

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



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

Renarración de un episodio literario en segundo año de primaria

Alumna/o: Ana Laura García Cerqueiro

Directora: Mirta Castedo

Montevideo, noviembre de

2021

Agradecimientos

A la Dra. Mirta Castedo, por su paciencia y gran generosidad.

A la Mag. María Dapino por haber acompañado todo el proceso del posgrado, siempre desde la construcción de aprendizajes.

A la Maestra Patricia Federico por haber compartido este camino y enseñarme el concepto de compañerismo con su invaluable apoyo.

A mis hijos y a mi compañero de ruta por las horas robadas, por el sostén en las ausencias y el apoyo incondicional.

Índice

Resumen	4
Capítulo 1: Introducción	
Tema	5
Preguntas	6
Contexto	7
Capítulo 2: Marco Teórico	9
Prácticas sociales de lectura: la literatura como camino	9
La escritura en la escuela: situaciones didácticas posibles	12
Reescritura de episodios	12
Construcción colectiva de la escritura: el papel de las interacciones	13
Capítulo 3: Decisiones Metodológicas	16
Población y muestra	19
Condiciones de obtención y tratamiento de los datos	19
Secuencia didáctica	20
Capítulo 4: Resultados	24
Producción Paulina y Sol	25
Producción Alex y Francesca	28
Producción Lautaro y Emanuel	35
Producción Francisco y Lucas	38
Capítulo 5: Conclusiones	44
Bibliografía	48

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 breves, mantener la coherencia y hacer uso de expresiones propias del lenguaje escrito de los cuentos bajo las condiciones mencionadas.

Capítulo 1

Introducción

Tema

A partir de un itinerario de lectura de cuentos repetitivos se realizó una secuencia de actividades de escritura, primero, a través del docente, luego, por sí mismos, reescribiendo y modificando un episodio de un cuento seleccionado. El foco de la observación estuvo puesto en los niños que se encontraban en etapa de escritura silábica en interacción con otro que presentaba escritura alfabética. Para estos niños, la propuesta es desafiante porque se trata de la reescritura de un episodio, es decir, un texto continuo, pero a la vez se ve facilitada porque el cuento es conocido y la situación previa a través del docente los instala en una práctica que no resulta del todo novedosa.

La actividad se realizó en parejas para observar, en la interacción de niños con distintos saberes:

- la reflexión sobre el sistema de escritura y sobre la organización de la narración que despliegan los niños con conceptualización menos avanzada y más avanzada,
- los beneficios que cada uno de los niños en distintos niveles del proceso de adquisición de la escritura obtienen de la interacción en una producción conjunta,
- el uso que cada uno hace del texto fuente u otros textos disponibles en el aula para reconstruir o construir el 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, aumentar sus posibilidades de acceder al lenguaje escrito y al sistema de escritura, incrementar sus bibliotecas mentales (repertorio indispensable para ampliar su conocimiento literario), modificar su vocabulario, así como puede andamiarlo 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 va incrementando y resignificando su acervo en lectura y escritura.

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

La experiencia busca dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Las narraciones de estructura repetitiva son adecuadas para plantear renarraciones a niños recientemente alfabetizados?

¿Es posible que niños en proceso de alfabetización realicen intercambios sobre el proceso de producción de los textos?

¿Las narraciones de estructura repetitiva son adecuadas para plantear renarraciones a niños recientemente alfabetizados?

¿Es posible que niños en proceso de alfabetización sean capaces de reproducir el discurso directo que escuchan en las historias en sus propias producciones textuales?

¿Es posible que niños en proceso de alfabetización mantengan la coherencia al cambiar de personaje en el episodio de un cuento y conservar sus rasgos característicos?

¿Qué intervenciones docentes, desarrolladas durante las producciones de texto se muestran productivas para favorecerlas?

Contexto

El grupo en el que se trabajó fue un 2do año de una escuela 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, divididos en 16 aulas. La 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 período de pandemia a nivel mundial. La escuela cuenta con una Comisión Fomento comprometida, integrada por padres que se ocupan de organizar jornadas solidarias para ayudar a estas familias con canastas alimenticias, refacción del local escolar y creación de espacios educativos dentro del local como un laboratorio de ciencias.

En el local escolar existe un espacio físico llamado “Sala de lectura” destinado exclusivamente al 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).

El cuerpo docente es efectivo casi en su totalidad 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 maestra directora, efectiva hace cuatro años, y la maestra secretaria, también efectiva y especializada en dificultades de aprendizaje. Se cuenta 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). En cuanto al nivel de contexto sociocultural, se encuentra en un quintil 4¹.

1 Las escuelas públicas se dividen en cinco quintiles. El quintil 1 es el de mayor vulnerabilidad

Este trabajo se realizó en contexto de pandemia (2020 - 2021), por lo cual las condiciones de escolarización de los niños no fueron las ideales. En 2020 cursaron primer año, hasta julio en modalidad a distancia, mediante propuestas que se acercaban a través de plataformas educativas, por whatsapp o en formato papel, de acuerdo a las condiciones de cada familia. A partir de julio de 2020 comenzaron a concurrir a la institución 2 veces por semana, alternando con 3 veces la semana siguiente, divididos en subgrupos. En 2021 comienzan 2do 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 pleno, concurriendo de lunes a viernes en horario completo (de 8 a 12). Los niños de este grupo tienen una muy buena asistencia, de todos modos está condicionada por los continuos períodos de cuarentenas familiares.

En este grupo los niños eran muy activos y respondían a las propuestas que se les realizaban con entusiasmo. Los niveles de adquisición de la lectura y la escritura se habían visto condicionados por la situación sanitaria, por tanto, no estaban en el nivel esperable para un 2do año a mitad de curso; podría decirse que es un grupo que se asemejaba más a un primer año avanzado.

Capítulo 2

Marco teórico²

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 hacen 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” (Goldin, D., 2001: 3). El autor plantea una relación entre el surgimiento de la literatura para

² Este capítulo fue realizado en colaboración con la Maestra Patricia Federico y con aportes de la Maestra Florencia Noya.

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 acercarlos 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 indisoluble 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 transitado situaciones de escritura a través del docente 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 (2015:33). 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 metodológicas³

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 se propuso a los niños la producción de episodios de cuentos en interacción entre dos participantes. Las propuestas de escritura tienen un propósito para el niño, en este caso es reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un texto ya trabajado, es un proceso en el cual plasma sobre el papel y pone en juego ideas, conocimientos, hipótesis que tiene sobre el sistema de escritura y los adecua a la situación comunicativa en la que está. Pero lo que es más valioso aún es realizar este intercambio con un par, una producción cooperativa donde no solamente tienen la oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escrituras y plantearse nuevos conflictos cognitivos, sino que también donde necesariamente deben realizar acuerdos y explicitar conocimientos, argumentar y analizar. Es por este motivo que se intentó priorizar la creación de “un ambiente de producción cooperativa” que permitió a los niños compartir sus textos

3
Patricia Federico.

Este apartado fue realizado en colaboración con las Maestras Florencia Noya y

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 prioriza fundamentalmente las intervenciones, interacciones y modificaciones sobre la textualización, la revisión y las reescrituras entre pares.

Se considera que es importante también problematizar las escrituras a través de diferentes intervenciones que el docente puede llegar a realizar en la interacción con las parejas de niños: generar el intercambio de ideas entre ellos al leer y revisar sus propias producciones, sugerir palabras que ya tienen en su reservorio y compararlas con las que intentan escribir, propiciar la reflexión a partir de las hipótesis de cantidad o variedad y la correspondencia de las partes que ya se han producido con las que se han interpretado. De esta manera es que queremos generar situaciones de escritura que tengan sentido para ellos y para la práctica social en sí misma.

Las situaciones didácticas contemplan algunas variables, por ejemplo: el grado de conocimiento que tienen los niños del texto que van a escribir (texto conocido pero no memorizado), características del texto (continuo), propósito de la escritura (reescritura de un episodio de un cuento), organización del grupo (por parejas), privacidad de la escritura (escritos de trabajo). 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 diferencias 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, 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.

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.

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 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

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. (Kaufman, A. M. y Lerner, D., 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”. (Teberosky, A., 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, S., & Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y vida*, 24; Ferreiro, E., Hidalgo, I. G., Pontecorvo, C., & Moreira, N. R. (1998). *Caperucita roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Editorial Gedisa; la tesis de 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*; Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori. En todos 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.

nivel de conceptualización muy similar; promover la relectura de sus propias producciones para modificarlas o aceptarlas.

Población y muestra

El grupo de segundo año tiene 28 alumnos, es un grupo que comenzó en primer año y promovió en bloque con la misma docente, realizando así el primer nivel de Educación Primaria en ciclo.

