montaña, desenvainó su espada y mató al poderoso dragón.]

“Gracias por rescatarme, noble y valiente puerco”.

“No hay de qué”.

“¡Mira quién viene! ¡Bienvenido!”

“¡Eh, hola!”.

“Y ahora ¿qué?”.

“¿Encontraste algo?”.

“¿Qué es esto?”.

“Es mi casa. La hice yo mismo, es de ladrillos”.

“Parece un castillo”.

“Sí, y muy bonito”.

“¿Sabéis qué? Vámonos a casa”.

“Buena idea. Solo hemos de recoger esto...”.

Llegó el lobo, llamó a la puerta y dijo: “Cerdito, cerdito, déjame entrar”.

Y el cerdito contestó: “Ni por los pelos de mi barbilla”.

El lobo dijo: “¡Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré!”.

El lobo sopló y sopló. Pero por mucho que soplara no podía tirarla.

“Bueno. ¡Ya basta!”.

Entonces subió al tejado.

“¡Entrad todos! La sopa está lista”.

“Creo que esto nos va a gustar”.

Y todos vivieron felices para siempre.

Andrea: —Bueno, a ver... ¿alguien tiene ganas de decir algo? ¿Juani?

—Ah, se enojó, a lo último. ¿Fini?

—¿Oli?

—Muy bien. ¿Pachi?

—¿Cuándo? ¿En qué momento?

Juani: —Me encantó cuando dijo, el cerdo que estaba preparando la sopa, dijo *¡Basta!*.

Fini: —Cuando la vaca saltó a la luna.

Oli: —Yo iba a decir lo mismo que Fini. Pero también me llamó la atención que la cuchara y el plato seguían juntas.

Pachi: —En un momento los cerditos estaban intentando escapar de la casa para que el lobo no los comiera.

—En la parte que el lobo sopló a la

Noelia: —A ver... ¿acá en esta parte decís vos?

¿Qué les parece al resto?

Andrea: —¿Acá?

—“¡Ven, aquí estamos seguros!”. ¿Qué pasa acá, Pachi?

—Y mirá acá, ¿qué pasa con el lobo?, ¿cómo quedó el lobo? ¿Juanjo?

—¿El cerdito...?

Noelia: —Viste que dice: *Así que el lobo sopló y sopló y la casa tiró... y al cerdito se comió. ¿Qué pasó?*

Andrea: —¿Sol?

Noelia: —¡Ah! Por eso tiene esa cara de sorprendido.

Andrea: —Claro porque él dice que se los comió

casa de madera. Intentaron salir de la casa pero el lobo creyó que se los había comido pero habían desaparecido.

—Sí.

Todos: —¡Sí!

Pachi: —Están intentando salir de la casa para que el lobo no los comiera.

Joaquín: —Sorprendido porque el cerdito se escondió atrás de la hoja.

—Se escondió atrás de la hoja.

—¿Se fue a otro lugar?

Sol: —Hizo así porque pensó que se los había comido pero no se los comió.

Julieta: —Lo que pasó es que a los

pero ¿qué pasó? ¿Julieta?

Noelia: —¿Se los comió? ¿Están de acuerdo ustedes con eso?

Andrea: —¿Fede?

—¿Pero el lobo se lo comió?

—¿Qué pasó?

—¿Y entonces el lobo por qué estaba así?
¿Santi?

—¿Coni, vos qué ibas a decir... lo mismo?
¿Yago?

Noelia: —¡Ah, qué bien!

Andrea: —¿Tobías?

cerditos el lobo se los comió.

Fede: —Que el lobo había soplado la casa, o sea, la destruyó... y el cerdito de la casa de paja antes había saltado cuando salió del cuento... fue a ayudar al otro cerdito que le dijo que salga de la casa...

—No.

—Salieron del cuento.

Santi: —Porque pensó que se los había comido pero en realidad no se los comió.

Yago: —A mí me impactó que los cerditos salgan... que el lobo sople y siempre salgan volando a la casa de su otro hermano.

Tobías: —Me impactó cuando estaban haciendo una sopa y estaba haciendo de letras, eran letras.

Noelia: —La sopa de letras en el final.

A ver, yo quiero... una consulta, vieron que ustedes dijeron que el lobo sopló, sopló y los cerditos se fueron ¿adónde...?

