



Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Renarración de un episodio literario. Una experiencia en primer año de Educación Primaria

Alumna/o: Patricia Federico

Directora: Mirta Castedo

Montevideo, noviembre de

2021

Índice

Resumen	4
Capítulo 1: Introducción	5
Tema.....	5
Preguntas.....	6
Contexto.....	7
Capítulo 2: Marco Teórico	8
Prácticas sociales de lectura: la literatura como camino.....	8
La escritura en torno a la literatura en la escuela: situaciones didácticas.....	11
Reescritura de episodios.....	11
Construcción colectiva de la escritura: el papel de las interacciones.....	12
Capítulo 3: Decisiones Metodológicas	14
Población y Muestra.....	16
Condiciones de obtención y tratamiento de los datos.....	17
Secuencia.....	18
Capítulo 4: Resultados	21
Escrituras en parejas.....	21
Escrituras producidas colectivamente a través de la docente.....	28
Capítulo 5: Conclusiones	39
Bibliografía	43

Agradecimientos

A la Dra. Mirta Castedo, por su invaluable generosidad.

A la Mtra. Ana Laura García por haber transitado este camino profesional junto a mí.

A mis hijos y esposo por su gran contención.

RESUMEN

La escritura por sí mismos de textos literarios en niños recién alfabetizados está mediada por las condiciones didácticas que se proponen en el aula. En este trabajo se analiza cómo la reescritura de episodios de cuentos reiterativos, así como las intervenciones docentes adecuadas al proceso de escritura, favorecen la producción de textos que recuperan el lenguaje literario. La metodología utilizada fue la elaboración, puesta en práctica y análisis de una secuencia de reescritura de diversos textos repetitivos, en diferentes condiciones. El resultado del recorrido realizado fue la comprobación de que los niños en proceso de alfabetización pueden producir textos narrativos breves, mantener la coherencia y hacer uso de expresiones propias del lenguaje escrito de los cuentos bajo las condiciones mencionadas.

CAPÍTULO 1

Introducción

Tema

La experiencia partió de un itinerario de lectura de cuentos repetitivos. A partir de su lectura se realizó una secuencia de actividades de escritura a través del docente, en primer lugar, luego por sí mismos, reescribiendo y modificando un episodio del cuento seleccionado.

El foco de la observación estuvo puesto en los niños que se encuentran en etapa silábica, y silábica alfabética, ante la propuesta de la reescritura de un episodio de un cuento conocido. La actividad se realizó en parejas para observar, en la interacción de niños en otras etapas del proceso de escritura, la reflexión sobre el sistema de escritura, así como en qué medida se benefician los niños en distintos niveles del proceso de adquisición de la escritura al interactuar en una producción conjunta. También se observó la utilización del texto fuente u otros textos para reconstruir o construir un episodio nuevo.

La formación de lectores y escritores literarios es parte de la función social de la escuela. El acercamiento a la literatura es una acción recurrente en las aulas, con propuestas diversas sobre los textos. La inmersión de esta actividad en un itinerario lector posibilita al niño la familiarización con distintos tipos de narraciones y otros géneros. Los itinerarios permiten elaborar redes literarias de las que el niño puede tomar insumos al momento de elaborar también sus propios textos.

Desde lo literario el niño puede enriquecerse y aumentar sus posibilidades de acceder al lenguaje escrito y al sistema de escritura. También puede ser un andamiaje para comprender el mundo que lo rodea. "A través de la historia, desde las épocas inmemoriales de la vida fundamentalmente rural hasta la difusión en su versión escrita de los relatos y poemas y hasta la actualidad, una de las funciones de la literatura es la de abrir para los niños la puerta al imaginario humano configurado por la literatura. El término "imaginario" [...] describe el inmenso repertorio de imágenes, símbolos y mitos que los humanos utilizamos como fórmulas tipificadas de entender el mundo y las relaciones con las demás

personas. A menudo los hallamos presentes en el folclore y perviven en la literatura de todos los tiempos.” (Colomer, 2001, citado por Torres, 2018: 14).

Todos los conocimientos que el niño va adquiriendo en las sucesivas situaciones en las que el maestro propone trabajar con textos literarios, se van incrementando y resignificando durante el tránsito por las distintas obras. Los encuentros literarios dentro de las aulas incrementan las bibliotecas mentales de los niños, permiten comprender el mundo que los rodea, a la vez que posibilitan el acceso al lenguaje que se escribe, con vocabulario y estructuras distintas a las orales. Bajo ciertas condiciones didácticas, también es un punto de apoyo para lograr que los niños comiencen a avanzar en su propio proceso de comprensión del sistema de escritura.

El trabajo con las obras de literatura permite organizar distintos tipos de situaciones didácticas fundamentales como leer y escribir a través del maestro o leer y escribir por sí mismo. Cuando han logrado frecuentar intensamente los temas y los géneros pueden enfrentar las tareas sabiendo qué escribir. La situación es más favorable aún si en la clase cuentan con el repertorio de libros leídos, carteles con listas de personajes, agendas de lectura, etc.

En el caso de la actividad a analizar, el hecho de realizar primero una escritura de otro episodio a través del maestro, permite centrar la atención en el contenido y en el lenguaje y facilita en parte la escritura posterior, de los niños por sí mismos, que demandará un gran esfuerzo sobre el sistema de escritura.

Preguntas

Las preguntas que guían la indagación son:

- los niños con escrituras aún no alfabéticas, ¿pueden producir textos continuos como pequeñas narraciones?,
- ¿qué intervenciones realiza la docente para ayudar a idear y a textualizar un nuevo episodio?
- ¿en qué se centran los niños durante las producciones colectivas?, ¿y durante el trabajo en parejas?

Contexto

El grupo en el que se trabajó fue un 1er año de la escuela N° 275 de Montevideo. La escuela se encuentra en el barrio La Floresta. Cuenta con una población de 385 alumnos, desde Nivel Inicial 4 a 6to año, distribuidos en 16 aulas. La gran mayoría de los niños que asisten al centro educativo viven dentro del radio escolar, en cambio un porcentaje menor provienen de barrios aledaños y llegan en distintos medios de locomoción (ómnibus urbano, camionetas escolares, vehículos particulares). El nivel socio económico de las familias es medio - bajo, aunque hay familias que se encuentran en alta vulnerabilidad económica que se ha acrecentado luego de este tiempo pandémico a nivel mundial. Este año la escuela cuenta con una fuerte Comisión Fomento integrada por padres que se ocupan de organizar jornadas solidarias para ayudar a estas familias con canastas alimenticias, refacción del local escolar y también crear espacios educativos dentro del local como un laboratorio de ciencias.

Dentro de la institución hay un espacio físico llamado “Sala de lectura” y destinado exclusivamente para el desarrollo de situaciones de lectura, escritura y el abordaje de la expresión literaria. Esta sala se creó con el esfuerzo de toda la comunidad educativa organizando festivales para recaudar fondos para la compra de libros y diversos materiales. La sala lleva el nombre de la escritora uruguaya Susana Olaondo (votado democráticamente por una amplia mayoría de los alumnos de la escuela) quién tuvo la amabilidad de asistir a la escuela el día de la inauguración.

El cuerpo docente es efectivo mayoritariamente y con permanencia prolongada en la institución, favoreciendo esta situación un sólido y comprometido equipo de trabajo. El equipo director de la escuela está formado por la directora, efectiva ya hace unos años, y la secretaria, también maestra efectiva y especializada en dificultades de aprendizaje. Contamos también con una profesora de educación física, una profesora de expresión artística con énfasis en teatro y una docente de expresión corporal. 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).

Capítulo 2

Marco teórico¹

La democratización ¿del? acceso a la cultura letrada es un compromiso que se asume desde el ámbito educativo. Ésta comienza por el reconocimiento de la diversidad con que cada niño llega a la escuela, un recorrido realizado desde su nacimiento, que depende del contexto en el que esté inserto y de la cultura a la que pertenece.

Para lograr la participación de los niños en la comunidad de lectores y escritores es fundamental pensar en las prácticas sociales de lectura y escritura, teniendo presente el propósito de para qué leer y escribir y cuáles son las situaciones en las que se ponen en juego. La escuela debe asegurar condiciones para que cada niño desarrolle estas prácticas apropiándose de los objetos culturales.

Durante las prácticas de lectura se va construyendo su significado, interactuando con los textos que se están leyendo, del mismo modo que las prácticas de escritura se presentan por la necesidad de registrar, comunicar o de guardar memoria. “Los lectores y escritores se forman participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a leer escribiendo” (Kaufman y Lerner, 2015: 10).

Así como es importante que los niños tengan la posibilidad de estar inmersos recurrentemente en situaciones de lectura, es medular también que puedan estar en un ambiente alfabetizador donde tengan a disposición diferentes escritos sociales y tengan la posibilidad de conectarse con lectores y escritores experimentados donde surjan interrogantes y desafíos constantes. Poder ejercer los quehaceres del lector y del escritor hace que realmente se acceda al conocimiento y paulatinamente a la comprensión de las características de nuestro sistema alfabético. El sistema de escritura es concebido como un sistema de representación por lo que nuestro objetivo es que los niños lo reconstruyan de forma activa, generando hipótesis, validándolas o refutándolas.

Prácticas sociales de lectura: la literatura como camino

La literatura está presente desde siempre en las distintas comunidades como espacio simbólico construido y compartido, antes de la escritura. “Cuando la palabra es también un cuerpo, cuando se convierte en escritura, la presunción de su poder es mucho mayor”

¹ El presente Marco Teórico se construyó en colaboración con Ana García y Florencia Noya.

(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.” (Goldin, D., 2001: 6). Los cuentos centroeuropeos de tradición oral surgen en un contexto en el que la infancia no era una etapa diferenciada y tampoco existía la enseñanza sistematizada de la lectura y la escritura dedicada a los niños.

Para Colomer “La literatura ha ejercido siempre una función socializadora respecto a las nuevas generaciones. Los relatos y poemas que los adultos dirigen a los niños contribuyen a ampliar el diálogo entre los niños y la colectividad haciéndoles saber cómo piensan los adultos qué es el mundo real o cómo querrían que fuera” (2001, en Torres 2016:13). Las prácticas de lectura y escritura son objeto de enseñanza, en tanto prácticas sociales. “El desafío que hoy presenta la escuela es de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos sus ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores” (Lerner, 2001: 25). Para que los niños construyan su camino como lectores y escritores es necesario acercarles el mundo literario, promover la construcción de acervos que permitan, luego la evocación, la recreación y la creación.

