



UNIVERSIDAD  
NACIONAL  
DE LA PLATA

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

## **Reescrituras de episodios de cuentos con diálogos entre personajes**

Una experiencia en segundo año de la escuela primaria

Alumna: Florencia Noya

Directora: Mirta Castedo

Montevideo, octubre de 2021.

# Agradecimientos

A mi tutora y directora Mirta Castedo, por compartir con generosidad sus saberes, por su compromiso constante, sinceridad, aliento y exigencia en sus comentarios, sugerencias y revisiones en este trabajo.

A Rodrigo Olivera, estudiante de magisterio, que destinó tiempo a colaborar en los registros de cada instancia, con gran entusiasmo, compromiso y solidaridad.

A los niños de 2do grado, participantes de la investigación, que se mostraron disponibles y se apropiaron de las propuestas con gran interés a pesar de cámaras y celulares, y que son los verdaderos protagonistas creadores que hacen posible y disfrutable esta investigación.

A mis compañeras maestras y directora de la escuela N°83 de Montevideo, que me demostraron su apoyo en todo el proceso.

Y por último, pero no menos importante, a las docentes de la Especialización en Alfabetización y Escritura de la UNLP, de las cuáles recibí distintos aportes invaluableles en mi formación.

## RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar las relaciones entre la lectura literaria de cuentos tradicionales y la escritura por sí mismos, en duplas, con niños de segundo grado de primaria de una escuela pública uruguaya. Está fundamentalmente centrado en la producción de episodios que contienen diálogos. Al producir las re-escrituras de los fragmentos de diálogos de cuentos populares centroeuropeos de tradición oral, los niños conocen la forma y el contenido de los textos originales, pero se les presenta el desafío de construir transformaciones, alteraciones y/o transgresiones en el contexto de una versión distinta en cuanto a las características de los personajes. El proceso de lectura y escritura para arribar a la producción del episodio permite analizar la relación entre las distintas situaciones de producción, reflexión y reescritura durante la renarración de fragmentos. Se intenta caracterizar y explicar cómo las reflexiones sobre el contenido, formas y marcas que emplean en sus producciones de fragmentos narrativos con diálogos, a través de las interacciones en parejas y en forma colectiva, promueven avances en el lenguaje escrito y nuevas reflexiones sobre sus textos.

# Índice

<b>Resumen</b>	<b>3</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
Tema	5
Preguntas	
Contexto	7
<b>MARCO TEÓRICO</b>	
Prácticas de lectura y escritura en el contexto de la formación del lector literario.	9
Lectura y escritura de narraciones.	10
Las situaciones a analizar.	12
Antecedentes.	15
<b>DECISIONES METODOLÓGICAS</b>	<b>18</b>
Población y muestra	19
Secuencia didáctica	22
Secuencia experimental	24
Fuentes de datos	29
Criterios de transcripción	30
<b>RESULTADOS</b>	
La construcción general de los textos.	
Mantener la coherencia de la historia cuando es transgredida.	31
Los dichos de los personajes en la versión transgredida.	34
Problemas de puntuación y espacialización.	37
Textualización y revisión de las palabras de los personajes.	
Puntuación en torno al discurso directo y entonación de palabras de personajes.	45
Distinción entre la palabra del personaje y del narrador.	51
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>59</b>
Aportes de esta experiencia.	63
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>64</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>65</b>

# Introducción

## Tema

Esta experiencia se enmarca dentro de una secuencia con cuentos populares centroeuropeos tradicionales y sus distintas versiones; se combinan las cuatro situaciones didácticas fundamentales: lectura y escritura a través del docente y de los niños por sí mismos.

En el contexto de la formación del lector literario, la experiencia se centra en la escritura de textos breves y continuos (episodios de cuentos). Se reversionan episodios de cuentos conocidos, transformando el contenido y la forma de los fragmentos a través de crear rasgos diferentes de los personajes. Más específicamente, los episodios siempre contienen diálogo entre los participantes.

Se parte de cuentos conocidos, ya que se trata de historias trabajadas en el aula, en parte memorizados o casi memorizados. Se analizan previamente, por medio de lecturas a través del docente y por sí mismos, los episodios de cuentos populares con diálogos considerados “canónicos”. Se trata de episodios en los cuáles se hace presente el discurso directo de los personajes en la narrativa; por su estructura, sus repeticiones y aspectos rítmicos, se fijan en la memoria colectiva y se identifican como propios de cada cuento. Por ejemplo, el diálogo entre *Caperucita y el lobo* disfrazado de la abuela, la reiterada amenaza del lobo de derribar la casa en *Los tres chanchitos* o el repetido pedido de los cabritos para que el lobo muestre su pata en *El lobo y los siete cabritos*.

Por su parte, además de leer las versiones clásicas de estos cuentos, se abordan en el aula otras versiones contemporáneas que incluyen transformaciones por concisión (adaptaciones), así como transformaciones satíricas (Lluch, 2004), y alteraciones de múltiples formas de los cuentos populares (Colomer, 2011). De este modo, se instala que los personajes clásicos pueden ser tal como las versiones tradicionales los describen o pueden transgredir ese modelo.

A partir de la lectura a través del docente de versiones clásicas de algunos cuentos populares y de versiones con transformaciones en las características psicológicas de los personajes originales, acompañadas de espacios de intercambio centrados en la comparación de las diferentes versiones, se pasa a la etapa de escritura propiamente dicha que es donde se centrará el análisis de la experiencia. La misma incluye:

- escritura por sí mismos (en duplas) de fragmentos de episodios con diálogo;

- reescrituras a través del docente de un episodio, con discurso directo, de un cuento tradicional;
- lecturas a través del docente de versiones de cuentos tradicionales;
- lectura por sí mismos de episodios con diálogos de los cuentos populares tradicionales a ser reescritos;
- Revisiones en duplas y nuevas reescrituras por sí mismos.

El análisis, dentro de la secuencia, se focaliza específicamente en las modificaciones de las escrituras de los niños por sí mismos que surgen de las distintas interacciones entre pares y posteriores a las otras situaciones (de lectura por sí mismos, a través del docente y de escrituras colectivas).

Al producir las escrituras de los fragmentos de diálogos, los niños conocen la forma y el contenido de los textos originales, pero se les presenta el desafío de construir transformaciones, alteraciones y/o transgresiones en el contexto de una versión distinta en cuanto a las características de los personajes.

El proceso de lectura y escritura para arribar a la producción del episodio permitirá analizar la relación entre las distintas situaciones de producción, reflexión y reescritura, en la renarración de fragmentos.

## **Preguntas**

Se intenta caracterizar y explicar cómo las reflexiones, a través de las interacciones en parejas y en forma colectiva, sobre el contenido de sus renarraciones de diálogos promueven avances en el lenguaje escrito y nuevas reflexiones sobre sus textos. A través de éstas se busca recabar información, analizar e intervenir sobre los siguientes contenidos:

- Los recursos para mantener la coherencia y la cohesión del escrito cuando cambian los rasgos de los personajes.
- El uso de las marcas de puntuación y otros recursos gráficos para delimitar los espacios de la voz de los personajes y la del narrador;
- El control sobre la necesidad de anteponer o posponer la voz del narrador para informar al lector acerca quién está hablando o la decisión de dejar a cargo del lector su interpretación;
- El uso de verbos declarativos con o sin modificadores y modalizadores que al decir en la palabra de los personajes.

Algunas preguntas que guían el trabajo:

- Dado que al cambiar los rasgos de un personaje, se modifican las acciones que puede realizar en la historia y también sus dichos, ¿será posible que niños

que se encuentran recién alfabetizados puedan mantener la coherencia y la cohesión de la historia a pesar de tener que dedicar gran esfuerzo al sistema de escritura?

- ¿De qué manera resuelven el problema de que la voz de los personajes de cuenta de sus nuevos rasgos?
- ¿Cómo resuelven, niños que se encuentran recién alfabetizados y que no recibieron aún enseñanza sobre el sistema de puntuación, la producción de textos compuestos por una cantidad de enunciados que necesitan ser organizados en el espacio de la página por algunas marcas que delimiten unidades?
- ¿Cómo se usan las marcas en los espacios de palabra y en los límites entre espacio de palabra de los personajes y voz del narrador?
- Tal como se ha registrado en investigaciones anteriores, ¿la revisión es un espacio propicio para la introducción de puntuación?

## **Contexto**

El TFI se desarrolla en una escuela pública urbana de Montevideo, ubicada en el barrio de Pocitos, barrio costero, con gran densidad de población, edificios residenciales, locales comerciales e instituciones educativas y culturales (públicas y fundamentalmente privadas).

Se trata de una institución de práctica docente, que cuenta con un alumnado de casi 500 niños (con edades desde 3 a 12-13 años), 17 maestras, 4 profesoras, directora y maestra secretaria. Además asisten a las aulas los estudiantes magisteriales a realizar sus prácticas.

El grupo en el que se desarrolla el TFI es un grupo de segundo grado conformado por 30 niños, con edades de entre 7 y 9 años. Todos promovieron de primer grado con la misma docente para asegurar la continuidad en el ciclo. La mitad del grupo cursó nivel inicial en la misma escuela y el resto provienen de centros de Educación Inicial. En cuanto a las familias, la mayoría de madres y padres han culminado la educación secundaria y más de la mitad estudios terciarios.

En varios hogares hay una fuerte presencia de la escritura, la lectura y la literatura: algunos padres y madres son escritores, periodistas culturales, comunicadores, docentes, coordinan talleres literarios y uno es dueño de una librería. Todos manifiestan contar con libros en sus hogares.

La comunidad en general presenta un fuerte compromiso y sentido de pertenencia con la institución, tanto desde la colaboración como con la necesidad en la participación de toma de decisiones institucionales y políticas.

Cabe destacar que la escuela cuenta con una gran biblioteca que año a año incrementa su acervo con compra de libros, cogestionada por las familias, las que se encargan de atender la sala de lectura, de actualizar inventarios y registrar préstamos, así como de la disposición de libros y mantenimiento del espacio. Este funcionamiento se vio alterado y reducido durante la pandemia.<sup>1</sup>

Un gran porcentaje del grupo (90%) produce textos según hipótesis alfabética. El resto se encuentra en transición entre hipótesis silábica y alfabética. En las prácticas desarrolladas durante este período (2020-2021), caracterizadas por las dificultades en cuanto a la continuidad, no se ha intervenido de forma sistemática con reflexiones sobre aspectos ortográficos, puntuación o sobre elementos cohesivos como el uso de conectores. Dentro de la diversidad (reducida) de textos abordados se dio mayor prioridad a la lectura literaria de género narrativo (cuentos), fundamentalmente a través de la maestra, incluyendo espacios de intercambio. Al comenzar a abordar cuentos tradicionales y sus distintas versiones, se decide el tema de esta experiencia; tomando lo que los niños saben del lenguaje escrito y previendo los problemas que enfrentarán y deberán resolver como escritores.

---

<sup>1</sup> Es importante aclarar que la experiencia se desarrolla en contexto de pandemia, en el que todo el sistema educativo interrumpió la presencialidad por meses (en 2020 y 2021), implementando distintos sistemas: educación virtual a distancia, presencialidad reducida, modelos híbridos combinando presencialidad y virtualidad, presencialidad plena. La puesta en aula de la secuencia analizada se desarrolla en esta modalidad de presencialidad plena en el que concurren los 30 niños de la población con la que se trabaja, todos los días en el horario normal. Por lo anterior, resulta evidente que este grupo de segundo grado, que inició su escolaridad primaria con la interrupción de clases a las dos semanas del comienzo, presenta características particulares en cuanto a la construcción de conocimientos sobre los contenidos, en general, y sobre las concepciones sobre la escritura que nos interesan para la experiencia.



# Marco teórico

## Prácticas de lectura y escritura en el contexto de la formación del lector literario

Entendemos a la alfabetización como un proceso que nos construye como practicantes activos y críticos de la cultura escrita. La democratización del acceso a la cultura letrada es un compromiso que se asume desde el ámbito educativo; comienza por el reconocimiento de la diversidad con la que cada niño llega a la escuela, un recorrido realizado desde su nacimiento, que depende del contexto en el que esté inserto, de su comunidad, de la cultura a la que pertenece.

La literatura está presente desde siempre en las distintas comunidades como espacio simbólico construido y compartido, desde antes de la escritura. “Cuando la palabra es también un cuerpo, cuando se convierte en escritura, la presunción de su poder es mucho mayor”. (Goldin, D., 2001: 3). El autor plantea una relación entre el surgimiento de la literatura para niños y la invención de la infancia: “Desde su remota invención, la palabra escrita ha ido cobrando mayor relevancia en las prácticas sociales. Utilizándolas de mil maneras diferentes hemos ido transformando el sentido de actividades como leer y escribir.” (Íbid: 6). Los cuentos centroeuropeos de tradición oral surgen en un contexto en el que la infancia no era una etapa diferenciada de la vida adulta y tampoco existía la enseñanza sistematizada de la lectura y la escritura dedicada a los niños.

Actualmente la escuela es un lugar privilegiado para democratizar la literatura, resignificarla y construir sentidos más amplios. Se considera que adquiere un papel relevante para garantizar la participación de los niños en las prácticas sociales que se desarrollan en la comunidad de lectores y escritores. Como plantea Teresa Colomer (2011: 3), la lectura de textos literarios posibilita incorporar las formas propias del lenguaje escrito, acceder al imaginario simbólico compartido y ofrecer un instrumento de socialización a través de la representación articulada del mundo que ofrecen algunos textos. Dentro de estas funciones, en este trabajo haremos hincapié en el acceso y desarrollo del lenguaje escrito a través de la narrativa de tradición oral de los cuentos populares centroeuropeos.

## Lectura y escritura de narraciones

Colomer recoge y ejemplifica distintas clasificaciones, características y funciones de los cuentos populares desde diversas perspectivas según distintos autores (Propp, Bettelheim, Aarne y Thompson, Rodríguez Almodóvar).

Adentrarse en la clasificación y características de la narrativa de tradición oral nos recuerda la importancia de este legado, desarrollado a lo largo de los siglos, para la formación de la competencia narrativa y literaria de las nuevas generaciones. Su descripción nos permite entender mejor este corpus que continúan nutriendo la literatura dirigida a la infancia: por una parte, por sí mismos, en nuevas ediciones o versiones; por otra parte, a causa de su gran influencia en las estructuras, motivos y juegos intertextuales de la literatura infantil y juvenil moderna. (Colomer, 2011: 23).

La autora dedica especial atención a la narrativa popular de tradición oral por su valor en la cultura compartida y en la significación afectiva.

Los cuentos tradicionales europeos, conocidos como “clásicos”, tienen un sentido afectivo importante en la primera infancia. Al estar presentes en nuestra cultura y transmitirse de generación en generación, propician la construcción de significados compartidos en torno a su lenguaje propio, un entramado de imágenes, de sentidos, palabras, que nos define como miembros de una comunidad de lectores. La narración aporta seguridad ficcional; a diferencia de la realidad, los episodios mantienen una estructura de inicio, desarrollo y final. Se entrelazan acciones y voces que se deben distinguir. “Cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él (“otra vez”) dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo.” (Íbid: 8).

La inmersión literaria temprana en la escuela, en la alfabetización inicial, favorece que los niños se familiaricen con los distintos géneros y sus estructuras, aprendiendo sobre el lenguaje escrito antes de escribir convencionalmente. “El acercamiento de los niños, desde muy pequeños, a las obras literarias -poéticas, narrativas o dramáticas-, amplía sus posibilidades de enriquecer su representación del mundo y de acceder al poder de la palabra.” (Torres, 2016: 21).

De estos **cuentos tradicionales**, los clasificados como “maravillosos” presentan gran interés, ya que son los más conocidos por los niños. Además mantienen rasgos característicos: una estructura simple de tres momentos secuenciados (daño o misión inicial del protagonista, acciones que realiza como respuesta, resolución del conflicto), las fórmulas de apertura y cierre, la triplicación, la aparición de objetos mágicos, unos

personajes con funciones específicas en la narrativa (héroe, agresor, víctima, auxiliador). Estos son rasgos propios de los cuentos que se seleccionan para esta experiencia, unido a que se cuenta con distintas versiones tradicionales y contemporáneas.

Las maneras de decir, el “espesor” de las palabras, las fórmulas, la estructura característica, las reiteraciones; favorecen la apropiación del lenguaje que se escribe y dan seguridad a los niños porque los conocen, ingresando en esos mundos imaginarios y anticipando resoluciones. Pero a la vez, las distintas versiones que se han construido sobre estos cuentos, posibilitan apropiarse de la historia desde una mirada propia, ver a la literatura de una forma no estática, con su historicidad cambiante.

En la literatura se han recogido, reescrito y reformulado los cuentos tradicionales en distintos contextos y con diferentes usos. Valriu sostiene: “(...) la actitud de los autores a la hora de usar la herencia popular tradicional se podría clasificar en cuatro grandes grupos: el uso referencial, el uso lúdico, el uso humanizado y el uso ideológico.” (Lluch y otros, 2006:115). El uso referencial es el que mantiene las características tradicionales de los personajes, con la función de transmitir el cuento como un bien patrimonial; el lúdico “corresponde a aquellas obras de literatura infantil y juvenil que toman los elementos y las invierte, trastocan, combinan, descontextualizan o reinventan con una intención esencialmente festiva, desinhibidora o iconoclasta” (116); el uso ideológico cuestiona y pone de manifiesto distintos valores, se aprecia en versiones antiautoritarias, feministas, ecologistas, y en el uso humanista aparecen los personajes clásicos humanizados “(...) en contraste con los arquetipos planos propios de los cuentos tradicionales” (Ibid: 121).

Para nuestro trabajo resulta importante pensar en qué características de este legado literario son accesibles a los niños para sus propias escrituras, de qué estructuras, formas y fórmulas pueden apropiarse para construir nuevas versiones escritas de estos cuentos.

Los **episodios** de los cuentos en los que nos centramos son aquellos que contienen **diálogos entre personajes**. Específicamente, diálogos a los que llamaremos “canónicos”, aquellos pertenecientes a los cuentos populares, que en las tradiciones se conservan en la memoria de gran parte de los lectores. Estos diálogos aportan esa seguridad en el contenido y la forma, las preguntas con los vocativos que se reiteran, el orden de determinadas palabras en una expresión, las exclamaciones finales, etc. Sin embargo, presentan grandes desafíos a los niños al momento de escribir autónomamente. Deberán realizar un esfuerzo de descentración al incluir distintas voces, ponerse en el lugar del otro, y a la vez diferenciar estas voces de cada

personaje y la voz del narrador, con la escritura, sin los recursos propios de la oralidad. Pensamos "(...) en un escritor que sabe que lo escrito no reproduce la oralidad (...) (pero) la historia que está escribiendo lo obliga a hacer hablar por escrito a sus personajes" (Ferreiro, 1996: 177). Para esto deberán apropiarse del uso de indicadores gráficos (guiones, separación en líneas, signos de puntuación) y de verbos declarativos en la voz del narrador de acuerdo al contexto (dijo, preguntó, respondió, aulló, gritó, susurró, exclamó, etc).

Una de las preguntas fundamentales que guían este TFI tiene que ver con cómo los niños se apropian del lenguaje escrito de estos cuentos tradicionales, pero específicamente en los episodios con diálogo. Gemma Lluch (2004) identifica el diálogo, junto con el modo y tiempo verbal, como un recurso del narrador, que ralentiza o acelera el tiempo y ritmo del relato. La autora presenta cuatro movimientos narrativos: la pausa (fundamentalmente la descripción); el sumario o síntesis; la elipsis de un episodio; y la escena. Dentro de este último movimiento, el diálogo es la forma más frecuente.

La literatura infantil y juvenil es sobre todo una narración de hechos y de palabras, y no un relato de pensamientos o sentimientos donde tienen cabida las digresiones del narrador o de los personajes. Principalmente, se cuenta qué hacen y dicen los personajes a través del discurso directo. Es decir, el tipo de relato predominante es el que narra qué ocurre y qué se dice, pero no lo que se piensa o se siente; también, esta manera de contar dota al relato de la rapidez que, parece ser, actualmente necesita. (Lluch, 2004: 80).

Tomando estos aportes, se puede hipotetizar que en las narraciones infantiles también aparecerá el discurso directo en el que se establecen dos niveles (narrador y personajes). Lluch (ibid), basándose en Genette, distingue el discurso directo, del indirecto y del discurso contado. En el primero, las voces de los personajes aportan cercanía del lector a la acción, se utilizan signos de interrogación y exclamación típicos del diálogo, pueden incorporar la valoración propia que hace el personaje, sus sentimientos, lo que sabe y no sabe (que sí puede conocer el narrador), e introduce distintos niveles de lenguaje en cuanto a los modos, tiempo y persona de los verbos.

## **Las situaciones a analizar**

En el desarrollo de la secuencia puesta en aula se alternan situaciones de los cuatro tipos fundamentales.

Las situaciones a analizar son las reescrituras con transformaciones de un episodio de cuento tradicional realizadas en duplas, producidas colectivamente y revisadas nuevamente en parejas. La escritura de un texto entre pares favorece que quehaceres del escritor que generalmente se dan en privado se hagan explícitos: planificar qué decir y qué omitir, textualizar evitando ambigüedades, revisar como un potencial lector. Tomamos fundamentalmente la dimensión interpersonal de estos quehaceres. “Escribir con otros obliga a debatir para tomar decisiones consensuadas acerca de los múltiples problemas que plantea la escritura y de este modo se constituyen en objeto de reflexión cuestiones que pueden permanecer implícitas cuando se escribe en soledad”. (Kaufman y Lerner, 2015: 12). Las escrituras en duplas, por sí mismos, se articulan con otras situaciones de lectura y escrituras colectivas a través del maestro, de manera de que en estas instancias de enseñanza se pueda reflexionar sobre los contenidos lingüísticos y los rasgos canónicos del género. En las situaciones de lectura y escritura a través del maestro, se libera a los niños de la atención al sistema de escritura y se posibilita focalizar en los aspectos propios del lenguaje escrito.

El lenguaje escrito surge del uso de la escritura en ciertas circunstancias y no de la escritura en sí. (...) Llamamos lenguaje escrito a las variedades lingüísticas que esperamos encontrar por escrito. El punto de vista «alfabetizado» ha sido moldeado tanto por las características notacionales de la escritura, cuanto por sus efectos discursivos. (Teberosky y Tolchinsky, 1992: 6).

En estas **situaciones en las que se lee y se escribe a través del docente**, “(...) el niño se está formando como lector y se está nutriendo de palabras, ideas y formas que incidirán positivamente también en la elaboración de sus producciones escritas.” (Kaufman y Lerner, 2015: 16). Al producir un texto escrito, queda el producto cristalizado en objeto, esto posibilita el volver a él, releer, revisar y modificar. La escritura posibilita el distanciamiento: “El mensaje asume la calidad de un objeto, a esta función se le llama de reificación.” (Teberosky, 1993: 62).

Las situaciones de la **lectura a través del maestro** intermedian, en esta experiencia, las distintas producciones de los niños. Esto se considera una condición para promover avances en la interpretación de los discursos de los personajes que puedan ser utilizados en parte en sus propias escrituras.

