

Trabajo Final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

DEL DISCURSO TEXTUAL A LAS PROPIAS PALABRAS

**LA RENARRACIÓN DE UN CUENTO POPULAR EN UN AULA DE
PRIMER GRADO**

Estudiante: Natalia Aserito Camerota

Tutora: María Agustina Peláez

Paysandú

31 de Octubre de 2021

Índice

Capítulo 1: Introducción.....	5
Recorte de indagación	5
Justificación del tema.....	6
Marco teórico.....	8
Leer y escribir en la actualidad	8
La lectura de textos literarios en la escuela.....	10
Qué supone leer versiones de un texto y conversar sobre lo leído	11
La escritura a través del docente de una nueva versión del cuento	12
La reformulación de un texto fuente: del discurso textual a las propias palabras	13
Leer y escribir en torno a cuentos tradicionales	13
Preguntas de indagación	14
Objetivos.....	15
Capítulo 2: Diseño metodológico	16
Contextualización	16
Población y muestra.....	16
Secuencia didáctica	18
Cuadro descriptivo con actividades de la secuencia	19
Descripción de las actividades seleccionadas para el análisis	20
Situación de textualización: propuesta n.º 5 de la secuencia.....	20
Situación de revisión de la producción colectiva: propuesta n.º 6 de la secuencia.....	21
Situación de revisión. Volver sobre algunos parlamentos de los textos originales para realizar reformulaciones sobre estos: propuesta n.º 7 de la secuencia.....	21
Instrumentos de recolección de datos	22
Materiales de lectura: corpus de cuentos elegidos	23
Las versiones seleccionadas	23
Capítulo 3: Análisis de los datos obtenidos	25

Análisis de la situación de textualización donde los niños están abocados a la escritura colectiva de la nueva versión del cuento	25
Los niños planifican el texto	26
Los niños van aprendiendo a constituirse como dictantes y escribientes a través del maestro.....	27
Los niños revisan su producción durante la textualización y realizan la revisión final	31
Los niños se enfrentan al desafío de introducir un nuevo episodio	33
Los niños incorporan aspectos descriptivos	35
Los niños reconocen atributos destacados de los personajes: lo que saben, piensan o sienten	36
Análisis de reformulaciones a partir de fragmentos textuales del cuento	37
Fragmento 1	38
Fragmento 2	39
Fragmento 3	41
Estrategias de reformulación usadas por los niños.....	42
Sustitución pronominal	43
Uso de hiperónimos.....	43
Sinonimia	44
Paráfrasis.....	44
Capítulo 4: Consideraciones finales.....	46
Bibliografía	49
Anexos	51
Proyecto: «Nuestra versión de <i>Ricitos de Oro</i> ».....	51
Textualización 1.....	54
Textualización 2.....	56
Textualización 3.....	60
Textualización final.....	62
Introducción de nuevo episodio	63
Reformulaciones por equipo	65
Cuadro comparativo de las dos versiones leídas.....	70

Texto antes de editar	71
Fotos durante la revisión	72
Fotos de los libritos prontos y de la entrega a los compañeros del otro grupo	73
Ricitos de Oro	74

CAPÍTULO 1

Introducción

Recorte de indagación

En torno a las bibliotecas de las aulas es posible generar situaciones didácticas en las que los niños¹ pueden ejercer prácticas de lectura y escritura. Estas prácticas siempre aparecen en interacción con otras personas y están orientadas a la realización de un propósito para cuya consecución es relevante leer y escribir.

Al pensar en situaciones de lecturas significativas, el lugar que se le ofrece al lector, los libros que se seleccionan y el tipo de intervenciones que se van a realizar son indispensables para encarar la tarea. El contexto que se habilita va a permitir que la palabra circule y la posibilidad de decir y escuchar estén presentes en el aula.

Castedo (2008) plantea que «una función esencial del maestro es hallar las situaciones en las que tenga sentido compartir, opinar, intercambiar, releer, discutir... sobre las prácticas que se desarrollan alrededor de los textos en diversos contextos» (p. 98). Entonces, aun cuando la mayoría de los niños no leen ni escriben por sí mismos hay que crear espacios en el aula para que ejerzan prácticas propias de lectores y ofrecer oportunidades para ayudarlos a avanzar en la comprensión del sistema de escritura y el lenguaje escrito, instalando prácticas donde se consideren propósitos sociales y didácticos.

Como docentes de primer año nos preguntamos: ¿La textualización y revisión colectiva de un cuento posibilita que los niños puedan ir dando respuestas a los problemas propios de la escritura que se le plantean? ¿Qué saberes lingüísticos, discursivos y literarios surgen en la escritura colectiva del cuento? ¿Los niños conocen aspectos vinculados a la estructura narrativa y ahondan en su capacidad de comprender el texto que producen? ¿La escritura de la nueva versión del cuento da lugar a que los niños puedan interpretar algunas expresiones a través de reformulaciones?

En esta situación de producción de texto se vinculan diversos contenidos que son objeto de reflexión, donde los alumnos van construyendo narraciones literarias.

Kaufman (2001) expresa:

En la construcción de todo relato, y en especial del relato literario, se ponen en juego múltiples saberes de complejidad y alcance muy diversos. Esta construcción

¹ En el siguiente trabajo se hablará de niños o alumnos para referirnos a niñas y niños o alumnos y alumnas. No se desconocen las distintas identidades de género a pesar de que no aparezca esta diferenciación gramatical en el texto.

se da preferentemente en espacios en los que los alumnos interactúan con textos de autores consagrados mientras van produciendo sus propios textos, en la medida en que pasan a escribir como lectores y a leer como escritores. (p. 3)

Esta situación didáctica se aborda dentro de un proyecto donde el quehacer del escritor se pone en juego teniendo en cuenta destinatarios reales, ya que los alumnos van a escribir «su versión» para compañeros de otro curso de la escuela. Asimismo, se intentará que los niños expongan sus ideas y puedan discutir y confrontarlas con las de sus compañeros y con los modelos textuales que se presentan.

En particular, interesa generar escenarios donde los niños se puedan contactar con la situación de reformulación. Esto supone que ellos, mediante el discurso oral (andamiado por la lectura), produzcan formas alternativas para expresar un mismo contenido.

Estas prácticas de interpretación y reescritura de textos se llevan a cabo en el marco de un conjunto de situaciones didácticas: lectura de dos versiones del cuento *Ricitos de Oro*, espacio de intercambio para hablar sobre lo leído, realización de un cuadro comparando las dos versiones, planeación del nuevo texto que se va a escribir, escritura de la nueva versión de la obra, revisión de la nueva versión, confección del libro con la nueva versión, y entrega y lectura a los compañeros del otro primer año del cuento producido.

El reto es poder observar si los niños, al originar la nueva versión de un cuento tradicional, prestan atención a elementos narrativos, ajustándose a las características del género, así como poder advertir qué procedimientos lingüísticos y discursivos ponen en juego los niños al textualizar y revisar su producción. De igual modo, en esta propuesta se pretende trabajar formas alternativas para expresar un mismo contenido a través de la escritura de una nueva versión de un cuento clásico. Esto supone, como sugiere Alvarado (2001), que los niños al utilizar estrategias basadas en la reformulación puedan ir comprendiendo que «es posible mantener el significado cambiando la forma» (p. 10).

Justificación del tema

Las acciones que se habilitan en el aula deben poner el mundo letrado al alcance de los alumnos, procurar la circulación de diversos materiales escritos, generar textos que pueden actuar como memoria colectiva de las lecturas compartidas, crear espacios de intercambio.

Castedo (1995), en su trabajo «Construcción de lectores y escritores», diferencia algunos principios a tener en cuenta al momento de plantear situaciones pedagógicas: plantear problemas, organizar proyectos de producción de textos reales en contextos reales, seleccionar la mayor variedad posible de textos, generar situaciones pedagógicas que contemplen la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los

contenidos lingüísticos o en donde resulte necesario que los niños hagan explícitas sus competencias lingüísticas y comunicativas e introduzcan certezas colectivas.

La propuesta que se desarrolla en este trabajo se enmarca dentro de un proyecto que tiene en cuenta dos de las situaciones didácticas fundamentales: la lectura a través del docente y la escritura a través del docente.

En un primer momento hay un intenso trabajo de lectura con dos versiones del cuento tradicional *Ricitos de Oro y los tres osos* para poder luego establecer relaciones entre la lectura y la escritura. En estas instancias, donde los niños escuchan leer al maestro, es importante profundizar sobre el diseño de un espacio común en el que se plantean las interacciones entre los lectores, la circulación de opiniones y discusiones sobre las diferentes interpretaciones, el intercambio de ideas sobre las obras y se permite el encuentro de los niños con los libros y los diferentes discursos.

Reflexionando sobre las palabras de Siro (2005), se hace necesario que el niño instale sus propias interpretaciones en el ámbito de «lo público». Los maestros — como mediadores— somos responsables de permitir traspasar puentes para resignificar y consolidar las construcciones propias de la comunidad letrada, principalmente dentro de los sectores sociales más desfavorecidos.

El docente, a través de su lectura en voz alta, favorece el encuentro de los niños con los textos. Esta situación permite que se conviertan en lectores a través de su palabra, ya que al escuchar ellos van siguiendo la historia, realizando anticipaciones, incorporando características acerca de qué hablan y cómo lo hacen los textos, etcétera. Es preciso, entonces, que el maestro prevea intensas intervenciones acompañando y ayudando a leer, ya que el niño va construyendo gradualmente la autonomía participando de prácticas compartidas donde necesita mucho apoyo.

En una segunda instancia se plantea la escritura a través del maestro de la nueva versión del cuento *Ricitos de Oro y los tres osos* producida por los niños. El desarrollo de esta actividad, como expone el Equipo Prácticas del Lenguaje (2011):

Permite no solo a los niños comportarse como dictantes que piensan y discuten oralmente el texto, sino también que adecuen lo que se dicta a las restricciones del género, a ajustarse a las características más destacadas que presentan los textos del mismo género que circulan socialmente, en este caso, los cuentos tradicionales, esto es, usar las fórmulas y léxico propios de estas obras, presentar los escenarios donde transcurren las historias tradicionales (los bosques, por ejemplo), describir los estados de ánimo de los personajes característicos, respetar o transgredir intencionalmente la estructura que lo caracteriza... (pp. 16-17)

Se trata de una situación donde es necesario, en primer lugar, de la lectura frecuente de las versiones para que los niños se hayan podido familiarizar con la historia y los personajes y tengan información para resolver algunos de los problemas

específicos que se le planteen en la escritura. En el marco de estos escenarios, los niños despliegan sus propias posibilidades como productores, cuentan con la colaboración de los compañeros, consultan al docente y utilizan la mano de este para simbolizar los escritos. Este quehacer del escritor demanda varias instancias: la escritura de los niños requiere de la planificación, textualización y revisión del cuento que están produciendo, donde existen modificaciones en función de la reflexión sobre diversos aspectos.