Andrea: —¿Valentina?

—A otros cuentos. ¿Alguno conoce, por casualidad —no es obligación conocerlo, si no lo conocen se los cuento yo— conocen algunos de los dos cuentos?

Noelia: —Hay uno que nos da pistas. Este, no sabemos cómo se llama el cuento, pero ¿qué había en ese cuento?

Andrea: —Bautista...

Noelia: —No, pero cuidaba la rosa... lo dice en una parte del cuento. Dice que en lo alto de una montaña...

Andrea: —...vive un enorme dragón que vigilaba a una rosa hecha del oro más puro. Muy bien.

Noelia: —Muy bien.

Valentina: —A otros cuentos.

Bautista: —Me parecía que un día nos dijiste que los dos cuentos... este creo que se llamaba *La rosa de oro*.

—*La rosa del dragón*.

—Ahí.

Andrea: —Entonces esa es de un dragón y la otra es una nana tradicional inglesa. Las nanas son canciones inglesas, la del gato, esa. ¿Entonces los cerditos adónde van primero?

—¿Adónde?

—Al cuento de la nana. ¿Santi?

—¿De qué cuento?

—Ellos armaban el avión ¿con qué?

—Del libro. ¿Y después que volaron qué pasó? ¿Pachi?

—Se estrellaron ¿y qué pasó?, ¿qué decidieron ahí? ¿Juanito?

—¿Un cuento? Rochi...

—La casa del cerdito ¿y ahí qué empezaron a hacer? ¿Yago?

—¿Armaron la casa? Valentina...

—Armaron el cuento otra vez. Y... vieron que

—Al cuento de la nana.

Santi: —A mí me gustó la parte que volaban en la hoja del cuento.

—El de los tres cerditos.

—Con la hoja del libro.

Pachi: —Se estrellaron.

Juanito: —Decidieron ir a buscar... (no se entiende)

Rochi: —Encontraron la casa del cerdito.

Yago: —Armaron la casa... armaron su propia casa...

Valentina: —Armaron su propio cuento.

Lucas: —¿Significa que es un cuento tradicional?

cuando yo les leí el cuento empecé diciéndoles así: *Había una vez tres cerditos*. ¿Qué pasa con todo esto? Lucas...

—¿Y qué más aparte de este cuento? ¿Por qué te diste cuenta de que es un cuento tradicional?
Nahuel...

—¿Y qué más? ¿Sol?

—Muy bien, muy bien.

Noelia: —Acá hay una parte, que yo les voy a leer, que dice: *Pues soplaré y soplaré y tu casa tiraré*. ¿Eso de dónde lo conocen ustedes?

Andrea: —Del cuento tradicional.

Noelia: —Muy bien. ¿Y hay algo más que se parezca al cuento tradicional que ustedes conocen?

—¡Ah! Bien.

Andrea: —Pero ella les preguntó otra cosa.
¿Gael?

Nahuel: —Los cuentos tradicionales empiezan con *Había una vez*.

Sol: —Y terminan con *Y fueron felices para siempre*.

—Del cuento normal.

—... también apareció un gato en el cuento.

Gael: —... se parece que armaron una casa de paja, de madera y eso.

Sol: —Al principio empieza igual que el cuento tradicional pero después, cuando se van a otros cuentos, no sigue como un cuento tradicional.

Lautaro: —Al final a mí me gustó

—En eso se parece. ¿Sol?

—No sigue. Lautaro ¿qué ibas a decir vos?

—Insiste tanto con la sopa de letras. ¿Valentín?

—¿Qué pasó con el dragón, con los cerditos...?
Coni...

—Muy bien, ¿cuándo salvaron los cerditos al dragón?

Noelia: —Mirá porque acá le dice, a ver si esta parte nos ayuda, dice:

“Gracias por rescatarme, noble y valiente puerco”.

“No hay de qué”.

“¡Eh, hola!”.

“¡Mira quién viene! ¡Bienvenido!”.

y ahí aparece.. ¿quién fue que dijo del gatito?

Andrea: —Juani.

porque como que tiran todas las letras... y parece que van a hacer un cuento con otras letras.

Valentín: —A mí me pareció extraño que el lobo diga lo mismo que...
(inaudible) ...que mató al dragón pero...
(inaudible) ...que no lo mató.