En todas las historias aparecen contrastes entre el discurso de los personajes y sus intenciones o su acción. Puede ser que haya algo de lo que se dé cuenta el lector que no sepa el personaje sino hasta más avanzada la acción (como el engaño del lobo a Caperucita, las intenciones de la bruja de “Hansel y Gretel”, la harina que cubre la pata del lobo para hacerse pasar por la madre) o que haya algo no

dicho o dicho metafóricamente sobre la motivación del personaje que es difícil comprender y a la vez central en la historia. (Kaufman y Lerner, 2015: 16).

Las situaciones de **escritura a través del maestro** “tienen la ventaja de permitir la verbalización de los diversos problemas que en un silencioso trabajo de escritura individual no se hacen explícitos”. (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015: 8). El docente puede hacer presente la perspectiva del lector, deteniéndose, releyendo, haciéndolos tomar distancia del texto, para problematizar cuestiones propias del género, de la puntuación, de las maneras de representar lo que se quiere decir a través de lo escrito. Estas situaciones colectivas son condición de las situaciones de escritura por sí mismos y se retroalimentan unas a otras; no todos los niños se plantearían los distintos problemas que se colectivizan en un encuentro en solitario con la producción.

En las **escrituras de los niños por sí mismos**, en forma autónoma se definen distintas variables:

- Se decide el agrupamiento en duplas con alternancia de roles durante la producción.

Compartir la escritura con los compañeros en el marco de una producción cooperativa - es decir, con la intención de ponerse de acuerdo- hace posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente. (Kaufman y Lerner, 2015: 23).

- El texto a escribir es un texto continuo con una extensión relativamente breve: episodio de un cuento con diálogo.
- Los niños elaboran parcialmente el contenido y la forma del texto, en base a textos conocidos y en parte memorizados. Esta variable permite analizar cuánto y qué toman de lo “canónico”, si lo reelaboran, si transforman sentidos, si mantienen estructuras, etc. El propósito se vincula a la formación del lector literario, por lo que los niños acuden a recursos que han ido construyendo en recorridos literarios.

En la **lectura por sí mismos** de episodios con diálogos, la condición didáctica para que los niños puedan diferenciar las voces de los personajes es que estos pertenecen a cuentos conocidos, leídos a través del docente en otras instancias. Con esto se busca que logren atender a los recursos del escritor para delimitar turnos de los personajes: indicadores gráficos y verbos declarativos. Las intervenciones docentes se centrarán en que los niños identifiquen, expliciten y discutan estos recursos. La

continuidad y frecuencia de la lectura de cuentos tradicionales y distintas versiones, incluyendo espacios de intercambio sobre interpretaciones, son condiciones sustanciales.

Al renarrar episodios de cuentos tradicionales, transformándolos, se vincula la lectura con la escritura. Como plantea Kuperman:

Reescribir es entonces una interfase entre la lectura y la escritura, ya que es la lectura la que hace posible entrar en contacto con las características del lenguaje escrito que será necesario poner en acción al escribir. Para ello, resulta imprescindible disponer de un repertorio amplio de lecturas, tanto del cuento que se va a reescribir como de otros cuentos tradicionales. Tal repertorio representa un punto de apoyo y de consulta importante para que los productores puedan tomar decisiones frente a los problemas que se plantean al escribir. (En Torres, 2016: 42).

En nuestro caso las reescrituras implican transformaciones en las características de los personajes. Al decir de Ana Teberosky:

Las actividades con textos tienen como objetivo el desarrollo de la textualidad, es decir, de las construcciones lingüísticas que constituyen el lenguaje-que-se-escribe. Los textos deberán entonces, formarse a partir de transformaciones de historias conocidas y reconstruidas, historias con pequeñas modificaciones, reproducidas en diferentes contextos (...) Cuando influimos sobre las condiciones de producción de lenguaje a partir de transformaciones y de diversificación de contextos estamos trabajando sobre el conocimiento del lenguaje escrito. (1993: 69).

## **Antecedentes**

Seleccionamos como antecedentes fundamentales para este trabajo los aportes de Ferreiro (1996), los de Luquez y Ferreiro (2003) y los de Pelaez (2016).

Del trabajo de Emilia Ferreiro (1996) se consideran esenciales los análisis de las producciones de niños (de distintas lenguas) en la renarración del cuento Caperucita Roja, fundamentalmente las que refieren a la delimitación del discurso con el uso de puntuación, y a la utilización de las repeticiones en la construcción del texto. Se explica históricamente el uso de puntuación: desde su ausencia en la antigüedad siendo la interpretación una tarea del lector, hasta la proliferación actual de marcas

asociadas a los procesadores de textos (distintos caracteres, tamaños, color, íconos, subrayados) que intentarían controlar la interpretación. La puntuación tiene sentido solo en los textos escritos, forma parte de las marcas silenciosas como indicios de interpretación para el lector. Conocer esta evolución histórica, poco normativizada, nos ayuda a comprender en su complejidad cómo se construye la puntuación en los textos infantiles: progresando desde los límites externos hacia el interior del texto, en la concentración de fragmentos de discurso directo, en elementos de una misma categoría y en la delimitación de episodios. Ferreiro plantea que las marcas gráficas que acompañan a las letras no son observables durante un tiempo (porque están concentrados en la alfabeticidad del sistema) y no han construido aún un esquema que las interprete. En el análisis de las escrituras nos explica el uso de distintas marcas, sus lugares y las funciones que intentan cumplir, desprendiéndose de la visión convencional y viéndolas “con ojos de niños” (1996: 140). Es de gran interés la clasificación de las producciones según la puntuación utilizada en los límites de las voces de los personajes: comillas, guiones, signos de interrogación y exclamación. Otros recursos para indicar el cambio de turno son: el uso de los verbos declarativos con entradas antepuestas o pospuestas (recursos léxicos) y los cambios de línea. Sobre las repeticiones, Ferreiro y Ribeiro Moreira relacionan las funciones que cumplen en los cuentos tradicionales (memorización de la historia, encadenamiento de episodios, aspectos melódicos y rítmicos) con las funciones organizadoras y de dejar entrar a la oralidad (al hacer hablar a los personajes) que les dan los niños en sus textos. Allí las autoras ejemplifican reiteraciones que cumplen funciones enfáticas en el discurso, otras para aclarar la delimitación de voces, del discurso directo e indirecto y las repeticiones que se mantienen en el diálogo canónico.

La investigación de Luquez y Ferreiro, si bien está realizada con niños de cuarto y sexto grado y difiere en las condiciones en general (textos producidos por otros, revisión individual y en pantalla), aporta elementos esenciales para comprender en qué aspectos se centran al leer con el propósito de revisar un texto conocido (cuento tradicional: Caperucita Roja). Nos interesan especialmente las revisiones sobre el episodio del diálogo “canónico” entre Caperucita y el lobo disfrazado. Las autoras concluyen que las intervenciones de los revisores se centran fundamentalmente en la puntuación, en establecer los cambios de turno de las voces de los personajes aclarando a los referentes y en consolidar la estructura repetitiva (salvo de algunas repeticiones que consideran no pertinentes). A su vez nos ayudan a comprender la complejidad del posicionamiento del revisor, ya que no es una tarea que se de espontáneamente, pero que resulta importante desarrollarla en la escuela teniendo en cuenta las condiciones que la posibilitan.



Agustina Pelaez analiza cómo inciden las situaciones de lectura, escritura y revisión colectiva en las renarraciones que producen los niños (primer grado) de cuentos tradicionales (Caperucita Roja). Explicita claramente las condiciones didácticas que posibilitan cada situación. En su análisis experimental nos brinda información sobre cómo resuelven problemas de escritura vinculados al lenguaje escrito de los cuentos: la voz del narrador y de los personajes (las marcas que las diferencian), las intenciones de éstos y la narración del engaño. Una de las observaciones valiosas, para el presente trabajo, es que las producciones tomadas como versiones iniciales de los niños ya incluyen las voces de los personajes intercaladas en la narración. Las conclusiones fundamentales que plantea, a posteriori de la secuencia experimental, tienen que ver con las transformaciones que los niños hacen (o no), luego de las instancias colectivas, de los contenidos trabajados (la incorporación de marcas en la delimitación de la voz de los personajes, la puntuación, la utilización de verbos declarativos que aporten sobre la psicología del personaje, el uso de recursos descriptivos, etc).

# Decisiones metodológicas

Las decisiones metodológicas que tomamos en nuestro trabajo consideran investigaciones y experiencias previas realizadas en el campo de la didáctica desde una perspectiva psicogenética y constructivista de la escritura.

Al tratarse de un relato de experiencia que se desarrolla en la complejidad de la clase, formulamos algunas hipótesis propias de la didáctica del lenguaje que analizamos a través de la puesta en aula de una secuencia didáctica. El propósito general es analizar cómo funcionan e inciden las intervenciones docentes, así como las interacciones entre pares diseñadas previamente para un contexto específico y cómo inciden en las producciones de textos de los niños. En este sentido, tenemos en cuenta los aportes de Artigue sobre la metodología experimental de la ingeniería didáctica: “Como metodología de investigación, la ingeniería didáctica se caracteriza en primer lugar por un esquema experimental basado en las “realizaciones didácticas” en clase, es decir, sobre la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza” (1995: 36).

Las conclusiones no pretenden ser generalizables, ya que responden a la experiencia fuertemente situada en un contexto particular y donde se han tomado decisiones sobre ciertas variables que no son comunes a cualquier contexto.

El campo de actuación en esta experiencia tiene como referencia a las prácticas sociales de lectura y escritura, de manera que propusimos a los niños la producción de episodios de cuentos en interacción entre dos participantes. Se intenta priorizar la creación de “un ambiente de producción cooperativa” que permita a los niños compartir sus textos con la maestra y con sus pares:

(...) sabiendo que éstos [los pares] les harán sugerencias para mejorarlos, para hacerlos [a los textos] más comprensibles, más interesantes o impactantes. Estas son algunas de las condiciones necesarias para preservar el sentido de la lectura y la escritura en la escuela, para que estas prácticas sociales cobren un sentido personal para todos y cada uno de los alumnos. (Kaufman y Lerner, 2015: 10).

Entendiendo a la escritura como proceso, se consideran como quehaceres del escritor la planificación, textualización y revisión de los textos. El análisis pone en primer plano las intervenciones, interacciones y modificaciones sobre la textualización, la revisión y las reescrituras entre pares.

Las situaciones didácticas contemplan algunas variables, por ejemplo: el grado de conocimiento que tienen los niños del texto que van a escribir (texto conocido, con reiteraciones memorizadas) del cual deben modificar y crear un nuevo contenido, características del texto (continuo), propósito de la escritura (reescritura de un episodio de un cuento), organización del grupo (por duplas). Estas situaciones están contextualizadas en una secuencia de actividades que se desarrollaron durante un periodo de tiempo y donde se contemplaron las variables ya mencionadas.

Este tipo de situaciones plantea un problema más complejo que la producción de listas: se trata de producir textos continuos que - a diferencia de los elementos constituyentes de las listas - no son conocidos de antemano. Por lo tanto, los chicos tienen que pensar en el significado, en cómo decirlo (en el sentido del lenguaje escrito) y como se escribe (en el sentido del sistema de escritura) (Kaufman y Lerner, 2015: 33).

Las preguntas que nos planteamos<sup>2</sup>, se constituyen en problemas didácticos sobre la producción escrita de textos breves y continuos, el episodio de un cuento, situación de escritura donde se apunta a poner en primer plano el lenguaje que se escribe<sup>3</sup>, en el contexto de la formación del lector literario. Estos problemas están basados en otras experiencias e investigaciones precedentes<sup>4</sup> y en el conocimiento empírico didáctico que se dispone sobre los saberes previos, de la población con la que se trabajó, frente a algunos contenidos del lenguaje escrito.

Focalizando en los episodios que contienen diálogos, las preguntas que intentaremos responder están vinculadas a cómo los niños resuelven la inclusión y distinción de la palabra de los personajes y cómo se modifican sus producciones luego de reflexiones colectivas, de escrituras y lecturas a través del docente, de las discusiones entre pares, de la relectura de fragmentos de diálogos de cuentos populares con estructura canónica.

## **Población y muestra**

---

<sup>2</sup> Ver pág. N°7.

<sup>3</sup> Según Kaufman y Lerner, el lenguaje escrito es “el conjunto de expresiones lingüísticas que son usuales en la escritura, en tanto que pueden no serlo en la oralidad coloquial”. ( 2015: 25). Teberosky lo describe por la diferenciación con la manifestación oral y sostiene que la escritura “condiciona los procesos de producción del lenguaje escrito y las circunstancias de uso influyen sobre las variedades de discurso que son privilegiadas para los enunciados escritos”. (1993: 63). Señala características propias en sus unidades de análisis, depende del género, está normativizado (en sus formas gráficas, en aspectos sintácticos y ortográficos), suele ser solitario y planificado, se cristaliza.

<sup>4</sup> Se toman las investigaciones de Luquez y Ferreiro (2003), de Ferreiro y otros (1998); de Peláez (2016); y de Teberosky (1993). En todas estas obras se recogen y analizan observaciones sobre los problemas que enfrentan y saberes que despliegan los niños sobre el lenguaje escrito al renarrar episodios de cuentos.

La experiencia se desarrolló en un aula de una escuela pública de práctica docente<sup>5</sup> ubicada en Pocitos (barrio céntrico costero) de la ciudad de Montevideo, Uruguay. La escuela cuenta con 17 aulas desde nivel inicial 3 años hasta 6° grado de primaria.

La directora es interina en el cargo por segundo año consecutivo; se ha especializado en alfabetización y literatura, por lo que se han desarrollado salas docentes tendientes a discutir, reflexionar y realizar acuerdos de ciclos que den unidad, continuidad y progresión a contenidos de la lengua escrita, por ejemplo, a recorridos lectores en distintos géneros. Las clases de educación común (1° a 6°) están a cargo de una maestra por aula, y la escuela cuenta además con profesoras de inglés, educación física y música. Dos veces a la semana, asiste una maestra itinerante especializada en dificultades de aprendizaje, del área de Educación Especial (para algunos niños de primer ciclo).

La **población** con la que se desarrolla el TFI es un grupo de segundo grado conformado por 30 niños. Dadas las características particulares del año 2020, en el que varios niños y niñas estuvieron por algunos meses poco vinculados o desvinculados del sistema educativo (por la interrupción de la presencialidad educativa en el contexto de la pandemia), promovieron de primer grado juntos, con la misma maestra.<sup>6</sup>

El nivel de instrucción educativa de la mayoría de madres y padres de este grupo es de secundaria (bachillerato) completo y más de la mitad han culminado estudios terciarios y/o universitarios. La mayoría vive dentro del radio escolar o barrios cercanos. Algunos niños realizan una extensión horaria (durante la mañana) en otros centros educativos (clubes deportivos o centros de educación inicial privados) que les ofrecen talleres, deportes y traslado hacia la escuela.

De los 30 niños que forman este segundo grado, 28 tienen entre 7 y 8 años y dos, entre 8 y 9.

Durante el año 2021, nuevamente (desde marzo a junio), este grupo trabajó desde la virtualidad, con propuestas a través de la plataforma educativa y encuentros sincrónicos. Un tercio del grupo no realizaba y/o entregaba las tareas planteadas y se conectaban en forma intermitente. Varias familias plantearon el no disponer de tiempos para ayudarlos y los niños no lograban manejarse de forma autónoma con los dispositivos y herramientas. A partir de junio se retomaron las clases presenciales,

---

<sup>5</sup> Al tratarse de una escuela de práctica, desde abril a noviembre, tres días a la semana, concurren estudiantes de formación docente (3° grado de la carrera de magisterio) a realizar sus prácticas en los grupos. Éstos reciben orientaciones y devoluciones de las maestras (en su doble rol de maestras de clase y adscriptoras) y de la directora de la institución, quien a su vez es profesora de didáctica en el instituto de formación. Los estudiantes, además del desarrollo de sus propuestas, colaboran en el registro y desarrollo de algunas actividades planteadas por la maestra.

<sup>6</sup> Desde marzo de 2020 se vio interrumpida la presencialidad, pasando a trabajar virtualmente, primero en forma exclusiva, y luego con un modelo híbrido que combinaba una asistencia alternada en subgrupos y propuestas asincrónicas. Los últimos meses del año pasado concurren todos los niños diariamente.

asistiendo la totalidad del grupo; en algunos casos puntuales, con situaciones de intermitencia en la asistencia.

En relación a los niveles de conceptualización de la escritura, 27 niños (90%) producían con hipótesis alfabética (con diferencias en cuanto en el desempeño ortográfico, en segmentaciones, en puntuación, etc.) y 3 niños se encontraban en transición silábico-alfabética (en escritura de listas de palabras).

Este grupo, a pesar de las dificultades y rupturas temporales de modalidades, ha trabajado en forma sistemática dentro de la lectura literaria, en itinerarios de cuentos, desde el año anterior: confección de agendas de lectura (incluyendo fundamentalmente autores de libro álbum como Keiko Kasza, Anthony Browne y Satoshi Kitamura), lectura a través del docente, espacios de intercambio, foros de lectura y recomendaciones de cuentos, lecturas de cuentos clásicos y otras versiones, comparación de personajes, entrevistas a escritores e ilustradores (miembros de la comunidad), escrituras de nuevos episodios de cuentos (comienzos) y reescrituras de canciones. No eran frecuentes las situaciones de escritura a través del docente y tampoco se había realizado un trabajo sistemático de reflexión sobre el lenguaje escrito, más allá de la lectura, o sobre la puntuación de los textos. De manera que consideramos que se encuentran en buenas condiciones para comenzar a producir pequeñas narraciones por sí mismos y/o a través del docente.

Por todo esto podíamos suponer que reconocían ciertas estructuras dentro del subgénero narrativo literario- cuentos- , que contaban con un determinado repertorio de personajes, con sus características, de cuentos populares, de formas del lenguaje escrito, de la palabra directa de personajes de cuentos canónicos, que escriben y leen por sí mismos (la mayoría) textos breves continuos aunque no de la complejidad que aquí se propone. A la vez, suponíamos el problema que se les presentaría al tener que diferenciar y evitar ambigüedades en el discurso narrativo escrito, teniendo que recurrir a marcas, aclaraciones, verbos, etc. que tienen que (re)construir porque las han frecuentado como lectores, no así como escritores

Dentro de esta población, se decidió tomar una **muestra** de tres parejas (6 niños) representativa de las conceptualizaciones (sobre la escritura) del promedio de la clase: todos los seleccionados de la muestra producen escrituras alfabéticas, pero presentan diferencias en cuanto al uso de puntuación, conectores, a la segmentación de palabras, a la diferenciación de mayúsculas y minúsculas y otras cuestiones ortográficas.

La secuencia fue desarrollada por la autora de este trabajo, quien cuenta con 18 años de experiencia en el primer ciclo, con la colaboración de un estudiante de

formación docente (en registros) y la directora del TFI con quien se elaboró el diseño de la secuencia de manera colaborativa.

## **Secuencia didáctica**

La secuencia incluye actividades de reflexión sobre la escritura de los textos y se enmarca en una secuencia más amplia, en la que se aborda el subgénero de los cuentos, fundamentalmente de los cuentos tradicionales centroeuropeos. Tiene el objetivo didáctico de inmersión en este género literario y cuenta con importante presencia de actividades de lectura a través del docente, con espacio de intercambio en los que se confrontan interpretaciones, se detiene la atención en expresiones propias del lenguaje y se establecen comparaciones incorporando la intertextualidad.

En la secuencia propiamente dicha se interrelacionan la lectura y la escritura, se lee (a través del docente y por sí mismos) para profundizar sobre los recursos y características del género sobre el que escriben.

Tomando las palabras de Delia Lerner sobre la organización de actividades y sus propósitos dentro de una secuencia:

Las actividades deben permitir articular dos objetivos: lograr que los niños se apropien progresivamente del "lenguaje que se escribe" -de lo que éste tiene de específico y diferente de lo oral-conversacional, de los diversos géneros de lo escrito, de la estructura y el léxico que son propios de cada uno de ellos- y que aprendan a leer y escribir por sí mismos. En algunos casos, el maestro actúa como mediador (...) las situaciones de escritura plantean a los niños el desafío de producir textos por sí mismos, lo que los lleva a centrarse no sólo en el "lenguaje que se escribe" sino también en cómo hacer para escribir, en aprehender cada vez mejor el modo particular en que el sistema de escritura representa el lenguaje. (Lerner, 2001: 146).

La secuencia se desarrolló durante cuatro semanas, entre julio y agosto.

La secuencia más amplia, en la que se enmarca, se desarrolló previamente (con interrupciones) durante mayo y parte de junio, la mayoría de las actividades se realizaron virtualmente (a través de encuentros sincrónicos y actividades asincrónicas en plataforma). Estas actividades preliminares fueron:

- Lectura del cuento *El lobo y los siete cabritos* (incluido en CLE)<sup>7</sup>. Actividades del cuaderno vinculadas a reconocer la voz del personaje “¿Quién dijo?”
- Audición y lectura de la canción “Érase una vez” sobre poema de José Agustín Goytisolo (texto presente también en el CLE). Se reflexiona en encuentro sincrónico sobre clases de palabras: sustantivos y adjetivos, se realizan listas y se juega a transformar la canción intercambiando por otros sustantivos y otros adjetivos. La reescriben. Leen sus producciones, las cantan y se graban en videos. Se edita un video recopilando las versiones.<sup>8</sup>
- Foro de intercambio sobre cuentos tradicionales: cuáles conocen, por qué son tradicionales. Se graban leyendo en voz alta (para compartir) un fragmento de un cuento tradicional.
- Se lee a través de la docente *Caperucita Roja*, versión de Perrault. Intercambiando sobre interpretaciones y distintas versiones que conocen.
- Escritura de los niños por sí mismos de un cuadro comparativo con características de los lobos (de *Caperucita* y de *El lobo y los siete cabritos*).
- Lectura de los niños por sí mismos de adivinanzas sobre los personajes de cuentos clásicos.
- Renarración de los niños por sí mismos de *Caperucita Roja*. Con intervenciones para revisar (individualmente)
- Lectura, a través de las maestras, (grabado en video) de *Caperucita Roja*, versión de Pepe Maestro.
- Lectura, a través de la directora de la escuela, de *Pobre Lobo*, de Ema Wolf. Video del cuento *Una Caperucita Roja*, de Marjolaine Leray, audición del podcast (de un taller de radio) de *Los tres cerditos* (versión satírica teatralizada). Lectura, a través de un padre catalán de *La caputxeta forzada* (Vivim del cuentu - Albert Vitó).
- Comparación de las versiones. Recuperando las posibilidades de transformación, la canción del lobito bueno y las características de los personajes; se plantea un foro de escritura de títulos de cuentos tradicionales, transformados, jugando con las características.
- Lectura (de los niños por sí mismos) de episodios (inicio-advertencia, encuentro con el lobo en el bosque) de *Caperucita Roja*, completando palabras-nombres de los personajes.