Así, el diseño de la propuesta se centra en la textualización y revisión de una nueva versión de un cuento conocido y en la posibilidad de reformulación de algunos enunciados relevantes de este, después de haber leído dos versiones del cuento. El interés reside en advertir si el hecho de que los niños piensen sobre los textos, se detengan en determinados parlamentos y logren hablar y escribir sobre ellos con la mediación del docente, otorga la posibilidad de cargar de sentido al texto, estableciendo relaciones entre el discurso textual y sus propios modos de decir.

El análisis radica en poder observar si en las discusiones entre los niños sobre qué y cómo escribir, en las relecturas de los diferentes textos abordados en esta instancia, con las explicaciones del docente y sus intervenciones, se va avanzando en la construcción de una nueva versión, mediante la resignificación de lo que cada uno aporta al decir «con sus palabras».

La idea es que, al elaborar y revisar el texto, los niños vayan aprendiendo a producir un texto tomando lo propio del lenguaje escrito y atravesando los problemas propios del escritor.

Marco teórico

En este apartado se detallan conceptos e ideas que guían el desarrollo del trabajo. Se puntualiza brevemente acerca de la lectura y escritura en la actualidad y las prácticas de lenguaje. Asimismo, se desarrolla una justificación sobre la lectura de textos literarios en la escuela. La reformulación² de un texto fuente que permite *aprender a comprender*, la lectura y conversación sobre versiones de un mismo cuento y la escritura a través del docente.

Leer y escribir en la actualidad

El concepto de alfabetización es un constructo social e histórico que evoluciona, cambia y se entiende de diferentes maneras; la materialidad de los soportes, los

² PROLEE (2019) la entiende como un procedimiento lingüístico que permite transmitir la misma información de un enunciado a través de otro. Entre ambos existe equivalencia semántica, aunque no es necesaria la equivalencia léxico-sintáctica. Existen distintos procedimientos de reformulación: la reducción y la sustitución.

cambios tecnológicos, las disciplinas científicas y las transformaciones en el ámbito educativo han dado lugar a diversas maneras de entenderlo.

En esta época en que vivimos, donde la información que circula es cada vez más amplia y el acceso a ella plantea considerables desigualdades, siempre parece que la definición de alfabetización es, en general, reduccionista y necesita mayores explicaciones. Se entiende que ser o estar alfabetizado implica no solo saber leer y escribir, sino reconocer los modelos que establece el contexto en que se lee y escribe y conocer los modos de uso que establece cada comunidad en particular. Para Kaufman *et al.* (2015a), la alfabetización de los alumnos alude a un proceso en el cual el niño se apropia del sistema de escritura y del lenguaje escrito y de las prácticas sociales de escritura y producción de textos. A partir de lo cual se entiende la alfabetización como un logro cultural, social y cognitivo.

Las prácticas de lenguaje deben concebirse como prácticas sociales y, por ende, las propuestas que se habilitan y presentan en las aulas deben partir de decisiones profundas, con criterios claros y sostenidos en las cuatro situaciones didácticas fundamentales —los niños leen por sí mismos o a través del maestro, y escriben por sí mismos o a través del maestro— a las que adhieren referentes socioconstructivistas latinoamericanas como Lerner (1996), Kaufman (1998) y Castedo *et al.* (1999). En sus investigaciones, estas autoras demuestran que cuando los niños leen por sí mismos —convencionalmente o no— están anticipando significados posibles en función de la coordinación inteligente de los datos del texto con los datos del contexto, y que la lectura en voz alta del docente (experto lector) es fundamental porque él no solo les brinda la posibilidad de construir el significado del texto, sino que también los está poniendo en contacto directo con el lenguaje escrito. En tanto, cuando el niño escribe por sí mismo desafía sus propias conceptualizaciones sobre la escritura al buscar respuestas al problema planteado (individualmente o con sus compañeros), lo que le permite avanzar progresivamente hacia el principio alfabético; y cuando escribe a través del maestro, se le da la posibilidad de desempeñarse como autor, tomar en cuenta el propósito y destinatario para resolver problemas propios de la escritura. En este momento se focaliza en el lenguaje escrito y no en el sistema de escritura, puesto que quien está encargado de materializarlo es el adulto.

Con respecto a lo antes expuesto, se considera que pensar en el papel de las situaciones fundamentales implica pensar en prácticas de lenguaje significativas, porque la incorporación de los niños en el campo de la cultura escrita tiene que estar ampliada y reforzada por estrategias didácticas intencionadas y diversas que los distintos campos de la educación formal tienen la responsabilidad de diseñar e implementar. Por lo tanto, es necesario:

Hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento, donde interpretar y producir textos sean derechos que es legítimo ejercer y responsabilidades que es necesario asumir. (Lerner, 2001, p. 26)

Como plantea esta autora, para contribuir desde el aula al desarrollo de estas prácticas es importante generar situaciones para que el niño pueda participar en un mismo período de actos de lectura y escritura dirigidos a varios propósitos (leer para resolver un problema, informarse, escribir o leer por propósitos más personales vinculados a la lectura literaria, escribir para recordar, expresarse o comunicar) y ayudar a construir los quehaceres del lector y del escritor. Hay que pensar a estos últimos como contenidos de la enseñanza que se desarrollan en una dimensión pública y una dimensión personal privada. Los quehaceres del lector en relación con lo público aluden a prácticas como comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones, discutir. En referencia a lo privado se puede mencionar el anticipar lo que sigue en un texto, hacer hipótesis, releer fragmentos, saltar partes, adecuar la modalidad de lectura. Al hablar de los quehaceres del escritor se puede mencionar la tarea de planificar, textualizar, revisar, decidir aspectos del tema o de la información, mostrar lo escrito, entre otras. Cuando el niño ejecuta estos quehaceres se va apropiando del mundo de los textos, conociendo diferentes géneros, ampliando vocabulario, disponiendo de nuevos y variados recursos lingüísticos para resolver problemas como lectores y escritores, hasta poder llegar a una reflexión metalingüística.

Es en la escuela donde se producen las presentaciones formales entre los niños y los discursos escritos, y esto no siempre deriva en interés o placer por la lectura. Para enseñar a leer y escribir tenemos que idear acercamientos «encantadores» a los libros. Citando a Montes (2006):

Dar ocasión para que la lectura tenga lugar. Garantizar un espacio y un tiempo, textos, mediaciones, condiciones, desafíos y compañía para que el lector se instale en su posición de lector, que, ya vimos, no es mansa, obediente y automática, sino personal, audaz, expectante..., y haga su lectura. (p. 10)

Las acciones que se realicen en las aulas deben dirigirse a la consecución de los fines que plantea la lectura y la escritura. Por ende, pensar en la variedad de propósitos, en las modalidades de lectura y en cómo los diferentes textos y discursos deben estar presentes en la escuela es significativo para resguardar su complejidad como práctica social.

La lectura de textos literarios en la escuela

La justificación de la enseñanza de la literatura en la escuela adquiere las bases en la idea de que esta ofrece a los niños modelos de lengua y discursos de un modo

formativo, introduciendo al niño en la cultura de lo escrito. Estos ingresan a las aulas con conocimientos sobre la lengua escrita que responden a sus variadas y particulares vivencias en la cultura letrada. Los estímulos que reciben del ambiente son factores clave —pero no determinantes— al momento de aprender a leer y escribir. Sin embargo, es en el aula, marco central de las prácticas pedagógicas, que se conjugan acciones, espacios y tiempos para generar situaciones didácticas que respondan a principios que contribuyan a la construcción de lectores y escritores donde el rol del docente como mediador es fundamental.

Formarse como lector literario implica comprender la singularidad de cada texto, considerar el momento y circunstancias en que fueron escritos, observar la propia biografía como lector y disfrutar de las lecturas.

Si bien la presencia de diversos materiales de lectura es un requisito indispensable para encarar una tarea de formación de lectores y escritores es indudable que esto no es suficiente. De nada sirven los libros en las bibliotecas y en las aulas si no se abren, si no se usan, si nadie los lee, conversa sobre lo leído o escribe a propósito de ellos. Es indispensable que se proyecten formas de movilización de los materiales según las circunstancias y necesidades donde la biblioteca se conciba como un espacio de desarrollo del lenguaje en un sentido amplio. Los libros de las bibliotecas de las escuelas, así como los textos en la vida social, no admiten una sola interpretación. Cada uno puede construir, sobre una base cultural común, sentidos y significados según su historia de vida, sus interacciones previas con otros textos y situaciones de oralidad, sus posibilidades y necesidades. Como expresa Colomer (2001):

Centrarse en la lectura literaria conlleva una práctica educativa que se desarrolla a través de dos líneas de fuerza: la lectura directa de los textos por parte de los aprendices y la lectura guiada para enseñarles la forma de construir sentidos cada vez más complejos. (p. 5)

Por lo tanto, se asume que la lectura de textos literarios en la escuela requiere de ciertas condiciones didácticas que deben abrir la posibilidad a que los niños cuestionen al texto, a los docentes, a sus compañeros, a sí mismos, en busca de explicaciones a sus interrogantes y en busca de otros conocimientos.

Qué supone leer versiones de un texto y conversar sobre lo leído

Es vital que la escuela enseñe a pensar e instale la conversación sobre los textos leídos. Por eso, se plantea reiteradamente la lectura en voz alta por parte del maestro. Estas situaciones son indispensables para garantizar el ingreso de los niños al mundo de la cultura escrita. A través de estas lecturas ellos van haciendo evidentes características que se presentan en los cuentos, apoyándose en sus ideas previas y haciendo foco en sus referencias culturales. Leer durante varias clases textos referidos a la misma historia y visitar los contenidos de una obra con diferentes interrogantes

ayuda a convertirse en lectores más expertos. A partir de la conversación sobre lo leído se generan comentarios espontáneos de los niños sobre aspectos que les han sido significativos del cuento, se enriquecen, corroboran o desechan las interpretaciones, se detienen sobre el lenguaje escrito y las formas de decir. Plantear la conversación sobre distintas versiones de un mismo cuento habilita que los niños detengan su atención en las diferentes maneras en que se presenta al personaje, en los atributos que el autor «carga» en ellos, los lugares en los que se despliega la historia, en las frases prototípicas, en los diálogos que caracterizan a los personajes y en las diferencias que existe entre una obra u otra. Es importante dedicarle tiempo a la lectura y conversación sobre diferentes versiones de un mismo cuento, ya que ayuda al niño a ir construyendo la idea de que si bien se mantiene una estructura canónica, existen variaciones en los discursos.