“Asumir los actos de lectura y escritura como eje de la enseñanza implica también acordar un lugar importante a aquello que es leído o escrito, es decir, a los objetos culturales que forman parte indisociable de esos actos: los textos”. (Kaufman y Lerner, 2015: 9).

La escuela es un lugar privilegiado para democratizar la literatura, resignificarla y construir sentidos más amplios. La institución escolar 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), las funciones principales que posibilitan los textos literarios son: 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.

Cuanto antes el niño esté inmerso en el mundo literario, mayor pronóstico de éxito tendrá en su formación como lector y escritor. La inmersión temprana de los niños en el mundo alfabetizado posibilita

“diferenciar entre leer y comentar las imágenes de un libro; reconocer el modo de organización del espacio gráfico, en particular la distinción entre lo que es dibujo y lo que no lo es; reconocer el aspecto ordenado y lineal de las marcas escritas, así como su variedad interna; saber que las marcas escritas tienen una propiedad particular: “provocan” una forma especial de lengua oral, que difiere sensiblemente de la comunicación cara a cara propia de la conversación; saber algo acerca del valor social atribuido a la escritura a través de actos sociales que hacen inteligibles (aunque de manera embrionaria) algunas de las funciones de

la escritura en el mundo contemporáneo: ampliación de la memoria y transmisión a distancia” (Ferreiro, E. 1997, citado en Torres, 2018: 20).

Las narraciones en la formación literaria de los niños son, generalmente, el primer acercamiento a la cultura letrada.

Los cuentos acumulativos y repetitivos proceden también de la tradición oral y están instalados en diferentes culturas. Así como los cuentos tradicionales amplían su imaginación, su gusto por lo literario y los insertan en el mundo letrado, los cuentos encadenados y repetitivos tienen una estructura particular y seductora para los niños que les brinda otras posibilidades.

Estos cuentos recurrentes se aproximan a la necesidad de reiteración de los niños que disfrutan de reconocer las fórmulas al avanzar en la lectura, de anticiparlas y de estar seguros del modo en que avanza el relato. Por lo mecánico de su estructura, por la reiteración de las fórmulas y por la sucesiva acumulación de los mismos elementos, estos relatos extremadamente simples favorecen la memorización de fragmentos del texto y , en consecuencia, el acercamiento de los niños (...) posibilidad de leer por sí mismos . (Torres, 2016: 101).

A partir de una estructura sencilla y repetitiva van surgiendo diferentes personajes que se relacionan entre sí creando una trama en donde a medida que avanza la historia se acumulan y repiten elementos. También existen cuentos acumulativos no encadenados donde la diferencia está que en un momento clave la historia tiene un corte y vuelve a comenzar pero a la inversa, los elementos que venían unidos se desprenden y rápidamente se llega al final.

Existen muchos puntos en común con los cuentos tradicionales ya que esta estructura repetitiva también la encontramos inmersa en estas historias, por ejemplo las tres veces que el lobo intenta derrumbar las casa de los chanchitos o las tres sillitas, camitas y platos que prueba Ricitos de oro. Encontramos aquí que en la tradición de los cuentos el recurso de la reiteración se utiliza desde tiempos inmemoriales y que garantiza el éxito y el interés de los pequeños lectores.

Las estructuras repetitivas son valiosas como herramientas para generar actividades de escritura que facilite a los niños en proceso de alfabetización o recién alfabetizados acercarse al lenguaje escrito. Los fragmentos que se reiteran en un texto son fácilmente memorizables, por lo menos en su estructura; esto allana el camino, ya que la elaboración del texto no es un desafío que se suma, sino que pueden concentrarse en la construcción desde un aspecto sintáctico.

Las escrituras conocidas a las que se apela para producir nuevas escrituras en el contexto de situaciones que le dan sentido son aquellas con las que se ha trabajado con frecuencia y por ello se las conocen muy bien. Por

ejemplo, en los siguientes casos (...) Los textos muy trabajados por los propios niños/as, porque han sido intensamente explorados. Estas escrituras, que se han transformado en estables a partir de su frecuentación, mediante la intervención sostenida del docente, se constituyen en fuente de información para producir nuevas escrituras.(Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volúmen 1, 2008: 151)

La escritura en torno a la literatura en la escuela: situaciones didácticas

En el desarrollo de las situaciones analizadas se combinan situaciones de Escritura a través del docente y de escritura de los niños por sí mismos en duplas.

La situación en la que **los niños escriben a través del docente**, les permite concentrarse en la composición del texto y lograr deslindarse de los conflictos que pueda generar el sistema de escritura. Al ya haber abordado la lectura a través del maestro es posible que tomen decisiones más acertadas al momento de escribir por sí mismos.

El rol del docente es promover la reflexión y el intercambio de ideas en el grupo propiciando la negociación y la toma de decisiones consensuada para la elaboración del texto colectivo. Los niños pueden poner en palabras los diferentes problemas a los que se enfrentan a la hora de escribir y plantear las diferentes soluciones. Esto colabora con que aprendan unos de otros y visualicen diferentes caminos para llegar a un mismo objetivo.

Reescritura de episodios

Cuando se realizan reescrituras de un episodio de un cuento ya trabajado en el aula, el texto es conocido, pero no memorizado lo que significa un obstáculo menos al momento de la reflexión sobre el sistema de escritura, según sostiene Kaufman & Lerner (2015 p.33). Para que la reflexión sobre el sistema de escritura se pueda ejercer las condiciones didácticas deben favorecer este proceso.

Estos textos literarios al tener una estructura mecánica son predecibles y fáciles de anticipar, por ende de fácil memorización. Nos apoyamos en ellos ya que este tipo de obras acercan a los niños en pleno proceso de alfabetización a lograr crear nuevos episodios referenciando la mecánica del texto original e incorporando la textualización a la hora de producir en duplas o en forma colectiva.

En este proceso de inmersión en lo literario las intervenciones docentes juegan un papel importante ya que estimulan y enriquecen el aprendizaje de los niños. El docente puede realizar intervenciones generales que logren ser movilizantes para el grupo o para estimular el avance en la concepción del sistema de escritura de un pequeño grupo de niños. Estas intervenciones se dan bajo condiciones didácticas específicas y acotadas a distintas intenciones didácticas. Siempre deben validar todas las escrituras, independientemente del nivel de conceptualización que tengan los niños, problematizarlas dando espacio para la reflexión y el intercambio. Poniendo en conflicto los esquemas de cada niño para desestabilizarlos y promover el aprendizaje.

Construcción colectiva de la escritura: el papel de las interacciones

Cuando los niños escriben por sí mismos despliegan las diferentes conceptualizaciones que cada uno tiene sobre el sistema de escritura. Al hacerlo en duplas, entre niños que transitan distintos momentos del proceso de adquisición de la escritura, el intercambio es enriquecedor puesto que allí donde se logra un avance sustancial en los niveles de conceptualización de ambos para construir el sistema alfabético.

Es necesario poner a los niños frente a situaciones de escritura que les permita poner en acción sus propias conceptualizaciones para confrontarlas con las del otro y avanzar en el proceso de adquirir conocimientos nuevos ampliando sus esquemas cognitivos.

La escritura es parte de una construcción social.

El modo en que el niño aprende a escribir sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social; pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria. Muy por el contrario, nosotros consideramos que la situación grupal que supone el aula es una situación privilegiada, cuyas ventajas debemos saber aprovechar. (Teberosky, 1982:156)

Es trascendente para el avance en el aprendizaje, tanto de la lectura como de la escritura, las situaciones didácticas que implican interacción, ya sea con el grupo total a través de maestro, o en grupos de pares.

Cuando el niño puede interactuar con otros, esta interacción permite poner en juego las concepciones de unos y otros, y de ese modo problematizar la producción del texto escrito. “La interacción social es una situación privilegiada desde el punto de vista del desarrollo cognitivo (...) una situación que permita y facilite la socialización de los conocimientos y las tareas puede ser un buen contexto de construcción de la escritura” (Teberosky, 1982: 157). El trabajo entre pares posibilita la reflexión sobre la lengua, sobre la construcción del

sistema de escritura y pone en conflicto los saberes que los niños ya poseen, permitiendo desestabilizar esas estructuras para continuar avanzando en el proceso de aprendizaje.

Para dar cuenta de este intercambio elegimos como situación didáctica para analizar la reescritura de episodios de cuentos con estructuras repetitivas donde la recurrencia en varias oportunidades al texto fuente es necesaria para que los niños tomen insumos para sus propias producciones, otorgando también seguridad al momento de escribir y focalizando la atención en el lenguaje escrito y en el sistema de escritura y no en el contenido de la historia.

Para que ello se lleve a cabo es necesario recurrir al texto fuente. La frecuentación de actividades literarias en el aula posibilita que los niños amplíen su acervo. En los niveles iniciales es necesario recurrir en varias oportunidades al texto fuente, esto es muy valioso ya que

“algunos niños, después de escuchar frecuentemente la lectura de cuentos por parte del docente o de otros adultos, empiezan a manifestar diversos conocimientos acerca de las características de lo escrito. Así, niños muy pequeños que reclaman la re-lectura de una misma historia -una y diez veces- pueden señalar “ahí no dice” ante cualquier cambio u omisión por parte del lector: han comprendido que lo escrito permanece idéntico, no cambia. Del mismo modo, la frecuentación de los cuentos y de otros textos les empieza a revelar ciertas características del lenguaje que se escribe en determinadas situaciones: saben que los cuentos empiezan con “había una vez” o que presentan a “la bella princesa” o a “la malvada madrastra” y pueden esperar que la receta de cocina indique ingredientes e instrucciones. Estos conocimientos, que suelen preceder a la adquisición de la lectura convencional, son muy valiosos para que los niños aprendan efectivamente a leer y a escribir autónomamente”. (Torres, M. 2018: 22).

CAPÍTULO 3

Decisiones metodológicas²

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.

² Las decisiones metodológicas construyeron en colaboración con Ana García y Florencia Noya.

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 planteamos³, 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 escribe⁴, en el contexto de la formación del lector literario. Estos problemas están basados en otras experiencias e investigaciones precedentes⁵ 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.