---

<sup>7</sup>Cuaderno para leer y escribir en segundo disponible en: [https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-lectura-escritura-espanol/Cuadern%202\\_alumno.pdf](https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-lectura-escritura-espanol/Cuadern%202_alumno.pdf)

<sup>8</sup><https://drive.google.com/file/d/1mRfhQWOgmxV3uYRHCSaO0OMo5f1KU6Tf/view?usp=sharing>

- Foro de escritura sobre adjetivos que describen a distintos personajes. En encuentro sincrónico se juega con una ruleta (aleatoria), en la que se escriben los adjetivos propuestos en el foro, asignándoles distintos a Caperucita y al lobo. Se planifica colectivamente comienzos del cuento teniendo en cuenta las transformaciones. Escriben por sí mismos un comienzo, según las características elegidas.

### Secuencia experimental

SITUACIONES	INTERVENCIONES PROYECTADAS (A PRIORI)	CONDICIONES DIDÁCTICAS Y PROPÓSITOS
<p>1. <b>Escritura en parejas</b> del episodio del encuentro entre Caperucita y el lobo en la casa de la abuelita, que incluye (en la versión clásica) el diálogo “canónico” entre los personajes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evocación de las producciones: comienzo del cuento de Caperucita con distintas características de los personajes (realizadas previo a la secuencia).</li> <li>- Registro por parte de la docente en el pizarrón de las características que recuerdan de una actividad de escritura previa a la secuencia experimental, en la que inventaron comienzos diferentes del cuento a partir de distintos adjetivos para los personajes, obtenidos en una ruleta, por ejemplo: Caperucita perezosa y el lobo miedoso, Caperucita tonta y el lobo gigante, Caperucita amarilla y el lobo chiquito, Caperucita trabajadora y el lobo chiquito.</li> <li>- Se propone escribir el episodio en el que Caperucita (con uno de los adjetivos que elijan) llega a la casa de la abuela y se encuentra allí con el lobo.</li> <li>- Mientras trabajan en duplas se interviene en la necesidad de acordar lo que escriben y de estar en conocimiento (ambos) del contenido producido, solicitando en algunos casos que verbalicen lo escrito o releen para verificar que están de acuerdo.</li> </ul>	<p>La actividad se centra en la escritura por sí mismos en duplas.</p> <p>Cada pareja tiene una hoja, por lo que deben negociar discutiendo e intercambiar roles (uno dicta, otro transcribe, rotando).</p> <p>Se trata de reescribir un diálogo que se sabe de memoria pero transformándolo de acuerdo a las características del personaje. Los niños deben pensar sobre el contenido y el cómo escribirlo. Conocen distintas versiones, pero deben crear una nueva. El conocimiento de la estructura con repeticiones (memorizadas) en el diálogo “canónico” puede ayudarlos (o no) en la organización de este nuevo diálogo.</p> <p>Es un episodio breve que incluye el discurso directo.</p> <p>No se interviene sobre la utilización de marcas de puntuación u otras marcas de diálogo, disposición en el espacio ni otros aspectos gráficos, ya que estos</p>



		<p>contenidos serán objeto de la siguiente situación.</p>
<p>2. <b>Escritura a través del docente</b> del diálogo (versión tradicional) entre Caperucita Roja y el lobo en la casa de la abuela.</p>	<p>- Se solicita a los niños que dicten a la maestra el episodio, se va escribiendo en un papelógrafo. Para esto, se pregunta si recuerdan el diálogo entre Caperucita y el lobo cuando están en la casa de la abuela (en la versión tradicional)</p> <p>Algunas intervenciones previstas son:</p> <p>¿Quién comienza hablando? ¿Qué dice? ¿Cómo lo escribo para que se entienda?</p> <p>Si plantean el uso de guiones o signos de puntuación, se devuelve el problema a los niños, preguntando sobre la ubicación. Se atenderá a la diferenciación entre la palabra del personaje y del narrador, dónde termina de hablar cada personaje, validando las estrategias que planteen.</p> <p>Se interrogará sobre posibles reiteraciones: ¿necesito poner quién habla otra vez? ¿ponemos “dijo” nuevamente?</p> <p>En cuanto a la variedad de verbos declarativos y al modo de decir de los personajes se prevé interrogar sobre si en los cuentos siempre dice “dijo” cuando hablan o se pueden usar otras palabras.</p> <p>- Se releen fragmentos de <i>Érase dos veces los tres cerditos</i> (Gaudes, B. y Macías, P, 2018. Cuatro tuercas S.L.)</p> <p>“ - ¡Eh! ¡Cerdito! - le llamó el lobo.</p> <p>Al oír aquello, al cerdito le entró pánico (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Espera! - le gritó- . ¡Hay algo que debes saber! (...)</li> <li>- ¡Cerdito!</li> <li>- No me hagas daño...</li> <li>- ¿Daño? - contestó sorprendido el lobo. “¿De dónde habrá sacado esa idea?”, se preguntó-. Solo quería saludarte y darte la bienvenida...</li> <li>- - Pues ya lo has hecho - le interrumpió el cerdito-. (...)</li> <li>- Y si no construyes bien tu casa - prosiguió el lobo -, el viento soplará, soplará y tu casa</li> </ul>	<p>Al escribir a través del docente se espera que los niños se enfoquen en la estructura del diálogo, en el lenguaje escrito (como escribirlo, con qué palabras para que un lector lo entienda, qué no hace falta reiterar, como sustituir, etc.), y en las marcas gráficas de puntuación, guiones, bajada de línea que permitan diferenciar la palabra de los personajes y las aclaraciones del narrador; ya que se despreocupan de aspectos del sistema de escritura (trazado gráfico, ortografía).</p>

	<p>derribará... (...)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Manos a la obra! - repitieron los tres al unísono.</li> <li>- ¡Un momento! - les detuvo de nuevo el lobo. (...)"</li> </ul> <p>¿Les parece poner "dijo el lobo" o "dijo Caperucita" cada vez que hablan?</p> <p>- Se va releendo lo producido hasta el momento, por parte de la docente, para verificar si están de acuerdo y aportando la mirada del lector. Se culmina la escritura cuando se acuerda que está terminado ese episodio y se relee (completo)</p>	
<p>3. <b>Lectura a través del docente</b> de "Otra Caperucita Roja" de Juan Scaliter.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se lee el cuento sin interrupciones, deteniéndose solamente para mostrarles las imágenes.</li> <li>- Espacio de intercambio a través de posibles preguntas previstas ¿En qué se diferencia esta versión con la tradicional? ¿Cuáles son los personajes? ¿Cuáles son las características de estos personajes? ¿Qué tiene en común con el cuento tradicional de Caperucita Roja? ¿En qué momentos hablan los personajes?</li> </ul> <p>En el episodio en que la madre le pide que vaya a lo de la abuela ¿dialogan los personajes?</p> <p>Se relee ese fragmento para verificar o contrastar lo que dicen:</p> <p>"Una mañana, la madre de Caperucita le dijo que tenía una importante misión para ella: debía ir hasta la casa de la abuela para saber si estaba bien. Pero tenía que hacerlo con mucho cuidado para no contagiarse si se encontraba con alguien."</p> <p>¿Está hablando la madre? ¿Cómo se dan cuenta? ¿Cuál es la diferencia?</p> <p>Cuando Caperucita dialoga con su abuela ¿Qué se repite? ¿Cómo sabemos quién pregunta y quién contesta?</p> <p>Se relee:</p> <p>"Están bien, abuela, tranquila", le respondió la niña. La abuela se quedó pensando y pensando, y preguntó y preguntó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Por qué todos están enfermos y</li> </ul>	<p>Al leer a través de la docente los niños pueden reparar en el lenguaje escrito del género narrativo, en las reiteraciones, en qué aspectos canónicos se mantienen en las distintas versiones; construyendo interpretaciones colectivas.</p>

	<p>ustedes no? ¿Comieron algo diferente?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No, lo mismo de siempre.</li> <li>- ¿Bailaron más de lo habitual?</li> <li>- No, como siempre. (...)"</li> </ul> <p>¿Cómo sabemos quién pregunta y quién contesta?</p> <p>En otro episodio dice:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pero qué ojos tan grandes tienes.</li> <li>- Es de buscar tantas respuestas y leer tantos libros.</li> </ul> <p>¿Quiénes hablan? ¿Cómo sabemos que están dialogando la abuela con el cazador?</p> <p>Se relee la introducción previa del narrador en la que cede la palabra a los personajes (hablante y verbo declarativo)      “Apenas abrió la puerta la abuela, el cazador le dijo”.</p> <p>Se intentará reconocer que al ser dos personajes dialogando no se necesita mencionar al hablante cada vez.</p> <p>Se les pregunta para observar otro verbo declarativo: En un momento cambia la manera de decir de la abuela, cuando se da cuenta ¿recuerdan cómo lo dice?</p> <p>Luego se relee para identificar las palabras que aportan información sobre la manera de decir:</p> <p>“Y entonces lo miró fijo y le gritó:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¡Tu eres el culpable de toda la epidemia!”</li> </ul> <p>¿Recuerdan otros momentos del cuento en los que el narrador nos da pistas de cómo se sienten los personajes cuando hablan o de cómo dicen?</p>	
<p>4. Devolución de las producciones (en parejas) del episodio de Caperucita a fin de ser revisadas por los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se entregan las producciones iniciales normalizadas (manteniendo la puntuación y la disposición en las líneas producidas por los niños) a las parejas que las produjeron.</li> <li>- Se da la consigna de leer y modificar lo que consideren que tienen que cambiar (pueden tachar, escribir agregando arriba o en espacios en blanco).</li> <li>- Se ubicarán a disposición los ejemplares explorados anteriormente y también</li> </ul>	<p>La situación de revisión del propio texto se da luego de actividades de escrituras y lecturas colectivas, en las que se atendieron distintos aspectos del discurso directo e indirecto. Ésta es una condición para poder analizar cómo han intermediado estas situaciones en la revisión y modificación (separada en el tiempo).</p>

	<p>estarán presentes en las carteleras la producción colectiva.</p>	<p>Se prevé que la revisión en parejas posibilite la relectura de un texto propio, lo que genera mayor dificultad al realizarla individualmente, teniendo que coordinar la lectura, revisión y reescritura.</p> <p>La presencia de ejemplares de cuentos es una variable de fuente de consulta a la que los niños podrán utilizar, o no.</p>
<p>5. <b>Lectura por sí mismos</b> de diálogos en distintos cuentos tradicionales, incluyendo los reversionados. Distintas versiones de <i>Caperucita</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se entregan ejemplares para explorar y ubicar episodios en los que hablan los personajes.</li> <li>- Espacio de intercambio a través de preguntas sobre qué aspectos tuvieron en cuenta para encontrarlos.</li> <li>- Entrega de fragmentos con diálogo de distintas versiones de <i>Caperucita</i> (fotocopiado) con la consigna de completar la referencia al personaje dentro de la explicitación del narrador (anterior o posterior) a la palabra del personaje acompañada del verbo declarativo. La consigna que se da a los niños es: “escribir la palabra que falta descubriendo quién es el personaje que habló”.</li> <li>- Se interviene en el recorrido por las mesas para hacer observar las palabras claves (verbos, nombres de los personajes nombrados anteriormente y recursos gráficos como guiones, signos de puntuación, cambio de línea) que logren observar como indicios.</li> </ul>	<p>El agrupamiento es en tríos en la exploración de ejemplares y de intercambio en parejas en la lectura micro-inferencial de los diálogos de las distintas versiones. En este último caso, cada niño cuenta con su hoja, pero deben discutir para ponerse de acuerdo.</p> <p>Se incluyen cuentos trabajados anteriormente y otros que se suponen conocidos por los niños.</p> <p>Para centrar la atención en los diálogos se utilizan fragmentos breves, sin referencias de dónde han sido extraídos, para que sean reconstruidos y recontextualizados por ellos mismos (en base al conocimiento que tienen de estos cuentos).</p>
<p>6. Escritura por sí mismos de un episodio con diálogo de una nueva versión del cuento de “Los tres cerditos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El día previo a la actividad se lee a través de la docente: “Los tres lobitos y el cochino feroz”, con intercambio sobre las diferencias y semejanzas con la versión tradicional.</li> <li>- Los niños proponen títulos para una nueva versión de Los tres cerditos, recuperando lo realizado con <i>Caperucita</i>, pensando en cambiar los personajes o sus características.</li> <li>- Se registran en el pizarrón los títulos</li> </ul>	<p>En este caso se mantienen las condiciones de la agrupación: trabajan las mismas parejas de niños que en las instancias anteriores.</p> <p>Realizarán una producción por dupla.</p> <p>También se mantienen las fuentes de consulta de las instancias anteriores: libros, papelógrafo con el episodio de</p>

	<p>propuestos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se organizan nuevamente en las duplas que trabajaron en las instancias anteriores.</li> <li>- La consigna es: elegir y acordar el título del cuento y escribir el episodio cuando el personaje que eligieron (lobo, zorro, cerdito) llega a la casa del (o de los) otros (cerdito, lobo, etc.) Pensar en quiénes son los personajes que eligieron, cómo son, qué les puede decir, qué pueden hacer.</li> </ul>	<p>diálogo de Caperucita y el lobo, escrito colectivamente. Se les recuerda que pueden consultar lo que necesiten.</p> <p>Se busca recuperar las posibilidades de transformación construidas hasta el momento. Se seleccionan episodios en los que es esperable que se presente el discurso directo para narrar la acción.</p> <p>Esta producción en parejas se toma como versión "final" (provisoriamente dentro de la secuencia experimental), para analizar la producción de episodios con diálogos, luego de las intermediaciones enunciadas en los momentos anteriores de la secuencia.</p>
--	--	--

### Fuentes de datos

- Grabación en video de los espacios de intercambio luego de la lectura a través del docente. Con posterior transcripción de las intervenciones.
- Grabación de las instancias de escritura a través del docente.
- Registro manual de las intervenciones de la docente y de los niños en las escrituras a través del docente. Con transcripción de las intervenciones fundamentales y fotografía de los productos finales (incluyendo modificaciones con tachados y agregados).
- Imágenes escaneadas de las producciones de textos de las parejas de la muestra.
- Grabación en audio de las interacciones entre los niños de las duplas de la muestra durante las producciones por sí mismos.
- Transcripciones normalizadas de algunas producciones.
- Fotografías de los fragmentos para lectura por sí mismos.

## **Criterios de transcripción**

Cada turno de palabra o acción de los participantes se identifica al comienzo de la línea con la inicial del nombre en negrita. Para la docente se utiliza **D**

/ - Cambio de línea en el texto producido por los niños.

En cursiva - Texto producido que leen o releen.

Negrita - Texto que escriben.

Subrayado - Texto dictado y que es escrito.

Mayúscula - Texto intentado. Dictado que no llegan a escribir.

En los textos se aclara si se trata de una transcripción textual o normalizada. Se destacan las revisiones realizadas por los niños (tachado, agregados) en rojo y negrita.

# Resultados

## La construcción general de los textos

### Mantener la coherencia de la historia cuando es transgredida

Recordemos que los chicos escriben un episodio de *Caperucita* y otro de *Los tres cerditos*, transgrediendo los rasgos que caracterizan a los personajes y que, como consecuencia, modifican lo que puede o no puede suceder en la historia. En todos los casos, además, se elige un episodio que en la versión original contiene la voz de los personajes. Como se detalló en la secuencia, entre la primera escritura en duplas, su revisión y la última producción, intermedian situaciones de escritura y lectura a través de la docente, y lecturas por sí mismos, donde se atendió fundamentalmente a los episodios que contienen el discurso directo de los personajes.

Los niños enfrentan el problema de mantener la coherencia de la historia cuando, incluyendo la palabra de los personajes, éstos cambian de rasgos. Veamos a qué apelan para resolver este problema.

A pesar de que la propuesta fue escribir el diálogo canónico entre Caperucita y el lobo cuando se encuentran en la casa de la abuela, todos los equipos optaron por combinar las palabras del personaje con las del narrador que introduce y contextualiza la escena.

Las primeras tres producciones de la muestra inician con construcciones narrativas que ubican el episodio en el tiempo y el lugar:

“Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con el lobo creyendo que era su abuelita” (Sara y Mauro),

“Caperucita había llegado a la casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado” (Violeta y Joaquín),

“El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la abuelita.” (Francisco y Abril).

A medida que avanza la narración, cambian el pretérito imperfecto por verbos en pretérito perfecto:

“el lobo comenzó a decir” (S y M),

“Caperucita empezó a sospechar” (V y J),

“Caperucita entró y preguntó” (F y A).

En el momento del discurso directo utilizan los verbos en tiempo presente. Este episodio de Caperucita lo culminan cuando se resuelve el conflicto, recuperando características de la versión tradicional, pero transformadas: llegó el cazador, el lobo le explicó que era un chiste y se fueron de picnic; en un centro médico sacan a la abuela de la panza del lobo y a éste lo mandan a la cárcel; el lobo hace aparecer a la abuelita. En la instancia de revisión, dos de las parejas continúan la narración, expandiéndola en el tiempo.

En las versiones de "Los tres cerditos", las tres duplas eligen entre los títulos propuestos "Los cerditos astronautas y el lobo marciano". En estas producciones también se observa la contextualización temporal y espacial del episodio al comienzo y los cambios temporales que introducen la acción:

"Los cerditos ya habían explorado todos los planetas pero les faltaba uno (...) lo fueron a recorrer y allí construyeron..." (V y J),  
"había una vez tres chanchitos que fueron a Marte. Se hicieron una casa..." (Mauro y Mika);  
"A la nave de los cerditos se le acabó la gasolina y saltaron (...) Al aterrizar vieron..." (F y A).

En esta última instancia de producción todas las duplas de la población incluyen los episodios presentes en el cuento tradicional, incluso la mayoría agrega más elementos descriptivos.

En la primera producción por sí mismos, en duplas, las interacciones se centran y acuerdan sobre los comentarios que hace Caperucita de acuerdo a las características del personaje. Uno de los equipos de la muestra, el de Abril y Francisco, eligió el "lobo hechicero" como protagonista. Las características sobre las cuales piensan el contenido del diálogo son los elementos que le otorgan y que se descubren a través de la palabra de Caperucita: el gorro y la varita. En la instancia de revisión, cuando cambian que "el lobo rápidamente se disfrazó" por "usó su varita para disfrazarse", Francisco comenta "En rápidamente se disfrazó de la abuelita, con su varita mágica hizo "aparecerse" (parecerse) a la abuelita. Porque es un mago ¿Cómo se disfrazó tan rápido? Con magia". Allí se ve la preocupación por asegurar la coherencia de la narración. Esta característica mágica del lobo la mantienen hasta el desenlace.

Desde la primera producción de la secuencia manifiestan preocupación por el lenguaje escrito, son conscientes que deben recurrir a expresiones propias de lo escrito que no pueden resolver con la oralidad u otros recursos porque hay un lector potencial no presente en el acto. Violeta, en esta primera versión plantea explicitar que "el lobo se había disfrazado. Para entender, porque acá no hay ilustraciones". Hace presente el rol del lector y explicita que tienen que recurrir al lenguaje escrito para que



sea leído. Algo parecido sucede entre Mauro y Sara, cuando discuten sobre lo que sabe y no sabe el personaje, pero se le informa al lector:

**M:** *Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con el lobo.*

**D:** Bueno. (Mirando a Sara) ¿Estás de acuerdo?

**S:** No estoy de acuerdo porque ella todavía no sabía que era el lobo.

**D:** Ella no sabía, pero ¿se puede poner “Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con el lobo?” ¿O no?

**M:** Como diciéndolo como en secreto.

**D:** ¿Cómo decís que lo está diciendo en secreto? ¿Quién lo dice en secreto?

**M:** No, este... Como que no lo escribimos pero Caperucita no se dio cuenta. Lo escribimos pero no se dio cuenta Caperucita.

En ese momento intentan: “Se encontró con el lobo pero ella pensaba que era su abuelita” y terminan textualizando “Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con el lobo **creyendo** que era su abuelita”.

Cuando Abril y Francisco intercambian durante la producción de la versión transgredida de “Los tres cerditos”, mencionan que debe ser como la tradicional pero distinta. Piensan y planifican cómo contextualizar el momento del encuentro, cómo pueden haber llegado los cerditos y por eso resuelven que se le acabó la gasolina a su nave y llegaron al planeta más cercano. Allí deciden que los cerditos construyen sus casas, como en la versión tradicional, pero con los materiales que encuentran, intercambian sobre cuáles pueden ser éstos, según el contexto en que habitan sus personajes. Proponen “rocas de luna”, “trozos de cohete” y Francisco dice que ya está. Abril le contesta que falta uno porque son tres cerditos, por lo que agregan la madera. Continúan planificando cómo llegan a la casa del lobo. Cuando Abril dice que se encontraron con un lobo, Francisco la corrige: “un lobo no, un marciano”. Textualizan “un lobo marciano”. Recuperan la triplicación del cuento tradicional, en la que el lobo va a cada casa e incorporan elementos del cuento leído a través de la docente “Los tres lobitos y el cochino feroz”, las armas de destrucción como el serrucho y la dinamita para explotar la casa. Ordenan las visitas del lobo según la fortaleza de los materiales: corta la casa de madera con el serrucho, explota con dinamita la casa de trozos de cohetes y como no tiene más armas entra por la chimenea a la casa de rocas de luna. En algunos momentos discuten sobre lo que deben explicitar para que se comprenda la historia, allí comentan: “si se fueron corriendo ¿Cómo los vio el lobo?”, por lo que negocian textualizar: “pero antes de que salieran corriendo el marciano los vio”.

En síntesis, todos los equipos se plantean y resuelven problemas de coherencia de la historia cuando algún elemento es transgredido. En el transcurso, también se plantean el problema del doble escenario: qué saben los personajes y que debe saber el lector en cada episodio de la ficción.

Por su parte, los niños también se preocupan por mantener la cohesión de lo que van escribiendo. En las producciones se observa variedad de conectores temporales, adversativos, de consecuencia y adverbios que encadenan las acciones e indican el modo de las mismas: “unos minutos después”, “media hora después”, “un rato después”, “al día siguiente”, “rápidamente”, “desesperadamente”, “sucesivamente”, “hasta”, “cuando”, “entonces”, “porque”, “pero”. Si bien se observan reiteraciones, fundamentalmente de la conjunción “y” y del nombre referente del personaje, existe una preocupación creciente en los momentos de textualización y revisión por sustituir o por separar a través de la puntuación, utilizar pronombres personales y buscar sinónimos y figuras metafóricas. En la última producción de Violeta y Joaquín el lobo “vio bolas carnosas bajando”, recurso para evitar repetir el nombre de los personajes sin perder la cohesión y a la vez enfatizando lo que los cerditos significan para el personaje.