Retomar opiniones textuales propicia un nuevo espacio de intercambio que permite conectar unas ideas con otras y buscar fundamentos en los conocimientos y en el bagaje cultural literario del que el niño dispone. Dialogar sobre la historia a partir de preguntas permite poder expresarse creativa, espontánea y, sobre todo, críticamente. Chambers (2007) impulsa el concepto de *conversaciones literarias*, que implica un enfoque que se puede adaptar a cada realidad educativa. La estrategia de conversar y preguntar sobre lo leído en su intencionalidad pedagógica tiene un propósito transformador, entendiendo que la participación supone el acceso a un espacio de valorización de la palabra y de respeto por ella.

La escritura a través del docente de una nueva versión del cuento

La situación de escritura —a través del maestro— habilita a los niños a que se comporten como autores. Como expresan Kaufman *et al.* (2015c): «al enfrentar los problemas involucrados en la escritura, toman decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género» (p. 8). En estas situaciones los niños se despojan de la preocupación por el sistema de escritura, ya que es el docente quien se encarga de las marcas al escribir y cómo trazarlas. En esta ocasión el alumno se centra en el proceso de escritura, es decir, en las diferentes formas de decir y cómo expresarlo.

Teniendo en cuenta esto último, se plantea la producción de una nueva versión del cuento, donde el docente escribe lo que le dictan los niños con el propósito de la *reformulación escrita* de un texto fuente, en el que ponen con sus palabras lo recuperado de la información que brinda el texto sin distorsionar su contenido. Es decir, aquello que los niños hayan podido comprender de lo leído, evidenciándolo a través de la escritura.

Al tener que escribir sobre una obra conocida, el reto radica básicamente en ponerse en contacto con las características del lenguaje escrito centrándose en cómo se escribe y no tanto en qué se escribe. La creación de la nueva versión de un texto clásico habilita que los niños realicen su producción, ya que otros autores han efectuado versiones del mismo cuento.

Evocar un texto conocido supone tener en cuenta lo indispensable que hay que escribir y considerar los episodios y personajes, pudiendo volver cada vez que sea necesario a la lectura de las versiones.

La reformulación de un texto fuente: del discurso textual a las propias palabras

Desde un punto de vista formativo, la reformulación de un texto fuente ayuda a reconstruirlo y se utiliza como recurso que permite aprender a comprender. Es importante contactar a los niños con situaciones de reformulaciones donde puedan conservar la información diciendo de otra manera, pero manteniendo el mismo significado. La información que brinda el texto fuente en una nueva producción puede ser resumida, ampliada o relacionada con otra fuente, pero sin perder la fidelidad del texto original. Abordar textos con léxico desconocido, con ambigüedad en la expresión, con falta de información o donde se promueva la sustitución de una palabra por otra sería una forma operativa para el trabajo con reformulación. En este sentido, decir con las propias palabras no es algo sencillo aunque lo parezca, es algo muy complejo. Silvestri (1998) plantea que existen cuatro fases donde se ponen en juego procesos psicológicos respecto al tratamiento de la información de un texto fuente, que no se dan linealmente, sino que puede existir simultaneidad o interacción entre ellas:

La primera corresponde a la comprensión del texto, es decir, la construcción de una representación mental del significado del texto. La segunda es la conservación en la memoria de esa significación construida. La tercera fase consiste en la recuperación parcial o total de la información conservada en la memoria y la cuarta es el empleo de dicha información en la producción de un texto, ya sea en forma oral o escrita. (p. 8)

Leer y escribir en torno a cuentos tradicionales

Tal como indica Soriano (1995):

La literatura infantil se remonta, en realidad, al inmenso patrimonio de la literatura oral: retahílas, fórmulas, adivinanzas, coplas, rondas y sobre todo cuentos. No se dirigen especialmente a los niños, pero tienen la función de transmitir las conclusiones a que ha arribado una sociedad determinada en lo que respecta a leyes del parentesco, tabúes, transgresiones y vínculos entre los vivos y los muertos. Es un entretenimiento que tiene una misión de iniciación y de integración. (p. 9)

El corpus seleccionado se integra por libros de literatura infantil. El texto literario abordado por excelencia en la escuela es el cuento. Posiblemente porque como sostiene Colomer (2005b) «los niños y las niñas nacen con esta predisposición humana hacia las palabras, hacia su poder de representar el mundo» (p. 204). Los cuentos tradicionales se abordan en la escuela con el propósito de recuperar un patrimonio de permanencia que generalmente el niño ya conoce a través de la transmisión oral, familiar y social; y con la finalidad de profundizar en diversos aspectos literarios. Probablemente el acceso a diferentes cuentos de autores actuales y la introducción de la tecnología en los espacios que antes se destinaban a los encuentros con la literatura han contribuido a esta pérdida. Es allí donde la escuela cobra actualmente un valor preponderante también como memoria colectiva.

Es importante desarrollar propuestas que incluyan la literatura tradicional como objeto cultural. Como expone el Equipo Prácticas del Lenguaje (2009):

Procurar que esta profundidad entre al aula, que no se banalice su sentido moralizante, que no se caricaturicen en versiones que, en nombre de la simplificación, han perdido toda su carga cultural y literaria. Estos cuentos merecen recibir un tratamiento de textos literarios de pleno derecho. Los chicos merecen ser tratados como lectores plenos. (p. 4)

Los cuentos tradicionales presentan una estructura canónica, generalmente tienen un desenlace positivo y los personajes son fáciles de identificar. Las características destacadas que presentan: las formas de inicio y finalización, el léxico y descripción de los personajes (que en muchas obras se repiten generando el marcado antagonismo entre los «buenos» y los «malos»), así como los lugares en los que transcurren las historias, favorecen que los niños puedan ajustarse a las características del texto y adecuarse a él para poder realizar una producción escrita en torno a este género.

Preguntas de indagación

Al reflexionar acerca de la forma de intervenir y ayudar a los niños en la construcción de interpretaciones y en la formación como escritores competentes se plantean las siguientes interrogantes:

- ¿La textualización y revisión colectiva de un cuento posibilita que los niños puedan ir dando respuestas a los problemas propios de la escritura que se les plantean?
- ¿Qué saberes lingüísticos, discursivos y literarios surgen en la escritura colectiva de un cuento?
- ¿Qué aspectos toman los niños cuando reformulan?
- ¿Los niños establecen relaciones entre el discurso textual y sus propias palabras?

Objetivos

- Conocer cómo los niños, al enfrentar problemas propios del escritor, van resolviendo algunos aspectos relacionados al desafío de escribir un texto largo tomando lo propio del lenguaje escrito.
- Analizar las producciones de los alumnos para observar elementos lingüísticos-discursivos y literarios involucrados en la textualización del cuento.
- Analizar las producciones de los niños con miras a constatar las diversas interpretaciones que puedan realizar cuando reformulan.
- Identificar en las producciones de los niños qué recursos lingüísticos-discursivos utilizan más frecuentemente: sustitución pronominal, uso de hiperónimos, sinonimia o paráfrasis.

CAPÍTULO 2

Diseño metodológico

Contextualización

El trabajo de campo se llevó a cabo en un grupo de primer año de una escuela de educación primaria pública de Paysandú. Esta se encuentra ubicada en una zona periférica de la ciudad donde los hogares presentan bajo acceso a los recursos para atender sus necesidades básicas. La institución está catalogada como escuela APRENDER (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), donde las características socioculturales reflejan la necesidad de entender y atender la vulnerabilidad del contexto en el cual está inmersa la escuela. Dicha institución promueve la colaboración entre todos sus integrantes, indagando y reflexionando sobre sus prácticas para mantener la innovación en escenarios nuevos y complejos.

Es importante destacar como potencialidad de la institución el trabajo conjunto y coordinado que se desarrolla entre las docentes de primer ciclo, lo que favorece la continuidad y progresión en el recorrido de los contenidos abordados. Se efectúa un gran trabajo con bibliotecas y se pretende que estas sean un espacio dinámico, vivo, de diálogo, lecturas y reflexiones compartidas, donde se pueda consultar, explorar, buscar información, disfrutar y ser un lugar de referencia a través del que todos los niños accedan a la posibilidad de construir una amplia «biblioteca mental»³ con ricas referencias culturales a través de la lectura y relectura de libros y donde el niño pueda analizar cuestiones lingüísticas. Las acciones que se han implementado intentan colaborar para disminuir la distancia entre el niño y la cultura escrita y optimizar el posicionamiento de los niños frente a la enseñanza formal de la lectura y la escritura.

Población y muestra

El grupo en el cual se plantea la propuesta es primer año B, compuesto por 16 alumnos de 6 y 7 años. En este grupo existe un alto porcentaje de niños que, habiendo cursado 3, 4 y 5 años de educación inicial, cuando ingresan a primer año manifiestan un descendido nivel de aprendizaje al enfrentarse a la enseñanza de la lectura y escritura.

³ Término acuñado por Hébrard al mencionar «Vamos a fabricar bibliotecas mentales en lugar de dejar los libros en los estantes» (PROLEE, 2014, p. 7). La expresión refiere a generar la inmersión de los niños en la cultura letrada, diseñar situaciones frecuentes de escucha de lecturas y situaciones de conversación sobre lo leído.

Para la mayoría de los niños de esta clase la lectura y la escritura no suelen ser prácticas habituales. Realizada una encuesta en el grupo para tomar contacto con los quehaceres cotidianos de las familias se puede precisar lo siguiente:

- En la mayoría de los hogares el material de lectura es muy escaso (libros, diarios, revistas...) y la familia no ve como necesidad la compra o el acercamiento a ese objeto cultural.
- Los niños no se manifiestan negativamente frente a la lectura, pero el 44 % se encuentran sin la compañía de alguien que les lea o lea con ellos.
- La lectura y la escritura son prácticas poco frecuentes en el ámbito familiar. En la consulta a las familias sobre las opciones para realizar en el tiempo libre, en líneas generales se refieren a rutinas sociales como pasear, visitar familiares, jugar a la pelota, mirar televisión, etcétera, pero no a leer.
- Las mamás revelan que leen poco en el hogar por tres motivos fundamentales: tienen poco tiempo, tienen poco material y algunas manifiestan que «no leen muy bien».
- Los hermanos y madres son los modelos lectores con los que más se encuentran los niños.
- El nivel educativo de las madres (en la mayoría jefas de hogar) es bajo, habiendo terminado educación primaria y, un pequeño porcentaje, ciclo básico (3.^{er} año de liceo).
- En la mayoría de los hogares de estos niños la figura paterna está ausente (en algunos casos privados de la libertad y en otros por decisión propia) y los que están presentes acompañan poco las actividades educativas de sus hijos.