Las intervenciones docentes son importantes para favorecer el aprendizaje de los niños nutriendo y propiciando el proceso de construcción del sistema de escritura. Están presentes en el accionar de cada docente en el aula e involucran un conocimiento detallado del

³ Ver pág. N°6.

⁴ 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.

⁵ 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.

proceso de aprendizaje que cada niño va desarrollando. Es por este motivo que las intervenciones van a ser particulares y específicas en cada pareja de niños.

Las investigaciones psicogenéticas han aportado información relevante para comprender muchos de los conflictos que enfrentan los niños en las situaciones de producción. A partir de este marco conceptual (...) el docente puede proponer problemas específicos a sus alumnos, con propósito de enseñanza. (Molinari y Corral, 2008, como se citó en Kaufman y Lerner, 2015: 37)

Destacamos algunas intervenciones docentes importantes: fomentar el respeto por las producciones escritas de los demás estimulando a que todos los niños se atrevan a escribir sin importar en nivel de conceptualización que tengan; hacer referencia y estimular el uso de fuentes existentes en el aula que comiencen o terminen con la letra o sílaba que los niños necesitan utilizar en ese momento; favorecer el intercambio en cada pareja que tengan un nivel de conceptualización muy similar; promover la relectura de sus propias producciones para modificarlas o aceptarlas.

Población y muestra

El grupo de primer año donde se desarrolló la investigación es de 18 alumnos. Se conforma por algunos niños que provienen de la misma institución y otros que ingresaron de diferentes jardines y escuelas de diversas zonas. Cada uno de ellos se encuentra realizando su propio proceso de aprendizaje con características particulares.

La mayoría del grupo tiene 6 años de edad, salvo uno que está cursando primer año por segunda vez y ya tiene 7 años cumplidos.

En cuanto al proceso de aprendizaje de la escritura, en el grupo de primer año hay 5 niños que presentan escrituras presilábicas, 6 niños que escriben silábicamente y 7 niños se encuentran en un nivel alfabético de escritura.

Este grupo tuvo sus primeros años de escolaridad dentro de un contexto de pandemia (2020 - 2021), por lo cual las condiciones de escolarización no fueron las ideales. En 2020 cursaron Nivel inicial 5, hasta julio en modalidad a distancia, a través de propuestas que se acercaban a través de plataformas educativas. A partir de julio de 2020 comenzaron a concurrir a las instituciones 2 veces por semana, alternando con 3 veces la semana siguiente, divididos en subgrupos. En 2021 comienzan 1er año en marzo con presencialidad plena hasta fines de ese mes, donde se vuelve a la actividad a distancia. En junio se regresa

a la presencialidad con el grupo dividido en dos, concurrendo una semana dos días y a la siguiente 3, en horario completo (de 8 a 12). Los niños de este grupo tienen una asistencia variable, dadas las condiciones sanitarias del momento.

Luego del retorno a la presencialidad fue necesario reafirmar hábitos y rutinas de clase, así como también se notó la falta de ritmo de trabajo. Fue importante adecuar la propuesta a una modalidad híbrida ya que muchos niños no lograron reintegrarse por diferentes situaciones y la virtualidad se siguió sosteniendo.

En general es un grupo de niños entusiastas y con mucha avidez por aprender e incorporar conocimientos en todas las áreas.

Dentro de la población se decidió trabajar con tres parejas de niños que son representativas del grupo, conformadas por niños que presentaban escrituras silábicas con otros que escribían alfabéticamente.

Condiciones de obtención y tratamiento de los datos

Se trabajó a partir de un itinerario de lectura de cuentos acumulativos. A partir de la lectura de los cuentos del itinerario se realizó una secuencia de actividades de escritura a través del docente, en primer lugar, luego por sí mismos, reescribiendo y modificando un episodio del cuento seleccionado. Al ser un texto conocido, pero no memorizado, se evitó la dificultad que ocasiona la elaboración del mismo por parte de los niños, y su foco fue en la escritura, más precisamente en la construcción de palabras clave o enunciados breves que fueron analizados a posteriori. Se apuntó a observar: si los niños con escrituras aún no alfabéticas, ¿pueden producir textos continuos como pequeñas narraciones?, ¿qué intervenciones realiza la docente para ayudar a idear y a textualizar un nuevo episodio? y por último ¿en qué se centran los niños durante las producciones colectivas y durante el trabajo en parejas?

Para responder a estas preguntas se han analizado registros de clases y producciones de niños. El material se recogió a través de filmaciones y grabaciones en audio (intercambios posteriores a la lectura de los cuentos a través del maestro), filmación de las actividades de escritura a través del maestro, filmación de las actividades en parejas, fotografías de las producciones grupales y las que se realizan en duplas, filmación de cada uno de los grupos seleccionados como muestra, fotografía de las producciones. Las filmaciones y audios fueron desgrabadas para su posterior análisis. Los fragmentos de la clase que se presentan han sido divididos en función de cada uno de los episodios que los niños reescribieron.

Para la transcripción de las producciones de los niños hemos procedido de la siguiente manera: los turnos de habla fueron numerados de manera sucesiva a la izquierda, cambia el

turno cuando cambia el interlocutor, cada turno de palabra inicia una nueva línea. En lo que refiere a la intervención de cada hablante o turno de habla: la identificamos resaltada en mayúscula, dos puntos, punto final del turno. Transcribimos todo lo que dicen de manera convencional (ortografía) y con los signos de puntuación que se consideren necesarios. Todos los enunciados, palabras, fragmentos de palabras, o letras que el niño dice o escribe y que forman parte del corpus de la situación se colocaron entre comillas, también los que traen a la escena para resolver la situación.

Luego de tener las transcripciones de las mismas nos detuvimos a analizar detenidamente el proceso que realizaron los niños seleccionados y encontrar respuesta a las interrogantes planteadas en este trabajo.

Secuencia

Se abordó una secuencia literaria de cuentos de un mismo autor, Keiko Kasza. Se generó un abordaje de diferentes situaciones de lectura y escritura en donde se tomaron en cuenta condiciones didácticas específicas.

Las actividades se desarrollaron con el grupo entero pero la muestra fueron tres parejas (6 niños) conformadas por niños que presentan escritura silábica con otros niños que escriben alfabéticamente.

El trabajo de campo tuvo una duración de tres semanas, con una frecuencia de dos o tres instancias semanales. Las actividades que fueron registradas para el análisis son las 2, 4 y 6.

	SITUACIONES DE LECTURA Y ESCRITURA
1	Lectura por parte del maestro del cuento "Los secretos de Abuelo Sapo". https://drive.google.com/file/d/1FKeTh8m9v_1CuvJHOH0VkbDAkSfX6l2z/view?usp=sharing Espacio de intercambio. Raconto oral por parte de los niños de la historia a partir de las imágenes.
2	Planificar desde la oralidad un nuevo episodio donde aparece un nuevo animal. ¿Cuál será ese animal? ¿Qué podrá decirles a los sapos? ¿De qué manera podrán salvarse y evitar que los coma?

	<p>Escritura por parte del maestro de un nuevo episodio donde abuelo Sapo y Sapito se encuentran con un nuevo personaje.</p> <p>Será contado como en Los secretos de Abuelo Sapo (los niños dictan y el maestro escribe).</p>
3	<p>Lectura por parte del maestro del cuento “Una cena elegante”.</p> <p>https://drive.google.com/drive/u/0/search?q=una%20cena%20elegante</p> <p>Espacio de intercambio.</p>
4	<p>Escritura por sí mismo (en parejas) de los personajes del cuento.</p> <p>Planificar desde la oralidad un nuevo episodio donde aparece un nuevo animal y logra escapar del tejón.</p> <p>¿Qué animal podría aparecer astuto y veloz que escape del tejón?</p> <p>¿Cómo logrará escapar?</p> <p>Luego reescritura colectiva en un papelógrafo de un episodio donde se escapa el nuevo personaje.</p>
5	<p>Lectura por parte del maestro del cuento “El estofado del lobo”.</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1FI6Fjwe84nddhk2U4lg5R8LDpoSr9L/view?usp=sharing</p> <p>Espacio de intercambio donde se incluye la reflexión sobre las estructuras repetitivas que aparecen en la historia.</p> <p>“Cien deliciosos panqueques”</p> <p>“Cien apetitosas rosquillas”</p> <p>“...un apetitoso pastel que pesaba más de cien kilos”</p> <p>“...le dieron cien besitos...”</p> <p>“...cien apetitosas galletitas...”</p> <p>Relectura en duplas de fragmentos del cuento de una frase repetitiva:</p> <p>“- Come bien gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!”.</p>
6	<p>Planificar desde la oralidad un nuevo episodio donde el lobo cocina un nuevo menú para la gallina.</p> <p>¿Qué otro manjar apetitoso podrá cocinarle a la gallina?</p> <p>¿Qué cantidad debería ser?</p>

	<p>¿Qué pensará el lobo cuando le deje la comida frente a su puerta? Reescritura en duplas de un nuevo episodio donde el lobo lleva un nuevo manjar a la gallina.</p>
--	---

CAPÍTULO 3

Resultados

Como se mencionó en la metodología, en el inicio de la secuencia se planificó abordar situaciones de lectura y escritura propiciando instancias para que los niños avancen conceptualmente en el sistema de escritura y en la composición del texto en colaboración con sus pares y con la guía del docente.

El hilo conductor de la secuencia estuvo centrado en tres cuentos de la escritora Keiko Kasza, cuyas obras literarias cuentan con recursos apropiados para niños de esta edad. Se llevaron adelante situaciones de lectura y escritura a través del maestro y en duplas, siendo documentadas algunas de ellas, que serán objeto de este análisis. Nos centraremos en (1) escrituras colectivas a través del docente y (2) escritura en duplas de nuevos episodios referidos a cuentos ya leídos y analizados.

A continuación presentaremos, en primer término, tres fragmentos de producciones en pareja y sus intercambios. En función de las condiciones didácticas presentes, los chicos se centraron solo en resolver problemas del sistema de escritura. Seguramente porque el trabajo previo facilitó de tal modo la ideación y la puesta en texto a producir, que ya no se presentaron problemas en estas dimensiones. En la segunda parte del análisis presentaremos dos de las textualizaciones del episodio creado en forma colectiva para dar cuenta de las condiciones referidas.