En cuanto al proceso de aprendizaje de la escritura, encontramos 3 niños en nivel silábico (dos de ellos en transición hacia un silábico alfabético, una niña en recién iniciando en el nivel silábico); seis niños en nivel silábico alfabético y 14 niños en nivel alfabético (con diferentes niveles de producción).

Dentro de la población se decidió trabajar con cuatro parejas de niños que son representativas del grupo, conformadas por niños que presentaban escrituras silábico alfabéticas con otros que escriben alfabéticamente.

Condiciones de obtención y tratamiento de los datos

Se trabajó 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 las narraciones de estructura repetitiva son adecuadas para plantear renarraciones a niños recientemente alfabetizados; si es posible que niños recién alfabetizados realicen intercambios sobre el proceso de producción de los textos; si son capaces de reproducir en sus propios textos el discurso directo que escuchan en los cuentos; si mantienen la coherencia en los textos al cambiar de personajes y rasgos que los caracterizan y qué intervenciones docentes, desarrolladas durante las producciones de texto, se muestran productivas.

Para responder a estas preguntas se han analizado registros de clases y producciones de niños. Para su presentación procedimos del siguiente modo: documentamos sus producciones a partir de grabaciones individuales y colectivas, así como también

conservamos registros fotográficos y en papel. 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 didáctica

La secuencia se realizó sobre un itinerario de lectura basado en cuentos acumulativos y repetitivos. De ese itinerario se seleccionaron tres textos: “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec, “Una cena elegante” y “El día de campo de don chancho” ambos de Keiko Kasza.

El trabajo de campo tuvo una duración de tres semanas, con una frecuencia de dos instancias semanales, más una actividad extra.

Cuento: “¿A qué sabe la luna?” de Michael Grejniec

DÍA 1

Actividades de aula: Lectura del cuento a través del docente. Espacio de intercambio. Reconstrucción en forma oral el cuento. Hacer énfasis en los fragmentos repetidos y en los animales que participan en la historia.

Intervenciones docentes: Preguntas orientadoras: ¿Les gustó el cuento? ¿Hay alguna parte del texto que se repita? Relectura de los fragmentos del texto que se reiteran, si es necesario. ¿Conocen otro cuento donde se repitan frases? Si es necesario se verificarán las frases. ¿Conocen otro cuento donde se sumen personajes? Si es necesario se recurrirá a los textos.

Condiciones didácticas: Disponibilidad de otros cuentos conocidos por el grupo con estas características. Por ejemplo: “Una pindó” de Susana Olaondo; “Mi cumpleaños de suerte” y

“Quien lo encuentra se lo queda” de Keiko Kasza; cuento colectivo realizado a partir de la canción “El mamboretá” de Canticuénticos. Agenda de lectura, donde aparecen los cuentos leídos y por leer en el año.

DÍA 2

Actividades de aula: Retomar el cuento en forma oral. Plantear la posibilidad de agregar otro animal a la historia. Escritura a través del maestro, en papelógrafo:

1. Planificación del nuevo episodio.
2. Escritura colectiva del episodio.

Intervenciones docentes: Preguntas orientadoras: ¿Cómo tendrá que ser ese animal? ¿Por qué? ¿Qué diría? ¿Quién lo llamaría? ¿Qué sabor tendría la luna para él? Recurrir al texto fuente para releer si es necesario (cómo llama un personaje a otro, cómo se comporta la luna al llegar un nuevo personaje, cómo se resuelve el episodio)

Cuento: “Una cena elegante” de Keiko Kasza

DÍA 3

Actividades de aula: Lectura del cuento a través del docente. Espacio de intercambio en sintonía con el cuento anterior. Intervenciones docentes: Preguntas orientadoras: ¿Qué les pareció el cuento? ¿Tiene alguna similitud con cuentos que ya conocen? ¿Qué le sucede al protagonista de este cuento y cómo intenta resolver su problema?. Centrar la atención en los animales, cómo los describe y qué recursos utiliza la autora para narrar los episodios.

Fragmento del texto:

“Mmm...”, pensó. “¿Qué tal un **taco de topo con salsa picante**? ¡Eso sí sería una cena elegante!”

Se lanzó a agarrar al topo, pero este era demasiado **escurridizo y resbala que resbaló** de las manos de Tejón. Luego **se escabulló** lo más rápido que pudo... y encontró un lugar perfecto para esconderse.” (Lo señalado en negrita es lo que cambia en cada episodio y tiene relación con las características de los animales).

Realizar un cuadro donde aparezcan los tres episodios para analizar los fragmentos que cambian y los que se repiten.

Realizar la siguiente propuesta: ¿Se podrá realizar una actividad similar a la que se hizo con el cuento anterior? ¿Podríamos agregarle un animal más?

Condiciones didácticas: Además de lo señalado en el caso anterior. Episodio nuevo creado en forma colectiva, del cuento “¿A qué sabe la luna?”

DÍA 4

Actividades de aula: Retomar el cuento en forma oral y el cuadro con la comparación de los episodios reiterativos. Proponer a los niños que elaboren en parejas un nuevo episodio, que incluya un animal diferente, respetando las características de los episodios previos. Realizar colectivamente el proceso de pre escritura, a través de un punteo del orden en el que debe desarrollarse el episodio.

Ejemplo:

Nombrar al personaje y en qué cena se convertiría.

Qué característica del personaje le permite huir.

Cómo lo hace.

Condiciones para la escritura en parejas: ambos deben escribir, ponerse de acuerdo en qué escribir. Cuando uno escribe el otro dicta.

Intervenciones docentes: Intervenciones para el momento de escritura en parejas:

¿Me leen lo que escribieron hasta acá?

¿Qué les está faltando para terminar el episodio?

¿Qué personaje seleccionaron? ¿Tienen claro qué característica tiene?

Relean esta parte, ¿les parece que está completa? Piensen en el orden en que se desarrolla el episodio.

Condiciones didácticas: Episodio nuevo creado en forma colectiva, del cuento “¿A qué sabe la luna?”. Punteo del orden en que se desarrolla el episodio. Abecedario.

DÍA 5

Actividades de aula: Devolver las producciones realizadas el día anterior. Releer los episodios del cuento con los que se armó el cuadro. Solicitar que releen y consideren si quieren cambiar o agregar algo.

Intervenciones docentes: En esta oportunidad se entregarán los textos sin intervenciones, para observar cómo revisan en forma autónoma.

Condiciones didácticas: Cuadro comparativo de los episodios del texto fuente.

Cuento: “El día de campo de don Chancho” de Keiko Kasza

DÍA 6

Actividades de aula: Lectura a través del docente del cuento. Intercambio sobre las similitudes con los cuentos previamente leídos. Escritura a través del docente del listado de animales que aparecen en la historia y qué elemento le aportan al chanco. Incorporar al

listado otros animales que también pudieran realizar un aporte. Intervenciones docentes: Este cuento se parece a otros que hemos leído, ¿en qué? ¿Cuál es el problema que se le presenta a don Chanco? ¿Cómo ingresan los personajes nuevos al cuento? Relectura de la pregunta que inicia el episodio de cada nuevo personaje:

“-¿Puedo darte un buen consejo?”.

¿Quiénes dicen esta frase? ¿Qué seña existe en el texto que nos permite darnos cuenta que un personaje habla?

¿Cómo sabemos quién habla, dónde y cómo lo dice?

Presentar en papelógrafo (a modo de cuadro, como en el texto anterior, el fragmento del texto donde se produce el encuentro de don Chanco con los distintos personajes).

“Rumbo a casa de la señorita Cerda se encontró con su amigo Zorro. **Cuando Zorro supo del día de campo dijo:**

-¿Puedo darte un buen consejo? Ponte mi **hermosa cola.**

-¿Te das cuenta? Ahora luces mucho más **audaz.** A la señorita cerda le va a gustar- **dijo Zorro.**

Don Chanco le agradeció el consejo.”

Lo resaltado son los aspectos a tener en cuenta en la lectura: las diferentes formas de referir a quien habla en el texto, la característica del animal y la parte del cuerpo que le regala.

Pensemos en otros animales que pueden aparecer, ¿qué los caracteriza en su apariencia física? ¿qué resalta de ese animal esa característica física?

Condiciones didácticas: Episodio nuevo creado en forma colectiva, del cuento “¿A qué sabe la luna?”. Cuadro comparativo de los episodios del cuento “Una cena elegante”.

DÍA 7

Actividades de aula: Planificación colectiva del episodio. Escritura en parejas de un episodio nuevo del cuento, donde se incluye un nuevo personaje, conservando la estructura del cuento original.

Intervenciones docentes: Intervenciones para el momento de la escritura en parejas: (Las intervenciones de la actividad del día 4 son válidas para esta actividad).