Como características de este grupo podemos destacar que se motivan ante las propuestas, siempre están dispuestos a realizar las actividades y son muy compañeros. Si bien la pandemia ha producido inestabilidad en la asistencia de los niños y, por consiguiente, en la secuenciación y sistematización de los aprendizajes, cuando regresan a la actividad presencial se adaptan al ritmo de trabajo, aunque hay que destacar que el período de concentración frente a las propuestas es muy reducido (esta característica es común en todas las áreas).

El grupo ha venido trabajando con la biblioteca escolar, de aula y virtual, y se han planteado alternancia de situaciones didácticas en las que los niños escuchan leer al maestro y leen por sí mismos, o donde los niños escriben a través del maestro y escriben por sí mismos. En estas instancias se instalan prácticas propias de lectores y escritores, considerando propósitos sociales y didácticos (estos últimos son los que

más se evidencian). Las propuestas son planteadas en diferentes modalidades organizativas con actividades permanentes y ocasionales diseñadas mediante proyectos o secuencias didácticas. Se planean tres líneas de acción para trabajar durante el año con bibliotecas: el trabajo con el niño, el trabajo con las familias y el trabajo con la comunidad, ya que se considera fundamental la intervención conjunta de los diferentes actores —maestros de clase, familia y comunidad en general— para optimizar el posicionamiento de los niños frente a la lectura, donde coexisten propuestas de uso específico y derivadas de la gestión, coincidiendo con lo que plantean Paione *et al.* (2011):

En el aula siempre hay una ocasión para escribir y para leer, y la biblioteca es un espacio para que los niños ejerzan prácticas de lectores al mismo tiempo que tienen oportunidades de avanzar en la comprensión del sistema de escritura. (p. 1)

Secuencia didáctica

La situación que se toma para el estudio está dentro del proyecto «Nuestra versión de *Ricitos de Oro*». Recordando que este trabajo tiene como objeto indagar en el contexto de escritura qué saberes lingüísticos y discursivos ponen en juego, cómo resuelven problemas propios de la escritura y ponerlos en contacto con la situación de reformulación al producir formas alternativas para expresar un mismo contenido, se piensan e introducen varias actividades para el análisis. Se seleccionan para la investigación las propuestas 5, 6 y 7 de la secuencia de intervención. Como ya se ha mencionado, estas prácticas de interpretación de textos se llevan a cabo en el marco de un conjunto de actividades donde se incluyen las siguientes: lectura de dos versiones del cuento *Ricitos de Oro*, espacio de intercambio para hablar sobre lo leído, realización de un cuadro comparando las dos versiones, planeación del nuevo texto que se va a escribir, escritura de la nueva versión de la obra, confección del libro con la nueva versión, y entrega y lectura a los compañeros del otro primer año del cuento producido.

En este conjunto de actividades los alumnos interactúan entre sí y con la docente en instancias de lectura y escritura en un espacio donde se escuchan muchas voces en torno a las lecturas y, para ello, es que se crean estas condiciones didácticas que pretenden habilitarlo.

Para poder introducir las propuestas que se van a analizar en profundidad en función del problema y para poder contestar a las preguntas planteadas es importante, en primer lugar, un intenso trabajo con la lectura de las dos versiones.

Cuadro descriptivo con actividades de la secuencia

Las textualización y revisión del cuento se llevaron a cabo dentro de una secuencia de actividades⁴, en la que las diferentes situaciones didácticas planteadas se propusieron espaciadas entre sí con un tiempo no menor a dos días. A continuación se especifican las situaciones en las que se realizó el análisis en profundidad de este trabajo:

<p>Situación didáctica 5 (30 minutos) 23/07/2021 26/07/2021 29/07/2021 30/07/2021</p>	<p>Textualización de una nueva versión de la obra: Enfrentar a los niños a los problemas involucrados en la escritura, donde deben tomar decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género. <i>(Esta actividad lleva varias instancias, no acaba en un solo día)</i> Durante el proceso de escritura se van a ir visualizando aspectos de las reformulaciones, donde los niños omiten, agregan o modifican aspectos de los textos originales al ir textualizando su propia versión.</p>	<p>Actividad grupal. Escritura en el pizarrón a través de la docente.</p>
<p>Situación didáctica 6 (20 minutos por grupo) 02/08/2021 10/08/2021</p>	<p>Revisión de la producción colectiva: Donde se vuelve sobre el texto producido colectivamente. Se realizan modificaciones en el plano léxico, diferentes expresiones que no quedaron claras, puntuación, segmentos repetitivos, etcétera. <i>(Esta situación lleva 3 jornadas)</i></p>	<p>Propuesta grupal. Papelógrafos. Fibras de colores. Tizas (blanca y de colores). Pizarrón.</p>
<p>Situación didáctica 7 (40 minutos) 3/08/2021</p>	<p>Otra revisión: Volver a algunos parlamentos de los cuentos originales para realizar reformulaciones. Se retoman fragmentos de los cuentos leídos para realizar reformulaciones con miras a constatar las diversas interpretaciones que puedan realizar los niños. En esta instancia se presentan determinados parlamentos extraídos del cuento para ser introducidos en la versión colectiva. A partir de estos, los niños buscan formas alternativas de producir un mismo contenido. Se los va ayudando a construir una idea sin distorsionar la información que brinda el texto fuente. Buscar otras formas de decir. «Esta parte es tan hermosa que no la podemos perder...», «Esta parte</p>	<p>Propuesta en dupla o tríos a los cuales se les entrega un parlamento del cuento para ser reformulado. Actividad grupal para socializar lo trabajado en grupos. Lectura de reformulaciones producidas por los niños.</p>

⁴ La secuencia de actividades completa se encuentra en el anexo del trabajo.

	<p>no quedó tan clara, ¿cómo la podemos decir?».</p> <p>Escritura de los niños trabajando en pequeños grupos.</p> <p>Se comparten las reformulaciones realizadas por los niños y se introducen en el texto.</p> <p>Propiciar la conversación colectiva generando intercambios en la elección de expresiones que consideran pertinentes para introducir en un texto.</p> <p>Escritura de los nuevos enunciados por los niños.</p>	
--	--	--

Descripción de las actividades seleccionadas para el análisis

Las actividades seleccionadas para el análisis de este trabajo se detallan a continuación:

Situación de textualización: propuesta n.º 5 de la secuencia

En este momento los niños estaban abocados a la producción colectiva de la nueva versión del cuento. La mayoría de ellos no escriben de forma convencional, por eso se decide la producción a través del dictado al adulto, delegando los problemas vinculados al sistema de escritura a la docente. De este modo, el niño se posiciona como escritor y puede ir avanzando en la comprensión de cómo funciona el sistema de escritura y, a su vez, en el aprendizaje del lenguaje que se escribe. Tal como exponen Kaufman *et al.* (2015a), las investigaciones psicolingüísticas han demostrado que «los lectores y escritores se forman participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo» (p. 10).

La docente va haciendo evidente los problemas a los cuales se enfrenta un escritor para que los niños puedan ir resolviendo, ya que a ellos se les asigna el rol de escritores. Por ejemplo, elegir cómo se comenzará a contar la historia, qué aspectos se describirán del lugar, cómo se presenta y qué atributos se les asigna a los personajes. Se va acordando, entre todos, los contenidos y el orden de las ideas mediante la apertura de un espacio de intercambio. Durante el proceso de textualización la docente va haciendo evidentes las distintas maneras de decir de los niños y los estimula a discutir cuál es la idea más conveniente. En esta instancia lee y releo lo que va escribiendo para ir corroborando si la idea que han pensado va quedando plasmada, si hay aspectos que no quedan claros, si tiene coherencia, etcétera. Se van modificando algunas cuestiones a partir de acuerdos entre los niños en función de lo que quieren transmitir. En ocasiones también se vuelven a leer algunos parlamentos de los textos originales. Los niños van planteando diferentes modos de decir y construyendo nuevas interpretaciones. Esta manera de proceder del maestro estimula el desdoblamiento de los roles de lector y de escritor, que son

simultáneamente asumidos por los escritores. Asimismo, durante el proceso de escritura, se van visualizando aspectos de las reformulaciones, donde los niños omiten, agregan o modifican aspectos de los textos originales al ir textualizando su propia versión.

Situación de revisión de la producción colectiva: propuesta n.º 6 de la secuencia

Este quehacer del escritor requirió de varias instancias, la escritura de los niños se fue modificando en función de la reflexión sobre la organización de la estructura narrativa, los aspectos gramaticales, las elecciones léxicas y la ausencia de relato (por ejemplo la falta de título). La construcción (o reconstrucción) del texto va generando cambios en la estructura y en los modos de decir. No solo se tiene en cuenta la estructura del texto.

En un primer momento la revisión está centrada en las características generales del texto producido, la cohesión textual (utilización de conectores), la reflexión sobre el léxico literario utilizado, los fragmentos descriptivos, etcétera.

En un segundo momento se abordaron las reformulaciones realizadas por los niños a partir de fragmentos literales, observando qué recursos lingüísticos y discursivos utilizan con mayor frecuencia.

Situación de revisión. Volver sobre algunos parlamentos de los textos originales para realizar reformulaciones sobre estos: propuesta n.º 7 de la secuencia

La clase se dividió en pequeños subgrupos donde trabajaron de a cuatro niños. A cada uno de ellos se le planteó la reformulación de fragmentos previamente seleccionados del cuento con la siguiente consigna: «Yo les voy a leer algunas partes del cuento original que no han quedado claras en la escritura de la versión del cuento de ustedes y que me parecen importantes que pudieran ponerlas».

Se lee la selección realizada por las docentes del texto fuente y se abre un espacio para que los niños planteen la reformulación de este.

Castedo *et al.* (2001a) aseguran que algunas condiciones favorecen el intercambio entre lectores y la interpretación de los textos, por eso se toma la decisión de volver sobre algún párrafo del texto para: «hacer notar la belleza de una expresión, imaginar un lugar a partir de cómo lo describe el autor, detenerse en la parte más atrapante de la historia, advertir la intervención de algún personaje aparentemente intrascendente que finalmente resulta crucial para la historia» (p. 6). Además, poder detenerse en algunas expresiones que no han quedado claras en la textualización o que han llamado la atención.