Previo a la escritura de cada texto, tanto los producidos en parejas como los colectivos, se generó un espacio de ideación que realizan en forma oral junto con el docente. En ese momento, la docente toma notas que quedan disponibles para la escritura. Allí deciden qué animal van a incorporar a cada historia y el resto de los detalles. Esto da cuenta de la comprensión de la estructura del episodio, ya que fue trabajado con anterioridad en diferentes actividades; por ejemplo, intercambios orales de reflexión sobre algunos elementos característicos de las narraciones (el cambio de actitud e intencionalidad que tiene los personajes desde el inicio y al final de la historia, las estructuras repetitivas que aparecen en los diferentes episodios de la historia), también lecturas en duplas de fragmentos claves del episodio, escritura en duplas de los personajes del cuento, etc.

Escrituras en parejas

Comencemos por recordar cómo aparece cada episodio en el texto fuente del autor, *Mi día de suerte*. Allí aparecen tres momentos donde el lobo intenta engordar a la gallina con

distintas comidas. Por ejemplo: cien panqueques, cien rosquillas y un pastel de cien kilos. Dice así:

“Primero hizo cien deliciosos panqueques, y por la noche los dejó en la puerta de la casa de la gallina.

- Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!

La noche siguiente le llevó a la gallina cien apetitosas rosquillas.

- Come bien, gallinita mía. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado! - dijo.

Al día siguiente le llevó un apetitoso pastel que pesaba más de cien kilos, y relamiéndose dijo:

- Come bien, gallinita linda. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado! “.

Las producciones en parejas tienen como característica general que los niños se centraron en el sistema de escritura. Creemos que, en parte, se debe a que se están alfabetizando y cuando escriben entre pares se inclinan en el sistema y no en la textualización. Pero, como acabamos de señalar, también han incidido las condiciones didácticas generadas en la misma secuencia: el espacio de ideación que realizan en forma oral junto con el docente, previo a la escritura donde deciden qué animal van a incorporar a cada historia y el resto de los detalles que el nuevo personaje desencadena así como la previsibilidad del texto por su estructura. En efecto, el episodio que tiene que reescribir es un texto cuya composición resulta totalmente previsible ya que fue trabajada con anterioridad en diversas instancias.

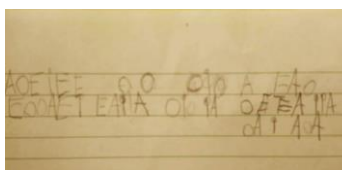
Veremos que algunas de las interacciones entre las parejas pueden calificarse como productivas para ambos en tanto que otras no parecen promover la reflexión de los dos niños.

Para cada escritura, las parejas cuentan con las notas tomadas por la docente durante el intercambio oral colectivo.

Pareja de Noelia y Santiago.

Escritura de un nuevo episodio del cuento “El estofado del lobo”.

Notas del intercambio colectivo	Texto original	Transcripción textual y normalizada
---------------------------------	----------------	-------------------------------------

<p>* CIEN * RICOS * HELADOS * CHOCOLATE Y VAINILLA</p> <hr/> <p>¿QUÉ COCINÓ? ¿CUÁNTO COCINÓ? ¿DÓNDE LOS DEJÓ? ¿QUE' DICE EL LOBO?</p>		<p>AOEIEE O OIO A EAO</p> <p>La noche siguiente el lobo cocinó helado</p> <p>EOOAEI EAIA OIO IA OE EA IIA</p> <p>de chocolate y vainilla come bien gallinita</p> <p>OA I AOA</p> <p>gorda y sabrosa</p>
---	---	---

En este caso, Santiago y Noelia, recuperan la acción del lobo sin especificar las cantidades. La escritura, estrictamente silábica y, lógicamente, sin uso de puntuación, retiene sin embargo la sintaxis de los enunciados con precisión. En este intercambio se puede apreciar que si bien se centran en el sistema de escritura, ambos niños tienen claro cuál es la estructura del episodio. Tienen memorizada la frase repetitiva que el personaje lobo dice cada vez que le deja comida a la gallina. Ello contribuye a que la construcción del texto sea más fluida y el intercambio referido al sistema sea más productivo.

Noelia al tener más hipótesis sobre el sistema lidera la producción y le dicta a Santiago qué letra escribir.

O E E A I I A O A I A O A
co me bien ga lli ni ta gor da y sa bro sa

Docente: Muy bien, ¿y después qué pasó cuando les dejó el helado de chocolate y vainilla?

¿Qué dijo el lobo, Santi?

Santiago: "Come bien gallinita linda".

D: Muy bien, vamos a escribir eso (le da la hoja a Santiago).

Santiago: (Toma el lápiz).

Noelia: "Cooome" La "o".

Santiago: (Escribe O).

Noelia: "Cooomeee" La "e". Dale, la "e", te dije la "e".

Santiago: Escribe I.

Noelia: Esa no es la "e". (Toma la goma y borra la "i"). Dale, pone la "e". Acá, acá.

Santiago: (Duda y no escribe). No sé cuál es la "e".

Noelia: (Mirando a la docente) No sabe ¿cuál es la "e"?

D: Explícale.

Noelia: Es esta (señala la "E" que escribieron en "helado" EAO). Ésta, ésta.

Santiago: Escribe E.

Noelia: (Señalando la O) "Coo". (Señalando la E) "meee". "Bieeen" "Otra vez la "e".

Santiago: Escribe E. (Deja el lápiz).

Noelia: (Toma la hoja y el lápiz, señalando las letras ya escritas OE E, dice "Come bien") (Mientras se auto dicta "gallinita" escribe AIIA. Maestra, no sé si terminamos.

D: A ver, dice, vamos a repasar ¿qué pusieron acá?, ¿se acuerdan?.

(Va señalando con el lápiz lo que escribieron).

Santiago: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala AOEIEE) "La noche siguiente".

Noelia: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala OOOIOAEAOEOOAEIEAIA) "El lobo cocinó helado de chocolate y vainilla".

Santiago: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala OEEAIIA) "Come bien gallinita".

D: ¿Qué parte les falta?

Noelia: "Ponte gorda y sabrosa".

D: Muy bien.

Noelia: (Escribe mientras se auto dicta). "Gooordaaa" (Escribe "OA"), "y sabroosaaa" (Escribe IAOA).

Pareja de Lucca y Felipe.

Escritura de un nuevo episodio del cuento "El estofado del lobo".

Notas del intercambio colectivo	Texto original	Transcripción textual y normalizada
		<p>CIE cien</p> <p>NOHES noches</p> <p>COCONO CHOLE Y VAINLL cocinó chocolate y vainilla</p> <p>CBEMBIGALLA come bien gallinita</p>

Felipe y Lucca, a partir de la idea planificada de un nuevo episodio sobre helados de chocolate y vainilla, producen dos enunciados que retoman el lenguaje escrito de la historia fuente. En efecto, emplean la idea del exceso de comidas (100) pero aplicada a los días y también la voz directa del lobo para rematar el episodio. Sobre estas cuestiones no intercambian demasiado. Por lo general, Lucca propone los enunciados y ambos se turnan para escribir.

Detengámonos en la construcción de la palabra “chocolate”, como un ejemplo de la centración de los intercambios en el sistema de escritura.

CH	O	L	E
cho	co	la	te

Felipe y Lucca terminaron de escribir “Cocinó”, y ahora discuten sobre cómo escribir “chocolate”.

L: ¿Cómo se escribía “chocolate”?

D: “Chocolate”, mira acá escribo “chorizo” que empieza como “chocolate” (escribe CHORIZO).

L: Ah, me sirve la “o”.

D: Mira, escucha.

L: Me sirve la “ce”, “hache” y “o” (escribe CHO) ¿Primero va la “ce”?

D: ¿Y Lucca? “Cho, co, la, te”.

L: “Ele” (escribe L, queda CHOL).

D: “Cho, co, la, te”.

L: E (escribe E, queda CHOLE).

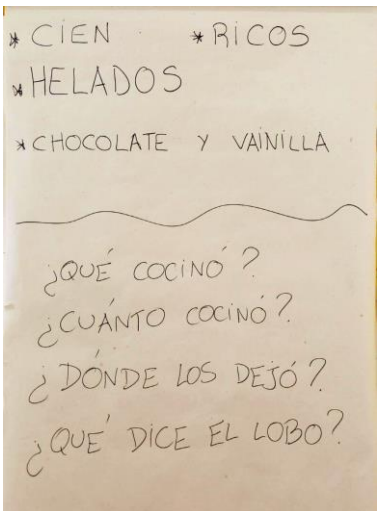
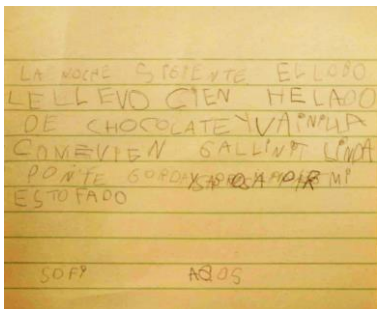
Durante este fragmento se les da la palabra “chorizo” para escribir “chocolate”.

Primero, Lucca toma el núcleo silábico de la sílaba correspondiente y ante la repregunta de la docente, vuelve a analizar y piensa en lo que le sirve. Se da cuenta que puede utilizar CHO. Luego vuelve a interpretar y agrega LE. Seguramente, Lucca interpretó “cho” en CH y “co” en O, por lo cual agregó “late” en LE.

En este momento Lucca analiza y genera cambios pero Felipe no logra seguir a Lucca en su análisis. Del mismo modo, en otros momentos Lucca le dicta a Felipe letra a letra lo que posiblemente impida que pueda reflexionar sobre el sistema de escritura.

Pareja de Agostina y Sofía.

Escritura de un nuevo episodio del cuento "El estofado del lobo".

Ideación colectiva del nuevo episodio	Texto original	Transcripción textual y normalizada
		<p>“LA NOCHE SIGUIENTE EL LOBO LLEVEO CIEN HELADO DE CHOCOLATE Y VAINILLA COMEVIEN GALLINIT LINDA PONTE GORDAY SABROSA PAR MI ESTOFADO”</p> <p>La noche siguiente el lobo le llevó cien helados de chocolate y vainilla. Come bien gallinita linda ponte gorda y sabrosa para mi estofado.</p>

Agostina y Sofía ya escriben alfabéticamente, con distintos grados de avance. Ello hace que se centren en la ortografía de algunas de las palabras.

En este momento del diálogo están discutiendo cómo se escribe “Le llevó”, principalmente se detienen en la construcción de la palabra “llevó”.