Condiciones didácticas: Episodio nuevo creado en forma colectiva, del cuento “¿A qué sabe la luna?”. Cuadro comparativo de los episodios del cuento “Una cena elegante”. Listado de animales con las características a resaltar realizado en la actividad previa. Abecedario.

Capítulo 4

Resultados

Durante el desarrollo de la secuencia antes explicitada, se realizaron distintas actividades de escritura.

La primera fue una planificación colectiva del nuevo episodio de “Una cena elegante”. Se anotaron esquemáticamente algunas alternativas. El siguiente esquema quedó a disposición de los niños durante la actividad de escritura.

<i>Lo que se repite</i>	<i>Lo que no se repite</i>
El tejón espío	Los animales:
Mmm...	topo
¿Qué tal un.....?	rata
Todas las comidas tienen salsa.	conejo
Eso sí sería una cena elegante	El tipo de comida:
Se lanzó a agarrar a....	taco
Encontró un lugar perfecto para	hamburguesa
escondese.	banana split
Todos fueron a parar a la madriguera.	La forma de escapar:
	Topo: Ecurridizo (resbala que resbaló)
	Rata: zarandeaba (sacude que se sacudió)
	Conejo: veloz (brinca que brincó)
	Cómo escapó:
	El topo se escabulló
	La rata se escabulló
	El conejo se fue saltando

La elaboración del esquema permitió retomar la secuencia narrativa de los episodios reiterativos, visualizar los fragmentos del texto que se repiten y aquellos que varían. En relación con estos últimos se focalizó en el análisis de los personajes y las características de cada uno y en cómo eso influía en el desarrollo del episodio. Tener a disposición este esquema fue útil también para no incurrir en repeticiones de aquellos elementos que debían cambiar como se solicitaba en la consigna.

Luego los niños realizaron la primera textualización del episodio en duplas, a partir de este plan.

Posteriormente, recibieron su escritura transcripta y normalizada para proceder a revisar. La transcripción se realizó dejando amplio espacio para que pudiesen escribir entre líneas. En casi todos los casos, las revisiones condujeron a producir una segunda versión.

A continuación presentamos las producciones de las parejas y algunos fragmentos de sus intercambios. Iremos intercalando las transcripciones de estos con la producción y análisis del texto. Este último se presenta en tres columnas. En la primera se transcribe el texto fuente de Keiko Kasza, segmentado en enunciados. En la segunda se hace lo mismo con las escrituras de los niños a fin de comparar el texto fuente con la producción infantil. Se ha decidido realizar una transcripción normalizada porque el objeto de análisis es el lenguaje escrito, no así, el sistema de escritura. Por último, se analiza cada enunciado del texto producido.

Producción de Paulina y Sol

Previo a la escritura del texto Paulina y Sol trabajan sobre ideación que realizan en forma oral. En esos minutos de intercambio, deciden qué animal van a utilizar y en qué alimento lo van a transformar. Esto da cuenta de la comprensión de la estructura del episodio, ya que se había acordado cambiar los dos primeros elementos.

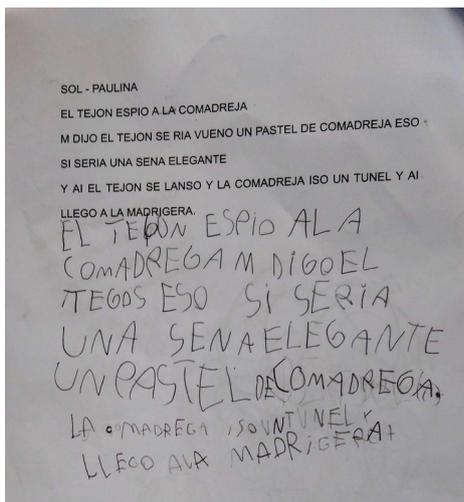


Ilustración 1: Primera textualización transcripta y segunda original de Paulina y Sol

Episodio “Comadreja”

P: ¿Qué puede ser? Araña

S: No, araña no.

P: Ardilla. No nos gusta ninguno.

S: Ardilla está bien.

P: Vamos a inventar un animal, ¿dale?

S: Dale. Un oso.

P: ¿Una comadreja?

S: Dale, una comadreja está bien. Pero no sé qué es. Hormiga.

P: Una comadreja.

(Paulina comienza a escribir)

P: Bueno, y hay que pensar con qué podemos hacer.

S: (interrumpe) ¿Te puedo decir algo? (XXX)

P: Puede ser (piensa) Puede ser, una torta de comadreja.

S: ¡Qué asco!

Texto fuente de Kasza	Nuevo episodio producido por los niños	Comentarios de los enunciados producidos
El tejón espió un topo	EL TEJÓN ESPIÓ A LA COMADREJA	En el primer enunciado conservan la estructura del enunciado del texto fuente. Mantienen el verbo que hace referencia al estado mental del personaje y cambian el antagonista, de acuerdo a lo establecido en las pautas previas a la escritura.
que pasaba caminando.	-----	Se omiten las circunstancias en que el antagonista se presenta ante el protagonista. Sin embargo, esta omisión no quita coherencia al texto.

Los enunciados que introducen el discurso directo se incluyen luego de una intervención de la docente. Ante la lectura del texto fuente las niñas deciden incluir los dos enunciados, que introducen al discurso directo. Esta intervención permitió reescribir el episodio durante el proceso de producción a través de la reflexión y lectura del texto propio y el original.

D: Pero ¿se acuerdan que cuando el tejón ve al animal dice algo?

S: Mmm ¡qué rico!

D: ¡Eso! Pónganlo acá abajo. ¿Cómo diría el tejón?

S: Mmm ¡Sería bueno un pastel de comadreja!

(...)

D: (lee el texto fuente) “Mmm dijo el tejón sería bueno un pastel de comadreja” ¿Y ahí qué pasó? ¿Esta parte irá antes o después de que se escapó la comadreja?

S: Antes.

D: ¡Antes!

P: No voy a borrar todo.

D: No borres todo. Le hacen una flechita al lugar donde creen que va. (Lee el texto ordenado). ¿Cuándo llegó a la madriguera que le pasó al tejón? ¿Quieren que les lea un

episodio?

S y P: Sí.

D: Les leo el primero (lee el primer episodio del texto original).

Cuando la docente lee ¡Eso sí que sería una cena elegante! Paulina acota:

P: Cena elegante.

D: ¿Lo hacemos despacito? (relee la primera parte del episodio del texto fuente). “Muy pronto Tejón espío al Topo que pasaba caminando”. ¿Eso lo pusieron ustedes? Que el tejón espío a la comadreja, ¿lo pusieron? (Continúa la lectura) “Mmm... pensó, ¿qué tal un taco de topo con salsa picante? ¡Eso sí que sería una cena elegante!”.

P: Nos faltó “cena elegante”.

D: Ah, bueno, complétenlo eso.

S: O una cena rica.

P: No, cena elegante (escribe “cena elegante”).

D: (Lee el texto completo de las niñas).

S: Una.

D: ¿Cómo dice el cuento? ¡Eso sí sería una cena elegante!

“mmm...”, pensó.	M DIJO EL TEJÓN	Se introduce el discurso directo a través de una onomatopeya. Cambian el verbo, “pensó” por “dijo”; en este caso se omite con el cambio de verbo la referencia al estado mental del personaje. También se hace explícito el sujeto.
“¿Qué tal un taco de topo con salsa picante?”	SERÍA BUENO UN PASTEL DE COMADREJA	Se cambia la interrogación por un verbo condicional simple, que sostiene el estado mental del personaje. Se presenta al antagonista y el alimento en el que el protagonista desea transformarlo.
¡Eso sí sería una cena elegante!”	ESO SÍ SERÍA UNA CENA ELEGANTE	Se conserva la frase que da nombre al libro y es parte de los fragmentos reiterativos, sobre los cuales se trabajó en las instancias previas y en la construcción del esquema del nuevo episodio.
Se lanzó a agarrar el topo,	Y AHÍ EL TEJÓN SE LANZÓ	Se conserva el enunciado en el que el protagonista ataca al antagonista, utilizando el mismo verbo que el texto fuente que denota una acción agresiva del protagonista hacia el antagonista. La misma es enfatizada por la presencia del adverbio. Se da la interacción entre los dos personajes aunque de forma implícita.
pero este era demasiado escurridizo	-----	Se omiten dos enunciados de gran valor literario, que remiten a las características del animal antagonista y cómo utiliza esas condiciones para escaparse.
y resbala que se resbaló de las manos de tejón.	-----	Esta omisión no quita coherencia al episodio, ni continuidad a la escena.
Luego se escabulló lo más	Y LA COMADREJA HIZO UN TÚNEL	En este enunciado se explicita la huida y se incluye una acción (la forma de escape) acorde con el personaje. Para

rápido que pudo		conectar las escenas no se utilizan nexos adecuados al lenguaje escrito, sino simplemente un conector, que además se reitera.
y encontró un lugar perfecto para esconderse.	Y AHÍ LLEGÓ A LA MADRIGUERA	En el cierre adelantan que la madriguera es el “lugar perfecto para esconderse”. Le anticipa al lector una circunstancia que en el cuento original es lo que provoca el desenlace. Nuevamente utiliza el adverbio para enfatizar la coincidencia de las acciones.