Es así que se propicia la conversación colectiva generando intercambios y discusión sobre las expresiones que van surgiendo a partir de los fragmentos seleccionados. La docente interviene para que puedan ir organizando la interpretación,

los ayuda a ampliar algunos términos conectándolos con algo conocido, trayendo la voz de alguno de los niños para completar la idea, volviendo a leer algún parlamento para que los niños realicen inferencias, identifiquen alguna palabra clave, puedan asociar, generalizar, verificar lo expuesto.

Luego se retoman una a una esas reformulaciones propiciando nuevamente la conversación colectiva, generando intercambios en la elección de expresiones que consideran pertinentes para introducir en el texto. ¿Están de acuerdo con lo que dice este grupo? ¿Cómo podemos escribir lo que dijo Lía con lo que dijo Santiago?

Por último, se le entrega a cada grupo un papelógrafo con uno de los parlamentos trabajados. En esta instancia los niños vuelven sobre lo escrito en los textos originales, escribiendo la interpretación, pudiendo agregar, cambiar, completar o combinar lo dicho por los diferentes grupos sin perder la fidelidad del texto fuente. En esta instancia se escribe una forma alternativa de expresar un mismo contenido donde se contempla lo expresado por varios niños.

Instrumentos de recolección de datos

Se realiza un primer encuentro entre la directora de la institución y las dos maestras de primer grado. En esta oportunidad se explica en qué instancia de la especialización nos encontramos y cuál fue el recorte de indagación optado y se solicita la colaboración de ambas. Inmediatamente se ponen a disposición y se acuerda la asignación de los siguientes roles: la maestra de primer año B estará encargada de llevar adelante las actividades de la secuencia, a la maestra de primer año A se le delega la toma de notas de las impresiones de los alumnos, captura de fotografías y grabación de las actividades. La directora de la institución se ofrece para hacerse cargo del grupo paralelo (cuando las dos maestras estén realizando las actividades) junto con las practicantes magisteriales que realizan la práctica en la escuela (asignadas a primer grado durante el año lectivo).

No se considera que el hecho de que la maestra de la clase paralela se encuentre presente durante las propuestas pueda afectar negativamente o cohibir la participación de los niños, ya que ellos están acostumbrados al trabajo conjunto entre las dos docentes.

Luego de la organización del proyecto, en diálogo para acordar cómo trabajar, qué preguntar, cómo organizar el trabajo en subgrupos y qué criterios utilizar para formarlos, qué materiales es más conveniente utilizar en cada instancia, etcétera, fue planteada la secuencia, que comienza en la segunda quincena de julio. En la última semana del mes de julio y la primera semana de agosto se plantearon las propuestas que fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis. Esas transcripciones guardan las voces de los niños y la docente, evitándose aspectos del habla y

reiteraciones propias de la actividad. También se fueron dejando registros fotográficos de los papelógrafos como memoria colectiva. Entre una clase y otra se tomaron varios días, ya que se necesitó de ese tiempo para que se pudiera desgrabar, analizar los registros narrativos y volver a pensar sobre la intervención docente para la siguiente actividad.

Materiales de lectura: corpus de cuentos elegidos

Es importante tener en cuenta la selección de los materiales que se desea incorporar al centro o a las aulas e ir creando un corpus de obras y recursos. En esta ocasión se eligió sostener activa la lectura de una obra clásica en dos versiones que se creen valiosas, apropiadas y con las que las docentes nos sentimos seguras, ya que consideramos que permiten un buen trabajo. Como plantean Castedo *et al.* (1999): «Se trata de recortar del universo posible un conjunto acotado de textos que responda tanto a preferencias de los niños como a propósitos de los docentes» (p. 19).

El corpus está compuesto por una obra presentada en papel —*Ricitos de Oro y los tres osos*, versión de Verónica Uribe, de Ediciones Ekaré— y otra a través de la lectura en pantalla —*Ricitos de Oro*, de Robert Southey—.

Hay historias que viajan por el mundo de generación en generación y se van incorporando a la tradición oral y escrita. Este es el caso del cuento *Ricitos de Oro y los tres osos*. Esta historia tiene más de 100 años y su origen data de un antiguo cuento escocés de una zorra que entra sin permiso a la casa de tres osos y va probando su comida, sus sillas y sus camas. Con el tiempo la zorra se fue transformando en una anciana y, más tarde, en una niña de cabellera color plata, hasta llegar a como la conocemos hoy, donde su pelo tiene bucles y es de color dorado. Según la versión original, cuando los osos llegan a su casa descubren y devoran a Ricitos. En las versiones más recientes los osos asustan a la niña, pero ella consigue escapar. En algunas adaptaciones incluso los osos acompañan a Ricitos hasta su casa, adquiriendo características de los cuentos de hadas.

El cuento original fue escrito por Robert Southey, novelista inglés, quien publicó por primera vez esta historia en su libro *The Doctor*, en 1837.

Las versiones seleccionadas

En primer lugar, es importante comentar que se decidió trabajar con una versión del cuento presentada en formato papel y otra de manera virtual, ya que como plantea Castedo (2008):

Leer en la biblioteca virtual es, en definitiva, leer. Se trata de una lectura que comparte con la lectura moderna la necesidad de recuperar de manera rápida y eficaz ciertas informaciones, el uso frecuente de lecturas de consulta, el acceso a «muchos» textos a la vez y, al menos potencialmente, permitiría incorporar a más

estratos sociales de la población a la cultura escrita —como ya sucedió con la imprenta. (pp. 106-107)

Comparar dos versiones es una tarea frecuente en el ámbito de la literatura infantil. Las revisiones sobre una misma historia pueden realizarse desde diferentes enfoques, donde es lógico que compartan aspectos centrales que previamente se fijaron a través de la oralidad, pero cada autor toma decisiones para crear su versión respecto de la obra que le sirve como referencia de acuerdo al contexto histórico en el que se escribe y los valores que predominan.

Uno de los aspectos que se tuvieron en cuenta al seleccionar las versiones es que si bien comparten aspectos centrales del cuento (que no pueden perderse para que siga siendo el mismo cuento), plantean diferencias en cuanto al léxico utilizado, integran o eluden ciertos aspectos, se muestran distintas perspectivas sobre el mismo relato, son muy descriptivos y los niños no necesitan de las imágenes (que sí están presentes) para poder representarse la historia. Asimismo, en cada versión se destacan, puntualizan, omiten o tergiversan algunos fragmentos, por lo que cada lectura requiere una nueva interpretación.

CAPÍTULO 3

Análisis de los datos obtenidos

El siguiente análisis se basará en los datos obtenidos en la textualización final de la nueva versión realizada por los niños del cuento *Ricitos de Oro* y en las reformulaciones realizadas por estos a partir de fragmentos textuales entregados de los cuentos originales. También se tomaron insumos de las transcripciones de los diálogos e ideas sucedidas durante estas, ya que permiten observar la transformación que fueron vivenciando los niños en el proceso de escritura. La puesta en aula de la secuencia didáctica elaborada permitió obtener un corpus de datos mediante la grabación y toma de notas en las diferentes situaciones didácticas vividas.

Como plantean Kaufman *et al.* (2015c):

Producir un texto supone tomar en cuenta el punto de vista del lector potencial e ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir, organizar lo que ya se sabe sobre el tema y buscar nueva información acerca de él, considerar los requerimientos del género al que pertenece el texto, establecer relaciones entre distintas partes del texto, evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias, controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto, respetar las convenciones ortográficas. (p. 7)

Este análisis contempla, por un lado, si los niños manifiestan saberes del texto a producir y los problemas de escritura que enfrentaron y, por otro lado, qué estrategia utilizan con mayor frecuencia al momento de reformular el texto. Es decir, cómo, al experimentar el proceso de escritura y ejercer quehaceres del escritor, fueron resolviendo algunos aspectos relacionados al desafío de escribir un texto largo propio de un género. En las reflexiones (lingüísticas y discursivas) los niños se enfrentaron a desafíos propios de la escritura.

Análisis de la situación de textualización donde los niños están abocados a la escritura colectiva de la nueva versión del cuento

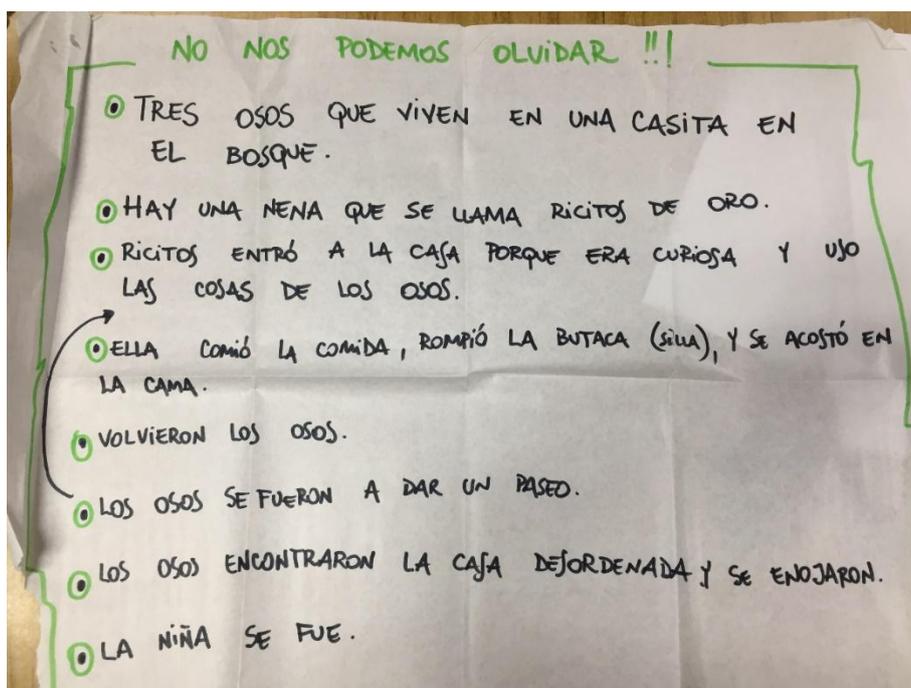
A lo largo de las propuestas didácticas se ve que los alumnos *conocen aspectos vinculados a la estructura narrativa y ahondan en su capacidad de comprender el texto que producen*. Esto, sin duda, está íntimamente ligado a la intensa lectura y relectura de textos literarios que han tenido la posibilidad de escuchar. La lectura frecuente de los cuentos ha permitido que los niños pudieran reconocer características estructurales y profundizar en la particularidad del género abordado en esta instancia. Por otro lado,

ya que solo la lectura no es suficiente, el otorgarles la posibilidad de ser autores de «su cuento» permitió que pudieran reflexionar sobre la escritura en un ámbito donde el propósito de esta adquirió sentido y los enfrentó al desafío de prestar atención a elementos narrativos. Al elaborar y revisar el texto, los niños van exponiendo y transformando sus ideas, convirtiéndolas en escritura. De esta manera, al democratizar las opiniones se mejoran paulatinamente los conceptos, se elaboran nuevas relaciones y explicaciones más precisas sobre lo que se quiere decir, se detienen en la escritura, corrigen, reelaboran, etcétera, ya que como expresan Kaufman *et al.* (2015a) «se aprende a escribir escribiendo» (p. 10).