LLEVEO CIEN HELADO DE CHOCOLATE YVAINILLA
le llevó cien helados de chocolate y vainilla

Durante la producción alternaban los roles en escribir y dictar. En el momento que toca escribir “LLEVÓ” Sofía se detiene en la dificultad de escribir el fonema /ll/.

Solicitan ayuda a ambas docentes, las que le dan el ejemplo con otra palabra (“lluvia”) para que puedan elegir.

Enseguida reflexionan con esa ayuda y logran escribir sin error.

Creemos que este tipo de intercambio es fructífero ya que ambas niñas están cercanas en el proceso de comprensión del sistema y ello hace que las dudas y el análisis logre ser compartido.

Sofía: ¿Cómo se hace la /ll/?

Docente: ¿Qué quieren poner?

Agostina: "Llevó".

D: ¿"Llevó"? mira, yo voy a poner algo acá que empieza con la misma /ll/. (Escribe en el pizarrón LLUVIA). "Lluvia" empieza con /ll/.

S: ¿Podes hacer una "ele" vos y una "ele" yo?

A: Sí.

(Escribe una "L" cada una y Agos agrega la "E", luego Sofi toma la hoja y se auto dicta).

S: "Lllllleeevooo" (deja de escribir) ¿Cuál es la "be"? (Le pregunta a la docente colaboradora).

DC: ¿Qué quieres poner?

S: Acá escribí, "leee lllleeevvv" (señala cada palabra mientras la dice).

D: ¿Llevó? ¿Esa "v"? (señala la "V" escrita en el pizarrón dentro de la palabra "lluvia").

(Agostina toma la hoja y escribe la "o").

Los intercambios de las tres parejas se centraron en el sistema de escritura más que en la textualización, creemos que tuvo que ver con múltiples factores: el grupo está en un proceso de alfabetización y era la primera vez que escribían un episodio en duplas, lo que llevó a centrarse más que nada en el sistema. Además la estructura del episodio estuvo trabajado anteriormente dentro de la secuencia y ello llevó a que fuera totalmente previsible para ellos. Sin embargo, eso no impide que las distintas parejas plasmen en sus producciones, en mayor o menor medida, contenidos y rasgos del lenguaje escrito del texto fuente.

Algunos de los intercambios generaron reflexión en ambos integrantes, como en el caso de Agostina y Sofía, quienes lograron, con ayuda de las docentes, resolver el problema que le generó escribir "llevó". En cambio las duplas de Lucca - Felipe, y Noelia - Santiago, no resultó tan fluido, por lo general Noelia o Lucca lideraron la producción. En estos casos, para ayudar a su pareja, emplean escritura directa, darles información a través del gesto que imita la forma de la letra, señalar la pertenencia de la letras que ya estaban escritas anteriormente en el texto, y por último dar el nombre de la letra. Destacamos en estos momentos la actitud de Noelia y Lucca en querer generar circulación de saberes en sus compañeros, y la buena actitud de Santiago y Felipe al recibir su ayuda. Esto da cuenta también de la importancia del trabajo en equipo, ya que genera una incidencia aún más profunda y la receptividad es diferente cuando proviene de un par.

Escrituras producidas colectivamente a través de la docente

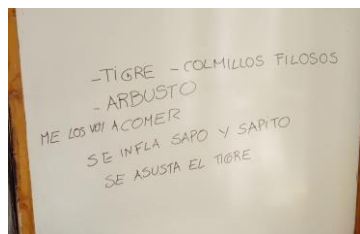
Lo que los niños muestran en las escrituras por sí mismo no es reflejo de todo lo que saben; saben más sobre la composición de los textos y eso se ve en las clases colectivas cuando le dictan al docente, es decir, depositan en el docente la escritura del sistema y se concentran en la ideación y en la composición del texto.

Son niños de primer año, es la primera vez que están componiendo textos extensos y dictándole al docente.

A continuación mostraremos un fragmento de la ideación del nuevo episodio del cuento “Los secretos de Abuelo Sapo”. Están planificando otro episodio a partir de la propuesta de pensar en otro animal que aparezca y los asuste, también cómo escapar de ese problema. El pensar qué elemento incluir conlleva a que deben cambiar la consecuencia y le dan forma al episodio siguiendo la estructura original. Vamos a observar cómo necesitan de forma recurrente volver al texto original para cambiar los elementos y dictar al docente.

Estas producciones colectivas tienen una diferencia importante en la composición del texto en comparación con la escritura en parejas, lo cual es lo esperable. Así como lo mencionamos anteriormente, en la escritura en duplas se tienen que concentrar mucho más en el sistema de escritura, no lográndolo en la composición.

Ideación colectiva del nuevo episodio de “Los secretos de abuelo Sapo”



“TIGRE - COLMILLOS FILOSOS
ARBUSTO
ME LOS VOY A COMER
SE INFLAN SAPO Y SAPITO
SE ASUSTA EL TIGRE”

Durante la planificación del episodio la docente anota varias opciones en un pizarrón paralelo y las pone en discusión.

D: Les voy a proponer ahora imaginar un nuevo episodio del cuento, vamos a pensar...¿qué otro personaje podemos inventar que aparezca y que ponga en peligro a abuelo sapo y a sapito?, ¿quién puede ser?

Sofía: Una araña peluda.

D: ¿Están de acuerdo? Voy a anotar acá (la maestra señala el pizarrón que está a la vista de todos) los posibles personajes. (Escribe ARAÑA PELUDA). ¿Puede aparecer cualquier animal? ¿Qué tipo de animal debe aparecer?

Maite: Uno que asuste.

D: Un animal que asuste, muy bien, Maite. Un animal que sea peligroso. ¿Puede aparecer una ardilla o un mosquito?

Varios niños: Nooo.

Diego: Un cocodrilo.

D: Escribe en el pizarrón COCODRILO.

Bastian: Un tigre.

D: Escribe en el pizarrón TIGRE.

Lucca: Ahhh, un tigre es salvaje.

Benjamín: Un león.

D: Muy bien, un tigre, un león (escribe LEÓN).

Sofía: Un tiburón.

D: ¿Podría ser un tiburón?

Varios niños: Nooo.

D: ¿Por qué no podría ser un tiburón?

Lucca: Porque viven en el agua.

D: ¿Y esta historia dónde transcurre? ¿En un medio acuático? Capaz, Sofi, el tiburón lo podemos guardar para otro cuento que transcurra en el fondo del mar.

Lucca: La Sirenita.

Juan: Una **cucaracha**.

D: Una cucaracha, ¿están de acuerdo?, habíamos quedado que tenía que ser un animal que asuste, peligroso.

Juan: Pero a mí me asustan las cucarachas.

D: **¿Tú crees que los sapos se asustarán de las cucarachas?**

Sofía: Nooo.

D: El otro día aprendimos que los anfibios comían insectos ¿recuerdan?, ¿y las cucarachas qué son?

Varios niños: Insectos.

D: Entonces, ¿los sapos se asustarán de las cucarachas?, ¿o se las querrán comer?

Juan: Se la van a comer.

D: Bueno aquí ya tenemos varias opciones,(señala el papelógrafo) tenemos que decidir ¿qué animal queremos que aparezca?

Noelia: "Araña peluda".

Durante el diálogo se puede apreciar que intercambian ideas sobre el animal que sería oportuno incluir otorgándoles el espacio para que desarrollen las ideas y argumenten. El personaje debe presentar ciertas características: que asuste a los sapos, que viva en el mismo medio que se desarrolla la historia, y también que no sea fácil de vencer ya que ponen el ejemplo de una cucaracha y otros insectos. Anteriormente estuvieron trabajando

anfibios y leyeron que se alimentan de insectos, por este motivo desestima a la cucaracha y al mosquito.

D: (Señala ARAÑA PELUDA). Levanten la mano, ¿quiénes están de acuerdo con la araña peluda? Levanten la mano, ¿quiénes están de acuerdo con el cocodrilo?, ¿quiénes están de acuerdo con que aparezca un tigre o un león? (Cuenta cada vez que levanta la mano). Bueno me parece que están ganando los felinos, ¿levanten la mano quién vota por un tigre?, ¿quién quiere el león? Bien, vamos a dejar el tigre (borra el resto de los animales del pizarrón).

El tigre va a poner en peligro a Sapo y a Sapito. **¿Desde dónde va a aparecer el tigre?**

Varios: En la selva.

D: Pero ¿recuerdan en donde transcurre la historia?

Lucca: En el pasto.

D: Les voy a mostrar cuando aparece cada animal (abre el libro y busca la página). Cuando aparece la culebra, miren las imágenes del cuento, y en el texto escuchen lo que dice: ...“En ese preciso momento apareció una culebra”..., y ¿Está atrás de qué? (Señala la ilustración).

Varios niños: Del pasto.

D: Muy bien del pasto, de las plantas (sigue buscando en las páginas). Miren ¿quién aparece acá?

Varios: La tortuga.

D: Y en el texto dice (lee y señala con el dedo dónde lee)...“Y en ese preciso momento apareció una gran tortuga voraz”...Cuando aparece el monstruo que está atrás de un árbol, (lee señalando el texto y mostrando la página del libro)...“Pero antes de que pudiera decir otra palabra un enorme monstruo apareció”... ¿Dónde va a estar el tigre?

Bastian: Después del monstruo.

D: Y el tigre **¿dónde va a estar escondido?**

Felipe: “En el pasto”.

Santiago: “En la sabana”.

Pedro: “En un arbusto”

En este momento discuten sobre el lugar dónde se desarrollará el episodio y estará escondido el animal que va a aparecer para que los Sapos no lo vean a simple vista, así como se desarrollan los demás episodios dentro del cuento. El factor sorpresa es un hilo conductor dentro de la historia, por ejemplo cuando aparece el animal que genera peligro en los personajes principales.

D: Muy bien, el tigre aparece atrás de un arbusto (Escribe ARBUSTO en el pizarrón) y **¿qué dice?, ¿cómo los asusta?**

Varios niños: (Hacen el sonido de un rugido) “Grrr”.

D: ¿Qué es eso?

Varios niños: Un ruido.

D: Un sonido, ¿va a rugir el tigre?

Juan: Sí con colmillos muy filosos.

D: (Escribe en el pizarrón “COLMILLOS FILOSOS”). ¿Qué le dice? Recuerden cuando aparecen los demás animales. (Busca en el libro el diálogo para citar).

Maite: “Que se lo va a comer”.