En la producción de Paulina y Sol se evidencia la comprensión de las características del cuento repetitivo al lograr elaborar un episodio diferente a los del texto fuente que conservan una estructura coherente. Se observa un uso adecuado del discurso directo, diferenciándose del indirecto por la conjugación verbal. Se presenta un personaje nuevo coherente, según sus condiciones físicas, con las características del protagonista de la historia, así como a los antagonistas del texto fuente. Se apropian del lenguaje escrito que les brinda el cuento y lo incorporan con coherencia.

Paulina y Sol se encuentran en proceso de estabilización del sistema de escritura alfabético y lograron realizar un texto incorporando el lenguaje escrito, el discurso directo e indirecto, con coherencia y adecuación en el uso de tiempos verbales, conectores y léxico.

Producción de Alex y Francesca

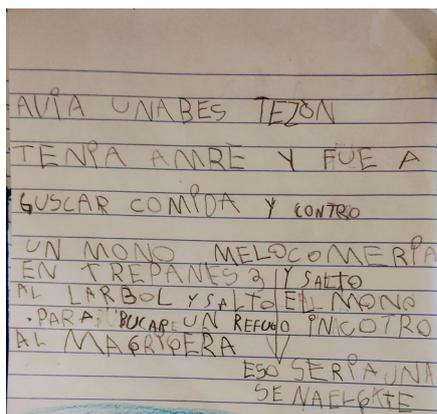


Ilustración 2: Primera textualización original de Alex y Francesca

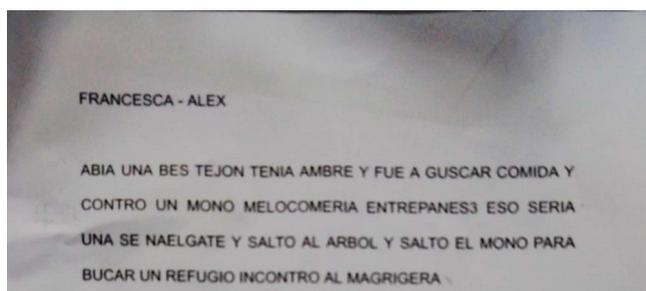


Ilustración 3: Primera textualización transcrita de Alex y Francesca

Episodio “Mono”

Durante la primera parte de la actividad ambos están concentrados en el sistema de escritura más que en la construcción de los enunciados. Francesca se aboca a ayudar a Alex a escribir. Alex se encuentra en etapa silábica de la escritura y Francesca en silábico alfabético, por lo que es coherente con sus procesos de adquisición de la escritura que realicen estas reflexiones durante la producción. Veamos un fragmento del intercambio en torno a la producción al primer enunciado.

Francesca ayuda a Alex a escribir “tejón”. Mientras escribe va leyéndolo en voz alta.

A: Tenía mucha hambre (Francesca escribe)

F: Y se escondió. Dale te toca a vos

Alex escribe “fe”. Francesca le borra.

F: ¿Querés que lo escriba yo?

Alex le pasa la hoja

Francesca escribe “fue a”.

F: (le pasa la hoja a Alex) Dale, ahora escribí vos. “A gu” la jota no, la de gato.

Alex intenta escribir “guscar”.

F: ¿Querés que yo lo escriba? Alguna tenés que escribir vos.

Francesca escribe “guscar comida”.

F: Dale. Separado.

A: y encontró (escribe “y contraron”).

F: ¿Qué estás poniendo?

A: “y encontraron”.

F: No, ahí está mal. ¿Qué pusiste? A ver (Le borra “contro”). Acá donde pusiste la “te” no va la “a”, va la “erre” y la “o”: “contró”. Dale.

Alex escribe “contró” y pasa la hoja a Francesca.

F: ¿contró un mono?

A: (XX) que después intentó pasar y después se subió a un árbol y después se escondió en la madriguera.

En este fragmento se observa el gran esfuerzo por construir el primer enunciado, acorde a las etapas de adquisición de la escritura en que se encuentran. También se evidencia la elaboración de texto intentado por parte de Alex, quien se esfuerza por darle una secuencia coherente al nuevo episodio.

Texto fuente de Kasza	Nuevo episodio producido por los niños	Comentarios de los enunciados producidos
	HABÍA UNA VEZ TEJÓN TENÍA HAMBRE Y FUE A BUSCAR COMIDA	Introducen al episodio con una fórmula de apertura (“había una vez”). Explicitan la causa, ausente en el texto fuente, de las acciones del protagonista. El uso de estas fórmulas tradicionales de apertura evidencia la apropiación del lenguaje de los cuentos (aunque en este caso no sea pertinente con la consigna de la propuesta ya que se trata de continuar el cuento).
El tejón espíó un topo	Y ENCONTRÓ UN MONO	En el primer enunciado correspondiente al episodio original, no mantienen el verbo referido al estado mental del personaje; en su defecto recurren al verbo “encontrar” que le da a la escena rasgos de casualidad y no de causalidad.
que pasaba caminando.	-----	Se omite la condición en la que se presenta al antagonista.

D: ¿Cómo van acá?

A v F: (entre los dos leen el texto).

D: Y ahora ¿cómo sigue?

F: Le iba a poner “la” y para que él siguiera escribiendo.

D: Se tienen que poner de acuerdo en qué escriben.

F: Estamos pensando.

D: Después que encontró al mono, que lo vio, ¿qué pasó?

F: Lo quiso atrapar, pero el mono se subió al árbol.

D: Bueno, a ver, ¿cómo lo escriben eso? ¿Qué habrá pensado? ¿Se acuerdan cómo decía cuando veía un animal? (lee fragmentos de los distintos episodios del texto fuente) “Mmm, pensó, ¿Qué tal una hamburguesa de rata cubierta con salsa de queso?” O “Mmm, pensó, ¿Qué tal un banana split de conejo con salsa de chocolate caliente?” ¿Qué habrá pensado el tejón?

F: Qué se lo comería en tres panes.

D: ¿Y cómo lo pueden poner? ¿Cómo lo pueden escribir?

F: O sea poner que el mono se acercó al árbol, pero se lo comería un ser humano. Vamos a pensar en otra cosa.

D: No, pónganlo. ¿Primero el tejón qué hizo? Pensó cómo se lo iba a comer. Vean como está ahí en el pizarrón (hace referencia al esquema armado en forma colectiva). Primero se imagina cómo se lo va a comer y después lo intenta atrapar. Ordénense, pongan primero cómo se lo comería y después que lo quiso atrapar.

En este intercambio la docente incentiva la reflexión sobre el texto de los niños, evocando la estructura del texto fuente a través del esquema realizado en forma colectiva, así como

leyendo fragmentos concretos del discurso directo del texto original. De esta forma promueve la reflexión y la elaboración conjunta de un texto intentado que facilita el orden posterior de la narración.

“mmm...”, pensó.	-----	Se omite el enunciado que introduce al discurso directo en el texto fuente.
“¿Qué tal un taco de topo con salsa picante?”	ME LO COMERÍA EN TRES PANES	El discurso directo no se introduce a través de ningún verbo. Sin embargo la sintaxis en presente y en primera persona marca el pasaje del discurso del enunciador al del personaje. Lo destacable es la capacidad de cambiar del discurso indirecto al directo, así como el uso de una expresión coloquial (“comer en tres panes”) que le proporciona humor al texto.

D: (interrumpe la lectura de Alex) y saltó el mono a la madriguera. ¡Ahh, le agregaron! ¿Qué dice acá el tejón cuando ve a su comida? (recurre al libro) “Mmm, pensó, qué tal una hamburguesa de rata con salsa de queso? ¡Eso sí sería una cena elegante!”

F: Faltó “cena elegante”.

D: Hay que poner en alguna parte “sería una cena elegante”. ¿En qué momento sería eso?

A: Cuando pusimos “me lo comería en tres panes”.

D: Entonces, sacamos una flechita para abajo y ponemos “eso sí sería una cena elegante”.