En un primer momento, y para poder ir dando respuesta a las preguntas planteadas, se centrará el análisis en las características generales que presenta el texto producido. Con base en esto, en la textualización se realizó un estudio minucioso de la información recabada para poder advertir sobre los siguientes aspectos en el proceso de escritura.

Los niños planifican el texto

Como ya se ha mencionado, la producción es colectiva. En una instancia previa al comienzo de la escritura del cuento se registraron en un papelógrafo aquellos episodios que los niños entendían que no podían faltar en su versión para que continúe siendo el cuento *Ricitos de Oro*. Este papelógrafo queda a la vista de los niños en cada una de las propuestas de textualización.



Kaufman *et al.* (2015a), al respecto de la planificación del texto, expresan que es uno de los quehaceres específicos del escritor, en el cual los niños deben decidir los aspectos del tema que tratará el texto, determinando cuál es la información que es precisa ofrecer y de cuál puede prescindir teniendo en cuenta los destinatarios.

La elaboración de este plan fue posible luego de que se trabajó con los niños con la lectura de las dos versiones del cuento tradicional, se conversó sobre lo leído y se realizó un cuadro comparativo⁵ entre dichas versiones. Se abordó la planificación del texto a producir como un quehacer propio del escritor. Los niños incorporan en este plan acontecimientos que se desarrollan de manera lineal, registrando todos los episodios que creen que comparten las dos versiones y es importante introducir en el nuevo cuento.

Los niños van aprendiendo a constituirse como dictantes y escribientes a través del maestro

Si bien en un principio los niños van transmitiendo cada uno su idea sin tener en cuenta que deben entre todos producir el cuento, poco a poco esto se va solucionando. Mediante la textualización se generan intercambios colectivos donde los alumnos comienzan a constituirse como dictantes y escribientes.

En el siguiente ejemplo se observa cómo durante el inicio de la escritura de la nueva versión cada uno de ellos expresa su parecer sin tener en cuenta que es una producción compartida y que tienen que dictar al docente:

Docente: Hoy vamos a empezar a escribir la versión del cuento. Ustedes van a ser los autores. Yo solo les voy a prestar mi mano, que va a ser la que escriba, pero voy a poner todas las ideas que ustedes quieran. Como los escritores no escriben de una sola vez, nos va a llevar varias instancias, varias clases. Ustedes van a poder pensar una idea, cambiarla, modificar el texto cuando crean que no les gustó o les parece que las ideas no quedaron tan claras, también pueden dejar algunas expresiones de los cuentos que leímos que les gustaron. ¿Se acuerdan que cuando hicimos el plan escribimos algunos aspectos que les parecía importante dejar, que son importantes que perduren en la historia? Vamos a tenerlos en cuenta mientras escriben su versión. ¿Empezamos? ¿Cómo les gustaría comenzar a escribir? ¿Qué quieren escribir?

Matías: Que Ricitos de Oro estaba medio perdida.

Hiojan: Había una vez dos ositos que vivían en el bosque y un bebé.

Brenda: Vivía en una casa en el bosque.

Santiago: Que ella vivía en el bosque y era curiosa.

Hiojan: Bichó por la puerta, por los dos lados, porque estaba entreabierto la puerta.

Emilson: Se fijó que no había nadie y entró.

Nicolás: Yo no me acuerdo eso que dice Hiojan.

Brenda: Sí, era una nena que estaba perdida, llegó a la casa de los tres osos y probó todas las cosas de los osos.

En un momento una niña expresa con voz contundente:

Nahiara: Yo creo que empezaríamos «había una vez», como muchos cuentos que empiezan «había una vez».

Docente: ¿Les parece empezar con «había una vez»?

Varios niños: ¡Sí! Podemos empezar así.

⁵ El cuadro comparativo de las dos versiones se encuentra en anexos.

(La docente escribe y lee «había una vez...» y mira a los niños dando lugar a que sigan la frase).

La maestra no valida inmediatamente lo que expresa la alumna, pregunta al grupo y como ellos aprueban lo expuesto comienza a escribir el cuento. Los niños poco a poco van comprendiendo que la escritura es compartida y deben prestar atención al relato que se va construyendo y registrando para incorporar nuevas ideas.

Los niños se van apropiando de la propuesta de elaboración colectiva del cuento y de algunas previsiones que deben realizar acerca de lo que van a dictar. Se comienzan a dar cuenta que el lenguaje se organiza de diferente manera cuando es dicho oralmente y cuando tiene que ser escrito.

En varias instancias la docente les recuerda a los niños que tienen que decir claramente lo que quieren escribir, ya que de lo contrario no sabe cuál es la idea que quieren dejar registrada, y que lo tienen que hacer de forma más pausada («mi mano no puede ir tan rápido»).

Luego de que verbalizaron varias ideas, los alumnos comienzan a dictar pausadamente lo que quieren registrar:

Emilson: Y después... (va dictando pausadamente lo que considera que se tendría que escribir) probó el plato más grande, pero estaba muy caliente. Probó el plato muy chiquito, pero estaba muy espesa. Probó el plato muy chiquito que no estaba ni muy caliente ni muy fría.

(La docente va escribiendo)

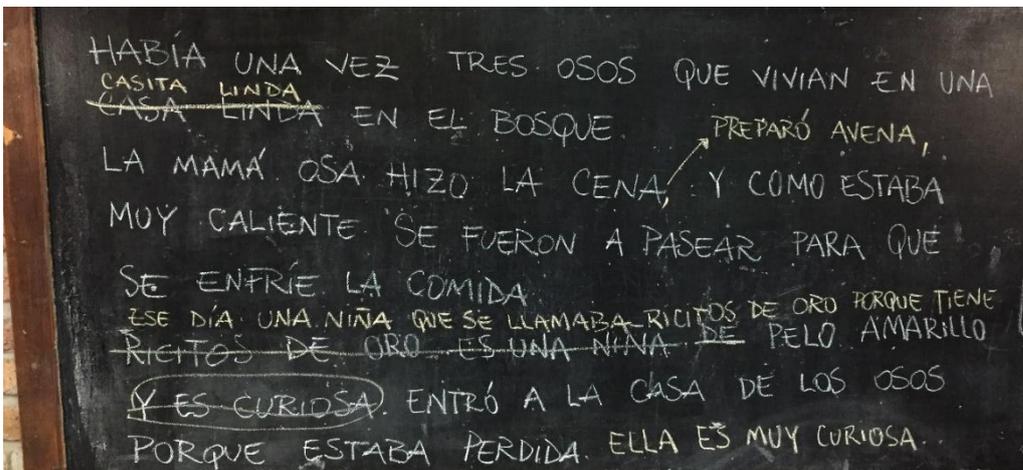
Delfina: Maestra, borra... (nerviosa) donde dice el plato «muy chiquito» es el plato mediano porque es de la mamá.

Paulatinamente, los niños comienzan a comprender que una cosa es lo que ellos conversan hasta llegar a la idea que quieren plasmar y, otra, es lo que eligen escribir. Van elaborando los conceptos para convertirlos en escritura y la maestra se va deteniendo en el texto, muestra si se confundió y tiene que borrar una palabra y volver a escribir, por momentos va leyendo en voz alta lo que escribe, les explica por qué pone punto y aparte o signos de exclamación, etcétera. De esta forma, los niños se van constituyendo como dictantes y comienzan a realizar ciertas acciones específicas:

Adecuación de la voz, pausas, ritmo y rapidez del dictado según las posibilidades de quien transcribe, repetir partes en caso de que sea necesario, distinguir progresivamente lo que se dice o comenta de lo que se dicta para ser escrito.

(Castedo *et al.*, 2001a, p. 18)

La escritura se realiza en el pizarrón del salón y, como las ideas van cambiando, la maestra en algunas ocasiones va tachando y escribiendo superpuesto a lo anterior. Luego de terminado el primer día de textualización el pizarrón ha quedado de la siguiente manera, con tachones, marcas, diferentes colores, etcétera:



La docente advierte la cara de desconcierto de los niños al ver la producción con tantas marcas. Les explica que este es un comportamiento común de los escritores expertos y por eso es que ella en determinadas ocasiones decide borrar lo escrito y modificarlo (cuando ellos se dan cuenta en el momento que surge el conflicto) y en otras instancias toma la decisión de tachar y cambiar de color (cuando lo que quieren resolver fue en un momento de relectura de la producción):

Docente: Por hoy vamos a dejar la escritura del cuento, vamos a seguir mañana, y otro día vamos a revisar si quieren cambiar algo, sacar algo que no les parece tan importante o poner algo que se olvidaron. Yo ahora le voy a sacar una foto al pizarrón porque tengo que borrar. Y después voy a escribir todo lo que dice en una hoja. Voy a «pasarlo en limpio».

Delfina: Sí, porque eso no se entiende nada.

(La docente les cuenta que eso les pasa a los escritores expertos).

Por último, se tomará en este primer momento de análisis los *recursos literarios* que fueron explicitados por los niños en la producción del texto. Se hace evidente que utilizan expresiones basadas en los cuentos leídos, términos que están presentes en ambas versiones. Los niños han ido incorporando el léxico propio de los textos al escuchar leer y releer el mismo cuento.

A través de la lectura de los textos originales, que fueron facilitados por la maestra, los niños se van apropiando del lenguaje de los cuentos y comienzan a incorporarlo a sus producciones. Realizan expresiones tales como: «*Había una vez dos ositos que vivían en el bosque y un bebé*», «El papá vio una cuchara en su plato y habló *con voz de trueno*», «La encontró *a su gusto*», «Llegó Ricitos de Oro que *es muy curiosa*».