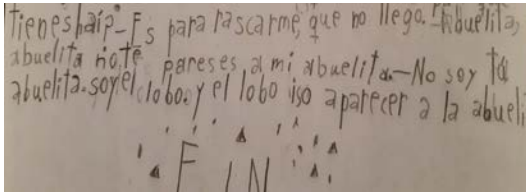
#### **Los dichos de los personajes en la versión transgredida.**

Cuando Abril y Francisco escriben las preguntas que hace Caperucita, piensan en mantener el engaño y transforman el contenido de los dichos según las características del personaje. El texto dice: “¿Qué es ese palo que tienes ahí?” Abril le explica al compañero que es la varita (de un lobo que hace magia), Fran contesta que sí, es obvio, pero utilizan la palabra “palo”, no varita, el lector puede no interpretarlo. El personaje que habla (Caperucita) no lo sabe, ve un palo, por eso no pueden escribir *varita*. Se ve aquí un interjuego entre lo dicho y lo no dicho.

Mantienen estructuras y repeticiones canónicas: “abuelita, abuelita, qué...tan grande”. También mantienen las respuestas engañosas del lobo pero transformadas (“es para protegerme del sol”, “es para rascarme”), coherentemente con el contenido creado.

En el fragmento final de la primera producción de esta dupla se observan las discusiones sobre cómo relacionar la palabra de los personajes y las acciones a la estructura de la narración, al desencadenamiento.

Transcripción textual.	Transcripción normalizada	Fotografía 1.
------------------------	---------------------------	---------------

<p>- Abuelita, / abuelita no te pareces a mi abuelita. - No soy tú / abuelita. soy el lobo. y el lobo iso aparecer a la abuelita. / FIN</p>	<p>- Abuelita, / abuelita no te pareces a mi abuelita. - No soy tú / abuelita. soy el lobo. y el lobo hizo aparecer a la abuelita. / FIN</p>	
---	--	--

Cuadro N°1. Fragmento N°3 de la primera producción. Francisco y Abril.

**A:** (Releyendo el enunciado que están produciendo) “Abuelita, abuelita”. (Repite pensando) Abuelita abuelita emm. Pero algo es como de monstruo.

**F:** ¿De qué?

**A:** Algo tiene que ser como que la quiera capturar.

**F:** No, no. Pero la historia era que él, como a nadie le impresionaban sus trucos, hizo desaparecer a la abuela y rápidamente llegó a la casa, se disfrazó de la abuela.

**A:** (interrumpiéndolo) Ya sé, le puede decir.

**F:** (Continúa lo que estaba diciendo) Y ahora en un ratito le tiene que decir. La Caperucita se tiene que sorprender. Porque el lobo le hizo una broma.

**A:** ¿Cómo hacemos?

**F:** Yo qué sé.

**A:** Eh, podemos hacer: ABUELITA ABUELITA, NO TE PARECES A MI ABUELITA y le dice: (exclamando) ¡SOY EL LOBO! ¿QUIERES VER UN TRUCO?

**F:** Si, si. Dale.

**A:** *Abuelita abuelita no te pareces a mi abuelita* ¿Ponemos?

**F:** Si. Pero eso lo escribís vos.

**A:** (Escribe) **no te pareces a mi abuelita**

**F:** Pero va a hacer aparecer a la abuelita ¿no?

Abril incorpora discutir el desenlace, proponiendo la malignidad del personaje: “de monstruo, que la quiere capturar”. Francisco, recupera la idea original, tratando de que el desenlace se adecue a ésta, manteniendo la coherencia con su idea de un lobo que quiere impresionar con su magia, no comerse a la abuela. “En un ratito le tiene que decir (...) se tiene que sorprender (...) le hizo una broma”. Incorpora la perspectiva del lector, planteando el problema del interjuego entre hacer avanzar la acción hacia el desenlace pero manteniendo lo no dicho, la sorpresa, lo que no sabe el personaje. Lo planifican en conjunto, negociando la manera de decirlo.

En la dupla de Violeta y Joaquín, cuando producen “Los diez cerditos astronautas y el lobo marciano”, al planificar cómo será el encuentro del lobo, Violeta anticipa que allí se dará el episodio en que dice “soplaré, soplaré”. Joaquín le propone cambiarlo por “tiraré un rayo, tiraré un rayo y la casa destruiré”, de acuerdo a la característica del lobo (marciano) y el contexto que le dieron (estaban en el sol).

En los dichos de los personajes en general se observa la coherencia con la narración y con los rasgos de los mismos. Incorporan el discurso directo desde las primeras versiones. Saben que en las voces de los personajes hay una intención particular que desencadena la acción, pero allí desaparece el narrador. Por lo tanto buscan dar indicios para que se interprete a partir de lo que dicen.

En la primera producción de Violeta y Joaquín, discuten sobre cómo Caperucita comienza a sospechar de que es el lobo disfrazado. Joaquín propone el desengaño inmediato (“salió de la cama y caperucita se enteró que era el lobo”), a lo que Violeta le plantea lentificar la acción (“capaz que le puede hacer unas preguntas, tres, no más”) Coincidentemente utiliza un número canónico en la estructura de los cuentos clásicos. Joaquín comienza a pensar en el engaño, teniendo en cuenta lo que sabe Caperucita y lo que le dice el lobo, de manera que paulatinamente “empieza a sospechar”. En el intercambio oral de la planificación de la sospecha sobre el engaño, se va modificando la manera de decir, lo dicho y lo no dicho. En las ideas que proponen se registra:

“la abuelita estaba mal de los intestinos y tenía que ir al baño cada tal tiempo. Entonces Caperucita le pregunta ¿por qué no vas al baño? Entonces no se levanta de la cama y Caperucita empieza a sospechar. Después cuando vuelve del baño la primera vez, empieza a sospechar, pero después que va la segunda vez al baño, ahí vio que se quitaba la máscara para hacer algo. Entonces le pregunta: abuelita abuelita ¿No era que estabas mal de los intestinos? ¿Por qué no vas al baño? Entonces el lobo va al baño. El lobo dijo que se sentía mal, pero tenía que ir al baño para quitarse el disfraz porque le estaba molestando.”

Joaquín retoma narrar la sospecha a partir de la pregunta del personaje (como había sugerido Violeta). Cuando la niña comienza a escribir la pregunta, plantea que hay que explicitar que “el lobo estaba mal de los intestinos”, aunque no era lo planificado previamente. Por eso, Joaquín le dice “pero era de broma”, resaltando nuevamente que el lobo es el que engaña. Violeta cambia “el lobo se sentía” por “el lobo dijo que se sentía”; incorporando la subjetividad de las intenciones de los personajes y lo que dicen, a través del discurso indirecto del narrador (que sabe que es un engaño, pero tampoco lo dice, lo da a entender). Luego deciden cambiar el discurso indirecto por el discurso directo del lobo con una entrada antepuesta del narrador: “el lobo necesitaba ir al baño porque el disfraz le estaba molestando. Entonces dijo: necesito ir al baño, estoy medio mareado.” Incorpora un motivo a la acción del personaje (el disfraz le estaba molestando), pero esto lo aclara el narrador, el personaje inventa una excusa.

En la versión del episodio de Caperucita producida por Mauro y Sara, la característica del lobo es que es gracioso, por eso hace chistes, esto lo narran a través del discurso indirecto (luego de pensar posibles chistes) e incorporan la palabra de Caperucita (“dijo - Ja ja, qué chistes más graciosos, ja ja”) . En el desenlace del episodio incorporan la palabra de los dos personajes. Recuperan y textualizan del diálogo canónico: “- Qué dientes más grandes tienes abuelita. - ¡Son para comerte mejor!” Pero estos parlamentos están precedidos de una acción: “el lobo sonrió, entonces Caperucita le dijo...” Caperucita ve sus dientes como consecuencia de que sonrío como agradecimiento porque le trae lo que le pide.

A todos los niños se les presenta un problema al intentar representar con la escritura todo lo planificado. Se transforma el contenido entre las ideas, el dictado y la escritura. Teberosky distingue tres niveles textuales en la elaboración: “el de las ideas - *inventio* -, el de la búsqueda de palabras - *dispositio* -, y el del dictado y escritura - que podemos llamar *dictatio* y *scriptio*” (Teberosky, 1992:125). Los intercambios de los chicos antes de producir la escritura de cada enunciado, dan cuenta del arduo trabajo que suponen las dos primeras dimensiones.

### Problemas de puntuación y espacialización.

En la primera instancia de escritura dentro de la secuencia, las tres duplas de la muestra utilizan distintas marcas. El punto al final del enunciado lo utilizan siempre que coincide con cambios de acciones, separadas en el tiempo con conectores temporales. Usan coma al final de algunos enunciados (en lugar de punto), en una enumeración de elementos (S y M), para separar la pregunta de un comentario del personaje (“¿Donde lo compraste, nunca te vi ese gorro?”), en el vocativo o el nombre de otro personaje (dentro de la voz del parlamento) y en una oración yuxtapuesta. Para introducir la palabra de un personaje utilizan los dos puntos (V y J), puntos suspensivos (M y S en una oportunidad) y guiones de diálogo (en la mayoría de los casos). Sara y Mauro usan signos de exclamación y Francisco y Abril, de interrogación. La instancia de revisión por sí mismos de sus producciones (normalizadas) se centra fundamentalmente en estos aspectos.

Violeta y Joaquín escriben la primera versión del episodio donde Caperucita llega a la casa de la abuela. En este fragmento ambos niños alternan los roles de dictantes y escribientes.

Transcripción textual - Violeta y Joaquín	Transcripción normalizada	Fotografía
<p>Caperucita había llegado a la casa de / su abuelita y el lobo se abia disfrazo / de la abuelita, el lobo necesitaba ir al / baño porque el dizfras le estava / molestando.</p>	<p>Caperucita había llegado a la casa de / su abuelita y el lobo se había disfrazado / de la abuelita, el lobo necesitaba ir al / baño porque el disfraz le estaba molestando</p>	

Cuadro N°2. Fragmento N°1 de la primera producción. Violeta y Joaquín.

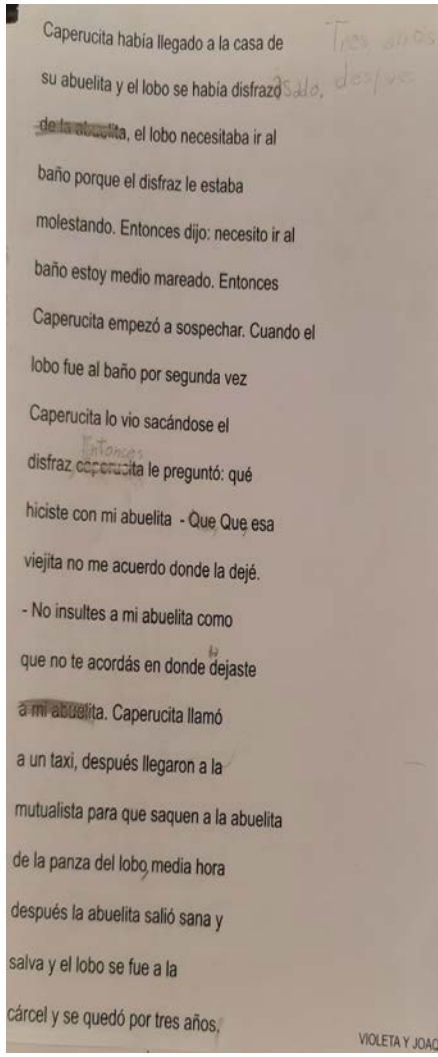
Los niños introducen una coma durante la primera textualización entre la segunda y la tercera construcción verbal. Entre la primera y la segunda ya habían usado un coordinante. Para no reiterar esta partícula, usan una marca de puntuación.

- J:** Si. Eh, eh, eh. (Dictándole a Violeta) Caperucita había llegado a la casa de la abuela.  
**V:** (Lee en voz alta mientras va escribiendo) **Caperucita había llegado al la casa de su abuelita** (Corrige **al la** por **a la**).  
**J:** ¿Qué ponemos ahora?  
**V:** Y el lobo se había disfrazado, para entender, porque acá no hay ilustraciones, entonces, y el lobo había llegado al (se rectifica) se había disfrazado de la abuelita. Ehm, se disfrazó de la abuelita (piensa), también para no poner mucha “y” hacemos un punto.  
**J:** ¿En dónde lo hago? (Escribe **Se había disfrazó de la abuelita.** ).  
**V:** O punto o coma, no sé. Capaz que coma.  
**J:** (Señalando en la hoja que terminó de escribir) Ahí.  
**V:** *Abuelita.* ¿Ponemos una coma o un punto?  
**J:** (Escribe una coma).

Claramente los niños están pensando que no está bien reiterar coordinadas entre unidades, en este caso, entre construcciones verbales (que reconocen en la acción aunque no puedan hacerlo explícito) y que las marcas de puntuación son una alternativa para este problema. Sobre la marca en cuestión tienen dudas: puede ser coma o punto; finalmente deciden una coma. Violeta es la que repara en las reiteraciones y propone la solución a través de la incorporación de la puntuación, pero aún no diferencia del todo la función de la coma y del punto. Ésto se lo explicita a su compañero en la interacción y a su vez le plantea el problema para que él lo resuelva. De esta manera se genera una colaboración en la interacción durante la textualización. Joaquín toma las sugerencias y construye ideas (como se verá en la revisión) sobre la puntuación como necesidad frente a los problemas de reiteraciones. Cuando toma el rol de escribiente, al dictado de Violeta, tiene que coordinar varias acciones: retener la idea a escribir, atender los aspectos gráficos y decidir sobre la puntuación. Por esto comete un error en el verbo “se había disfrazó”, vinculado al texto intentado. Esto no lo relee en esta primera instancia. Violeta sí evidencia relectura mientras está en el rol de escribiente, modificando la contracción “al la” por “a la”.

Después de las instancias siguientes de la secuencia, a saber: reescritura colectiva (a través de la docente) del episodio del encuentro entre Caperucita con el lobo disfrazado de la abuelita (versión tradicional) y de la lectura a través de la docente de otra versión de Caperucita (“Otra Caperucita Roja”); se devuelven los textos normalizados por la docente para que los niños los revisen. Violeta y Joaquín reciben y revisan el siguiente texto:

Texto normalizado que se les entrega.	Texto revisado y modificado por los	Fotografía de modificaciones luego de la
---------------------------------------	-------------------------------------	--

	niños	revisión
<p>Caperucita había llegado a la casa de / su abuelita y el lobo se había disfrazo / de la abuelita, el lobo necesitaba ir al / baño porque el disfraz le estaba / molestando.</p> <p>Entonces dijo: necesito ir al / baño estoy medio mareado. Entonces / Caperucita empezó a sospechar. Cuando el / lobo fue al baño por segunda vez / Caperucita lo vio sacándose el /</p> <p>disfraz caperucita le preguntó: qué / hiciste con mi abuelita - Que Que esa / viejita no me acuerdo donde la dejé. / - No insultes a mi abuelita cómo que no te acordás en dónde dejaste / a mi abuelita. Caperucita llamó / a un taxi, después llegaron a la /mutualista para que saquen a la abuelita / de la panza del lobo media hora / después la abuelita salió sana y /</p> <p>salva y el lobo se fue a la / cárcel y se quedó por tres años.</p>	<p>Caperucita había llegado a la casa de / su abuelita y el lobo se había disfrazasado. / <del>de la abuelita</del>, el lobo necesitaba ir al / baño porque el disfraz le estaba /molestando.</p> <p>Entonces dijo: necesito ir al / baño estoy medio mareado. Entonces / Caperucita empezó a sospechar. Cuando el / lobo fue al baño por segunda vez / Caperucita lo vio sacándose el / disfraz</p> <p>Entonces <del>caperucita</del> le preguntó: qué / hiciste con mi abuelita - Que, Que, esa / viejita no me acuerdo donde la dejé. / - No insultes a mi abuelita como / que no te acordás en donde <sup>la</sup> dejaste / <del>a mi abuelita</del>. Caperucita llamó / a un taxi, después llegaron a la / mutualista para que saquen a la abuelita / de la panza del lobo, media hora / después la abuelita salió sana y / salva y el lobo se fue a la / cárcel y se quedó por tres años.</p>	 <p>Caperucita había llegado a la casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado. / de la abuelita, el lobo necesitaba ir al baño porque el disfraz le estaba molestando. Entonces dijo: necesito ir al baño estoy medio mareado. Entonces Caperucita empezó a sospechar. Cuando el lobo fue al baño por segunda vez Caperucita lo vio sacándose el disfraz caperucita le preguntó: qué hiciste con mi abuelita - Que Que esa viejita no me acuerdo donde la dejé. - No insultes a mi abuelita como que no te acordás en donde dejaste a mi abuelita. Caperucita llamó a un taxi, después llegaron a la mutualista para que saquen a la abuelita de la panza del lobo, media hora después la abuelita salió sana y salva y el lobo se fue a la cárcel y se quedó por tres años.</p> <p>VIOLETA Y JOAQUÍN</p>

Cuadro N°3. Texto completo de la revisión de la primera producción. Violeta y Joaquín.

En la primera relectura ya advirtieron el error en la conjugación verbal y modificaron “había disfrazó” por “había disfrazasado”. En los siguientes fragmentos veremos varios intercambios acerca del sistema de puntuación donde ambos niños ponen en evidencia distintas conceptualizaciones.

**V:** Lo leemos así, a ver cómo queda (Relee) *Caperucita había llegado a la casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado* (pausa) *de la abuelita*. Porque hay muchas “de la abuelita” (Vuelve a leer esa parte sin hacer la pausa).

**J:** Lo que podemos hacer ahora es, hay que buscar palabras para poner signos de preguntas y eso, esas palabras ¿Entendés?

**V:** Sí, sí. Hay que tachar *y el lobo se había disfrazado*. Esto *de la abuelita* hay que tacharlo (comienza a tachar) porque si no, se repite mucho abuelita. (Tacha la segunda aparición de “de la abuelita”)

**J:** ( Mira la hoja y asiente).

**V:** (Relee). *Caperucita había llegado a la casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado*. Puntuo (alargando mientras pone un punto). Porque si no queda *Caperucita había llegado a la*

*casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado de su abuelita* (Mira a Joaquín, éste asiente dándole la razón).

Durante la relectura, Violeta cambia la coma, que Joaquín colocó en la primera versión, por un punto y lo enfatiza ante su compañero. Recordemos que habían dudado sobre qué marca utilizar y fue Joaquín el que decidió el uso de la coma. En este caso el uso del punto aparece ligado a la reiteración “de la abuelita”, que quitan, y al cambio en la acción.

Continúan revisando:

**V:** (continúa leyendo) *El lobo necesitaba ir al baño porque el disfraz le estaba molestando. Entonces dijo: necesito ir al baño estoy medio mareado. Entonces Caperucita empezó a sospechar. Cuando el lobo fue al baño por segunda vez Caperucita lo vio sacándose el disfraz* (Se detiene antes de **caperucita le preguntó**).

**J:** “el” se repite (mirando la hoja) a ver, “al” se repite.

**V:** Se repite Caperucita.

**J:** “al” se repite bastante (mirando en la hoja y señalando con el dedo) al, al, al, al, al, se repite mucho *al*.

**V:** (Mirando la hoja) Ta, “la”, es, (haciéndole un gesto con la mano) ¿Al? ¿Qué?

**J:** Es que se ve “al” de acá.

**V:** Acá, mirá, lo que pusimos es (Relee nuevamente, acentuando Caperucita) *Caperucita lo vio sacándose el disfraz Caperucita le preguntó*. Queda mucho Caperucita.

**J:** Pará (Se acerca a la hoja para leer al comienzo de una línea) *a mi abuelita Caperucita llamó a un taxi*. No entiendo nada (lo repite) *a mi abuelita Caperucita llamó a un taxi, después llegaron*.

**V:** No, no (se ríe y lee). *A mi abuelita* (enfaticando “punto”) ¡Punto! *Caperucita llamó a un taxi, después llegaron*

**J:** (Interrumpiendo mientras Violeta relee) No entiendo nada.

**V:** *a la mutualista para que saquen a la abuelita de la panza*.

**J:** Acá (lee) *a mi abuelita llamó un taxi* Es que no entiendo (Se ríe).

**V:** (Riéndose) No. Así, mirá: (lee) *A mi abuelita*. Puumunto (prolongando y enfaticando mientras mira a Joaquín) *Llamó a un taxi*.

(Joaquín propone ir a buscar un libro para ayudarse, van a buscar “Otra Caperucita Roja”, lo mira un rato y dice que no ayuda, que los libros a él lo “desayudan” Luego vuelven a la revisión en la hoja).

**V:** Acá dice mucho *Caperucita*. Dice *Caperucita lo vio sacándose el disfraz, Caperucita le preguntó*. Creo que hay que tachar (Tacha la segunda aparición de “Caperucita” mientras Joaquín mira). No sé si poner, poner punto, porque si pongo punto queda *Caperucita lo vio sacándose el disfraz. Le preguntó*.

**J:** Pará, acá dice (lee la línea) *disfraz le preguntó qué hiciste*. (Reitera) *Disfraz le preguntó*. (La mira extrañado). El disfraz le preguntó. ¿Entendés? No entiendo, el disfraz le preguntó.

**V:** (se ríe y luego dice) Capaz que ponemos otra palabra.

**J:** Disfraz, Caperucita preguntó.

**V:** No. *Caperucita lo vio sacándose el disfraz entonces le preguntó*. Tachamos Caperucita (lo tacha).

**J:** (Con el lápiz para escribir **entonces**) Le preguntó, yo que sé quién le preguntó, puede haber sido hasta mi abuela, si no dejamos Caperucita no se entiende quién le preguntó. (Relee la línea) *disfraz, entonces le preguntó*. Ta, ya entiendo, entonces la persona, entonces (interrumpe Violeta)

**V:** (Releyendo) *Caperucita lo vio sacándose el disfraz, entonces le preguntó*. Ahí se entiende porque está hablando de Caperucita.

**J:** (Señalando en el texto) Es que acá hay *Caperucita*, acá hay *Caperucita, Caperucita*. Hay mil Caperucita. Por lo menos poner una “comita” ¿no?

**V:** (Mirando la hoja) A ver.

**J:** Ah, ya se, en vez de borrar esto (señalando “caperucita”) ponemos ahí (después de “disfraz”)

**V:** Ah, dale. (Hace la coma)



**J:** Ahora podemos borrar esto (hace referencia a dejar “Caperucita”, que habían tachado).

**V:** ¿Por?

**J:** Porque puse coma. La coma se usa para cuando hay muchas palabras repetidas y que se haga como que no pasó nada acá. Así queda perfecto (Relee) *Caperucita lo vio sacándose el disfraz, coma, Caperucita le preguntó.*

**V:** No, queda horrible (se tapa la cara y ríe). Queda mejor (lee) *Caperucita lo vio sacándose el disfraz. Entonces le preguntó.*

**J:** (Borra la coma).

**V:** Entonces ponemos *Entonces le preguntó: ¿qué hiciste con mi abuelita? - Que que esa viejita no me acuerdo donde la dejé*

**J:** *qué, esa, que.*

**V:** Hay que poner coma.

**J:** (Mirando la parte que dice Que Que) *qué qué*, no me queda muy bien. *Abuelita - Que es.*

**V:** No, creo que hay que poner esto, mirá: (Mira hacia el papelógrafo presente en la cartelera con la escritura colectiva del episodio y se lo señala a Joaquín). Porque viste que en ese cuento pusimos como dos palabras repetidas, pusimos: Abuelita, coma, abuelita. Como que hay que poner lo mismo.