A partir de estas intervenciones se intenta promover la reflexión frente a un recurso dentro de la textualización, que dé cuenta de la intencionalidad que tiene el personaje que va a aparecer en el episodio. Qué recurso utiliza para asustar ya sea dentro del diálogo o en su apariencia.

D: Ahhh, acá dice cuando aparece la culebra...“ Hola Sapos, me los voy a comer en el almuerzo”. Cuando aparece la tortuga dice... (Busca la página)

Diego: “También que se los va a comer”.

D: **“Hola sapos, me los voy a comer de un bocado”, y cuando aparece el monstruo dice... “Hola sapos, me los voy a comer solo por diversión”... ¿Cuándo aparece el tigre qué dirá?**

Benjamín: “Se los va a comer”.

D: Anota en el pizarrón “ME LOS VOY A COMER”. ¿Algo más dice?

Lucca: Sí, “Sapos me los voy a comer de un bocado”.

Cuando se generan dudas y no se logran acuerdos, se vuelve al cuento original, para mostrar los recursos literarios que utiliza la autora y logren incluirlos en la producción colectiva. Por ejemplo se cita el texto cuando la culebra y la tortuga ven a los sapos y deciden comerlos. Si bien cada personaje tiene un parlamento parecido, hay una sutil diferencia entre ellos.

D: **¿Y cómo salen de este problema?**

Valentino: “Corriendo”.

D: ¿Y esa es la forma que salieron de los demás problemas a lo largo de la historia?

(Hace un raconto a lo largo de todo el libro repasando oralmente con las páginas del libro cómo fueron escapando de los peligros de cada animal). ¿Cómo van a salir del problema cuando aparezca el tigre y diga...“Me los voy a comer”? Imaginemos ¿cómo saldrán?, ¿por ser valiente?, ¿por ser astuto?, ¿cuál era el último secreto?.

Juan: El cuarto.

D: **Tenemos que inventar un cuarto secreto**, ¿cuál puede ser?

Juan: Puede ser... “Valiente, astuto y tener un amigo cerca tuyo”.

D: Muy bien ese es el tercero ¿y el cuarto?

Juan: El cuarto puede ser “contar con un adulto para ayudarte”.

Valentino: Yo sé cómo salir de ese problema, “que el abuelo se infle, y él sale corriendo porque se asusta”.

D: Bueno, puede ser que el sapo sea valiente de nuevo y se infle como cuando apareció la culebra.

Felipe: “Que se infle”

Lucca: ¿El pequeño o el grande?

D: ¿O los dos?

Varios niños: “Los dos”.

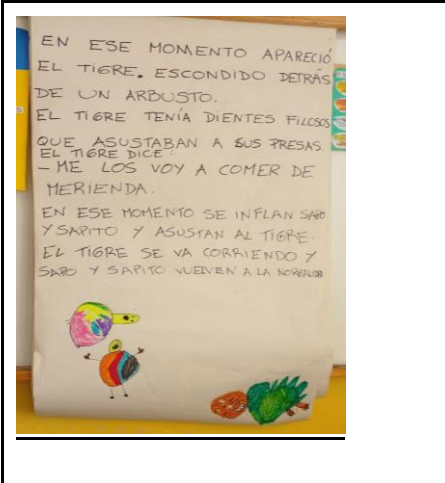
D: Escribe en el pizarrón “SE INFLAN SAPO Y SAPITO” .Y el tigre, ¿cómo se asusta?

Lucca: “Se asusta y se va corriendo”.

D: (Escribe, SE ASUSTA EL TIGRE).

En este fragmento del intercambio proponemos el pensar en un cierre para el episodio, la resolución del problema, cómo logran escapar Sapo y Sapito del Tigre. Preguntamos si es necesario inventar un cuarto secreto o escapan tomando alguno de los recursos que ya utilizó Keiko Kasza. Finalmente el grupo decide finalizarlo con un recurso anterior, como en el episodio de la culebra y abuelo Sapo se infla para impresionarla.

Escritura colectiva del nuevo episodio “Los secretos de abuelo Sapo”

 <p>EN ESE MOMENTO APARECIÓ EL TIGRE, ESCONDIDO DETRÁS DE UN ARBUSTO. EL TIGRE TENÍA DIENTES FILOSOS QUE ASUSTABAN A SUS PRESAS. EL TIGRE DICE: -ME LOS VOY A COMER DE MERIENDA. EN ESE MOMENTO SE INFLAN SAPO Y SAPITO Y ASUSTAN AL TIGRE. EL TIGRE SE VA CORRIENDO Y SAPO Y SAPITO VUELVEN A LA NORMALIDAD.</p>	<p>“EN ESE MOMENTO APARECIÓ EL TIGRE ESCONDIDO DETRÁS DE UN ARBUSTO. EL TIGRE TENÍA DIENTES FILOSOS QUE ASUSTABAN A SUS PRESAS. EL TIGRE DICE: -ME LOS VOY A COMER DE MERIENDA. EN ESE MOMENTO SE INFLAN SAPO Y SAPITO Y ASUSTAN AL TIGRE. EL TIGRE SE VA CORRIENDO Y SAPO Y SAPITO VUELVEN A LA NORMALIDAD”.</p>
---	---

A partir de los acuerdos anteriormente hechos con el grupo comienzan la escritura del nuevo episodio a través del dictado al docente.

Recurrimos a citar el texto original y darle la oportunidad al grupo para que estructure el inicio del episodio. También utilizamos como recurso la comparación de la lista previa con el texto que van elaborando en el papelógrafo para dar cuenta de los acuerdos y de los elementos que van a incluir.

D: Muy bien, vamos a imaginar que esta es una de las hojas del cuento (toma el papelógrafo) y escribimos el episodio nuevo que acabamos de inventar.

Lucca. Y después podemos dibujar.

D: Si, también podemos dibujar. Pero ahora vamos a escribir este nuevo episodio que acabamos de inventar.

¿Qué vamos a escribir? Díganmelo y yo lo anoto. (Toma el libro, muestra una página y lee) **“En ese preciso momento apareció la culebra”**. Y acá, ¿qué vamos a poner? (Señalando el papelógrafo).

Se realizan relecturas parciales para favorecer la continuidad del texto que están elaborando. Se relee para que los niños tomen algo de la sintaxis del texto, para que hagan propio parte del lenguaje escrito y tomen la expresión en ese momento...”En ese preciso momento apareció”...

Valentino: “En ese momento apareció la culebra”.

D: ¿La culebra apareció?

Valentino: “El tigre”.

D: Escribe en el papelógrafo “EN ESE MOMENTO APARECIÓ”.

Varios niños: “El tigre”.

D: Escribe “TIGRE”.

Y ahora, ¿qué sucede? **¿Se acuerdan de que acá anotamos...?** (señala la planificación escrita en el pizarrón) que el tigre tenía colmillos filosos y que además aparecía detrás de un arbusto. **¿Cómo lo ponemos acá?** (señala la producción colectiva que se está realizando en el papelógrafo). **Vuelve a leer lo que ya está escrito.** “EN ESE MOMENTO APARECIÓ EL TIGRE”.

Valentino: “En un arbusto”.

D: ¿Apareció dentro de un arbusto?

Bastian: “Escondido en un arbusto”.

D: Escribe “ESCONDIDO ATRÁS DE UN ARBUSTO”. Pero acá, (señala la planificación) dice que tenía “colmillos filosos”, ¿qué pongo?, díganme y yo escribo.

Diego: Abajo.

D: ¿Aquí abajo?, **¿qué escribo?**

Juan: “El tigre tenía dientes filosos”.

D: Escribe: “EL TIGRE TENÍA DIENTES FILOSOS”.

Se vuelve a la planificación para recordar elementos que no tienen que olvidarse en el nuevo episodio. Cuando decimos “¿Cómo lo ponemos acá?” estamos provocando el pasaje de la idea a la textualización. Al preguntar “¿Qué escribo?” no nos adelantamos a escribir la idea, sino que intentamos que el grupo la pase a la textualización. También continuamos utilizando el recurso de releer lo ya producido para continuar la escritura.

D: Y, ¿qué hacía con esos dientes filosos?

Benjamín: “Se los comía”.

Juan: “Atrapar sus presas”.

D: Cuando los sapitos lo vean **¿qué les va a pasar mirando esos dientes filosos?**

Agostina: “Se asustan”.

D: (Vuelve a leer la última frase escrita) “El tigre tenía dientes filosos”. ¿Qué...?

Maite: “Los sapos se asustaban”.

D: (Escribe QUE ASUSTABAN A...)

Aquí se trata de vincular las características de los personajes con los efectos que esas características tienen. El susto es una consecuencia de los dientes filosos. Cuando se les pregunta...“¿qué les va a pasar mirando esos dientes filosos?”..., intentamos provocar la reflexión sobre la consecuencia que traerá la característica física del personaje.

Benjamín: A “sus presas”.

D: (Escribe “A SUS PRESAS”). Habíamos puesto (señala el pizarrón), “ME LOS VOY A COMER”. ¿Cómo lo escribo acá? (Señala el texto en construcción).

Benjamín: Que “el tigre se los va a comer de un solo bocado”.

D: Recuerden que acá en los episodios (**toma el libro, busca una página y lee**), “Hola Sapos, me los voy a comer de almuerzo”. Cuándo aparece el tigre, ¿qué dice?

Valentino: “Me los voy a comer de almuerzo”.

Una vez más vemos cómo al volver al texto fuente se intenta recuperar la estructura lingüística con la cual se textualiza.

D: ¿Va a decir lo mismo? Puede decir otra cosa.

Noella: Se los puede “comer en la merienda”.

D: Bien díganme, y yo escribo.

Santiago: “Me los voy a comer de merienda”.

D: (Escribe en el papelógrafo **ME LOS VOY A COMER DE MERIENDA**). Bien, voy a volver a leer esta parte.

(Relee la última parte del texto señalando mientras lee con el dedo). “El tigre tenía dientes filosos que asustaban a sus presas. Me los voy a comer de merienda”. ¿Se entiende que esta última parte es lo que dice el tigre?

Varios niños: Noooo.

D: ¿Y qué podemos agregar, para que la persona que está leyendo nuestro episodio inventado, entienda que esto lo dice el tigre?

Agostina: “El tigre dice”.

D: ¿Dónde lo agrego?

Agostina: Arriba.