La docente vuelve a intervenir con la relectura del texto fuente, esta vez para que los niños reflexionen sobre la inclusión del enunciado que da nombre al texto. Los niños logran revisar su texto y encontrar el lugar correcto donde colocar la frase. Las revisiones se producen durante la escritura, a través de la relectura del texto original y a través de la relectura del propio texto.

¡Eso sí sería una cena elegante!”	ESO SERÍA UNA CENA ELEGANTE	Conservan el enunciado que da nombre a la historia. No lo hacen en la primera escritura, sino que lo agregan luego de una intervención docente, donde se recurre al texto fuente para hacer visible la omisión.
Se lanzó a agarrar el topo,	Y SALTÓ AL ÁRBOL	El encuentro entre los personajes, se simplifica en un enunciado, donde se utiliza un verbo de acción “saltar” que supone la invasión del espacio físico del antagonista por parte del protagonista. La elección de este verbo no hace perder la coherencia al texto, ya que ambos señalan una acción agresiva del topo hacia el otro personaje.
pero este era demasiado escurridizo	-----	Omiten las condiciones de escape del mono dadas sus características físicas.
y resbala que se resbaló de las manos de tejón.	-----	

--	--	--

D: Miren esto “y saltó al árbol y saltó el mono”, ¿para qué saltó el mono?

F: Porque se ató a la cuerda

D: Pero ¿para qué saltó?

F: Para que no lo comiera

D: Entonces saltó para... ¿Qué quería hacer el mono Alex?

A: Para buscar un refugio

D: Para buscar un refugio. Entonces dice “y saltó al árbol y saltó el mono” y acá capaz que faltaría eso que dijo Alex “para buscar un refugio”.

La intervención de la docente tiene la finalidad, nuevamente, de permitir que los niños reconstruyan su texto a partir de la relectura y de preguntas oportunas que posibilitan poner en forma escrita el texto intentado que venían elaborando juntos.

Luego se escabulló lo más rápido que pudo	Y SALTÓ EL MONO	En este enunciado puede verse implícita una característica del animal antagonista, el mono se encontraba arriba de un árbol y saltó, lo que podría demostrar una habilidad específica de este animal, acorde con el recurso que se utiliza en el texto fuente para el desarrollo del escape de los animales.
y encontró un lugar perfecto para esconderse.	PARA BUSCAR UN REFUGIO Y ENCONTRÓ LA MADRIGUERA	Se utiliza la expresión “buscar un refugio” en lugar del “lugar perfecto”. Aquí hay evidencia de lenguaje escrito, ya que es una frase que remite a otros textos literarios. Esta dupla hace explícito el lugar donde se esconde el antagonista, que en el cuento no se menciona hasta el final, sino que se anticipa a través de las ilustraciones.

Episodio “Final”

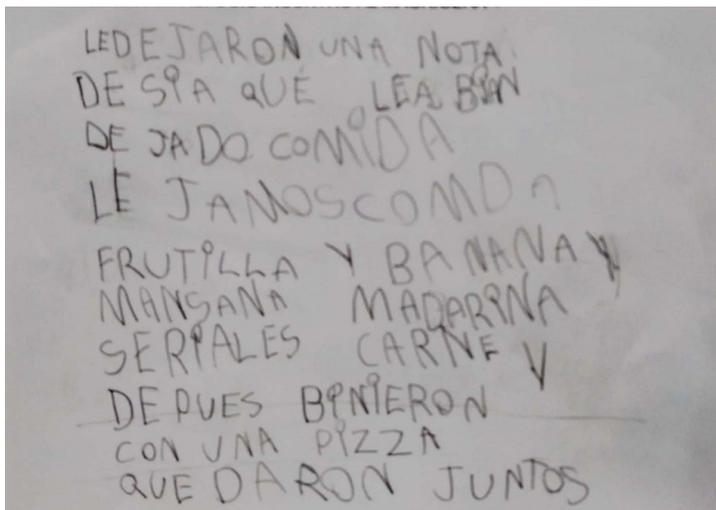


Ilustración 4: Segunda versión original de Francesca y Alex

En este caso, Francesca y Alex, en la instancia de reescritura, optaron por construir un nuevo final del cuento. Esto es coherente con la forma en que comenzaron su proceso de escritura.

Se evidencia un proceso de ideación del texto, ambos se complementan y logran desarrollar lo que se van proponiendo. El siguiente fragmento evidencia la elaboración de un texto intentado desde la oralidad.

F: (escribe al final). Le dejaron una nota. (le dice a Alex) Y ahora vos tenés que poner.

A: (dice) Nos comimos toda la comida.

F: ¿Qué puede decir la nota? Perdón por haber (XXX). (Insistente) ¿Qué vamos a poner?

A: (sugiere) Esperemos que nos encontremos otra vez. (Lee) “una nota decía que” (propone) disculpas por robar la comida.

F: No, decíamos que le habían dejado comida, porque ellos sabían que él tenía comida.

(...)

F: Le habían dejado manzana, banana y frutilla.

A: Banana, manzana y frutilla.

(...)

A: El mono le deja de comer, así le deja toda esta comida. Banana, limón.

F: No, sabés, vamos a poner acá. ¿Qué más vamos a poner? (escribe mandarina). Después de banana, mandarina, ¿qué más puede ser?

A: Cereales.

F: Sí (escribe “seriales”).

A: Maíz.

F: (escribe "carne").

A: ¿Son animales herbívoros o son animales carnívoros?

F: Y después (piensa) después hay que agregarle otra cosa. Otra cosa que no sea comida.

A: (XXX) después terminan bailando.

F: Bueno, y después le hicieron una sorpresa y le trajeron una pizza, ¿no?

A: Dale.

<p>LES DEJARON UNA NOTA DECÍA QUE LE HABÍAN DEJADO COMIDA. LE DEJAMOS COMIDA FRUTILLA Y BANANA Y MANZANA MANDARINA CEREALES CARNE. Y DESPUÉS VINIERON CON UNA PIZZA. QUEDARON JUNTOS.</p>	<p>En este episodio utilizan el lenguaje escrito al introducir discurso directo e indirecto, cambian la conjugación de los verbos, de segunda persona del plural del pretérito perfecto simple "dejaron" y "vinieron", por tercera persona del plural del pretérito perfecto simple "dejamos".</p> <p>Existe una coincidencia con el texto fuente que es el recurso de la nota que los antagonistas dejan al protagonista, pero cambia la intención y por tanto el desenlace de la historia. Hay un aporte propio que se acerca a los cuentos tradicionales ya que el final es feliz.</p>
--	---

En síntesis, la producción de Alex y Francesca es muy interesante desde el punto de vista de la construcción del texto, principalmente porque existe una elaboración primaria desde la oralidad, una reflexión en instancias diversas a partir de interacciones con la docente y una reescritura del texto a partir de las reflexiones. Se evidencia el uso del lenguaje escrito en la utilización de la fórmula de apertura y cierre. Esto permite visualizar el acercamiento a los textos literarios que los niños han tenido y cómo se han apropiado de algunas fórmulas literarias.

Utilizan adecuadamente el discurso directo e indirecto, pudiendo ir y volver a través de las conjugaciones verbales, lo cual también da cuenta de la incorporación del lenguaje escrito en esta dupla.

Producción Lautaro y Emanuel

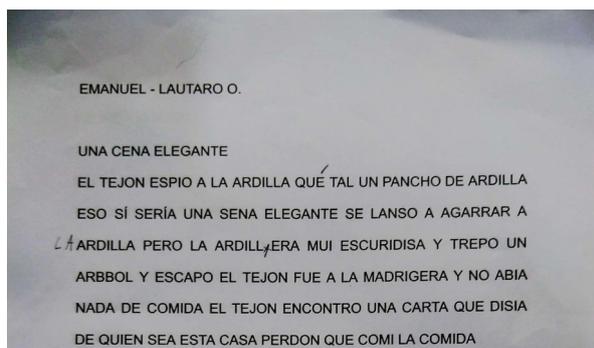


Ilustración 5: Primera textualización transcrita de Lautaro y Emanuel.

Episodio “Ardilla”

Esta pareja va ideando el texto a medida que lo va escribiendo. El proceso de ideación se produce simultáneamente a la producción.

En este episodio deciden comenzar con el título del cuento “Una cena elegante”. Este recurso es utilizado únicamente por esta dupla para darle encuadre al texto que escribirán a continuación.

Texto fuente de Keiko Kasza	Nuevo episodio producido por los niños	Comentarios de los enunciados producidos
El tejón espió un topo	EL TEJÓN ESPIÓ A LA ARDILLA	Se conserva el verbo original que alude al estado mental del personaje. Cambian el antagonista, como se acuerda en el esquema de prescritura.
que pasaba caminando.	-----	Se omite la circunstancia en que se encuentra el antagonista mientras es observado por el protagonista.
“mmm...”, pensó.	-----	Se omite el espacio de palabra interior.