Coni: —¿Los cerditos salvaron al dragón y el dragón los ayudó a los cerditos?

Varios:—Del cuento de la nana.

Noelia: —Juani, ¿y aparece de qué historia el gato?

Andrea: —¿Cuál era el nombre del gato?, ¿de dónde era?

—De la nana. ¿Y la nana qué era? ¿Qué les dije que era la nana? Oli...

—Una canción. ¿De qué país?

—Muy bien. ¿Juanito?

—¿Por qué te parece que la hizo más grande?

—Que parecía un castillo. ¿Santi?

—Muy bien. Fran, ¿vos qué querés decir?

Oli: —Una canción.

—De Inglaterra.

Juanito: —Para mí que, en realidad, el que hizo la casa de ladrillos la hizo más grande que los otros.

Juanito: —Porque cuando fueron a la casa, el dragón dijo que le parecía como un castillo.

Santi: —No fue cuando fueron a la casa, fue cuando estaban empezando a armar la casa, estaba la hoja de la casa del cerdito y el dragón ahí dijo que parecía un castillo.

Fran: —A mí me sorprendió que la vaca salte la luna.

Sol: —A mí me encantó que no sea el mismo lobo que el cuento tradicional.

—Porque el lobo en el cuento tradicional no caminaba en cuatro patas como caminaba este lobo.

—Que la vaca salte la luna. ¿Sol?

—¿Y qué le encontrás de distinto al lobo?

Noelia: —¡Ah! Bien.

Andrea: —¿A alguien más le llamó la atención algo del lobo? ¿Gael?

—Del lobo... ¿Alguien le llamó...? ¿Nacha?

—¿Cómo era la cara del cuento tradicional, Rochi?

—¿Fede?

—Muy bien. ¿Santi?

Noelia: —Porque, una cosita antes, porque mirá, es reinteresante esa idea que decís vos porque ¿qué pasa si se llega a tirar por la chimenea?

Gael: —¿Puedo decir otra cosa?

Francisco N.: —La cara no era como la cara del cuento tradicional.

Rochi: —Como si fuera una imagen... nada más que del lobo.

Fede: —A mí lo que me sorprendió de algo que hizo el lobo es que no se tiró de la chimenea como en el cuento tradicional.

—El dragón...

Varios: —Cuando va a la casa de ladrillos el dragón sale y lo asusta al lobo.

Juani: —En este cuento no pasa que... porque en el otro cuento pasa que el lobo... le queman el pie al lobo y en este cuento no le queman el pie al lobo.

—Exacto, aparece este personaje que antes no estaba.

Andrea: —¿Juani?

—Pero a mí me quedó algo que dijeron que este lobo no es parecido al cuento tradicional. ¿En qué? Pachi...

—¿Por qué te parece que es más de caricatura? ¿En qué momento se dan cuenta ustedes de que puede resultar gracioso o de caricatura? ¿Sava, querés decir algo?

—¿Tobías?

—A ver, Joaco, ¿qué querés decir algo que no sea del lobo?

—¿Te parece?

Noelia: —A ver, lo buscamos, ¿cuál decís vos? ¿En esta? Vos decinos cuando pasa la imagen, eh...

Pachi: —Este es más de caricatura.

Francisco Sava: —El lobo, por ejemplo, en este cuento camina en cuatro patas y en el otro camina más parado.

Tobías: —En la parte cuando el dragón asusta al lobo, aparece el gato en la puerta.

Joaco: —¿Se puede decir otra cosa que no sea del lobo?

—¿Viste cuando el dragón dice que la casa es supergrande? En un dibujo muestran la casa de ladrillo y era igual que la de madera.

Varios: —No.

—¡Esa! ¡Ahí!

—Es más grande para que entre el dragón.

Andrea: —Mirá acá está la casa de madera, esta es la casa de madera... y la otra que parece un castillo...

—Y ahí, mirá...

Noelia: —¡Ah! eso dice, que la casa es más grande para que entre el dragón.

Andrea: —¿Y ellos sabían que iba a entrar el dragón ahí?

—En la última, miren en la última imagen, la última, la última de todas. ¿Qué pasa acá adentro? ¿Valentín?

—Están comiendo juntos. ¿Quiénes están? ¿Gael? ¿Quiénes están? ¿Yago?