D: (Escribe **EL TIGRE DICE**). Lo voy a volver a leer para saber si quedó bien. “El tigre tenía dientes filosos que asustaban a su presa. El tigre dijo: - Me los voy a comer de merienda”.

En el momento del diálogo se intenta favorecer que tomen conciencia de los recursos lingüísticos que utiliza la escritora para dar cuenta de que un personaje dijo algo. En ese momento proponen escribir “EL TIGRE DICE” utilizando el recurso del verbo declarativo.

D: (Señala el pizarrón) Ahora viene: “Se inflan sapo y sapito” ¿Cómo lo ponemos?

Agostina: “Se inflan sapo y sapito”.

D: ¿Para qué?

Varios niños: Para “asustar al tigre”.

D: (Escribe “EN ESE MOMENTO SE INFLAN SAPO Y SAPITO Y ASUSTAN AL TIGRE”).

Aquí vemos como ellos en la elaboración de la textualización toman parte de lo que saben sobre los cuentos. Con la pregunta “¿Para qué?”, pasan de la descripción de la acción a la intencionalidad de la acción, se intenta hacerlos pensar que lo que falta es la intencionalidad para asustar al tigre.

D: ¿Cómo terminamos el episodio?

Benjamín: “Y colorín colorado este cuento se ha terminado”.

D: ¿Así quieren terminarlo?

Valentino: “Se van y vuelven a la normalidad”.

D: ¿Así lo terminamos?

Varios niños: Siiiiii.

D: ¿Qué pasa con el tigre entonces?

Sofía: “Se va corriendo”.

D: (Escribe: EL TIGRE SE VA CORRIENDO). ¿Cómo fue que dijiste Valen?

Valentino: “Y vuelve a la normalidad”.

D: ¿Quién vuelve a la normalidad?

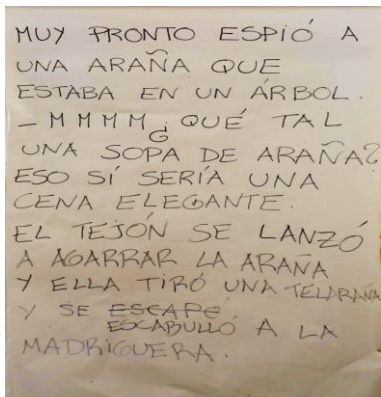
Valentino: “Sapo y Sapito”.

D: (Escribe: ``Y SAPO Y SAPITO VUELVEN A LA NORMALIDAD”).

Voy a volver a leer para saber si quedó como queríamos. (Vuelve a leer el texto terminado en voz alta señalando con el dedo palabra a palabra). ¿Quedó bien?

Varios niños: Siiiiii.

Escritura colectiva del nuevo episodio “Una cena elegante”



MUY PRONTO ESPIÓ A
UNA ARAÑA QUE
ESTABA EN UN ÁRBOL.
- MMM ¿QUÉ TAL
UNA SOPA DE ARAÑA?
ESO SÍ SERÍA UNA
CENA ELEGANTE.
EL TEJÓN SE LANZÓ
A AGARRAR LA ARAÑA
Y ELLA TIRO UNA TELARAÑA
Y SE ESCAPE.
ESCAPULLO A LA
MADRIGUERA.

“MUY PRONTO ESPIÓ A UNA ARAÑA
QUE ESTABA EN UN ÁRBOL
-MMMM ¿QUÉ TAL UNA SOPA DE
ARAÑA?. ESO SÍ SERÍA UNA
CENA ELEGANTE.
EL TEJÓN SE LANZÓ A AGARRAR LA
ARAÑA Y ELLA TIRÓ UNA TELARAÑA
Y SE ESCABULLÓ A LA
MADRIGUERA”.

D: Muy bien, vamos a escribir ahora, manos a la obra. ¿Se acuerdan como empezaba a escribir Keiko Kasza cada episodio? (**Vuelve a leer el fragmento del cuento** “Otra vez Tejón quedó un poco desilusionado, pero no por mucho tiempo pues muy pronto espió...”
¿A quién?

Varios niños: A un conejo.

D: Muy bien, pero nosotros ahora vamos a incluir a una araña. ¿Cómo comenzamos a escribir el episodio? ¿Lo quieren comenzar así?, o ¿incluimos otras palabras? Ustedes me dicen y yo escribo.

Valentino: **Así como dice el cuento. “Muy pronto espió una araña”.**

Aquí observamos el mismo tipo de intervención (relectura del texto fuente) como en la producción del episodio anterior. También se habilita la discusión sobre la redundancia y el orden sintáctico al releer el episodio en los diferentes momentos de la producción.

Luego al preguntar “¿Cómo comenzamos a escribir el episodio?” se genera el mismo

tipo de respuesta, ellos toman parte de la estructura sintáctica del texto fuente, y deciden que es mejor que decir “apareció una araña”.

D: Escribe en el papelógrafo MUY PRONTO ESPIÓ A UNA ARAÑA.

¿Dónde estaba la araña?

Juan: **En un árbol.**

Lucca. Que estaba en un árbol.

D: Escribe QUE ESTABA EN UN ÁRBOL. Muy bien.

(Retoma la lectura del cuento, y lee “Mmm-mmm-mmm...”, pensó. “¿Qué tal un banana split de conejo cubierto con salsa de chocolate caliente? ¿Cómo empiezo a escribir esa parte?

Lucca: Ese, o, pe, a.

D: Sí, sopa se escribe así, pero Keiko ¿escribe solamente banana split? o ¿agrega algo más? ¿Tenemos que poner lo que piensa el Tejón?

Valentino: “Mmm qué sería una araña en una sopa”.

D: **¿Por qué dice “Mmm”?**

Kiara: Porque tiene hambre.

D: Sí, porque está imaginando la sopa.

En este intercambio también se favorece a que tomen conciencia de los recursos lingüísticos que están utilizando. En el momento que el Tejón dice “Mmm”, ¿a qué hace referencia esa notación?

Lucca: **“¿Qué tal una sopa de araña?”**

D: Antes de” ¿Qué tal? “, Keiko escribe algo, porque es una pregunta. **¿Qué le pone?**

Kiara: El signo de pregunta.

Con esta intervención se intenta generar la reflexión sobre cómo da cuenta la escritora de que lo que escribe es una pregunta. Entonces incluyen los signos de puntuación en el momento de escribir “¿Qué tal una sopa de araña?

D:(Escribe ¿QUÉ TAL UNA SOPA DE ARAÑA?).

(...)

Bien, ahora tenemos que escribir ¿cómo se escapa?

Lucca: Con una telaraña.

D: (Vuelve a tomar el libro y lee) Miren como escribe Keiko como se escapa cada animal “Se lanzó a agarrar la rata, pero está se zarandeaba demasiado y sacude que se sacudió de las manos del Tejón. Luego se escabulló lo más rápido que pudo... y encontró un lugar perfecto para esconderse”.

Sofía: La madriguera.

D: Muy bien, entonces ¿cómo ponemos ahora esta parte, que la araña se escapó?

Lucca: “Que se metió en la madriguera”.

D: Miren como lo dice con el Topo. (Lee el episodio del cuento) “Se lanzó a agarrar el topo, pero este era demasiado escurridizo y resbala que se resbaló de las manos de Tejón. Luego se escabulló lo más rápido que pudo...y encontró un lugar perfecto para esconderse”. Bien, piensen, ¿cómo les parece que lo podemos escribir?

Diego: “Era una araña muy resbaladiza y encontró un lugar para esconderse”.

D: Muy bien, entonces... (Escribe en el papelógrafo: EL TEJÓN SE...) ¿Cómo dice en el cuento?

¿Se qué...? En el cuento usa una palabra para decirlo... (Lee del texto “Se lanzó a agarrar el topo, se lanzó a agarrar la rata”...)

Juan: “Se **lanzó** a agarrar la araña”.

D: Muy bien (Escribe SE LANZÓ A AGARRAR LA ARAÑA Y...)

Lucca: “Y ella tiró una telaraña”.

D: Escribe Y ELLA TIRÓ UNA TELARAÑA.

Juan: “Y escapó con una telaraña”.

D: (Escribe Y SE ESCAPÓ).

Valentino: No, “Se **escabulló**”.

D: ¿Qué les gusta más, “se escapó” o “se escabulló?”.

Varios niños: “Se escabulló”.

Durante la escritura de este episodio los niños incluyen vocabulario aprendido en el cuento original. Por ejemplo: “espió”, “lanzó”, “escabulló”.

También encuentran sinónimos en base a los ejemplos del texto original, nos detenemos en la palabra “escurridizo” y Diego propone “resbaladiza”. Además de encontrar un sinónimo para dar cuenta de que el animal se escabulló, al tratarse de una araña también le modifica el género al sustantivo.

D: (Tacha SE ESCAPÓ Y escribe SE ESCABULLÓ) ¿A dónde se escabulló?

Agostina: “A la madriguera”.

D: (Escribe A LA MADRIGUERA). Lo leo para ver cómo nos quedó. Lee el episodio creado completamente.

¿Les gustó como quedó?

Varios niños: Siii.

Estos intercambios realizados a partir de las producciones colectivas sí fueron centrados en la textualización. Al delegar en la docente la elaboración del sistema de escritura, el grupo tuvo la oportunidad de destinar todas sus reflexiones a incorporar vocabulario, utilizar recursos literarios que están en el texto fuente, pensar frases que den cuenta de la intencionalidad de los personajes, etc.

Creemos que ello se debió a factores como los que detallamos anteriormente, el grupo se está iniciando en la comprensión del sistema y en los momentos en que deben producir en duplas su centración está más que nada allí. En cambio en instancias colectivas, en condiciones didácticas específicas e intervenciones docentes que apunten a su reflexión constante logran centrarse en el la textualización propiamente dicha.

Los datos muestran que los niños recién alfabetizados o en proceso de alfabetización saben mucho más sobre la producción de textos ficcionales que lo que demuestran en sus producciones por sí mismos. Al mismo tiempo, muestran que aun produciendo por sí mismos, no pierden de vista los rasgos del texto fuente.

CAPÍTULO 4

Conclusiones

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.

Teberosky, 2007, p. 69.

A través de este trabajo buscamos responder algunas preguntas en torno a la producción de nuevos episodios de una narración, específicamente, de relatos con estructuras repetitivas, con niños recién alfabetizados y en proceso de adquisición de la alfabetidad del sistema de escritura.