D: ¿Qué escribieron hasta ahora?

L: (Lee su producción).

D: ¿Se acuerdan qué dice el Tejón cuando ve al animal?

E: Ah, eso que ¡sí sería una cena elegante!

D: Ah, no se olviden de eso. “¿Qué tal un...?” ¿Cómo se la va a comer a la ardilla?

L: ¿Qué tal un pancho de ardilla con mayonesa?

D: Se animan a escribirlo después, porque estaría bueno que apareciera.

L: (Borra parte del texto y escribe “qué tal un pancho de ardilla”).

E: Te olvidaste de poner con mayonesa.

La docente recurre a la reflexión sobre el propio texto para que los niños incorporen las dos frases que, no sólo le dan sentido al episodio y al cuento, sino que permiten comprender

las acciones del protagonista de la historia. En la producción escrita parte de lo acordado en la discusión oral no se evidencia, pero queda claro que los niños tienen en cuenta estos aspectos literarios.

“¿Qué tal un taco de topo con salsa picante?”	QUÉ TAL UN PANCHO DE ARDILLA	Se conserva el enunciado de espacio de palabra. Se cambia el alimento en que se transformará el animal, se omite la salsa, que era uno de los aspectos a tener en cuenta, aunque se refieren a ella en el texto intentado. A través de este enunciado se introduce el discurso directo.
¡Eso sí sería una cena elegante!”	ESO SÍ SERÍA UNA CENA ELEGANTE	Se conserva el enunciado que da nombre y sentido al cuento, también en discurso directo.

L: El tejón espío a la ardilla

D: Bien. El tejón espío a la ardilla. ¿Y qué pasó después?

E: Y saltó a agarrarla.

D: Bien, y se lanzó a agarrarla.

L: (escribe) El tejón espío a una ardilla y saltó a agarrarla. (Agrega) pero se trepó a un árbol y justo escapó. Estás de acuerdo con de tan escurridiza se marchó a un árbol y se quedó

E: Sí, bueno (escribe “el tejón”) ¿y ahora qué sigue? (le pasa la hoja a Lautaro)

L: El tejón se lanzó a agarrar a la ardilla

En este fragmento se observan dos aspectos, el primero sobre el cambio de verbo utilizado para señalar la acción agresiva del tejón sobre la ardilla “saltó” por “lanzó” coincidente con el verbo que se utiliza en el texto fuente. El segundo aspecto es la inclusión de la característica del personaje que permite la huída “escurridiza”, adjetivo incorporado del texto fuente. Se observa apropiación del vocabulario y la sintaxis de éste.

Se lanzó a agarrar el topo,	SE LANZÓ A AGARRAR A LA ARDILLA	Se conserva el verbo modalizado y el sujeto explícito, como en el texto original.
pero este era demasiado escurridizo	PERO LA ARDILLA ERA MUY ESCURRIDIZA	Conservan tanto el nexos adversativo, utilizado en el texto fuente, como la característica del animal. En este caso no está claro si utilizaron “escurridizo” porque se adaptaba a la ardilla o porque coincidía con el adjetivo empleado en el texto fuente. El enunciado corresponde al lenguaje escrito, por su estructura sintáctica y por el léxico empleado.
y resbala que se resbaló de las manos de tejón.	Y TREPÓ UN ÁRBOL	En el enunciado que determina la huída del antagonista no se recurre a la reiteración del verbo (lenguaje escrito) sino a una acción propia del antagonista.
Luego se escabulló lo más	Y ESCAPÓ	Con este enunciado cierran el episodio.

rápido que pudo		
y encontró un lugar perfecto para esconderse.		Omiten que la ardilla se escondió en un lugar determinado que dará sentido al final del cuento.

Lautaro y Emanuel deciden agregar al episodio el final de la historia. El desenlace se aproxima al del texto fuente, por el encuentro con la carta, la ausencia de comida en la madriguera y el pedido de disculpas. No se aclara de quién es la carta que encuentra. Sí introducen el discurso directo para explicitar el contenido de la carta. Lo hacen a través del cambio de sujeto en el último enunciado pero mantienen el tiempo verbal consistente con el desarrollo de la historia.

**EL TEJÓN FUE A LA MADRIGuera Y NO HABÍA NADA DE COMIDA
EL TEJÓN ENCONTRÓ UNA CARTA QUE DECÍA
DE QUIEN SEA ESTA CASA PERDÓN QUE COMÍ LA COMIDA**

Episodio “Conejo”

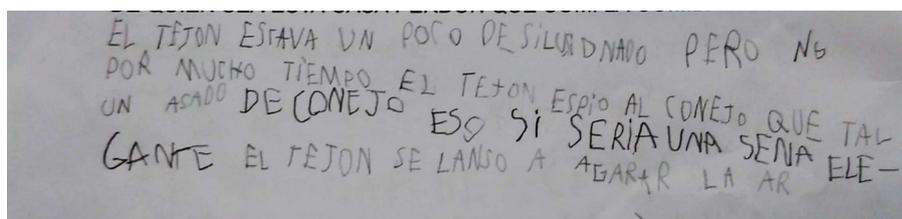


Ilustración 6: Segunda textualización original de Lautaro y Emanuel

Lautaro y Emanuel, en la actividad de reescritura, deciden realizar un nuevo episodio. Para ello emplean la misma estructura que en el primero, con las mismas omisiones. Lo que agregan, y es interesante destacarlo, es una introducción para relacionar ambos episodios. Deciden explicitar el estado mental del personaje “estaba un poco desilusionado” y anticipar que la escena posterior cambiaría ese estado “pero no por mucho tiempo”. Este enunciado es lenguaje escrito, ya que conecta los episodios, pone en palabras el estado mental del personaje y crea atmósfera de suspenso ante los nuevos acontecimientos.

**EL TEJÓN ESTABA UN POCO DESILUSIONADO PERO NO POR MUCHO TIEMPO
EL TEJÓN ESPIÓ AL CONEJO
QUÉ TAL UN ASADO DE CONEJO. ESO SÍ SERÍA UNA CENA ELEGANTE
EL TEJÓN SE LANZÓ A AGARRAR AL CONEJO**

Esta dupla logró elaborar dos textos que demuestran apropiación del lenguaje escrito y de recursos literarios presentes en el texto fuente. Conservan la estructura sintáctica de los episodios de un cuento reiterativo coherente con el original y coherente entre sus propias producciones. Utilizaron conectores adverbiales, incluyeron discurso directo e indirecto a través de cambios en las conjugaciones verbales.

Recurrieron a procesos de ideación y texto intentado previo a la escritura, que posibilitó la reflexión conjunta, el acuerdo y el enriquecimiento de ambos en el proceso creativo.

Las intervenciones de la docente habilitaron la reconstrucción del texto en el mismo proceso de escritura, la lectura del propio texto y la comparación con el texto fuente.

Lautaro y Emanuel se encuentran en diferentes momentos del proceso de adquisición de la escritura y esta actividad compartida se desarrolló con fluidez, ambos pudieron realizar intervenciones valiosas que posiblemente colaboren en sus procesos individuales.

Producción Francisco y Lucas

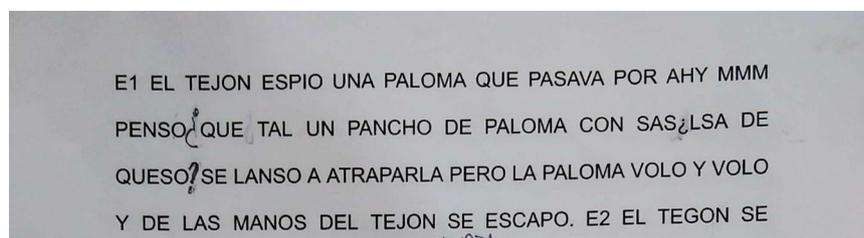


Ilustración 7: Primera producción transcrita de Francisco y Lucas.

Producción episodio “Paloma”

Francisco y Lucas se disponen a escribir.

L: ¿Qué tal si es un koala? ¿Qué tal si es un koala?

F: Un pancho con salsa de mono

L: Sí, y el mono... sangre de mono

F: (se ríe)

L: Un pancho de paloma

F: (Hace un sonido de asco)

L: Un pancho de paloma con salsa, ¿no?

Francisco escribe esto último

L: Y después sería... ¿Cómo era el animal? Y la paloma voló y voló.

F: Pará, ahora tenemos que poner los animales, después es eso. Punto (pone punto en el

enunciado)

L: Una tarántula

F: Es lo mismo que una araña

L: Una serpiente. Una torta de serpiente con salsa de frutilla.