—Y hay un detalle más, a ver quién lo agarra. ¿Lucas?

—El violín. Uno más. ¿Tobías?

—La rosa de oro está como centro...

Varios: —¡No!

Valentín: —Están comiendo juntos.

Yago: —Los tres cerditos, el dragón y el gato.

Lucas: —¿El violín?

Tobías: —La rosa de oro.

—¡De la mesa!

—Está como si el dragón la haya llevado con él.

Fini: —Al hacer la sopa de letras, ellos sacaron las letras del cuento e hicieron la sopa.

—Sí.

Sol: —La erre y la e, de la otra página me parece que sacaron algunas letras.

—Que sacaron la erre y la e.

—¡Claro! ¿Fini?

—¡Ah! ¿Por qué? ¿Qué falta? ¿Falta algo?

—¿Qué? ¿Juani...? ¿Qué falta? ¿Sol...?

—¿Y ahí qué dijiste?

—¡Claro! Ahí dice: *y todos vivieron felices para siem...*

Noelia: —A ver, yo quiero... una cosita... vos, que querés decir algo hace un ratito, dale.

Noelia—Bien. Y yo les quiero hacer una pregunta más, ¿cuántas historias hay en este cuento? A ver, seño...

Andrea: —Sí... Fini.

Noelia: —A ver ¿quién más? Hasta ahora dijeron tres: la del dragón, la de la nana y la de los tres chanchitos ¿cuál?

Andrea: —Santi.

—Cuando el gato dijo “¡Eh, hola!” abajo tenía el violín, como la nana o algo así.

Fini: —La del dragón, la de la canción en inglés y los tres cerditos.

Santi: —La que no es igual a la tradicional... al cuento tradicional pero...

Juani: — (inaudible).

Francisco Savater: —En una parte en la que decía, cuando sopló creo que en la casa de paja, que el chanchito decía

Noelia: —¿No es la tradicional la que se van escapando? A ver, ¿quién, seño?

Andrea: —Juani...

—No, no, estamos hablando de los tres cerditos. ¿Qué pasa? ¿Savater?

—Pero ella preguntó cuántos cuentos hay. Fini nombró tres: *Los tres cerditos*, la nana inglesa y el cuento del dragón y la rosa de oro.

Noelia: —Ellos, de *Los tres cerditos*, dicen que aparece la historia que no es igual a la tradicional. Ahora la señorita me parece que leyó algunas partes y ustedes dijeron “esto es del cuento tradicional” ¿o no? Cuando dice: *había una vez*, cuando dice: *sopló y sopló y la casa tiró...*

Noelia—Bien, esos son de acuerdo a las diferentes versiones o como esté escrito...

Noelia—Soplaré, soplaré y tu casa tiraré.

Andrea: —Naya, ¿qué querés decir?

Noelia: —Entonces dijimos que tenemos: la de los cerditos que se escapan, la del dragón y la rosa

que iba a salir volando y el lobo decía que se lo comió.

Santi: —Eso de *sopló, sopló y la casa tiró* en el cuento tradicional no dice: *sopló, sopló y la casa tiró*, dice: *sopló, sopló y la casa derribó*.

—Uno dice soplaré y soplaré...

FranciscoN.: —Que en el cuento tradicional no dice *ni por los pelos de mi barbilla*.

Nahuel: —... cuando iba terminando que hicieron su propia historia al final.

de oro y las nanas inglesas. ¿No hay ninguna más, ninguna otra historia en este cuento? ¿No?

Andrea: —¿Nahuel?

Noelia: —Bien. Y yo digo, todas estas páginas que se van desarmando, el cuento que se va arrugando ¿ven? ¿Con qué hacen los cerditos los aviones de papel?

Andrea: —¿Valentina?

Noelia: —¿De cuál cuento?

Andrea: —¿Pero cuál es el cuento de ellos?

Noelia: —¿El tradicional o el que van inventando?

—A ver ¿qué opinan?

Andrea: —¿Bautista?

—No, bueno. ¿Fini?

Noelia: —¿Entonces cuántas historias hay? ¿Escucharon lo que dijo Fini? Dijo que los aviones de papel los hacen con las páginas del cuento

Valentina: —Con las hojas del cuento.

—Del de ellos.

—El del cuento tradicional... *Los tres cerditos*.