**J:** (Se queda mirando la producción colectiva)

**V:** (Hace una coma luego de cada “que” y continúa leyendo en voz alta) *Qué, qué, esa viejita no me acuerdo donde la dejé. - No insultes a mi abuelita, cómo que no te acordás en dónde (se detiene) dejaste a mi abuelita. En dónde la dejaste.* (Enfatizando “la” mientras lo mira a Joaquín) Porque si no se repite mucho “abuelita”. En dónde la dejaste.

**J:** Hay que tachar una abuelita.

(Buscan y Violeta tacha “a mi abuelita”)

**J:** (Releyendo) *mutualista para que saquen a* (omitiendo al leer las palabras “la abuelita”) *de la panza.* Vuelve a leerlo: *mutualista para que saquen a de la panza.* Queda bien.

**V:** (Continúa leyendo y coloca una coma después de “lobo”, antes de “media hora después”. Explicita que ahí va una coma, sin explicarlo.)

**J:** Bien, yo estaba leyendo: (comenzando en el principio de línea) *salva y el lobo se fue a la cárcel y se quedó por tres años.* A mí me gustaría seguir. Este punto lo taché (Tachando el punto final). Podemos poner *El lobo logró escaparse*

**V:** No, podemos poner..., dejar el punto y poner: *Tres años después...*

(Continúan produciendo, expandiendo el texto, sobre lo que sucede luego de que sale de la cárcel).

Violeta y Joaquín están transitando distintas aproximaciones al sistema de puntuación. Ella parece estar más avanzada. Se da cuenta de reiteraciones del referente (Caperucita, abuelita) y busca mecanismos de sustitución asociados a la puntuación, al uso de conectores y de pronombres. Cuando escribe “Entonces” no utiliza el punto pero lo escribe con mayúscula, que en este caso también es una marca de puntuación. También reconoce la necesidad de puntuación en acciones separadas en el tiempo, frente a conectores temporales: “media hora después”, “tres años después”.

Joaquín se intenta acercar al sistema de puntuación con ideas originales que va construyendo en los distintos intercambios. Comienza a sobregeneralizar a las reiteraciones como un problema y al uso de la coma como una solución<sup>9</sup>. Luego de las intervenciones de Violeta, se centra en contar artículos que están repetidos y luego

---

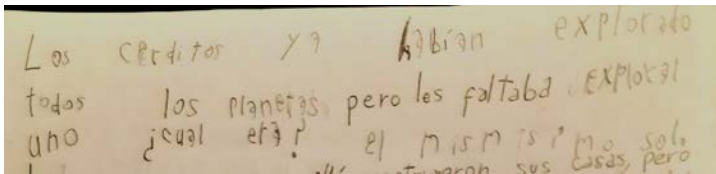
<sup>9</sup> El mismo fenómeno se ha observado a propósito de la producción de otros textos. Castedo, M. y Ferreiro, E. (2009). Castedo, M., & Ferreiro, E. (2013). Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 y 9 años. (pp. 147-162).

explicita su idea de que si se pone una coma significa “acá no pasó nada” y se puede dejar la reiteración “porque la coma sirve para eso”. A lo largo del fragmento comienza a evidenciar avances llegando a identificar las reiteraciones problemáticas “hay que sacar un abuelita”, aunque prueba en “para que le saquen a la ( ) de la panza” y asegura que así quedaría perfecto, descartando el conflicto que se le presenta al releerlo, porque entra en contradicción con la idea de sustitución que está construyendo. Se lo asegura a su compañera, quién no le comenta nada sobre esto, pero no lo modifican en la escritura.

En esta instancia de revisión se observa cómo recuperan y construyen nuevas ideas a partir de textos escritos a través de la docente, en la que el grupo de la clase dictó el episodio del diálogo canónico y sugirieron utilizar una coma en la reiteración del dicho de Caperucita. Violeta le hace observar que cuando se reitera “Abuelita, abuelita”, se utiliza la coma. Esto se lo señala en el texto presente como una fuente segura y por eso se valida esa modificación.

Son muy interesantes los intercambios en que cada integrante de la dupla lee y discute sobre la coherencia del enunciado. Joaquín toma el comienzo del enunciado como si coincidiera con el comienzo de la línea, riéndose del absurdo que genera, y Violeta le hace notar el punto y se lo vuelve a leer verificando la coherencia.

En la última producción de otra versión de “Los tres cerditos”, luego de una instancia de lectura por sí mismos. Se evidencian avances en las conceptualizaciones de Joaquín sobre la puntuación.

Transcripción textual.	Fotografía del fragmento.
Los cerditos ya habían explorado / todos los planetas pero les faltaba explorar / uno ¿cual era? el mismísimo sol.	

Cuadro N°4. Fragmento N°1 de la última producción. Violeta y Joaquín.

**V:** (Dictándole a Joaquín) Los cerditos ya habían explorado todos los planetas. Habían va con hache y con tilde en la “i”. *ya habían explorado*, explorado con ¿cómo es? Con (hace el gesto de la X con sus manos, eh, con equis. (Continúa dictando mientras mira la hoja) todos- los - planetas.

**J:** (Escribe lo que le dictó Violeta) **Los cerditos ya habían explorado todos los planetas** (Le pasa la hoja a su compañera).

**V:** (Escribe mientras dice) **pero**

**J:** ¡Mirá! (Dictando) Pero le faltaba uno Poné signos de pregunta y poné ahí adentro ¿Cuál era? El mismísimo sol.

**V:** (Dice releendo mientras termina de escribir) *faltaba uno.* ¿Después que pongo?

**J:** Un planeta. Signos de pregunta y después dice el mismísimo sol.

**V:** ¿Cómo? (Le pasa la hoja a Joaquín)

**J:** (Borra “uno” y escribe **explorar uno**)

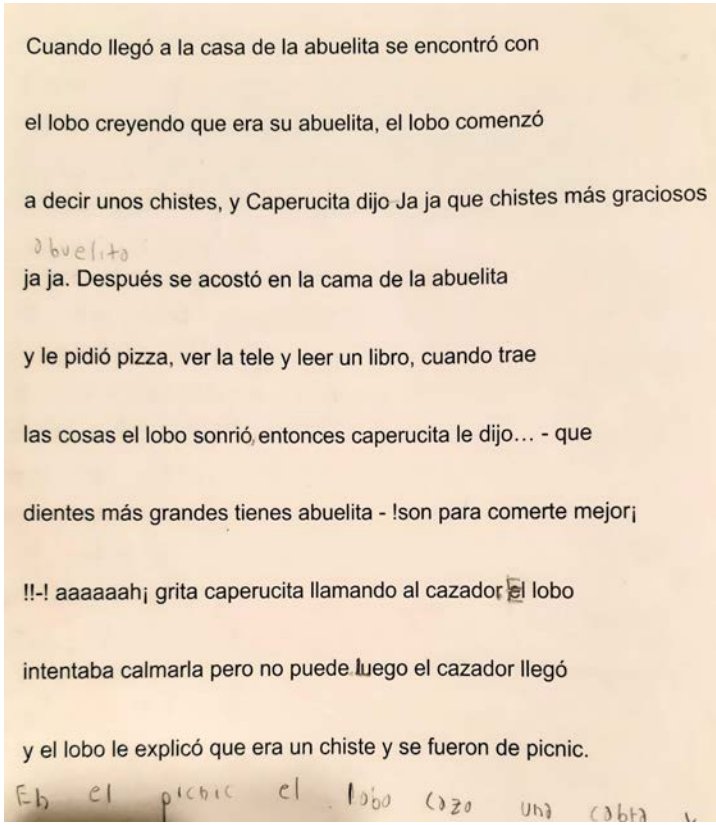
V: (Mientras Joaquín escribe “explorar”, le señala “explorado” en la hoja) Mirá, acá arriba ya lo tenés escrito bien.

J: (Escribe) ¿cual era? el mismisimo sol

V: Punto.

En las interacciones en torno a la textualización de este fragmento, se puede apreciar cómo Joaquín incorpora los signos de interrogación en una pregunta que utiliza como un recurso literario para generar expectativa. Se lo dicta a su compañera e intenta explicar, pero luego toma el turno de escribiente y Violeta acepta el aporte. En las instancias anteriores Joaquín estaba concentrado en el contenido, en el uso del lenguaje, pero no se preocupaba por aspectos de puntuación, era Violeta la que le señalaba estas cuestiones.

Sara y Mauro durante la revisión de la producción del episodio del encuentro entre Caperucita y el lobo en la casa de la abuela, se detienen en la puntuación.

<p>Transcripción normalizada entregada por la docente -</p>	<p>Fotografía. Texto revisado y modificado por los niños</p>
<p>Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con / el lobo creyendo que era su abuelita, el lobo comenzó / a decir unos chistes, y Caperucita dijo Ja ja que chistes más graciosos / ja ja. Después se acostó en la cama de la abuelita / y le pidió pizza, ver la tele y leer un libro, cuando trae / las cosas el lobo sonrió entonces caperucita le dijo... - qué /dientes más grandes tienes abuelita - !son para comerte mejori / !!-! aaaaaahi grita caperucita llamando al cazador el lobo / intentaba calmarla pero no puede luego el cazador llegó y el lobo le explicó que era un chiste y se fueron de picnic.</p>	 <p>Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con / el lobo creyendo que era su abuelita, el lobo comenzó / a decir unos chistes, y Caperucita dijo - Ja ja que chistes más graciosos abuelita/- ja ja. Después se acostó en la cama de la abuelita / y le pidió pizza, ver la tele y leer un libro, cuando trae / las</p>

	<p>cosas el lobo sonrió, entonces caperucita le dijo... - qué /dientes más grandes tienes abuelita - ¡son para comerte mejor! / !!-! aaaaaah! grita caperucita llamando al cazador. <sup>E</sup>el lobo / intentaba calmarla pero no puede. <sup>L</sup>—luego el cazador llegó / y el lobo le explicó que era un chiste y se fueron de picnic.</p>
--	---

Cuadro N°5. Texto completo de la revisión de la primera producción. Sara y Mauro.

**S:** (Releyendo) *Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con el lobo creyendo que era su abuelita, el lobo comenzó a decir unos chistes, y Caperucita dijo Ja ja que chistes mas graciosos ja ja. Después se acostó en la cama de la abuelita y le pidió pizza, ver la tele y leer un libro, cuando trae las cosas el lobo sonríe entonces (se detiene y relee) el lobo sonríe (se corrige) sonrió (le pregunta a Mauro) ¿Punto ahí? No. El lobo sonrió entonces.*

**M:** Si, creo que si.

**S:** O coma, si.

**M:** O coma, si.

**S:** Porque estamos hablando de lo mismo.

**M:** (Agrega una coma después de sonrió)

**S:** (Continúa releyendo) *entonces Caperucita le dijo... - qué dientes más grandes tienes abuelita - ¡Son para comerte mejor! -jaaaaah! Grita Caperucita llamando al cazador (se detiene)*

**M:** (Agrega un punto luego de “llamando al cazador”)

**S:** (Continúa leyendo) *el lobo intentaba calmarla pero no puede.*

**M:** Tiene que haber punto porque si no dice *Intentaba calmarla, pero no puede.* (Hace una pausa y dice lentamente) *Luego* (se suspende).

**S:** Dale, un punto, si.

**M:** (Coloca el punto allí, antes de “luego”).

**S:** (Termina de releer). *Luego el cazador llegó y el lobo le explicó que era un chiste y se fueron de picnic.*

En esta revisión se evidencia la relectura en conjunto, atendiendo a la puntuación fundamentalmente el uso de punto entre enunciados. Antes del conector “entonces” discuten si punto o coma y deciden la coma por estar “hablando de lo mismo”.

No necesitan discutir el punto que colocan luego de “grita caperucita llamando al cazador”, Sara se detiene y Mauro escribe el punto. Les resulta clara la necesidad de esa marca, ya que se encuentra entre la construcción declarativa del narrador pospuesta a la palabra del personaje (Caperucita) y el discurso indirecto sobre el otro personaje (el lobo que intentaba calmarla).

El último punto que incorporan, marca un cambio de episodio (la llegada del cazador), reforzado por un conector temporal que habían utilizado en la primera versión (“Luego”). Cuando continúan revisando y colocan las mayúsculas al comienzo de los enunciados.

Como se puede apreciar en estos resultados, la reflexión sobre la puntuación se genera fundamentalmente en las instancias de revisión y centrada fuertemente en los espacios de palabra de los personajes. Esto coincide con investigaciones que

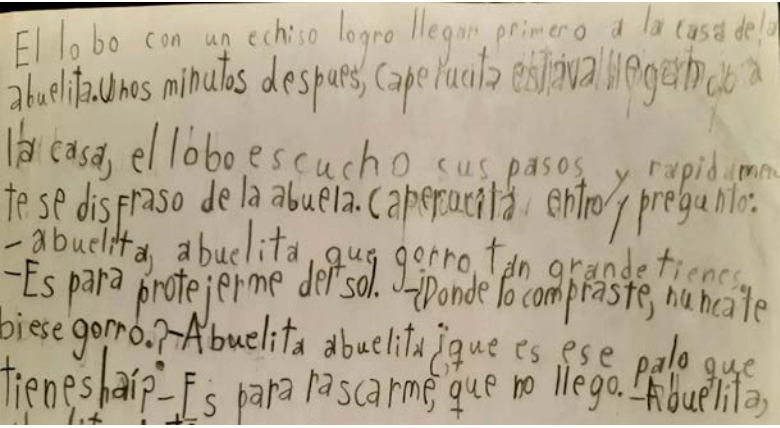
tomamos como antecedentes y otros trabajos de investigación sobre el tema:

(...) podemos sostener que la revisión es una tarea que posibilita la reflexión sobre diversos aspectos del lenguaje escrito y, especialmente, los usos de la puntuación. Los usos de la puntuación (en términos de indicaciones para el lector y como recurso para organizar los textos) pueden ser problematizados cuando se revisan los textos y no necesariamente cuando se los produce. (Luquez, S. y Ferreiro, E., 2003: 12).

## Textualización y revisión de las palabras de los personajes

### Puntuación en torno al discurso directo y entonación de palabras de personajes

En la primera producción de Francisco y Abril se generan discusiones sobre cómo dicen los personajes y cómo representarlo en la escritura.

Transcripción textual.	Fotografía y transcripción normalizada.
<p>El lobo con un echiso logro llegar primero a la casa de la / abuelita. Unos minutos despues, Caperucita estava llegando a / la casa, el lobo escucho sus pasos y rapidamen- / te se disfraso de la abuela. Caperucita entro y pregunto: / - abuelita, abuelita que gorro tan grande tienes. / - Es para protejerme del sol. - ¿Dónde lo compraste, nunca te / vi ese gorro.? - Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que / tienes ahí? - Es para rascarme, que no llego.</p>	<p>El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la / abuelita. Unos minutos después, Caperucita estaba llegando a / la casa, el lobo escuchó sus pasos y rápidamente se / disfrazó de la abuela. Caperucita entró y preguntó: / - abuelita, abuelita qué gorro tan grande tienes. / - Es para protegerme del sol. - ¿Dónde lo compraste, nunca te / vi ese gorro.? - Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que / tienes ahí? - Es para rascarme, que no llego.</p> 

Cuadro N°6. Fragmentos N°1 y 2 de la primera producción. Francisco y Abril.

Durante la producción de este fragmento se registran los siguientes intercambios:

**A:** (Relee) *El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la abuelita. Unos minutos después, Caperucita estaba llegando a la casa (hace una pausa y relee) a la casa. El lobo escuchó sus pasos y rápidamente se disfrazó de la abuelita. Caperucita entró y preguntó: abuelita abuelita qué gorro tan grande tienes (va señalando con el lápiz donde lee). Es para protegerme del sol ¿Dónde lo compraste?* (entona esta pregunta aunque no está el signo) *nunca te (se detiene en el cambio de línea buscando) vi (prolongado) ese gorro.*

**F:** ¡Ah, esperá! Terminaba una pregunta. Hay que poner el símbolo.

**A:** ¿Qué?

**F:** El símb (se detiene para explicar señalando en el texto) estaba haciendo una pregunta (le marca a Abril dónde ubicarlo). Es para arriba.

**A:** (Escribiendo el signo de interrogación) Bien. Ahí ¿no? A ver qué más.

**F:** ¿Le pregunta otra vez Caperucita algo?

**A:** Eh. No sé. Abuelita abuelita (busca en el texto).

**D:** ¿Seguís escribiendo vos o Fran?

**A:** Si, porque acá yo, acá Fran, acá yo, acá Fran, acá yo, acá Fran (va señalando cada línea).

**D:** ¿Siguen en la misma línea?

**F:** Si, seguimos en la misma y después abajo escribo yo.

**D:** Ah, porque ustedes las líneas que toman, (pausa, pensando) ¿son por quién escribe? ¿No tiene nada que ver con quién habla entonces?

(Abril continúa escribiendo lo que había pensado anteriormente)

**A:** (dictándose) Abuelita abuelita (escribe, menciona el final del enunciado que le toca escribir a Francisco porque llegó al final de la hoja) que tienes ahí. (le pasa la hoja).

**F:** (releyendo la línea) *vi ese gorro. Abuelita abuelita qué es ese plato (se corrige) ese palo que (ahí termina la línea) tienes ¿no?*

**A:** Ahí puse: (señalando y releyendo) *palo que* (dictando) tienes ahí tenés que poner.

(Escribe y discuten sobre la ortografía).

**F:** Pregunta. (Coloca los signos de pregunta en “¿qué es ese palo que tienes ahí?”)

**A:** Si, me olvidé. *¿Qué es ese palo que tienes ahí? ¿Ahí que puede contestar?* (Piensan)

**F:** ¿Es para rascarme la espalda? ¿Que no llega? (Se ríen).

**A:** (Dice con entusiasmo) Es para rascarme la espalda (con énfasis) pero no llego.

**F:** (Escribe **Es para rascarme, que no llego**)

**A:** (Leyendo le pregunta) ¿Va con, es con la “E” esta? (Refiriéndose a la “E” de “Es”)

**F:** En todos los libros, leo ahí que va con mayúscula.

**A:** ¿Después de un signo de pregunta va con mayúscula?

**F:** En realidad no se (duda).

**A:** Vamos a escribirlo con mayúscula y a ver qué dice la maestra. (Lee lo que está escribiendo y se ríe) *Que no llego.* (se ríen los dos). Y podés poner: BUENO. No sé.

**F:** No sé.

**A:** Ahí podemos poner otra raya y bueno.

**F:** Ahora escribo abuelita abuelita otra vez y una pregunta. (Dictándose) Abuelita. Ahora seguís vos.

**A:** Abuelita.

**F:** A ver como vamos ahora. (Relee el texto desde el principio).

Utilizan dos puntos (en el primer turno de palabra) y el guión para diferenciar el discurso directo, cuando comienza la palabra del personaje.

Al cambiar el turno de la palabra utilizan otro guión. No aclaran quién contestó (lo que se entiende por la introducción, que es el lobo).

Francisco, mientras relee Abril, identifica la pregunta (¿Dónde lo compraste?) y propone incorporar los signos (“símbolos”). A su vez hace que revisen si hay otras preguntas.

La intervención docente tiene el motivo de que expliciten la disposición gráfica: el cambio de línea sólo se basa en los turnos en que escriben, lo hacen hasta llegar al

final, ocupando todo el espacio. Cuando se les pregunta sobre los turnos de los personajes, no registran el comentario, ya tienen ese acuerdo que no tiene nada que ver con la separación de enunciados, ni cambios en la narración, en episodios, etc., sólo completan la línea.

Nuevamente Francisco atiende a los signos que delimitan la pregunta y se lo comunica a Abril. Ella, mientras su compañero escribe, atiende al uso de mayúsculas después del signo final de interrogación. Le consulta y él argumenta en base a su reservorio de lecturas, como fuentes seguras “en todos los libros leo...”. Luego duda. Deciden dejarlo así “a ver qué dice la maestra”. No consultan esto, la maestra evaluará después.

Al final del texto escriben:

- Abuelita, / abuelita no te pareces a mi abuelita. - No soy tú / abuelita. soy el lobo. y el lobo iso aparecer a la abuelita. / FIN<sup>10</sup>

Abril escribe, cuando culmina el enunciado, Francisco relee en voz alta desde el comienzo de la línea).

F: *abuelita no te pareces a mi abuelita*. Punto ¿No?

A: Si (Coloca el punto). *Abuelita, abuelita no te pareces a mi abuelita* (se queda pensando)

F: Ahora el lobo le contesta. Le puede contestar. Eh. (Dice exclamando) ¡NO, SOY EL LOBO DISFRAZADO! ¿TE GUSTÉ YO? (Esperando la opinión de su compañera) No sé.

A: No, no. Puede decir: ¡NO! ¡SOY EL LOBO! (hace un sonido y gesto con la varita) “CHIIIIU”. Y hace aparecer a la abuelita.

A: (escribiendo) **No soy el** (prolongando)

F: Y HACE APARECER A LA ABUELITA MÁGICAMENTE.

A: (relee) *No soy el*. Te toca. *No soy el*. Te toca. (le pasa la hoja).

F: NO SOY LA ABUELITA, SOY EL LOBO.

A: (Relee) *No soy*.

F: (Mirando la hoja). *No soy el*. No.

A: (Relee) *No soy el*. (Dicta) No soy tu abuelita. No soy tu (enfatisa tu). Tenés que poner ahí. Tu (le dice mientras Fran borra “el” y escribe “tú”).

F: (dictándose) abuelita.

A: abuelita. SOY EL LOBO “CHIIIIU”. Y ahí hay que poner algo para que parezca que es un avioncito.

F: (Releyendo) *No soy tu abuelita* y ahí. Eh

A: No, pará. Eh (Lee de nuevo) *No soy tu abuelita* (silabeando abuelita). ¡NO, NO SOY TU ABUELITA! Punto. Y después dice: No soy tu abuelita, soy el lobo. (Vuelven a repetirlo con distintos tonos y voces, luego hacen el sonido “chiiiiii”). Punto y ahí aparece la abuelita. Y le dice ¡ABUELITA! TOMA, TE TRAJE ESTA RICA CANASTA PARA TI, DALE UN POQUITO AL LOBO POR PORTARSE BIEN.

F: (Releyendo en voz alta) *No te pareces a mi abuelita. No soy tu abuelita. Soy el* (prolongando mientras escribe) **lobo**.

A: (Leyendo) *Soy el lobo*. Y EL LOBO HIZO APARECER A LA ABUELITA MÁGICAMENTE (se rie).

F: (Dictándose) Hizo aparecer a la abuela. (Escribe) **iso aparecer**

A: (Dictando) a la abuela.

F: (Dice modificando mientras escribe) **a la abuelita**

Discuten la mejor manera de narrar la sorpresa de Caperucita a través del discurso

---

<sup>10</sup> Ver cuadro N°1.

directo, de qué manera lo dice el personaje. Esto lo ensayan de distintas maneras en la oralidad, exclamando, variando los tonos y voces e incorporando sonidos onomatopéyicos, que luego no los representan en la escritura, conciben la diferencia entre la escritura y la oralidad, pero buscan representar la oralidad porque habla un personaje. “Hay que poner algo que parezca un avioncito”. No encuentran herramientas desde la escritura para representar la intención. Luego de proponer el sonido de la varita (que lo reiteran varias veces), lo sustituyen por decir el modo en que hace aparecer, con una palabra propiamente del lenguaje de los cuentos “mágicamente”. Ésta también fue descartada en la transcripción.