(escribe lucas)

En forma oral, previo a la escritura del texto, hay un espacio de ideación, en el que deciden qué animal van a utilizar y en qué alimento lo van a transformar. Esto evidencia la comprensión de la estructura del episodio, ya que eran los dos primeros elementos, que se habían acordado cambiar. Durante este proceso escriben algunas ideas que van elaborando, a modo de borrador, principalmente los nombres de los posibles animales.

D: ¿Cómo van a empezar?

F: Un pancho de paloma con salsa.

D: Pero ¿cómo van a empezar a escribir el episodio? ¿Se acuerdan como decía? Miren decía (lee el texto fuente): “Otra vez el tejón quedó un poco desilusionado, pues muy pronto espío un conejo que pasaba caminando. Mmm.., pensó, ¿qué tal una banana split cubierto con salsa de chocolate caliente? ¡Eso sí sería una comida elegante! Se lanzó a agarrar el conejo, pero este era demasiado veloz, y brinca que brincó de las manos de Tejón luego se fue saltando lo más rápido que pudo y encontró un lugar perfecto para esconderse.” ¿Cómo lo empezarían el episodio?

L: Había una vez un tejón, que ese tejón quería comer una cena elegante y ahí encontró una paloma y pensó y qué tal un pancho de paloma con salsa

F: No, Mmm qué tal un pancho de paloma con salsa

D: ¿Empezarían con “había una vez”?

F: No

D: No, porque ya veníamos con el cuento. Entonces, ¿qué podrían poner? Miren como empieza.

L: Había un tejón

D: Miren. (Lee el texto fuente) “Muy pronto el tejón espío a un topo que pasaba caminando”, dice uno. Y el otro dice “Tejón quedó un poco desilusionado pero no por mucho tiempo pues muy pronto espío una rata que pasaba caminando”.

L: Entonces (piensa unos segundos)

D: ¿Cómo lo empezamos?

L: Hay un tejón que recolectó comida

F: El tejón espía una paloma que pasaba volando por ahí

La docente propicia la reflexión sobre el inicio del episodio. Los niños sugirieron comenzar con la fórmula de apertura “había una vez”. A partir de la lectura del texto fuente se motivó la elaboración de un texto intentado que culmina con la frase de Francisco que luego en la escritura se verá modificada.

Veamos el texto producido:

Texto fuente de Keiko Kasza	Nuevo episodio producido por los niños	Comentario de los enunciados producidos
El tejón espía un topo	EL TEJÓN ESPIÓ UNA PALOMA	En el primer enunciado conservan el verbo original del texto fuente e incluyen un animal diferente. La utilización del verbo espíar indica la intencionalidad del protagonista, no es una acción casual.

Durante el diálogo que mantienen en la elaboración de la primera parte del episodio, hay evidencia de texto intentado, que hubiera enriquecido el enunciado y aportado al lenguaje escrito. Cuando Francisco escribe “el tejón espía una paloma que pasaba por ahí” Lucas acota “volando” lo cual es un rasgo del antagonista, que luego va a retomarse en la forma de huída de éste. Tener en cuenta estos aspectos evidencia una comprensión del lenguaje escrito.

que pasaba caminando.	QUE PASABA POR AHÍ	En el texto fuente se utiliza una perífrasis verbal (“pasaba caminando”), que puede relacionarse con alguna característica del antagonista pero que no sería adecuado para una paloma.
“mmm...”, pensó.	MMM PENSÓ	Con la onomatopeya ingresan al discurso directo y emplean un verbo de estado mental igual al que aparece en el texto fuente, que además evidencia el estado mental del protagonista.
“¿Qué tal un taco de topo con salsa picante?”	¿QUE TAL UN PANCHO DE PALOMA CON SALSA DE QUESO?	Conservan el discurso directo e incluyen el alimento en que se transformará el animal antagonista. Esto es una modificación coherente de elementos referenciales.
¡Eso sí sería una cena elegante!”	-----	La omisión de la frase que da nombre al cuento es de suma importancia. Denota que no captaron el sentido del título ni de la repetición de ese enunciado. Si

		bien el texto no pierde coherencia, hace al sentido del episodio y del texto en su conjunto.
Se lanzó a agarrar el topo,	SE LANZÓ A ATRAPARLA	En este enunciado se conserva el verbo modalizado “lanzó a atraparla” aunque cambiando el núcleo sin perder coherencia. La transformación mantiene la acción sorpresiva y agresiva del protagonista. Hay un sujeto sustituido por un pronombre, algo propio del lenguaje escrito.
pero este era demasiado escurridizo	PERO LA PALOMA	En el enunciado que evidencia el comienzo del fracaso del protagonista se conserva el nexos adversativo. No se hace referencia a la característica del antagonista que propiciará la huida.
y resbala que se resbaló de las manos de tejón.	VOLÓ Y VOLÓ Y DE LAS MANOS DEL TEJÓN SE ESCAPÓ.	Los niños mantienen parte de la construcción sintáctica original que contiene una repetición verbal que constituye un recurso de lenguaje escrito. Hacen dos modificaciones. Emplean un verbo cuyo contenido semántico es coherente con las características del animal. También agregan la acción que ocurre en consecuencia. Es notable que el resultado es un enunciado que adquiere rima y ritmo.
Luego se escabulló lo más rápido que pudo	-----	Los niños omiten el cierre del episodio. El “lugar perfecto para esconderse” es un elemento importante para el desenlace de la historia.
y encontró un lugar perfecto para esconderse.	-----	

Producción episodio “Serpiente”

Y DE LAS MANOS DEL TEJON SE ESCAPO. E2 EL TEGON SE QUEDO MUY DESANIMADO Y ^{JUSTO} VIO UNA SERPIENTE MMM QUE TAL UNA TORTA DE SERPIENTE CON SALSA DE FRUTILLA. EL TEJON SE LANSO A ATRAPARLA Y LA SERPIENTE SE MOVIO Y SE MOVIO Y DE LAS MANOS DEL TEJON SE ESCAPO. *ES EL TEJON*

Ilustración 8: Primera textualización transcrita de Francisco y Lucas

Texto fuente de Keiko Kasza	Nuevo episodio producido por los niños	Comentario de los enunciados producidos
	EL TEJÓN SE QUEDÓ MUY DESANIMADO	Este episodio inicia con la explicitación del estado mental del personaje como consecuencia del desenlace del episodio anterior, creado por los mismos niños.

El tejón espío un topo	Y JUSTITO VIO UNA SERPIENTE	A continuación, la circunstancia temporal (“justito”) marca simultaneidad con el estado mental señalado y modifica el verbo. Ese recurso marca el cambio de estado de ánimo del protagonista descrito en el enunciado anterior.
que pasaba caminando.	-----	En el texto fuente se utiliza una perífrasis verbal, que puede relacionarse con alguna característica del antagonista. En este caso se omite esa frase, lo que no quita coherencia a la narración.
“mmm...”, pensó.	MMM -----	Persiste el uso de la onomatopeya para incorporar el discurso directo.
“¿Qué tal un taco de topo con salsa picante?”	QUE TAL UNA TORTA DE SERPIENTE CON SALSAS DE FRUTILLA.	Nuevamente conservan la sintaxis y modifican el contenido semántico de manera coherente.
¡Eso sí sería una cena elegante!”	-----	Omiten la repetición que da nombre a la historia.
Se lanzó a agarrar el topo,	EL TEJÓN SE LANZÓ A ATRAPARLA	Utilizan la misma fórmula sintáctica que en el episodio anterior.
pero este era demasiado escurridizo	Y LA SERPIENTE	En este caso no se hace referencia a la característica del antagonista que propiciará la huida.
y resbala que se resbaló de las manos de tejón.	SE MOVIÓ Y SE MOVIÓ Y DE LAS MANOS DEL TEJÓN SE ESCAPÓ.	En este enunciado sucede lo mismo que con el episodio paloma, toman una característica del animal para justificar la huida, lo hacen con el recurso de repetición del verbo y la rima y ritmo.
Luego se escabulló lo más rápido que pudo	-----	Nuevamente omiten el cierre del episodio.
y encontró un lugar perfecto para esconderse.	-----	

Producción episodio “Ardilla”

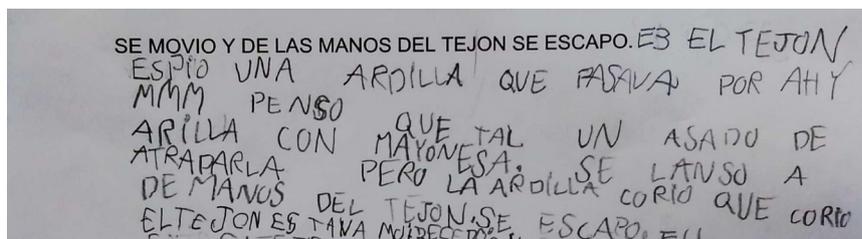


Ilustración 9: Segunda textualización original de Francisco y Lucas

Por último, este es el tercer episodio producido por la pareja. Como se puede apreciar, no difiere de los anteriores en su estructura, ni en las características literarias.