En la textualización se visualiza la organización de los hechos temporal y causalmente. La noción del espacio y el tiempo resultan claves al momento de la estructuración de un cuento. A algunos niños les resulta dificultoso ordenar temporalmente los eventos del cuento o se enfrentan al hecho de no saber qué está sucediendo con los personajes que no están en escena. Para este problema de organización textual Peláez (2016) toma las palabras de Marina Kriscautzky, utilizando el término de *simultaneidad* y destacando que:

La noción de simultaneidad lejos de ser una noción evidente, implica por una parte, una construcción cognitiva que no se resuelve antes de los 8 o 9 años. [...] Por otra parte, en el estudio del lenguaje oral, la utilización de los recursos lingüísticos para expresarla es una adquisición tardía, que no se estabiliza antes de los 9 años. (p. 32)

A continuación se ve cómo resuelven los niños este problema de decir por escrito. Se conversa sobre los episodios que deben perdurar para que siga siendo el mismo cuento, se retoma el papelógrafo (plan) trabajado antes de comenzar a escribir la nueva versión, en el que están escritos aspectos que los niños consideraban que debían permanecer en el cuento, y se reflexiona que no es necesario cambiar todas las palabras de anteriores versiones si ellos consideran que quieren incluirlas en la suya:

Delfina: Ahora tenemos que poner cuando la nena está adentro de la casa.

Nahiara: Se tomó todo del plato chiquito y no le dejó nada al pobre osito.

Valentín: Y se puso a llorar.

Delfina: Sí, pero después que vinieron los osos se puso a llorar. ¡Si ahora estaban en el bosque!

Nahiara: ¡Pero antes se sentó y rompió la silla!

(La docente se detiene sobre lo dicho por Delfina. Se vuelve a leer el cuento para ver si aparecen los osos luego de tomar la avena y se deduce que los ositos están en el bosque mientras suceden algunas acciones en la casa).

Docente: ¿Entonces dejó eso escrito o lo borro?

Santiago: Sí, lo tenés que borrar y lo ponemos después, si no los otros *burises* no van a entender nada.

En el siguiente pasaje se observa cómo intercambian y argumentan en el intento de preservar cuestiones del cuento original, pero con el propósito de que sea su propia versión:

Delfina: Y él: «Alguien se comió mi...»

Docente: Voy escribiendo Papá Oso dijo: «Alguien se comió...»

Nahiara: Alguien probó mi plato. La mamá también y el osito también.

Lía: Esperá, yo vi, yo recuerdo que decía que él vio una cuchara en el plato y rugió con voz de trueno.

Delfina: El papá oso vio que alguien probó la avena.

Emilson: El papá vio una cuchara en su plato y habló con voz de trueno.

Hiojan: Fuerte.

Delfina: Y después se fueron a fijar en la silla.

Nahiara: La mamá vio su plato y dijo y rugió con voz de granizo: «Alguien ha probado mi avena».

Brenda: Pero eso es todo igual que el cuento. Es que estamos copiando el cuento.

Delfina: ¿Borramos todo?

Lía: hay cosas que no dice en el cuento.

Nahiara: Que se tapó y quedó acurrucadita no dice en los otros cuentos.

Santiago: Un rato más tarde tampoco.

Mientras se realiza la textualización los niños *se ajustan al género*. El cuento textualizado respeta la estructura narrativa propia del género (en él aparecen elementos narrativos tales como la sucesión temporal de los hechos, los personajes, la presentación del conflicto y la resolución). En este sentido, como plantea Kaufman

(2001): «Cuando escriben cuentos, también se van apropiando de las pautas temáticas, estructurales y retóricas propias del relato literario. Podríamos, entonces decir que aprenden a construir narraciones literarias» (p. 2).

Los niños revisan su producción durante la textualización y realizan la revisión final

Durante la textualización, la maestra lee lo que se ha ido produciendo para poder seguir avanzando en la escritura colectiva y los niños comienzan a advertir algunas reiteraciones que se han producido en el texto. Durante el dictado predominó el uso reiterado del conector de avance «después». (*Después* vio tres platos de comida, *después* probó las sillas, *después* de que se sentó en la silla sintió frío, *después* quiso dormir, *después* escucharon ruidos arriba, *después* la estaban buscando los padres).

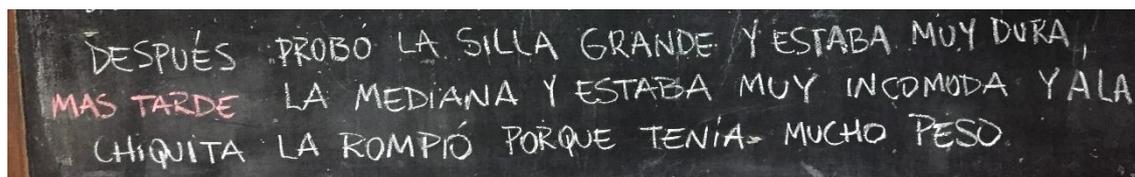
En determinado momento de la textualización es una niña quien se percata de la reiteración de esta palabra y lo manifiesta a sus compañeros:

Nahiara: (Levantando la mano) Yo veo que dice «después» y otra vez «después»... (Señalando las palabras en el pizarrón).

Docente: ¿Qué podemos escribir para no repetir la palabra «después»?

(Miran en un papelógrafo que se encuentra en el salón, donde se han registrados conectores, y deciden poner «luego» para continuar con la historia).

En ese momento, buscan otras opciones para cambiar ese conector, pero ya ha ido quedando registrado varias veces en el texto. En este recorte fotográfico del pizarrón se visualiza la reiteración de la palabra y uno de los cambios:



Como la escritura del cuento es realizada en varios días, la maestra en ocasiones relee el texto para ir regulando avances en el relato. La relectura de lo producido les dio la posibilidad de darse cuenta que lo escrito anteriormente condiciona lo nuevo que se quiere incorporar y que, como escritores, deben tomar también el rol de lectores de su propio texto (en este caso a través de la lectura del adulto).

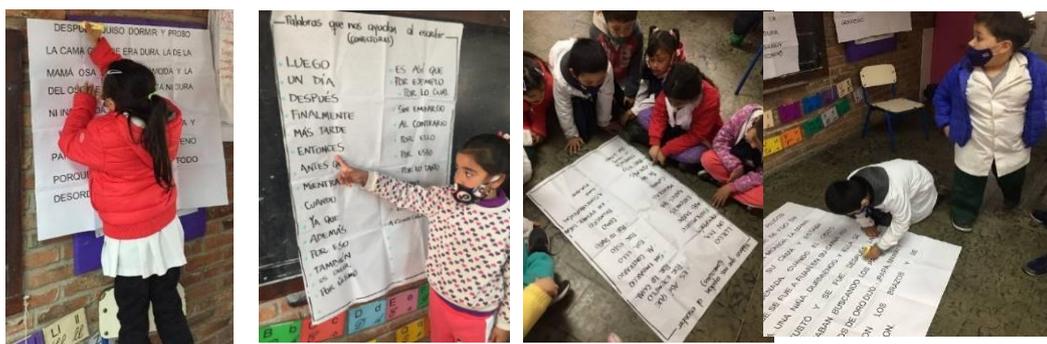
En algunas ocasiones los niños manifiestan inmediatamente que se reitera la palabra «después» y en otras oportunidades pasa inadvertido. Es en el momento de la revisión general del texto que la docente decide retomarlo.

Asimismo, dan cuenta claramente de que van revisando el texto a medida que lo van produciendo y encuentran otras reiteraciones. Por ejemplo, la expresión «se dio cuenta».



Los alumnos pasan al pizarrón y reconocen en el texto dónde está escrita la expresión. Nuevamente la docente no valida de inmediato ninguna de las palabras sugeridas para remplazarla, sino que las pone a consideración de los niños para que ellos elijan cuál quieren escribir. Entre las opciones propuestas por los niños se encontraban «observaron», «vieron algo diferente», «miraron algo raro».

Durante la revisión, la docente, una vez más, pide que encierren en el texto todas las veces que encuentren palabras o expresiones repetidas. Una vez identificadas se retoma un afiche disponible en el salón titulado «Palabras que nos pueden ayudar a escribir⁶». En este se encuentran diversos conectores que se han ido registrando durante varias instancias. Los niños van cambiando la palabra «después» por: «ese día», «luego», «más tarde», «en ese momento».



En la instancia de revisión final los niños también van haciendo evidentes modificaciones con relación al léxico de algunas palabras. Además, profundizan en algunas expresiones y se incorporan tanto las reformulaciones de los parlamentos textuales del texto como un nuevo episodio para que sea una versión diferente. Lo último que se incorporó al texto fue el título.

La textualización final quedó de la siguiente manera:

Ricitos de Oro

⁶ Ya se había utilizado este papelógrafo en el momento de la textualización, cuando los niños se dieron cuenta de la reiteración del conector «después».

Había una vez tres osos que vivían en una casita en el bosque. La mamá osa hizo el almuerzo, preparó avena y como estaba muy caliente se fueron a pasear para que se enfríe la comida.

Ese día, una niña, que se llamaba Ricitos de Oro ya que tiene el pelo amarillo, entró a la casa de los osos porque estaba perdida. Ella era muy curiosa. Bichó para los dos lados porque estaba entreabierta la puerta. Se fijó que no había nadie y entró. Encontró tres platos de comida y le vino hambre.

Vio un plato grande grande, que estaba caliente, un plato mediano y estaba espeso y el plato chiquito no estaba ni muy caliente ni muy frío. Se tomó toda la avena del pobre osito.

Luego probó las sillas. La silla grande estaba muy dura, enseguidita la mediana y estaba muy incómoda y a la chiquita la rompió porque tenía mucho peso.

Después de que se sentó en la silla sintió frío y se puso una campera. La del papá oso le quedaba enorme. La de la mamá osa estaba sucia y la del osito bebé muy sabrosa, calentita y suavcita. Era muy cómoda, chiquita como ella, y se la dejó puesta.

Más tarde quiso dormir y probó la cama grande, que era dura, la de la mamá osa estaba incómoda y la del osito estaba perfecta: ni dura ni incómoda, era a su medida. Se acostó en la cama del bebé oso que estaba muy calentita y cómoda y se acurrucó y se durmió rapidísimo.

Cuando los osos llegaron a la casa papa oso gritó con voz de trueno porque estaba todo desordenado. Vio un tazón revuelto y gritó fuertísimo porque estaba enojado. Parecía que iba a explotar.

Después escucharon ruidos arriba. El oso grande se fijó en su cama y estaba corrida. La mamá osa probó su cama y estaba desordenada. Cuando el osito bebé se fue a fijar en su cama observó a una niña durmiendo y cuando ella lo vio se asustó. Ricitos salió volando como un superhéroe, porque vinieron los osos. Se fue rapidísimo.

En ese momento la estaban buscando los padres y Ricitos de Oro dijo: «papá, mamá», y abrieron los brazos y se abrazaron.