El desenlace se acelera (la sorpresa) a través del discurso directo, en el que utilizan los verbos en presente (“no soy”). Pero vuelve al discurso indirecto del narrador con la conjugación de los verbos en pasado (“hizo aparecer”) para dar final a la narración, a un nuevo estado de calma o de final feliz (con la aparición de la abuelita).

La diferenciación al finalizar la palabra del personaje y el comienzo del discurso del narrador está dada solo por un punto, que colocan luego de releer y atender a la repetición “soy el lobo y el lobo hizo...” La diferenciación entre la voz del personaje y del narrador los ayuda a identificar la puntuación.

Al no utilizar signos de exclamación u otras marcas, lo planificado desde la oralidad: ¡No! ¡Soy el lobo!, se transforma en “No soy el (lobo)”. En la relectura colaborativa durante la textualización identifican que cambia el sentido de lo que querían expresar, por lo que corrigen añadiendo el referente (abuelita) “No soy tú abuelita. soy el lobo” y colocan un punto entre las dos oraciones de la voz del personaje.

Al final simplifican el texto intentado “y el lobo iso aparecer a la abuelita”. Allí no utilizan signos de exclamación, no representan la entonación ni los sonidos que ensayaron desde la oralidad. En la instancia posterior de revisión, detectan la falta de fuerza en la voz del personaje y lo resuelven como se verá a continuación (En el cuadro N° 7).

**A:** (Explicando las modificaciones a la maestra) Acá pensamos que teníamos que poner signos de exclamación y los pusimos.

**- ¡No soy tu abuelita. soy el lobo. y el lobo hizo aparecer a la abuelita.**

**F:** Pero no (relee, exclamando) *No soy tu abuelita* (marca el final de la exclamación y dice) Acá hay que sacar el punto. (señalando y entonando) ¡*No soy tu abuelita! coma soy el lobo*

**A:** Sí, sacar el punto (hace una cruz sobre el punto) y le ponemos (hace una coma)

**F:** (con entusiasmo) ¿Y por qué no le ponemos signos de “exclamación”? (queriendo decir exclamación) y *el lobo* (se detiene) Ah, no, eso no lo dice el lobo.

**A:** Acá le voy a poner el signo de exclamación.

(Lo escribe y relee todo el texto) No se, no hay que cambiar nada más.

**F:** Mirá, sí, esto (señalando). No se puede borrar pero, esta “y” tiene que ir no así, porque después de un punto vieneeee, ay, me olvidé del nombre.

**A:** Mayúscula.

**F:** Si, eso.

**A:** (tacha la “y” en minúscula y la hace arriba en mayúscula. Vuelven a releer). Acá no va



(señalando la C de Caperucita) acá hay coma ¡Te lo tacho! (tacha la C y escribe arriba c. Queda: **Unos minutos después, Caperucita**)

**A:** (relee en silencio, moviendo el lápiz rápidamente por cada línea y diciendo) Acá está bien, acá está bien. Estoy mirando sobre los puntos, a ver si los pusimos bien.

**F:** Mirá, acá pusimos signo de pregunta y acá pusimos esta “E” (refiriéndose a la mayúscula luego de que termina la pregunta). Lo que me pregunto es: cuando uno empieza a decir una cosa ¿Hay que poner esa E?

**A:** (dudando) No se. (Tacha la E en mayúscula y escribe una en minúscula)

**F:** (Señalando la “e” que cambiaron) Voy a fijarme en un libro, esto.

**A:** Vamos. (Se paran a buscar un libro).

**F:** (Cuando vuelven le pregunta a Mauro, miembro de otro equipo) Cuando hay un signo de pregunta y después un punto ¿Ponemos mayúscula?

**M:** No, no se pone punto cuando ponen signo de pregunta.

**F:** No, eso no, yo no decía eso. (Buscan en el libro que traen)

**A:** (leyendo el título) *Los tres cerditos*. A ver, cuando hable uno. Espero que no esté en mayúscula esto.

**F:** (toma el libro). No, mirá, acá, después de la coma no va. (Pasa las páginas del libro y vuelven a mirar su texto). En una pregunta no va punto, ¿o si va punto en una pregunta? (Tachan el punto que habían puesto antes del signo de interrogación final - **¿Dónde lo compraste, nunca te vi ese gorro.?**) Fijate. (Abril toma el libro)

**A:** ¿Qué hacemos? Está todo bien.

**F:** ¿Creés?

**A:** Si, creo eso.

**F:** (Borrando la marca que había hecho para tachar el punto) Si, va el punto porque si no queda mal, mirá (relee) *Nunca te vi ese gorro abuelita abuelita*.

**A:** (vuelve a releer todo, cuando llega a **Unos minutos después, caperucita estaba**, donde cambiaron la mayúscula, exclama) ¡Ah, no, si, es el nombre! (borra y deja la mayúscula).

**F:** Ah, si, me parecía.

En la instancia de revisión<sup>11</sup>, esta dupla incorpora los signos de exclamación. Cabe recordar que entre la instancia de producción y revisión intermediaron situaciones de escritura y lectura a través de la docente, dónde se dedicó atención a las maneras de decir de los personajes, preguntando sobre el tono y las marcas que hacen que se interprete de determinada forma. En el espacio de intercambio de la instancia anterior, se hizo énfasis en cuándo hablan los personajes, quién habla, cómo hablan, por qué la maestra lee de determinada manera cada voz.

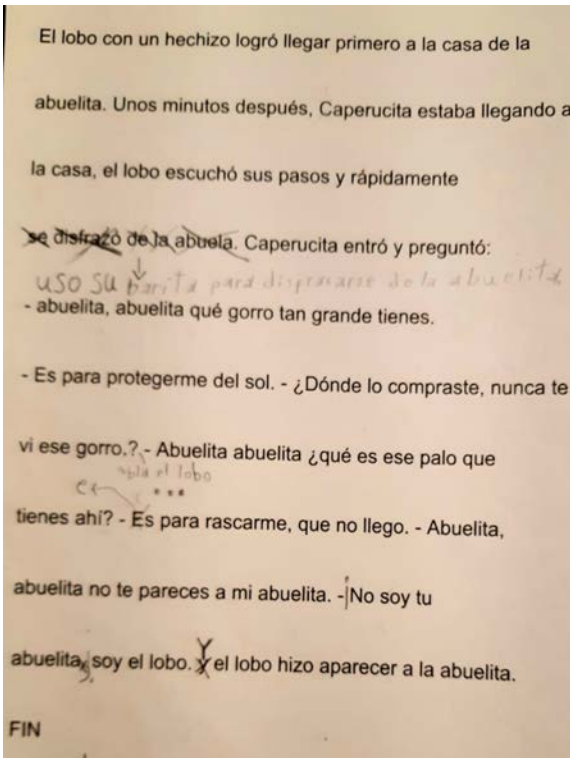
Advierten la falta de los signos luego de releerlo en voz alta, varias veces, turnándose. El signo de interrogación final, que habían colocado al final del enunciado, no coincide con la pregunta (¿Dónde lo compraste, nunca te vi ese gorro?), por eso también colocaron un punto. Francisco busca información en otros pares, recupera lo que le dice el compañero, tachan el punto, pero al releer “nunca te vi ese gorro abuelita abuelita”, lo vuelve a poner. En ese momento no interpreta en la lectura en voz alta el signo de interrogación que aparece entre las dos construcciones, lo omite.

Demuestran una preocupación por la relación entre el uso de marcas de puntuación y el uso o no de mayúsculas a continuación de aquellos. Recurren a otros compañeros y a la mesa de libros como fuentes seguras. En el caso del libro que seleccionan

---

<sup>11</sup> Cuadro N°7.

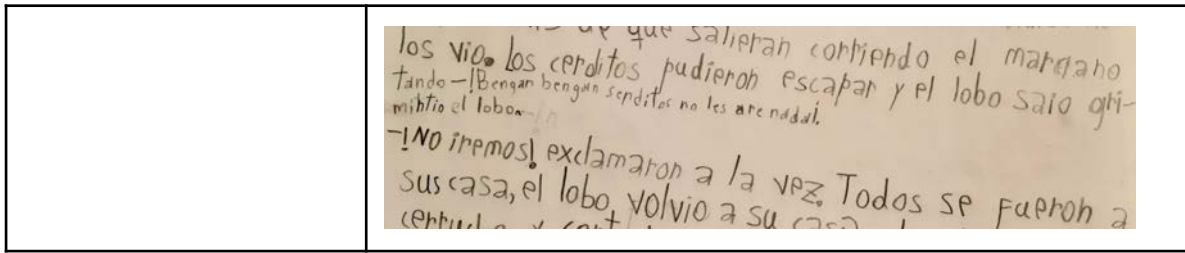
parecen encontrar un error en el uso de mayúscula luego del signo, que toman como válido.

Texto normalizado entregado.	Modificaciones realizadas en la revisión	Fotografía
<p>El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la /abuelita. Unos minutos después, Caperucita estaba llegando a / la casa, el lobo escuchó sus pasos y rápidamente- / te se usó su barita para disfrasar de la abuelita. Caperucita entró y preguntó: / - abuelita, abuelita qué gorro tan grande tienes. / - Es para protegerme del sol. - ¿Dónde lo compraste, nunca te / vi ese gorro.? - Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que / tienes ahí? - Es para rascarme, que no llego. - Abuelita, / abuelita no te pareces a mi abuelita. - No soy tu / abuelita. soy el lobo. y el lobo hizo aparecer a la abuelita.</p>	<p>El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la /abuelita. Unos minutos después, Caperucita estaba llegando a / la casa, el lobo escuchó sus pasos y rápidamente- / te <del>se</del> <sup>uso su barita</sup> para <sup>disfrasar</sup> de la <sup>abuelita</sup>. <del>disfrazó de la abuela</del>. Caperucita entró y preguntó: / - abuelita, abuelita qué gorro tan grande tienes. / - Es para protegerme del sol. - ¿Dónde lo compraste, nunca te / vi ese gorro.? <sup>Abla el lobo</sup> - Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que / tienes ahí? - <sup>e</sup>Es para rascarme, que no llego. - Abuelita, / abuelita no te pareces a mi abuelita. - <sup>i</sup>No soy tu / abuelita- <sup>!</sup> soy el lobo. <sup>y</sup>el lobo hizo aparecer a la abuelita.</p>	 <p>El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la abuelita. Unos minutos después, Caperucita estaba llegando a la casa, el lobo escuchó sus pasos y rápidamente se disfrazó de la abuela. Caperucita entró y preguntó: - abuelita, abuelita qué gorro tan grande tienes. - Es para protegerme del sol. - ¿Dónde lo compraste, nunca te vi ese gorro.? - Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que tienes ahí? - Es para rascarme, que no llego. - Abuelita, abuelita no te pareces a mi abuelita. - No soy tu abuelita. soy el lobo. y el lobo hizo aparecer a la abuelita.</p> <p>FIN</p>

Cuadro N°7. Texto completo de la revisión de la primera producción. Francisco y Abril.

En la última versión de esta dupla producen el siguiente fragmento:

Transcripción textual.	Transcripción normalizada. Fotografía
<p>Los cerditos pudieron escapar y el lobo saio gri-/tando - !Bengan bengan serditos no les are nada! / mintio el lobo. / - !No iremos! exclamaron a la vez.</p>	<p>Los cerditos pudieron escapar y el lobo salió gri-tando - ¡Vengan vengan cerditos no les haré nada! / mintió el lobo. / - ¡No iremos! exclamaron a la vez.</p>



Cuadro N°8. Fragmento N°3 de la última producción. Francisco y Abril.

**A:** (Dictándole a Francisco. Proponiendo como continuar luego de “el marciano los vio”) Pudieron escapar PERO EL LOBO LOS PERSIGUIÓ. CADA CERDITO SE METIÓ EN SU CASA Y EL LOBO FUE TRAS ELLOS. ¿Dale?

**F:** (Escribe **los vio. Los cerditos pudieron escapar**). Mientras escribe se detiene para decirle a Abril) Pero tienen que hablar. (Continúa escribiendo y al terminar se lo lee a su compañera). Puse: *los vio.* (se asignan los turnos de textualización por líneas de la hoja) *Los cerditos pudieron escapar y el lobo salió gritando.* “Gri” y ahora tenés que poner “tando” (Corta la palabra en esa sílaba con un guión porque se le terminó el espacio de su línea y este acuerdo lo mantuvieron durante todas las producciones. Le pasa la hoja a su compañera). Porque tienen que hablar. Gritando, eh, rayita y los signos de exclamación.

**A:** Gritando. Gritando... ¿Qué puede...?

**F:** Signos de exclamación. ¡Vengan!

**A:** Vengan, vengan cerditos (Con tono de invitación persuasiva).

**F:** ¿Vengan cochinos?

**A:** Vengan, vengan cerditos. No les haré nada. Y en realidad se los quería comer. (Escribe **Bengan bengan serditos no les are nada**).

**F:** Pero con signos de exclamación.

**A:** (Agrega los signos ! ¡ al comienzo y al final).

Aquí se aprecia cómo, luego de todas las situaciones anteriores de la secuencia, logran representar claramente, durante la textualización, la entonación que planifican, no necesitan releerlo, solo el control entre el dictante y el escribiente, les hace recurrir a los signos de exclamación.

### **Distinción entre la palabra del personaje y del narrador**

En las interacciones entre Francisco y Abril durante la producción del fragmento de diálogo aludido anteriormente (producción final)<sup>12</sup>, aparece por primera vez incorporado y explicitado el cambio de línea en la palabra de los personajes. Recordemos que esta dupla mantenía un acuerdo muy estable sobre la distribución de las líneas en relación a la alternancia de roles entre escribientes.

**A:** (Haciendo referencia a lo que va a escribir: “mintió el lobo”) Abajo. Porque cuando habla uno, habla otro personaje, va abajo. *Vengan vengan cerditos, no les haré nada.* (Hace una pausa pronunciada). Mintió el lobo ¿Marciano o lobo? Lobo marciano.

**F:** Ya se sabe que es marciano.

**A:** (Releyendo lo último que escribió) *el lobo.* (Propone) ¡NO, NO, NO IREMOS CONTIGO! RESPONDIERON LOS CERDITOS. (Le pasa la hoja a Francisco a pesar de no haber completado la línea y explicándoles) Es en el otro renglón, porque es así cuando hablan.

**F:** En el mismo renglón.

<sup>12</sup> Ver cuadro N°8.

**A:** Va abajo cuando habla otro. Va abajo cuando habla otro.

**F:** (Escribe **¡No iremos,**)

**A:** No, no, no iremos contigo

**F:** Pero ¿por qué tienen que repetir todo dos veces?

**A:** No iremos (se detiene) contigo. *No iremos CONTIGO.*

**F:** (Escribe en silencio) **¡No iremos! exclamaron a la vez. Todos se fueron a sus casa**

Abril quiere utilizar las reiteraciones para dar mayor fuerza a la palabra de los personajes (“vengan, vengan”. “No, no”). A Francisco le parece que es demasiado. Ella a su vez propone la bajada de línea para diferenciar el cambio de voz entre el personaje y el discurso indirecto (“mintió el lobo”). Probablemente lo identificó en la instancia anterior de lecturas de diálogos por sí mismos. Argumenta que “habla otro”. En realidad es la aclaración del narrador sobre quién habla y el modo en que lo dice. Propone “mintió” como verbo declarativo. Este aspecto de que no siempre se reitera “dijo”, había sido atendido en el intercambio luego de la lectura por sí mismos. En este caso el verbo elegido enriquece la narración porque advierte al lector sobre la contradicción entre la palabra del personaje y su intención, que intencionalmente no explicitan. Abril vuelve a indicar la bajada de línea cuando los cerditos contestan y Francisco parece, buscar en su repertorio otro verbo declarativo (“exclamaron”) y agrega “a la vez” probablemente para no reiterar los cerditos. En este fragmento de diálogo, los signos de exclamación coinciden con la palabra de los personajes. Luego del signo final vuelve a tomar el turno el narrador, aclarando el dicho, aportando información.

Durante la revisión de su primera versión transgredida del diálogo de Caperucita, Francisco y Abril, prestaban atención a la diferenciación entre el discurso directo de los personajes y del narrador.

Después de ir a buscar y mirar el libro de “Los tres cerditos” para decidir sobre el uso de mayúscula.<sup>13</sup> Se da el siguiente intercambio:

**F:** (Señalando el texto le pregunta a Abril) ¿Acá no tendríamos que poner quién lo dijo? ¿O eso se sabe?

**A:** No, eso se sabe. (Silencio). Si la maestra dijo que estaba bien... (Vuelven a mirar el texto y va señalando con el lápiz las líneas) Esto es todo narrador, hasta acá, que empiezan a hablar. Y hasta acá (continúa señalando) que es el narrador, fin.

(Luego de un rato en que revisan y dan por terminado, la docente pide que le expliquen los cambios que hicieron).

**D:** ¿Acá quién está hablando?

**A:** El lobo, porque dice (releyendo) *Abuelita, abuelita no te pareces a mi abuelita. - ¡No soy tu abuelita, soy el lobo.* Y el lobo hizo aparecer a la abuelita.

**D:** ¿Dónde termina de hablar el lobo?

**F:** (Señalando la última palabra de **Y el lobo hizo aparecer a la abuelita**) Acá.

**A:** No, acá (señala: **soy el lobo.**)

**F:** Ah, si, ahí. Eso no lo dice el lobo (señala lo que había indicado antes).

**A:** Eso lo dice el narrador.

**F:** Si. (señalando con el dedo en la hoja). O sea que todo esto lo dice el narrador y esto

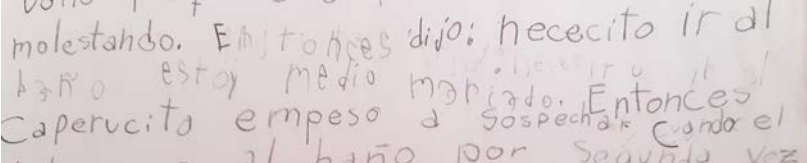
---

<sup>13</sup> Ver cuadro N°7.

también (señalando desde el comienzo hasta **Caperucita entró y preguntó:**) Ahí (señala y relea) - *¿Dónde lo compraste? Nunca te vi ese gorro.* (Lo leen con esta entonación aunque los signos están ubicados al final) Le tendría que contestar ¿No?  
**A:** Ah, podemos poner tres puntitos como, no dijo nada ¿No?  
**F:** Si, pero esto lo dijo Caperucita.  
**A:** (relea) *¿Dónde lo compraste? Nunca te vi ese gorro.*  
**F:** (Relea) - *Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que tienes ahí?*  
**A:** (Escribe abajo con una flecha y dice) **Habla el lobo** Agrega tres puntos debajo. Listo, Fran.

Con la intervención docente logran identificar los turnos de la palabra. En la relectura advierten como un problema que no hay respuesta a la pregunta “¿Dónde lo compraste?”, porque en realidad está antes (“¡Qué gorro tan grande tienes! - Es para protegerme del sol - ¿Dónde lo compraste?”). Allí utilizan un nuevo recurso, los puntos suspensivos y una aclaración en presente “habla el lobo”.

Violeta y Joaquín durante la producción de la versión transgredida del encuentro entre Caperucita y el lobo intercambian sobre cómo textualizar el discurso directo.

Transcripción textual.	Fotografía y transcripción normalizada.
<p>Entonces dijo: necesito ir al / baño estoy medio mariado. Entonces / Caperucita empeso a sospechar.</p>	 <p>Entonces dijo: necesito ir al / baño estoy medio mareado. Entonces / Caperucita empezó a sospechar.</p>

Cuadro N°9. Fragmento N°2 de la primera producción. Violeta y Joaquín.

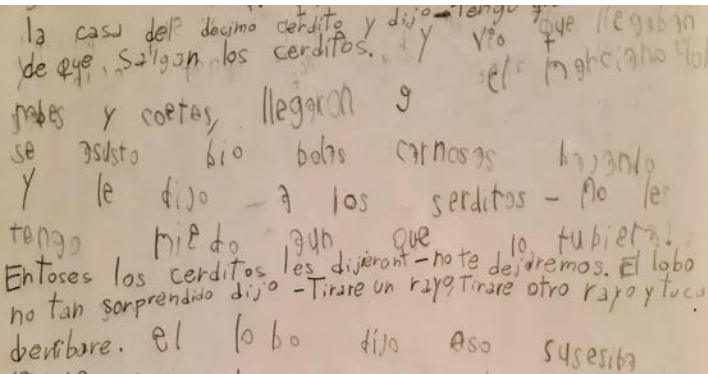
**V:** Le estaba molestando. Entonces dijo, ponés dos puntitos, uno arriba y otro abajo (lo acompaña con el gesto de la mano) y entonces tenés que poner como que una rayita (también acompaña con el gesto) y después ahí explica que está hablando un personaje.  
**J:** Pero ¿qué íbamos a poner? Eh...  
**V:** Eh. Dijo. Y después dos puntitos.  
**J:** (Escribe y dice) **Dijo**  
**V:** Dijo, necesito ir al baño. (Señalando en el texto antes de “dijo”) Capaz que acá podés poner: el lobo dijo o entonces dijo.  
**J:** (Se detiene y la mira).  
**V:** Como acá poner entonces. (Continúa dictándole) Dijo, dos puntitos, necesito ir al baño, estoy medio mareado.  
**J:** (Escribe: **dijo: necesito ir al baño estoy medio mariado**. Le pasa la hoja a Violeta)  
**V:** (Escribe: **Entonces Caperucita empeso a sospechar**)

Al incorporar el discurso directo, Violeta le explica a Joaquín cómo diferenciarlo (con dos puntos y el guión de diálogo). Él la atiende y toma las sugerencias de las marcas (los dos puntos, no el guión), pero se olvida del contenido.

Violeta le señala aclarar previamente que es el lobo: “el lobo dijo, o entonces dijo” (porque estaban hablando del lobo).

En su producción final incorporan varios guiones para diferenciar el discurso directo. En el siguiente fragmento se transcriben las interacciones y modificaciones que

realizan con intervención de la docente.

Transcripción textual	Modificaciones y agregados luego de la intervención	Fotografía y transcripción normalizada.
<p>Y vio que llegaban / naves y coetes, llegaron 9 el marciano lobo / se asusto bio bolas carnosas bajando / y les dijo - a los serditos no les / tengo miedo aun que lo tubiera! / Entonses los cerditos les dijieron</p>	<p>Y vio que llegaban / naves y coetes, llegaron 9 el marciano lobo / se asusto bio bolas carnosas bajando / y les dijo a los serditos - no les / tengo miedo aun que lo tubiera! Entonses los cerditos les dijieron - <b>no te dejaremos. El lobo / no tan sorprendido dijo - Tirare un rayo, tirare otro rayo y tu casa / derribare.</b></p>	 <p>Y vio que llegaban / naves y cohetes, llegaron 9 el marciano lobo / se asustó bio bolas carnosas bajando / y les dijo a los cerditos - no les / tengo miedo aunque lo tuviera! Entonces los cerditos les dijeron - no te dejaremos. El lobo / no tan sorprendido dijo - Tiraré un rayo, tiraré otro rayo y tu casa / derribaré.</p>

Cuadro N°10. Fragmento N°3 de la última producción. Violeta y Joaquín.