Las interrogantes planteadas al comienzo se responden a través del análisis de las producciones de los niños y de los intercambios realizados entre sí y con la docente. Nos preguntamos si los niños con escrituras aún no alfabéticas, pueden producir textos continuos como pequeñas narraciones. También qué tipo de intervenciones son oportunas para ayudar a idear y a textualizar un nuevo episodio, y por último dónde se centran los niños al momento de escribir con un compañero o en instancias colectivas.

En primer lugar, afirmamos que los niños con escrituras aún no alfabéticas pueden producir textos continuos como pequeñas narraciones.

La escritura es un conocimiento técnico, ligado a una práctica dirigida por la enseñanza formal y que implica operaciones diferentes al solo reconocimiento o reproducción de memoria de un texto. Pero no saber escribir, insistamos una vez más, no equivale a no tener ninguna noción de lo que se escribe como texto. Los niños y los adultos en proceso de alfabetización esperan aprender una variedad de lenguaje que ellos ya conocen: el lenguaje de los cuentos, de los diarios, de la correspondencia. (Teberosky, 2007: 69).

Bajo determinadas condiciones didácticas, es posible y quedó demostrado en el análisis de los resultados, que los chicos logran producir narraciones. Las condiciones didácticas que se desarrollaron previamente a estas instancias de escritura fueron de mucha importancia y permitieron a los niños tener conocimientos desde lo literario que luego aplicaron sobre su propia producción. Cada cuento fue elegido con propósitos claros: poseen características similares (estructuras repetitivas), son adecuados para la edad de los

niños, son atractivos en su contenido y, lo más importante, con una infinidad de recursos literarios que enriquecen el aprendizaje del lenguaje.

Luego de la lectura se abordaron diferentes actividades que tuvieron como hilo conductor la reflexión y el análisis de las acciones de los personajes, así como también sus intenciones y cambios de actitud a lo largo de la historia. También se planificaron oralmente y en instancias grupales qué elementos incluir en los nuevos episodios, logrando consenso y recurriendo como respaldo al texto fuente.

Producir un plan para el texto que se va a elaborar (pensar qué se va a escribir) es parte de las tareas de los escritores expertos. En el Primer Ciclo, cuando escuchan leer y cuando leen y comentan muchas obras, los niños/as adquieren un cierto conocimiento sobre cómo transcurre una historia o sobre las posibles actitudes de personajes prototípicos, como las princesas o los fantasmas; sin embargo, en el contexto de la clase, necesitan compartir las decisiones con los pares y con el/la docente para resolver problemas de la práctica de la escritura, en especial, los referidos a la organización y la progresión de las ideas en el texto. Al producir un cuento, los niños/as intercambian y resuelven cuáles son las acciones indispensables que constituyen el argumento de la historia; cuál es el conflicto y su forma de resolución, los escenarios, los personajes y sus rasgos; qué persona asume la voz del narrador. (Castedo, M.; Cuter, M. y otros, Diseño Curricular para la Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires. Primer Ciclo Volúmen 1, 2008: 111)

Durante las producciones colectivas a través del maestro, la docente intenta intervenir ayudando a idear y a textualizar un nuevo episodio, estimulando los aprendizajes de los niños, señalando problemas que ellos no ven, relee diferentes fragmentos del texto fuente para encontrar soluciones a los problemas que se presentan, y todo ello promueve que los niños vayan adquiriendo autonomía en la escritura y específicamente en recursos sobre textualización.

Cuando los niños/as dictan al docente, este toma las decisiones acerca de cuántas marcas colocar, cuáles y en qué orden (letras, espacios y otros signos). Al hacerlo frente a los niños/as, permite que presencien cómo se escribe y, de este modo, posibilita que los niños/as: Se pongan en contacto con todo el repertorio de marcas gráficas necesarias para poder escribir – algo que no es evidente siempre para todos los niños/as. Puedan hacer progresivamente observable que quien escribe coloca una marca al lado de la otra, en línea, de izquierda a derecha; que a veces deja espacios pequeños y otras veces, más grandes; que en ocasiones traza marcas más pequeñas y otras más grandes, destaca informaciones, etcétera. Escuchen y comprendan progresivamente las razones por las cuales el/la docente toma algunas decisiones, dado que en algunas oportunidades las verbaliza. (Ob. Cit, p. 147)

Algunas de las intervenciones son recurrentes y atraviesan cada clase, por ejemplo el volver a releer el texto fuente, pone en relación los conocimientos que ya tienen adquiridos con los nuevos, vincula lo planificado con la escritura del episodio, etc.

Relee varias veces el texto que está en proceso de producción para que los niños/as retomen lo escrito, piensen cómo continuar o cómo mejorarlo, y relea el texto final para revisarlo y corregirlo hasta lograr la mejor versión. Al releer los textos, asume la posición de un lector externo a la vez que indaga sobre informaciones faltantes o incoherencias, por ejemplo, la aparición abrupta de un personaje, la alteración de la secuencia temporal, etcétera. ((Ob. Cit, p.110)

Apoyándonos en el “Diseño Curricular para la Educación Primaria” las intervenciones del docente deben de estar debidamente planificadas y dando un encuadre a las situaciones didácticas previas desarrolladas.

Intervenciones del maestro/a: Sostiene y profundiza el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo. Durante el intercambio, el/la docente: relea en voz alta ciertos fragmentos; interviene para que los alumnos/as adviertan algún aspecto –volviendo al texto, reparando en la imagen o en la relación entre ambos–; apela a conocimientos extratextuales para ponerlos en relación; busca, a lo largo del texto, indicios que permitan coordinar elementos que no se vinculan explícita o linealmente; propone algunos aspectos particulares de ese texto para analizarlos específicamente con los niños/as; brinda información directa que ellos no poseen (siempre que no sea la que los alumnos/as tienen que elaborar). Plantea a los alumnos/as un problema para que lo discutan en pequeños grupos y pone luego en común las respuestas de todos y el modo de resolverlo. Ayuda a sistematizar estrategias para resolver los problemas de lectura y las conclusiones que se van construyendo sobre cómo escribe determinado autor, (...) Las sistematizaciones recuperan saberes construidos en todos los momentos precedentes y pueden plasmarse en tomas de notas colectivas que se incrementan, acumulan y transforman durante el transcurso de las clases. ((Ob. Cit, p.106)

Durante las producciones colectivas los niños se centran en el contenido ficcional y en el lenguaje escrito, pero bajo la condición de las intervenciones descritas precedentemente, creemos que si no estuviesen, el resultado sería otro.

Los textos deberán entonces, formarse a partir de transformaciones de historias conocidas y reconstruidas, historias con pequeñas modificaciones, reproducidas en diferentes contextos: por ejemplo, contextos orales, o bien contextos orales pero con destino escrito: dictadas para que alguien las registre o se registren en magnetofón, o bien reproducidos con propósitos contrastantes, para un público cambiante: o en medios diferentes: dibujadas y narradas oralmente o dictadas. (Teberosky, 2007: 69)

En cambio durante el trabajo en parejas el énfasis está en el sistema de escritura. Ello se debe porque en primer lugar la estructura del texto leído ya es conocida, de fácil predicción y prácticamente memorizada. Al ser textos en donde la estrategia de la repetición tiene un papel preponderante, los niños no tuvieron que hacer un esfuerzo por consensuar detalles de la textualización. En segundo lugar, debido al trabajo colectivo previo, ya está facilitada la ideación y la puesta en lenguaje escrito. Si no hubiese ocurrido eso antes, posiblemente no se pudieran centrar en el sistema.

No todo lo que se observó en la producción en parejas es exclusivamente lenguaje escrito, ya que es la escritura de un nuevo episodio, toman algunos elementos del texto fuente y modifican personajes, acciones, contextos, etc. No escriben una narración completa, pero están incursionando en ello ya que paulatinamente irán acercándose en futuras situaciones de escritura tomando en cuenta lo abordado en un episodio.

Del mismo modo que para aprender a leer, para aprender a escribir es necesario desarrollar prácticas donde los niños/as se forman como lectores de literatura, como estudiantes y miembros de las instituciones, produciendo textos completos en circunstancias claras de comunicación. En estos contextos se brindan oportunidades para comprender progresivamente la naturaleza del sistema de escritura y llegar a escribir alfabéticamente. (Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo Volumen 1, 2008: 147)

Por último quisiera destacar que la elaboración de este trabajo generó en mí una detención sobre la acción. Es decir, el documentar las producciones y reflexiones de los niños y realizar un análisis recursivo sobre lo que ya hice, y categorizar mis propias intervenciones, (pensar en qué intervención hacer para generar un efecto u el otro), me permitió ver más al detalle y con más cuidado el aprendizaje de los niños. Creo que si durante el trabajo diario pudiéramos tomarnos el tiempo para observar, analizar, reflexionar e intercambiar con nuestros colegas sobre estos aspectos, lograríamos tomar decisiones mucho más productivas y enriquecedoras para el aprendizaje de nuestros niños. La reflexión en continuo diálogo con la acción sería el escenario ideal para nuestras prácticas.

Bibliografía

Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., & Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática*. Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.

Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4a. época, 1(1).

Castedo, M. (2003). Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares. Tesis de posgrado. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>

Colomer, T. (2011) Libros y literatura infantil y juvenil. Diplomatura bibliotecas escolares, cultura escrita y sociedad en red. Módulo 3. Tema 5. Escuela de Educación. Centros de altos estudios universitarios - OEI.

Pontecorvo, C, Morani, R y Ross, Fi (2009). Más que un cuento. Prácticas de lectura en la escuela. 1 Roma, Ediciones Infatiae.org.

D.C. para la Educación Primaria (2008). Primer Ciclo Volúmen 1/Dirección General de Cultura y Educación.

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.

http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.695/pr.

Kaufman,A. Lerner, D. (2015). *La Alfabetización Inicial: Documento Transversal N° 1. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman,A. Lerner, D. (2015). *La Alfabetización Inicial: Documento Transversal N° 1. Alfabetización en la Unidad Pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015) Documento Transversal N 1 “La alfabetización en la unidad pedagógica”. 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.

Lluch, Gemma (2003). Análisis de narrativas infantiles y juveniles. Ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha.

Sepúlveda Castillo, L. A. (2011). El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re) escritura. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona.

Teberosky, A. (1982). Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 155-178. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.

Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Universidad de Barcelona. (Capítulo: "Y los dictantes", pp. 113-126).

Torres, M. (2018). *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.