—El que van inventando.

Bautista: —Este no es un autor argentino.

Fini: —Los aviones de papel los hacen con las páginas del cuento tradicional.

<p>tradicional. Entonces, nosotros dijimos que están la historia del dragón, la historia de las nanas, la historia que van inventando los cerditos cuando se escapan...</p> <p>—¿Y aparece la historia tradicional entonces?</p> <p>—¿Dónde aparece la historia tradicional?</p> <p>—Y en el final.</p> <p>—Y miren...</p> <p>—¿Y dónde está esa casa, en qué historia? Esta casa que aparece al final. ¿En cuál de las cuatro historias, que dijimos que son, aparece la casa al final? Esta...</p> <p>Andrea: —¿Ro?</p> <p>Noelia: —A ver, ¿están todos de acuerdo?</p> <p>—Pero, por eso, ¿es la historia tradicional esta?</p> <p>—¿Es la historia del dragón con la rosa de oro?</p>	<p>—Y la historia tradicional.</p> <p>Varios: —Sí.</p> <p>—En el comienzo.</p> <p>—En el comienzo del...</p> <p>—En el final.</p> <p>—En el final la casa.</p> <p>Ro: —¿En la que inventaron?</p> <p>—No porque no la inventaron, la habían hecho antes con el cerdito y se encontraron con el gato y el dragón y el gato y el dragón se fueron a vivir con ellos.</p> <p>Varios: —No.</p> <p>Varios: —No.</p> <p>Varios: —No.</p> <p>Varios: —¡Sí!</p>
---	---

—¿Es la historia de las nanas?

—¿Es la historia que inventaron?

—¡Muy bien, señorita!

Andrea: —Sí, dale, Ismael, lo último.

Andrea:—Bueno pero lo que tienen que hacer es meter, chicos, la imaginación un poco...

Noelia: —Bueno, ahora lo que les vamos a pedir con la señorita Andrea es: nosotros les vamos a repartir... ¿se acuerdan de las escrituras que ustedes hicieron del cuento el lunes?

—Bueno, ustedes pusieron algunas ideas, pero hoy, cuando charlamos sobre el cuento, aparecieron otras ideas. ¿Alguno se acordó de una idea que puso el lunes y que hoy ya le parece que esa idea no es?

—Eso lo habíamos puesto. ¿Qué más?

—Bien, ¿tres solo vimos aparecer?

Ismael: —Seño, ¿puedo decir algo?

Ismael: —La casa está más grande que esa foto, no está tan chica...

—En una hoja se ve que es más grande.

Varios: —Sí.

— (inaudible).

—Que aparecieron dos cuentos y aparecen tres.

—No, cuatro.

—Que está la rosa en la nana.

—Que salieron del cuento.

—Esa idea está buenísima. ¿Qué más?

—Esa idea está buenísima. ¿Qué más?

—Esa idea está buenísima. ¿Qué más?

—Que el lobo cambia, esa idea está buenísima.
¿Qué más?

—Bien. ¿Alguno puso que...? Dale.

Andrea: —Algo que vos hayas puesto en la hoja y que, a lo mejor, te equivocaste en lo que pusiste y no es esa la idea que ahora descubrimos.
¿Alguien puso algo y descubrió que no era como lo escribió? ¿Julieta?

Noelia: —Bien, esa idea está buenísima.

Andrea: —¿Se los comieron a los cerditos?

—No.

—Ah, pero hay muchos que pusieron que los cerditos habían sobrevivido. ¿Pero se los comió?

Noelia: —Bueno, lo que vamos a hacer ahora es: primero se van a tomar tres minutos para leer lo que escribieron, después hay algo muy importante que tienen que hacer y es trazar una raya y, sin tachar ni borrar, empezar a escribir cosas que les aparecieron nuevas hoy, que habían dicho y hoy

—Que el lobo cambia.

—Que van volando con la hoja del libro.

—Eh... creo... ¿Qué pusimos en la hoja?

Julieta: —Que se los comían.

Varios: —¡No!

—No, el lobo pensaba.

Varios: —No.

¿Pero de las tres preguntas?

son de otra manera... ¿sí?

Andrea: —No, ahora escribí todo lo que quieras.

Noelia: —Lo que sí es importante es que tracen una raya y lean lo anterior.

[Música]