D: (Releyendo) *les dijo* ¿Acá empieza a hablar? (miran la hoja) ¿Esto les dijo? *a los cerditos no les tengo miedo aunque lo tuviera* ¿Es así?

V: No

D: ¿Cómo es?

V: (señalando en la hoja) Empieza acá a hablar (relee) *Cerditos, no les tengo miedo aunque lo tuviera*. Y ahí termina de hablar.

D: ¿Y dónde está la parte que había pensado Joaquín?

J: Ahora vamos a hacerla (releyendo) *Entonces los cerditos les dijeron*

D: (interrumpiendo) ¿Y esto acá lo van a dejar así? (señalando el guión "le dijo - a los cerditos". Joaquín comienza a borrar el guión y borra también la "a"). Ahí borraste la "a", que dice *le dijo* (enfaticando) *a*. (Vuelve a escribir la "a") ¿A ver cómo quedó ahí?

V: (lee en voz alta) *Y le dijo a los cerditos... a los cerditos, no. Le dijo a los cerditos (pausa) no les tengo miedo.*

D: ¿Queda raro no? ¿Cómo lo arreglan eso? A ver.

V: (Señalando en la hoja y leyendo en voz alta) *No les tengo... Acá empezaría.*

D: Bueno ¿Joaquín qué piensa?

J: (lee en silencio) Si, queda bien ahí. (Agrega el guión mientras Violeta le señala dónde)

V: (Dictándose mientras escribe) Dijeron no te dejaremos pasar.

J: No te dejaremos

V: (Mientras escribe) No te dejaremos (se detiene) Pero nunca dijo cuando quiere entrar el lobo, nunca dijo.

J: No, pero ahora después le va a decir Tiraré un rayo, tiraré otro rayo.

V: (Escribe y se dicta) No te dejaremos.

J: Entonces el lobo les dijo soplaré y soplaré

V: El lobo les dijo (reitera componiendo) El lobo les dijo. El lobo no muy sorprendido les dijo

J: El lobo marciano

V: No, porque si no repite, el lobo marciano, el lobo marciano.

Violeta advierte a partir de la intervención y releendo, que el guión no coincide con la palabra del personaje. Joaquín parece estar más atento, que en las instancias anteriores, a las marcas que delimitan los turnos,. En sus producciones utilizan fundamentalmente las entradas antepuestas del narrador con el verbo declarativo “dijo” y el referente. En este caso, Violeta, incorpora como variación “no tan sorprendido dijo”. Mantiene el verbo “dijo” pero le agrega el modo en que lo dijo.

Sara y Mauro durante la primera producción comienzan a producir un diálogo entre Caperucita y el lobo sin tener en cuenta la modificación de las características de los personajes. Luego de la intervención docente, lo borran y modifican.

**D:** ¿Acá qué pusieron? (Leyendo) *Caperucita comenzó a decir.*

**M:** (Entonando) *Qué ojos tan grandes tienes.*

**D:** ¿Y ahora?

**M:** Vamos a seguir con (palabra inaudible) grandes.

**D:** ¿Cómo?

**M:** Vamos a seguir con esas cosas que dice.

**D:** Bueno ¿y qué dice ahora?

**M:** Creo que decía qué boca

**S:** tan grande tienes.

**D:** ¿Qué Caperucita es y qué lobo?

**M:** (Mirando la pizarra) El lobo gracioso y Caperucita perezosa.

**D:** Y entonces ¿qué le puede decir, qué le puede decir Caperucita?

**M:** Bueno, si, tal vez se podría poner otra cosa.

**D:** Bueno, piensen, ¿qué? Se podría poner.

**S:** ¿Qué tal si (no termina porque comienza a hablar Mauro)?

**M:** No ¿y si en realidad ponemos lobo para que haga, para que le haga algún chiste a Caperucita?

**S:** Si, ponemos, yo pensé en poner ¿le respondió con un chiste?

**M:** Si.

**S:** O también podemos poner (hace una pausa y habla Mauro)

**M:** Si, pero es difícil cómo responderle a un chiste. Es difícil hacer eso.

(Se quedan pensando)

**S:** Ya sé, con un chiste, como un chiste malo (se ríe), o con algo que no sea un chiste. Algo de eso. ¿Qué tal, eh, qué tal si sonríe? El lobo. Ponemos: el lobo le responde con una, con una risa en su cara (esperando qué le parece a Mauro)

**M:** (Afirmando con gestos de aprobación) Poné, dale, ponelo.

**S:** ¿Pongo eso? (Escribiendo) El. (Señalando dónde está escribiendo) Ahí tipo acá termina (escribe) - **el lobo**

**M:** (Mirando la hoja) Ay, no me, no sabía bien para qué era esta raya, pero (mirando a Sara) no, no.

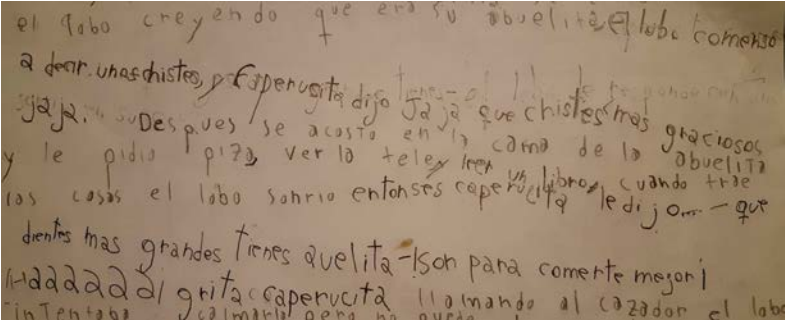
**S:** (Lo mira y le explica) Esa raya es cuando habla, un personaje.

**M:** Si, tenés razón.

**S:** (termina de escribir) - **el lobo le responde con una sonrisa en su cara.** (Luego borran y modifican el contenido).

Esta dupla había comenzado a reescribir la versión tradicional, retomando el diálogo canónico. Luego modifican pensando en las características de un “lobo gracioso”. Allí se les presenta la dificultad de narrar las acciones a través del discurso de los personajes. Sara sabe que se utiliza un guión para introducir el discurso directo y se lo explica a su compañero, frente a su consulta. Pero luego utiliza el guión para el

discurso indirecto. Este contenido no queda en el texto final.

Transcripción textual	Fotografía y transcripción normalizada
<p>el lobo comenzo / a decir unos chistes, y Caperucita dijo Jaja que chistes mas graciosos / jaja. Despues se acosto en la cama de la abuelita / y le pidio piza, ver la teley leer un libro, cuando trae / las cosas el lobo sonrio entonses caperucita le dijo... - que / dientes mas grandes tienes auelita - !Son para comerte mejori / !!-! aaaaai grita caperucita llamando al cazador</p>	 <p>el lobo comenzo / a decir unos chistes, y Caperucita dijo Jaja que chistes mas graciosos / jaja. Después se acostó en la cama de la abuelita / y le pidió pizza, ver la tele y leer un libro, cuando trae / las cosas el lobo sonrió entonces caperucita le dijo... - qué dientes más grandes tienes abuelita - !Son para comerte mejori / !!-! aaaaai grita caperucita llamando al cazador</p>

Cuadro N°11. Fragmentos N°2 y 3 de la primera producción. Sara y Mauro.

En la situación de revisión se centran en la diferenciación de la palabra de los personajes.<sup>14</sup>

**S:** (Luego de releer después de las modificaciones) ¿Qué más podemos poner? ¿Qué más podemos cambiar?

**M:** ¿Tal vez podemos ver si pusimos bien si hablaba ese personaje o no?

**D:** ¿Qué están pensando?

**M:** Estamos viendo si pusimos bien si un personaje empezaba a hablar. Pero me parece que lo pusimos bien.

**S:** (Releyendo todo el texto desde el comienzo, marcando diferencias de tonos y gesticulando, cuando llega a la parte de **Caperucita dijo Ja ja**, Lo dice riéndose, **qué chistes más graciosos**, Mauro interrumpe).

**M:** Ah, no, pará. Acá falta que dijo. No hay rayita de que empezó a hablar. Ahí está hablando el personaje.

**D:** ¿De qué están hablando?

**M:** Estamos viendo si pusimos bien si un personaje empezó a hablar.

**D:** Cuando un personaje empieza a hablar ¿Y cuando empieza a hablar?

**M:** Acá vimos que acá empezó a decir. (señala donde dice **el lobo comenzó a decir unos chistes**)

**S:** Y no pusimos la ray (se corta y se corrige), el guión.

**D:** (leyendo) *Comenzó a decir* ¿Dónde comienza a hablar?

**S:** *Caperucita dijo Ja ja*

**D:** ¿Acá está hablando? (señalando) Cuando dice comenzó a decir.

**M:** No, por acá.

**S:** Caperucita.

**D:** (leyendo) *Caperucita dijo* ¿dónde empieza a hablar?

**S:** Acá (señala correctamente)

**D:** Bueno, ¿como pueden poner? ¿Qué les parece poner?

**S:** Una rayita. (dudan)

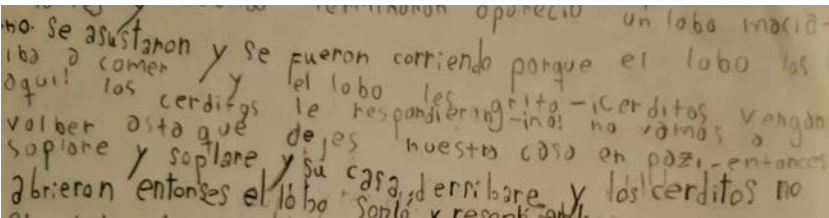
**D:** ¿Están de acuerdo? ¿Mauro? (Mauro no dice nada) Bueno, si están de acuerdo pónganlo. (Sara hace un guión antes de Ja ja).

<sup>14</sup> Ver cuadro N°5.



Aquí es Mauro que detecta, mientras su compañera lee en voz alta y él controla mirando la hoja, que no hay ninguna marca que diferencia la palabra del personaje y recupera él “la rayita” sobre la que había consultado su función, a su compañera, en la instancia de producción inicial.

En la última producción de episodios de diálogos transgredidos, Mauro trabaja en dupla con Mika, ya que Sara no asistió en esa oportunidad a clase.

Transcripción textual	Fotografía y transcripción normalizada.
<p>Se asustaron y se fueron corriendo porque el lobo los / iba a comer y el lobo les grito - icerditos vengan / aquí! los cerditos le respondieron - ino! no vamos a / volber asta que dejes nuestra casa en paz. -entonces / soplare y soplare y su casa derribare -</p>	 <p>Se asustaron y se fueron corriendo porque el lobo los / iba a comer y el lobo les gritó - icerditos vengan / aquí! los cerditos le respondieron - ino! no vamos a / volver hasta que dejes nuestra casa en paz. -entonces / soplare y soplare y su casa derribaré -</p>

Cuadro N°12. Fragmento N°2 de la última producción. Mika y Mauro.

**Mauro:** (con el lápiz, dictando para escribir) y el lobo dijo

**Mika:** y el lobo dijo: vengan aquí cerditos ¡los voy a comeer!

**Mauro:** No, porque si no ya saben que se los iba a comer.

**Mika:** Vengan cerditooooo, no se asusten

**Mauro:** (Se detiene) ¡Pará! y ¿Qué? Ay, ya me olvidé (piensa) Y el lobo gritó.

**Mika:** Y el lobo dijo. (Se corrige) El lobo les gritó (Le dicta a Mauro mientras él escribe).

**Mauro:** Cerditos, déjenme entrar.

**Mika:** No. Cerditos ¡vengan aquí!

**Mauro:** Pará ¿Cómo empieza la primera de exclamación?

**Mika:** (Exclamando) ¡Cerditos! ¡Vengan aquí!

(Mauro escribe - **¡Cerditos vengan aquí!** mientras Mika le dicta) Los cerditos le respondieron: ¡No! ¡No vamos a volver!

**Mauro:** (escribe mientras Mika le dicta) **¡no! no vamos a volber asta qué dejes nuestra casa en paz.** (Releen). Ay no, me parece que tenemos que poner que están hablando.

**Mika:** (piensa y se fija en la hoja). No, porque acá dice (relee) Los cerditos le respondieron.

**Mauro:** Pará (relee y agrega el guión) **-¡no!** Pará. (Busca) Ah, acá, acá también (lee entonando y cambiando la voz) ¡Cerditos, vengan aquí! (Agrega el guión allí también) Ta.

Si bien cambió la conformación de la pareja ese día, se puede ver claramente como Mauro reflexiona sobre aspectos que fue construyendo en las distintas intermediaciones. Recordemos que Mauro en la primera producción no sabía cómo resolver el decir y no decir (en secreto) que Caperucita no sabía que era el lobo; en la última producción le planta a Mika que no les puede decir que se los va a comer, porque si no se darían cuenta. Está atendiendo, mientras planifican, se dictan y toma el rol de escribiente, el utilizar todos los recursos para que quede claro quien toma la palabra en la narración, utiliza el guión de diálogo al comienzo, los signos de

exclamación (con su forma correcta) coincidiendo con el discurso del personaje y a su vez incorpora variaciones adecuadas de los verbos declarativos (gritó en vez de dijo). Logra coordinar todos estos aspectos a la vez. Está tan preocupado por dejar claro quién habla, que cuando termina de escribir lo que contestan los cerditos (“¡no! no vamos a volver hasta...”) le consulta a Mika si no hay que poner quien está hablando. Ella le hace notar que la aclaración del narrador está antepuesta, esto lo señala y se lo lee. De esta forma se evidencia cómo el trabajo en dupla les permite un mayor nivel de relectura y reflexión sobre las relaciones entre partes del texto que están produciendo.

En este apartado de resultados se observa cómo la puntuación es el principal recurso para la distinción de los fragmentos de diálogo. Como señala Emilia Ferreiro (1996), los aspectos fundamentales para la puntuación en el discurso directo son la forma de identificar el turno del hablante y la delimitación del comienzo y final de su palabra.

La manera más resumida de identificar al hablante es por medio de una expresión nominal seguida de un verbo declarativo. Dado que se trata de dos participantes, no es preciso indicar el destinatario del discurso. El verbo declarativo por excelencia es *decir*. Ese verbo puede reiterarse o bien alternar con otras posibilidades lexicales: *responder, preguntar, contestar*. La puntuación es un gran auxiliar para marcar los límites del discurso directo. (Ferreiro, 1996: 150).

# Conclusiones

Esta investigación está guiada por preguntas que nos planteamos y a las que intentamos dar respuestas, no generalizables, teniendo en cuenta las condiciones didácticas que posibilitaron los resultados analizados en el marco de una secuencia desarrollada en este contexto específico descrito anteriormente.

Las situaciones analizadas en los resultados se centraron en el trabajo de tres duplas frente a distintas consignas: escritura del episodio del encuentro entre Caperucita y el lobo en la casa de la abuela, con transgresiones en las características de los personajes; revisión de esta producción y escritura de una nueva versión del encuentro entre los cerditos y el lobo, también con características transgredidas en los personajes. Estas situaciones se presentaron separadas en el tiempo y fueron intermediadas por otras situaciones colectivas de lectura y escritura de episodios de cuentos tradicionales y distintas versiones de los mismos, que contienen el discurso directo.

Conviene destacar que previamente se venía realizando un trabajo en torno a los cuentos tradicionales centroeuropeos que posibilitó reflexiones sobre su lenguaje y la organización del discurso. En la presente instancia, los contenidos que son objeto de reflexión en las clases y de análisis en este informe tienen que ver con cómo los niños resuelven problemas en torno a la inclusión del diálogo, las voces de los personajes y las marcas gráficas que los delimitan.

Por razones de extensión, los intercambios colectivos no han sido mayormente analizados en este trabajo. Sin embargo, en las interacciones entre las parejas y en todas las producciones de la población se han observado avances en distintos aspectos que muestran cómo incorporan reflexiones construidas a través de discusiones en las instancias colectivas. Aumenta el uso de marcas de puntuación fundamentalmente vinculadas a la palabra de los personajes. En este caso confirmamos los aportes realizados por Ferreiro:

(...) (a) la puntuación pareciera progresar de los límites externos del texto hacia el interior del mismo (...); (b) cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto ésta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo; (c) otros micro-espacios textuales aparecen como zonas de concentración de la puntuación (...); (d) las fronteras entre episodios de la narrativa también suelen recibir una marcación gráfica. (1996: 135).

El uso del punto aparece vinculado al cambio de personaje, a evitar reiteraciones involuntarias (fundamentalmente la mención al personaje) y conlleva la incorporación de mayúsculas.

En la medida que avanzan en las instancias de producciones incorporan mayor cantidad de guiones de diálogo, adecuados, en el comienzo de la palabra de los personajes, incorporan puntos, comas, mayúsculas y, fundamentalmente, signos de interrogación y exclamación. En las últimas producciones reutilizan la coma en repeticiones con función enfática (que propusieron colectivamente en la escritura del diálogo canónico en “abuelita, abuelita”), el cambio de línea con el turno del hablante (que fue discutido en la misma situación, pero sólo incorpora una pareja de la muestra), la incorporación (en algunas duplas) de entradas pospuestas a la voz del personaje, y se observan importantes avances en la variación de verbos declarativos (salió gritando, mintió, exclamaron a la vez, respondieron). En los que continúan reiterando el verbo “dijo”, agregan circunstancias o modalizadores a la manera en la que dice el personaje (“no tan sorprendido dijo”). Este último aspecto fue discutido en el intercambio después de la lectura a través de la docente de *Otra Caperucita Roja*, en el que se centró la atención en el cómo está escrito o indicado que lo dice para que se lea de determinada manera; y en el intercambio luego de la lectura por sí mismos de fragmentos de diálogos, que encontraron en libros de cuentos tradicionales. Estas reflexiones que se dieron colectivamente no son explicitadas en los intercambios pero aparecen como construcciones mejoradas cuando dictan para ser escrito y generan acuerdo en las parejas en cuanto a la calidad del texto.

Los espacios de intercambio, aludidos anteriormente, han posibilitado reflexiones, fundamentalmente en la instancia de revisión. En éstas intentan aclarar qué personaje habla, diferenciando la voz del narrador, discuten sobre si queda entendido. Las intervenciones de la docente se centran en hacerlos observar estos aspectos y los niños se apropian de ésta perspectiva, con distintas aproximaciones, releendo y discutiendo la mejor manera de decir con el lenguaje escrito. En varios momentos, como se vio en el informe de resultados intercambian sobre el decir y no decir, dar indicios para que el lector se de cuenta a través del narrador de lo que el personaje no sabe. Desde la primera producción se aprecia una preocupación por contextualizar el fragmento “para que se entienda”.

En el inicio presentaron algunos problemas en representar con la escritura la fuerza ilocutoria que daban desde la oralidad con un texto intentado para generar sorpresa en el lector. En una siguiente instancia de revisión, al releer en forma alternada y detectar

que no genera el efecto deseado, comenzaron a realizar modificaciones, incorporando signos de exclamación y onomatopeyas en la última producción.

Todas las duplas, en algún momento, proponen tomar un libro para consultar. En la instancia de revisión una dupla lo utiliza a partir de dudas ortográficas vinculadas al uso de mayúsculas. En la última producción varios plantean el “tomar ideas” de los libros pero cambiándolas. Una de las parejas copia el enunciado del comienzo de uno de los cuentos. Otros revisan la estructura para recordarla (el orden de visitas del lobo a los cerditos), o reparan en los fragmentos de diálogo. Esto es posible porque son libros conocidos, leídos a través de la docente o por sí mismos (en mesas de libros), ya han construido herramientas para encontrar marcas del discurso directo. En algunos casos se observa que frente a dudas sobre las maneras de escribir una idea, acuden a los libros, pero los devuelven, ya que luego de mirarlos, concluyen que no les aporta una solución a la creación de contenido transgredido.

Como se informó en los resultados, los niños recuperan expresiones lexicales propias de los cuentos tradicionales y las transgreden de manera coherente con los rasgos de los personajes. Dos de los equipos utilizan las reiteraciones en las preguntas y las estructuras de las respuestas, en la primera producción de diálogo (entre Caperucita y el lobo). En la última producción (*Los tres cerditos*), todos los equipos mantienen estas construcciones transgrediéndolas, aunque aparece más el discurso indirecto, incluyendo todos los episodios del cuento tradicional. Se pueden apreciar esfuerzos de coordinación entre recuperar el cuento tradicional, re-narrándolo y el transgredir inventando nuevo contenido pero manteniendo una estructura. A su vez, en algunos casos, recuperan elementos de otras versiones, manteniendo la coherencia. Esto ha sido posible por las lecturas, a través de la docente, de distintos cuentos y reversiones. Creemos que estas situaciones han posibilitado un reservorio de recursos, de imágenes, palabras, de posibilidades de transformación, que les permite crear y transformar contenido desde el lenguaje escrito.

En esta secuencia se realizó una escritura a través de la docente, en la que los niños dictaron el episodio del diálogo canónico del cuento tradicional de *Caperucita Roja*. Esta instancia permitió recuperar la estructura memorizada de las observaciones de Caperucita (los niños dictaron “¡Qué ... tan grandes tienes!”) y las respuestas engañosas del lobo. Allí propusieron utilizar la coma para separar la reiteración de “abuelita” y se preguntó sobre la espacialización (¿Dónde sigo?). El grupo acordaba el cambio de línea cuando se cambia el turno del hablante. Se discutió también sobre la

aclaración del personaje, el uso del guión, de signos de exclamación, la no pertinencia de los signos de interrogación en lo que llaman “preguntas de Caperucita” y los verbos declarativos (dijo). Esta producción se mantuvo a la vista en las siguientes instancias. Por lo registrado, se utilizó como modelo de puntuación, en el uso de la coma. No se recuperó la espacialización. En cuanto al lenguaje escrito, se observó que tuvieron en cuenta esta producción como recordatorio de la estructura de los distintos comentarios de Caperucita y probablemente como habilitación de determinadas repeticiones: construyen ideas de qué está bien repetir y qué no.

En las distintas interacciones se observa cómo intercambian espontáneamente roles y negocian lo que escriben. Si bien las duplas están conformadas por integrantes con aproximaciones cercanas pero distintas al sistema de escritura, a través de las distintas situaciones se logra apreciar cómo consultan y se explican entre pares y cómo recuperan aportes realizados por sus compañeros. Se observó una simetría sorprendente en cuanto al lugar del saber, del proponer y del aporte en la construcción colectiva. Estas condiciones de acuerdo habían sido explicitadas por parte de la docente, pero los niños las democratizaron aún más, sin dificultad, en todas las duplas de la población. Se consultan sobre el contenido, qué decir, con qué palabras y el cómo. Se preguntan por signos de puntuación y ortografía.