**EL TEJÓN ESPIÓ UNA ARDILLA QUE PASABA POR AHÍ
MMM PENSÓ QUE TAL UN ASADO DE ARDILLA CON MAYONESA.
SE LANZÓ A ATRAPARLA PERO LA ARDILLA CORRIÓ QUE CORRIÓ Y DE MANOS
DEL TEJÓN SE ESCAPÓ.**

Esta pareja, apoyándose en un cuento de estructura repetitiva, es capaz de reproducir narraciones coherentes con la historia y utilizar recursos de lenguaje escrito, como por ejemplo, las repeticiones de verbos, la generación de ritmo y musicalidad, el empleo de conectores temporales y adversativos, uso de adverbios.

Lucas y Francisco se apropian del lenguaje del cuento y lo utilizan para la elaboración de nuevas producciones escritas, incluso realizando aportes propios.

Capítulo 5

Conclusiones

A través de este trabajo buscamos responder algunas preguntas en torno a la reescritura de episodios de textos repetitivos en niños recién alfabetizados y en proceso de estabilización 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.

En primer lugar, explicitaremos por qué las narraciones de estructura repetitiva son adecuadas para realizar renarraciones en niños en estas etapas de adquisición del proceso de escritura.

Este tipo de narración tiene características particulares que concentran la atención de los niños, puesto que pueden anticipar el desarrollo de los diferentes episodios, así como recordar la estructura de estos para elaborar nuevos textos. Son narraciones facilitadoras del lenguaje escrito. Pontecorvo (2009:13) sostiene que

“Esta estructura permite la invención de historias similares, porque se domina la estructura narrativa, el carácter de los personajes es conocido y los tipos de aventuras son familiares. Estas historias en serie presentan una estructura en conjunto abierta que induce al niño a agregar otros episodios”.

En las reescrituras analizadas, todas las parejas de niños lograron elaborar nuevos episodios, que mantienen una secuencia narrativa consistente con el original, mantener la progresión temática coherente no sólo en el episodio nuevo, sino con la historia global. En instancias previas a la escritura se realizaron intercambios posteriores a la lectura de cada uno de los cuentos, donde se resaltó el aspecto repetitivo de estos, así como las características de esas repeticiones.

Los niños lograron establecer estas relaciones desde la lectura, y a medida que transcurría la secuencia, enfrentándose a textos diferentes con las mismas características. En las actividades de escritura en duplas, si bien se observan diversos procesos, fueron capaces de reescribir uno de los episodios repetitivos, conservando los elementos estructurantes y cambiando los aspectos variables. Según Sepúlveda (2011:54)

“para Teberosky, la reescritura permite ir más allá de la interpretación del texto y ayuda a que el niño atienda a las formas de producción del lenguaje escrito; y como actividad pedagógica, considera que la reescritura supone el contacto con objetos textuales y la lectura, ambas condiciones esenciales para el desarrollo del lector y el

escritor”.

Durante la producción de los textos se realizaron diversas intervenciones docentes, con la intención de brindar herramientas para la producción textual. Las intervenciones que mejores resultados dieron fueron la recurrencia a la lectura del texto fuente y la reflexión, a través de preguntas oportunas, sobre el propio texto. En relación con las primeras, el texto fuente es el elemento de referencia inmediata que los niños tenían para producir su propio episodio; se releeron episodios completos en los casos en que se evidenció incompatibilidad de la estructura del texto fuente con el texto original. En otras instancias, se apeló a fragmentos específicos como forma de reflexionar sobre el propio texto. Solicitar a los niños que releen sus propias producciones es una forma de revisión. Para Castedo (2003:9) la revisión de textos

“se trata de una práctica de escritura que consiste en que el mismo productor de las marcas lo lea o relea lo producido, atendiendo tanto al sentido como a las marcas en sí mismas, esforzándose por tomar distancia del sentido que tuvo intención de generar para mirarlo con ojos de otro”.

En el caso de la revisión provocada por la docente en el proceso la intención es la antes explicitada, mirar el texto con ojos de otro, detenerse a escuchar lo escrito a partir de la lectura en voz alta y reflexionar sobre lo que el texto dice y lo que no. Ante la advertencia de omisiones lograron revisar la producción, cambiar, agregar, mejorar.

En etapas iniciales de la producción del texto, los niños elaboraron textos intentados desde la oralidad, incluso desde lo escrito en uno de los casos. Este proceso de construcción del texto es muy valioso debido a que ordena, permite la organización de la secuencia narrativa, y en este caso en particular, mantiene la coherencia entre los fragmentos de texto que persisten del texto fuente con los cambios necesarios que debían realizar para generar un nuevo episodio.

La producción en duplas permitió la negociación para la producción del texto, el proceso creativo, de interacción que se produce durante la actividad productiva es parte de la “situación de comunicación en la cual el texto se inserta” (Camps 2007:4). Esta autora considera que es posible identificar “dos tipos de enunciados de producción de un texto escrito en la interacción para la composición escrita: el texto intentado (Ti), es decir enunciados formulados oralmente para ser escritos, y el texto escrito (Te), es decir, el conjunto de enunciados orales que acompañan la acción de escribir o la actividad de dar una forma gráfica a las ideas elaboradas”.

En todas las producciones se observa la inclusión de discurso directo en medio del discurso indirecto. Al ser niños que aún no tienen incorporado el uso de signos de

puntuación, las referencias al discurso directo se realizaron desde lo sintáctico, cambiando la conjugación verbal, introduciendo onomatopeyas. En las cuatro parejas analizadas el narrador, al igual que en el texto fuente, es un narrador externo, ausente en la historia. En el caso de la inclusión del discurso directo lo hacen utilizando los recursos que utiliza el texto original, el uso de una onomatopeya o el cambio del verbo por uno declarativo. De esa forma el lector puede identificar, aunque no existan signos de puntuación acordes a este tipo de discurso, reconocer la voz del personaje. Según Sepúlveda (2011:136) el discurso directo “constituye una unidad textual en torno a la cual es posible observar aspectos propios de la comprensión del funcionamiento del lenguaje escrito. La escritura de discurso directo enfrenta al niño al problema de diferenciar modos enunciativos, pues es necesario establecer diferencias en el continuo textual para señalar quién dice, qué dice y a quién. Para ello puede optar por diversos recursos gráficos y discursivos entre los que destacan los signos de puntuación y la formulación de marcos de las citas con verbos declarativos que anuncien, describan o comenten actos de habla reproducidos”.

Durante la secuencia, en las actividades de elaboración de los distintos textos se observaron otros aspectos interesantes, en los que no pensábamos profundizar. Uno de ellos es el uso de las fórmulas de apertura y cierre de los episodios. En dos de los casos se propuso comenzar con una de las fórmulas tradicionales “había una vez”. Uno de esos dos grupos tuvo la necesidad de crear un nuevo final luego del episodio que no coincidía con el original, sino que lo transformaba en un clásico final feliz. Esto remite a las estructuras narrativas canónicas. “Esta es la estructura narrativa que mantienen la mayoría de las narraciones de tradición oral o prototípica de la narrativa infantil, organizando los hechos cronológicamente según una progresión lineal” (Lluch, 2003:49). La mayoría de los cuentos a los que los niños tienen acceso desde sus inicios con el contacto con la literatura mantienen estas estructuras, por lo que es esperable que en niños pequeños se conserve la necesidad de mantener estos aspectos.

A modo de cierre, considero importante resaltar que la realización de este trabajo me permitió mirar mis prácticas docentes desde otro lugar. La necesidad de hacer foco en algunas actividades cotidianas, que pasarían como un momento más en el desarrollo del curso, posibilitan el desafío del análisis, no solo de los trabajos de los niños, sino de las propias acciones en función de esas tareas. Me deja un enorme aprendizaje desde lo teórico, desde la reflexión sobre la práctica, de la importancia del trabajo colectivo y del permitir a un colega realizar observaciones y críticas sobre el propio quehacer docente. Las herramientas de análisis, de registro de actividades para su posterior desglose es

enriquecedor, para conocer profundamente las formas de pensamiento de los niños así como la validez de las propuestas. Hemos transitado un camino arduo de mucho aprendizaje, de hacer y deshacer, de cuestionarnos, pero sobre todo de revalorizar nuestro accionar docente.

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.