La colaboración entre dictante y escribiente resulta fundamental en la construcción y retención de la idea a escribir, en el control de lo que ya se escribió, en la relectura y en el cómo escribir. Cuando uno toma el rol de dictante y el otro transcribe, el primero logra concentrarse en el contenido a ser escrito y controla lo que escribe su par.

Teberosky plantea y ejemplifica que la coordinación entre la lectura y la escritura no es una tarea sencilla en los niños de los primeros grados, ya que no son procesos automáticos, inversos ni simultáneos. “La observación en situaciones de clase (...) sugiere que la coordinación entre dictar y leer es más frecuente que entre escribir y leer.” (1992: 120).

Si bien, se observa relectura desde la primera textualización, ésta se hace más presente en la instancia de revisión, que se decide realizar posteriormente. Allí los niños se turnan para releer (espontáneamente), en algunos casos según la voz de cada personaje. En los registros se analiza que detectan problemas vinculados a la puntuación (punto, signos de interrogación y exclamación), reiteraciones y coherencia, cuando su compañero/a relee el texto producido en voz alta y el que escucha controla el texto escrito. Las discusiones sobre la puntuación dejan entrever que están construyendo, en distintos momentos del proceso, la función de la coma y su

diferenciación con el punto, así como la espacialización y la delimitación de una pregunta dentro de un parlamento.

### **Aportes de esta experiencia**

Si bien, en un análisis preliminar, se supuso que los niños recuperarían algunas características del lenguaje y estructura de los cuentos tradicionales, sorprendió la creación de nuevo contenido, la utilización de expresiones literarias y la expansión de los episodios narrados, incorporando descripciones propias de los personajes, sin perder la coherencia con sus dichos.

La investigación didáctica, dentro del aula, no es habitual entre los propios docentes por varias dificultades. El registrar todas las instancias de la secuencia permitió analizar fundamentalmente los intercambios que se dan entre pares: las reflexiones y avances que se posibilitan en la discusión, la negociación del contenido y la forma del lenguaje creado. Esto permitió ver claramente qué aspectos presentan problemas, cómo los resuelven y qué conceptualizaciones explicitan. Los intercambios más fluidos y enriquecedores desde la oralidad entre pares se dieron cuando la maestra no estaba presente. Por lo tanto nos hace pensar que se deberían habilitar con mayor frecuencia estos espacios privados de trabajo, en equipos. A su vez, al haber un registro audiovisual de estas interacciones posibilita la toma de decisiones para siguientes intervenciones (aunque reconocemos que en la cotidianidad del aula hay dificultades para registrar asiduamente el trabajo cotidiano). La combinación de situaciones en que los niños puedan leer y escribir por sí mismos con situaciones en que lo hacen a través del docente, explicitando ideas en forma colectiva, es fundamental. El análisis de las escrituras resulta un insumo importante, pero no se podría haber tenido una profundidad en la comprensión de sus ideas (sobre marcas de puntuación, la utilización y recuperación del lenguaje escrito, la perspectiva del lector y revisor que asumen) si no se hubiera contado con insumos de registro de sus interacciones.

Por último, se destaca lo valioso de esta experiencia en el contexto de la formación inicial de maestros. Ya que la institución en la que se realizó es una escuela de práctica y la docente es maestra adscriptora, los practicantes pudieron participar en el proceso colaborando con los registros. Esto constituye una oportunidad para dar un lugar de valor a la necesidad de conocer cómo y qué piensan los niños sobre la escritura para tomar decisiones de intervención.

# BIBLIOGRAFÍA

- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L. y Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Colomer, T. (2011): *Libros y literatura infantil y juvenil*. Diplomatura Bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red. Madrid: OEI.
- Ferreiro, E., Hidalgo, I. G., Pontecorvo, C y Moreira, N. R. (1996). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Editorial Gedisa, Barcelona: Colección LEA
- Goldin, D. (2001). La invención del niño. Digresiones en torno a la historia de la literatura infantil y la historia de la infancia. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 22(4), 1-15.
- Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015) *Documento Transversal N 1 La alfabetización inicial. Alfabetización para la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M., Lerner, D., Castedo, M. (2015) *Documento Transversal N 2 Leer y aprender a leer. Alfabetización para la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015) *Documento Transversal N 3 Escribir y aprender a escribir. Alfabetización para la Unidad Pedagógica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Lerner, D. (2001) *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luquez, S. y Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y vida*, 24(2), 50-61.
- Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Grupo Norma.
- Lluch, G., Colomer, T., Valriu, C., Rodríguez, A. y Durán, T. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Norma.
- Peláez, M.A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Teberosky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- Teberosky, A., y Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y aprendizaje*, 15(58), 5-14.
- Torres, M. (2016). *Lectura literaria y producciones escritas en torno a lo literario: Módulo N° 3. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.





Caperucita había llegado a la casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado de la abuelita, el lobo necesitaba ir al baño porque el disfraz le estaba molestando. Entonces dijo: necesito ir al baño estoy medio mareado. Entonces Caperucita empezó a sospechar cuando el lobo fue al baño por segunda vez Caperucita lo vio sacándose el disfraz entonces le preguntó que le pasaba con mi abuelita — que que esa viejita no me acuerdo donde la deje. — No insultes a mi abuelita como que no te acordas en donde dejaste a mi abuelita. Caperucita llamo a un taxi después llegaron a la mutualista para que sacen a la abuelita de la pansa del lobo. Media hora después la abuelita salió sana y salva y el lobo se fue a la cárcel y se que do por tres años.

Violeta y Joaquín.



Libros de consulta presentes en mesa durante la instancia de revisión.

- Abuelita, abuelita, que ojos tan grandes tienes. Dijo Caperucita.  
 - Son para verte mejor. Respondió el lobo.  
 - Abuelita, abuelita, que orejas tan grandes tienes.  
 - Son para escucharte mejor.  
 - Abuelita, abuelita, que nariz tan grande tienes.  
 - Es para olerte mejor.  
 - Abuelita, abuelita, que boca tan grande tienes.  
 - Es para comerte mejor! Le gritó el lobo a la vez que salía de la cama.

Producción colectiva del "diálogo canónico" de Caperucita Roja.



Lectura por sí mismos. Mesas de libros.



Transcripciones normalizadas (en ortografía) respetando la disposición en líneas de las primeras producciones de la población.

Caperucita había llegado a la casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado de la abuelita, el lobo necesitaba ir al baño porque el disfraz le estaba molestando. Entonces dijo: necesito ir al baño estoy medio mareado. Entonces Caperucita empezó a sospechar. Cuando el lobo fue al baño por segunda vez Caperucita lo vio sacándose el disfraz caperucita le preguntó: qué hiciste con mi abuelita - Que Que esa viejita no me acuerdo donde la dejé.

- No insultes a mi abuelita como que no te acordás en donde dejaste a mi abuelita. Caperucita llamó a un taxi, después llegaron a la mutualista para que saquen a la abuelita de la panza del lobo media hora después la abuelita salió sana y salva y el lobo se fue a la cárcel y se quedó por tres años.

VIOLETA Y JOAQUÍN

El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la abuelita. Unos minutos después, Caperucita estaba llegando a la casa, el lobo escuchó sus pasos y rápidamente se disfrazó de la abuela. Caperucita entró y preguntó:

- abuelita, abuelita qué gorro tan grande tienes.  
- Es para protegerme del sol. - ¿Dónde lo compraste, nunca te vi ese gorro.? - Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que tienes ahí? - Es para rascarme, que no llevo. - Abuelita, abuelita no te pareces a mi abuelita. - No soy tu abuelita. soy el lobo. y el lobo hizo aparecer a la abuelita.

FIN

FRANCISCO Y ABRIL

Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con el lobo creyendo que era su abuelita, el lobo comenzó a decir unos chistes, y Caperucita dijo Ja ja que chistes más graciosos ja ja. Después se acostó en la cama de la abuelita

y le pidió pizza, ver la tele y leer un libro, cuando trae las cosas el lobo sonrió entonces caperucita le dijo... - que dientes más grandes tienes abuelita - !son para comerte mejor¡  
!!-! aaaaaah¡ grita caperucita llamando al cazador el lobo intentaba calmarla pero no puede luego el cazador llegó y el lobo le explicó que era un chiste y se fueron de picnic.

SARA Y MAURO

Toc toc quien es yo caperucita. Está abierto. Qué te ha pasado abuelita. abuelita abuelita qué gorro tan grande tienes es para cubrirme del sol. abuelita abuelita qué pelo. tan despeinado. es para lucir mejor. qué agua tan brillante tienes para tirártela mejor Corre antes de que la agarre. ya la tengo dile chau a tu cuerpo mediano. Vení acá nenita no sos nada para un lobo hechicero. Caperucita le tiró algo que hizo que el lobo

Se convierta en una mosca.

JULIÁN Y VICENTE

-?Abuelita abuelita, por qué te ves tan chiquita.- El doctor me dijo que para que se me pase la enfermedad tenía que acostarme hasta que llegaras. -?Abuelita Abuelita por qué ¿te ves tan gris? - por un remedio. -?abuelita abuelita, por qué tus dientes son tan grandes?.-Son para ¡comerte mejor! - caperucita ya se había enterado que era el lobo- JUAN DIEGO Y MAITE

Qué pies tan grandes tienes - he crecido mucho en este tiempo - Aaah ok, por qué tienes tan grandes las orejas - Es para escuchar más lejos - Aaah entiendo y qué uñas tan largas tienes - Es para cortar pan - Aaah qué brazos tan largos tienes - Es para agarrar cosas a larga distancia - Ah y te traje una canasta de frutas,

tu favorita - Ay mijita solo como carne - mamá me  
dijo que era tu favorita - Ahora como carne -  
Ah no sabía ¿un momento? tu eres un lobo -  
no soy un lobo mijita aaaauh - ¿me has  
engañado todo este tiempo? - es que hago  
pociones  
en mi laboratorio - ok, ya me tengo que ir, mi  
mamá  
me está llamando para comer. Fin  
LUCAS Y MIKA

Caperucita tonta - El lobo gracioso.  
!!Toc toc toc;j - adelante está la puerta  
abierta. - Siéntate. - ¡Abuelita! ¡abuelita!  
¡pero qué dientes tan filosos tienes! -  
Son para destrozar mejor. - ¡Abuelita!  
¡abuelita! ¡pero qué nariz roja tien-  
es!. - es para alumbrarme de noche.  
- ¡Abuelita! ¡abuelita! pero cuántas pulgas  
tienes - Son mis sirvientes.  
¿pero para qué necesitas sirvientes?  
- para cocinarte mejor.  
Es una broma  
EMMA E ISABELA

Caperucita estaba yendo a la  
casa de su abuela después de trabajar mucho  
y le llevaba una canasta. Cuando llegó notó algo  
muy  
extraño en ella. Tenía una varita, un gorro  
y una capa. Después empezó a hacer una  
voz aguda. Caperucita le dijo... - para mi  
sos un hechicero. - ja ja ja me descubriste.  
el lobo dijo... te engañé. Lo sabía  
me engañaste bandido. - lo siento no  
quería asustarte. el lobo dijo... ¿puedo  
mostrarte unos trucos? después Caperucita  
agarró  
confianza y se hicieron amigos. FIN  
LUCÍA Y MALENA

El lobo llegó a la casa de la abuela y abrió  
la puerta y entró.  
El lobo vio a la abuela y a caperucita como  
caperucita  
era muy boba no se dio cuenta que la agarraba  
JOSEFINA Y LUANA

Caperucita Malvada y el Lobo Hechicero.  
Al fin caperucita llegó. a la casa de  
la Abuelita. cuando abrió la puerta muy  
rápidamente. el Lobo estaba ahí y le tiró  
un hechizo y le dijo quédate ahí Ja ja ja  
pero si estás congelada. - Te odio. - Ja ja no  
puedes  
vencerme. Y el Lobo se llevó a la Abuela. y así

caperucita malvada se quedó congelada para  
siempre.  
FELIPE Y EVARISTO

EL LOBO Y CAPERUCITA  
HICIERON UN EDIFICIO DONDE  
VIVÍA LA ABUELA EL LOBO FUE  
A VISITAR A LA ABUELA Y TOMARON  
UN CAFÉ Y SALIERON A CAMINAR  
UN RATO Y VIERON UN  
PAYASO MUY GRACIOSO Y LO  
SIGUIERON EL PAYASO PREGUNTÓ  
COMO SE LLAMAN YO LOBO Y  
YO ABUELA YO PAYASO QUIEREN  
SER PAYASOS COMO YO  
BUENO VENGAN A MI CASA PERO  
HAY UN PROBLEMA DE AGUA PODEMOS IR  
A LA SUYA SI SI LO QUE QUIERAS  
OKAY VAMOS AHORA  
Luca y Lucas

CAPERUCITA AMARILLA ESTABA EN EL  
BOSQUE LLEVÁNDOLE./  
FRUTAS A LA CASA DE SU ABUELA Y  
ENCONTRÓ UN LOBO MUY CHIQUITO Y VIO  
UNOS OJOS BRILLANTES CAPERUCITA LE  
DIJO COMO TE LLAMAS./ EL LOBO LE DIJO  
ME LLAMO LOBITO CHIQUITO Y TU COMO  
TE LLAMAS ME LLAMO./ CAPERUCITA  
AMARILLA PORQUE ESTÁS TAN SOLO  
PORQUE PERDÍ MI./  
CAMADA Y ME ENCONTRARON OTROS  
LOBOS Y ME ADOPTÓ OTRA FAMILIA DE  
LOBOS.  
Fiorella y Ana Clara.

Caperucita llegó a la casa de su abuelita. Entró  
a la casa y el lobo ya se había acostado en la  
cama. Caperucita no recordaba a su abuela así,  
entonces le empezó a hacer preguntas. las  
preguntas eran -Abuelita abuelita pero qué uñas  
más grandes tienes - es porque no me las corto  
hace un mes.-Abuelita abuelita pero qué patas  
más grandes tienes -qué, no te escucho nada-  
Las preguntas de Caperucita y las respuestas  
del lobo seguían. Un rato después el lobo se  
cansó de escucharla, salió de la cama y se fue.  
Como Caperucita era perezosa no lo quiso  
seguir.

JULIÁN Y PEDRO

Cuando Caperucita hechicera llegó a la casa  
de la abuelita vio algo peludo. Entonces se  
asustó. Y di-  
jo “-¿Quién eres?” Dijo Caperucita. - “Soy tu  
abuelita” Dijo el lobo

“-Pero si eres muy peluda” y “tienes colmillos grandes”.  
-“Porque nunca me baño y tuve un problema en la boca.” “-Qué bueno que me respondiste la pregunta de por qué eres peluda con razón acá hay olor feo.”  
El lobo pensó: Ay por qué me hace tantas preguntas me la quiero comer de tanta furia! Te voy a comer.  
Caperucita salió corrien-

do. Caperucita le dio carne y pidió ayuda a sus amigos hechiceros para salvar a la abuelita. Entonces la salvaron. y se esfumaron.  
FIN  
RENATA Y OLIVIA

Textos revisados, con modificaciones, de las tres parejas de la muestra.

Caperucita había llegado a la casa de su abuelita y el lobo se había disfrazado <sup>asado.</sup> ~~de la abuelita~~, el lobo necesitaba ir al baño porque el disfraz le estaba molestando. Entonces dijo: necesito ir al baño estoy medio mareado. Entonces Caperucita empezó a sospechar. Cuando el lobo fue al baño por segunda vez Caperucita lo vio sacándose el disfraz. <sup>Entonces</sup> ~~Caperucita~~ le preguntó: qué hiciste con mi abuelita - Que, Que, esa viejita no me acuerdo donde la dejé.  
- No insultes a mi abuelita como que no te acordás en donde <sup>la</sup> dejaste ~~a mi abuelita~~. Caperucita llamó a un taxi, después llegaron a la mutualista para que saquen a la abuelita de la panza del lobo, media hora después la abuelita salió sana y salva y el lobo se fue a la cárcel y se quedó por tres años.

Tres años después el lobo había cumplido la edad de tres años. El lobo por curiosidad busco en internet busco la casa de Caperucita (si no se la olvido) después vio que se había mudado a la ciudad. Un día tan tranquilo Caperucita se encontro con la historia sobre el lobo.

Violeta y Joaquín.

Cuando llegó a la casa de la abuelita se encontró con

el lobo creyendo que era su abuelita, el lobo comenzó

a decir unos chistes, y Caperucita dijo-Ja ja que chistes más graciosos

abuelita  
ja ja. Después se acostó en la cama de la abuelita

y le pidió pizza, ver la tele y leer un libro, cuando trae

las cosas el lobo sonrió, entonces caperucita le dijo... - que

dientes más grandes tienes abuelita - !son para comerte mejor;

!!-! aaaaaah; grita caperucita llamando al cazador. El lobo

intentaba calmarla pero no puede. Luego el cazador llegó

y el lobo le explicó que era un chiste y se fueron de picnic.

En el picnic el lobo cazo una cabra y  
Caperucita le dijo-¡ah! el lobo le contesto  
-¡porque no! porque no respondió caperucita  
el lobo la como

SARA Y MAURO

El lobo con un hechizo logró llegar primero a la casa de la abuelita. Unos minutos después, Caperucita estaba llegando a la casa, el lobo escuchó sus pasos y rápidamente

~~se disfrazó de la abuela.~~ Caperucita entró y preguntó:

USO SU <sup>barita</sup> para disfrazarse de la abuelita.  
- abuelita, abuelita qué gorro tan grande tienes.

- Es para protegerme del sol. - ¿Dónde lo compraste, nunca te

vi ese gorro.? - Abuelita abuelita ¿qué es ese palo que

<sup>habla el lobo</sup>  
← ...  
tienes ahí? - Es para rascarme, que no llevo. - Abuelita,

abuelita no te pareces a mi abuelita. - ¡No soy tu

abuelita, soy el lobo. <sup>Y</sup> el lobo hizo aparecer a la abuelita.

FIN

Ilustrado en el cuento de verdad por Abril y Francisco.  
Escrito en el cuento de verdad por Abril y Francisco.

FRANCISCO Y ABRIL





Los tres cerditos astronautas y el lobo mar-  
ciano:

A la habida de los cerditos se le acabo la gasolina y  
saltaron al planeta más cercano. Al aterrizar vieron  
rocas de luna, trosos de coetes y madera. Cada uno de los cerditos agano una  
cosa y construyeron sus casas. Al día siguiente dejaron sus  
casas para recoger la luna. Al tanto caminarse encon-  
traron una casa que estaba echa de las cosas que abian usado para  
aser sus coets. Un lobo marsiano salto de la casa, los cerditos se asustaron mu-  
cho pero antes de que salieran corriendo el marsiano  
los vio. Los cerditos pudieron escapar y el lobo salto gri-  
tando -!Bengán bengán cerditos no les are nada!  
-!No iremos! exclamaron a la vez. Todos se fueron a  
sus casa, el lobo volvio a su casa, de ahí sacó un  
centucho y corto la casa de madera, el cerdito  
logro escapar pero fue directamente a la casa  
del mediano. El lobo volvio con cinco dinamitas  
y la casa de trosos de coete lbum! esplotó. los 2 cerditos corrieron a la casa  
de rocas de luna. Al lobo se le abian acabado las armas y entro por la chim-  
enea pero estaba prendida.

FIN

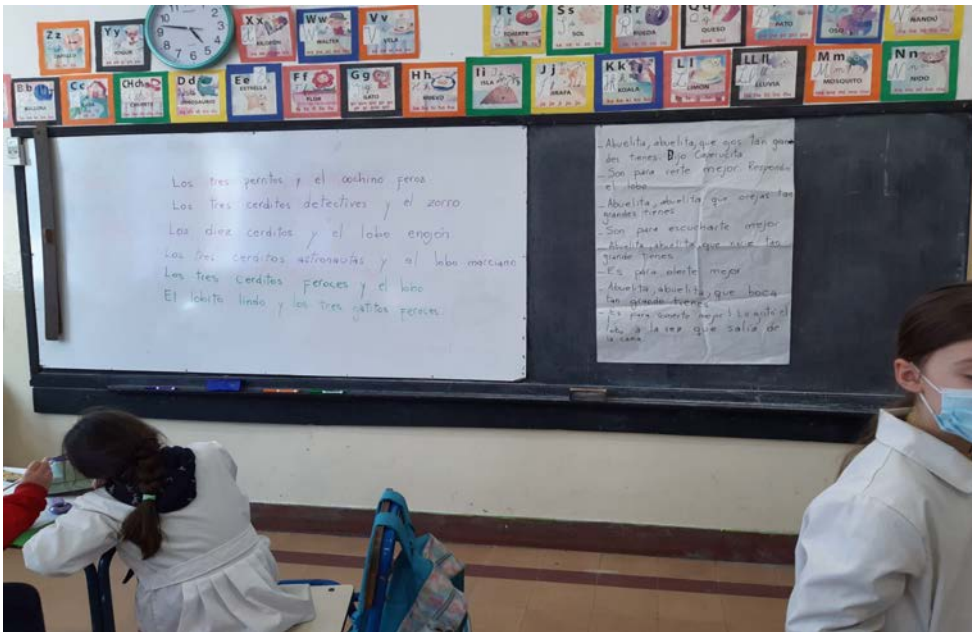
Los cerditos ya habían explorado todos los planetas pero les faltaba explorar uno ¿cuál era? el mismo como solo lo fueron a recoger y allí construyeron sus casas, pero era tan caliente que lo apagaron. Un rato después un lobo marciano se molestó. Brio las casas de los cerditos. El sospecho que fueron ellos los que apagaron el sol. Al día siguiente el lobo marciano se dio cuenta de que se había dormido en la casa del décimo cerdito y dijo - tengo que salir antes de que salgan los cerditos. Y vio que llegaban nubes y cometas, llegaron y se asustó brio bolas carnosas haciendo y le dijo - a los cerditos - No les tengo miedo ¿uh que lo tubiera? Entonces los cerditos les dijeron - no te dejaremos. El lobo no tan sorprendido dijo - Tirare un rayo, tirare otro rayo y tu casa derribare. El lobo dijo eso sucesivamente asta lo soplo tantas veces que se cansó les dijo - subire por la chimenea. entro desesperadamente los cerditos lo escucharon y pusieron un ventilador. entro el lobo, el ventilador era tan grande que se fue por-uh agujero negro.

F i N

Violeta y Joaquín.

Videos de intercambios en duplas<sup>15</sup>

<sup>15</sup> [https://youtu.be/wUhzCZaMs\\_k](https://youtu.be/wUhzCZaMs_k)  
<https://youtu.be/TPrRT7gy6JU>  
<https://youtu.be/3hkotwRy9AU>  
<https://youtu.be/u4S8ZSAzMUg>  
<https://youtu.be/HRLfuUhmVnE>  
<https://youtu.be/NLS7rtsFUps>  
<https://youtu.be/erlo6tPrXbA>  
[https://youtu.be/n5OaeA\\_EMtk](https://youtu.be/n5OaeA_EMtk)  
<https://youtu.be/Ky2POpgJw78>



Fotografía del pizarrón en la última producción.