Los niños se enfrentan al desafío de introducir un nuevo episodio

En la revisión del cuento es la docente quien propone la incorporación de un *elemento novedoso*, los impulsa a la escritura de un nuevo episodio que no estaba en las versiones originales. Frente a esta propuesta, en principio se plantea la escritura de un nuevo final teniendo en cuenta que es totalmente distinto en las dos versiones leídas, pero los niños no quieren crear uno nuevo. Luego se les propone introducir un nuevo episodio donde la niña utilice algún otro elemento de los osos. Esta propuesta sí los motiva, aceptan la introducción de un evento diferente donde Ricitos de Oro se prueba ropa de los osos. Es fundamental destacar que en este nuevo episodio los alumnos contemplan la estructura canónica que se viene dando en el cuento. Los niños respetan el comportamiento de la niña del cuento al ir probándose cada una de las vestimentas tanto en el orden en que lo hace (primero del papá, luego de la mamá y por último del pequeño) como también en los argumentos que utilizan para descartar cada una de las prendas y el porqué de la opción final.

Desde el punto de vista del relato los niños logran resolver la incorporación de ese suceso integrándolo al cuento sin que perjudique lo que tenían planificado narrar en su versión. Sobre esto, Siro (2005) dice que «una sucesión de acciones no configura un trama. Esta es posible cuando las acciones de una historia tiene vinculaciones mutuas» (p. 9). En este sentido, los niños pudieron incorporar el episodio sin que este quedara aislado de lo que se venía contando. El hecho de que los textos originales contaran con frases repetitivas que pudieron ser identificadas con facilidad colaboró en la creación de este nuevo episodio («se sentó en la silla...», «se acostó en la cama...», «rugió con voz de...»), ya que permitió a los niños adelantar lo que había escrito el autor. Este recurso mnemotécnico, que es presentado en varios cuentos infantiles, actúa de memoria en los niños. Estas formas retóricas que presenta el cuento *Ricitos de Oro* resultan interesantes y graciosas a los niños y les facilitan la anticipación.

Los niños contemplan el orden en que Ricitos se fue probando los diferentes elementos de los osos a lo largo del cuento original y respetan ese orden en su producción. En este caso, se prueba primero la campera del papá, luego la de la mamá y, por último, la del osito. En cada situación argumentan cómo se siente el personaje con la vestimenta de cada animal y, al igual que a lo largo de las otras situaciones, finalmente queda con la prenda del más pequeño:

Docente: ¿En qué momento introducimos esta parte? ¿Cómo empezamos?

Emilson: Después que se sentó en la silla tenía frío. Porque al final se acostó y se durmió.

Rodrigo: Sintió frío.

Bairon: Y se puso una campera.

Nahiara: Primero se probó la de Papá Oso y le quedaba grande. Como en los otros cuentos que probó la de uno y otro, y por último la del chiquito.

Delfina: Enorme le quedaba la de Papá Oso.

Angelina: Sí, porque ella es chiquita.

Bairon: Estaba pesada la del papá.

Valentín: Muuuuy pesada.

Lía: Luego se probó la de la mamá.

Valentín: Y estaba llena de arena, así como sucia.

Brenda: ¿Llena de arena? Qué raro.

Delfina: No, no. Muy suave.

Nicolás: ¡No! Porque si estaba suave se la tiene que dejar.

Hiojan: Se dejó la del osito, mejor. La chica.

Lía: Esa era muy grande también.

Delfina: Era suave y grande también.

Hiojan: Se sacó la campera y probó la del bebé.

Brenda: La del chiquito estaba tan sabrosa que se la dejó puesta.

Docente: ¿Cómo estaba si estaba sabrosa?

Lía: Calentita.

Brenda: Muy calentita. Yo tengo un buzo que tiene corderito y es calentito y siempre me lo pongo.

Santiago: Y suavcito.

Angelina: Le gustó mucho y se la quedó puesta.

Hiojan: Además estaba muy cómoda porque era chiquita como ella.

Finalmente, quedó plasmado en el texto de la siguiente manera:

Después de que se sentó en la silla sintió frío y se puso una campera. La del papá oso le quedaba enorme. La de la mamá osa estaba sucia y la del osito bebé muy sabrosa, calentita y suavcita. Era muy cómoda, chiquita como ella, y se la dejó puesta.

Los niños incorporan aspectos descriptivos

En varias instancias de la textualización se ve reflejada la *descripción de los personajes*. Por ejemplo, cuando tienen que presentar a Ricitos:

Docente: ¿Y cuando los osos se fueron qué pasó?

Nahiara: Ahí llegó Ricitos de Oro que es muy curiosa. ¡Ese día!

Santiago: Ricitos estaba medio perdida.

Brenda: Escribí: «llegó Ricitos de Oro que es muy curiosa».

Lía: Llegó Ricitos de Oro. Y probó el plato de comida y las sillas y las camas.

Docente: ¿Quién es Ricitos de Oro? ¿Por qué la llamaban así? Recuerden que los compañeros que van a leer este cuento no saben y ustedes pueden contarles.

Nicolás: Ricitos de Oro es una nena que tiene el pelo amarillo.

Santiago: Es una niña que se perdió en el bosque.

Brenda: Es de color oro el pelo, como los anillos y las joyas. Por eso Ricitos de... Oro.

Valentín: Y como que brilla.

Delfina: Es como que lo tiene como vos, así, doradito acá (refiriéndose a la maestra tocándose las puntas de su cabello).

Brenda: Y medio motudo. Así... (gira los dedos) que no sé cómo decir... como cuando no tiene planchita.

Delfina: Que no lo tiene lacio, está enrulado.

Brenda: Sí, eso, no me salía.

Docente: Enrulado, con bucles...

Emilson: Sí, con bucles como tiene mi hermana, pero de otro color.

Delfina: Sí, lo vi en el dibujo del libro.

Luego de ese diálogo, en el texto final Ricitos queda presentada de la siguiente manera: «Ese día una niña que se llamaba Ricitos de Oro, ya que tiene el pelo amarillo, entró a la casa de los osos porque estaba perdida. Ella era muy curiosa».

Durante la textualización los niños *usan adjetivos o frases descriptivas*. En este cuadro se visualiza el vocabulario que utilizan para describir los platos de comida, las camas y las sillas de los tres osos y cómo los niños deciden manejar, en la mayoría de los casos, otras palabras y no la de las versiones originales para puntualizar sobre los objetos. Estas palabras enriquecen la calidad del relato.

	Palabras de las dos versiones leídas	Palabras en la versión de los niños
Plato de Papá Oso	Caliente	Pesado, espeso, <i>caliente</i> ⁷

⁷ Las palabras marcadas con cursiva fueron las que finalmente textualizaron los niños en la escritura del cuento.

Plato de Mamá Osa	Espesa, fría	Ni muy caliente ni muy frío; tibio; <i>espeso</i> ; frío
Plato de Bebé Oso	Estaba rica, a su gusto; templada	Estaba bien; <i>ni muy caliente ni muy frío</i> ; rico; calentito
Silla de Papá Oso	Silla grande; grandota; estaba dura; blanda	<i>Dura</i> , alta, grande, grande
Silla de Mamá Osa	Muy ancha, dura	<i>Incómoda</i> , dura, alta
Silla de Bebé Oso	La encontró a su gusto, a su punto.	<i>A su manera</i>
Cama de Papá Oso	Dura, ancha	<i>Dura</i>
Cama de Mamá Osa	Blanda, dura	<i>Incómoda</i>
Cama de Bebé Oso	Sabrosa, cómoda	No estaba incómoda; <i>perfecta, a su medida</i> ; bien; ni muy grande ni muy chiquita.

En los ejemplos anteriores, los niños emplean una estrategia discursiva propia de la descripción a la que Kaufman (2001) se refiere como *aspectualización*. La autora explica que es:

La operación descriptiva más evidente a través de la cual se presentan los diferentes aspectos del objeto a describir. Es el corazón de la descripción ya que a través de ella se pueden especificar o caracterizar todos los aspectos del objeto. Puede ser mínima (una simple palabra o una microproposición) o máxima (toda una secuencia o un texto). (p. 4)

Los niños reconocen atributos destacados de los personajes: lo que saben, piensan o sienten

En diversos momentos de la textualización los niños aluden al comportamiento de los personajes, sobre todo del papá oso, a partir de la intervención docente. En otras ocasiones, manifiestan el estado de ánimo de los personajes:

Brenda: Volvieron a la casa, encontraron algo diferente y Papá Oso empezó a revisar toda la casa.

Lía: Ahí no dice que revisó toda la casa.

Brenda: Pero cuando volvés del paseo revisás toda la casa.

Rodrigo: Mi mamá no revisa mi casa.

Docente: Pero Brenda dice que encontraron algo diferente. ¿A qué te referís?

Brenda: Que Papá Oso vio una cuchara en su plato y se dio cuenta que lo habían tocado.

Lía: ¡Ah! Eso sí.

Docente: ¿Cómo creen que se sintió Papá Oso cuando vio que habían tocado sus cosas?

Brenda: Enojado y triste.

Bairon: Muy enojado, porque dice que rugió y cuando los animales rugen, rugen fuerte.

Brenda: En el otro cuento que leímos una vez... que había un león que no sabía escribir, también rugió porque estaba enojado.

Lía: Podríamos escribir que Papá Oso encontró un plato con una cuchara adentro y se enojó.

Bairon: ¡Que se enojó mucho! Porque además la maestra cuando leyó el cuento, lo leyó como enojada, y puso voz de enojada. Yo me acuerdo.

Frecuentemente se les atribuyen determinadas características a los osos de los cuentos, sobre todo de los cuentos tradicionales. Encontrar cuáles son los *atributos destacados de los personajes*, qué es lo que los lleva a actuar de una determinada manera y cuáles son sus sentimientos tiene que ver con las evocaciones que los niños hacen sobre sus características. Como expresa Colomer (2005a): «El desarrollo de las expectativas sobre los personajes incluye también el conocimiento sobre las connotaciones que se le atribuyen culturalmente, especialmente en el caso de los animales o seres fantásticos» (p. 75).

Análisis de reformulaciones a partir de fragmentos textuales del cuento

En un segundo momento se analizan las reformulaciones realizadas por los niños a partir de expresiones textuales de las versiones leídas observando qué recursos lingüísticos y discursivos utilizan con mayor frecuencia. Los niños mostraron una forma distinta de decir una frase del cuento sin alterar la información que esta presentaba.

En estas instancias se presentaron a los niños tres recortes extraídos de las versiones leídas para que reformulen teniendo en cuenta un propósito: estos fragmentos iban a ser introducidos luego en su versión original. La escritura de esta nueva versión del cuento posibilitó que los niños pudieran interpretar expresiones literales.

Al principio, en subgrupos, conversaron e intercambiaron sobre los diferentes parlamentos, luego se realizó una puesta en común de las reformulaciones realizadas, y, por último, se dio la tarea de que escribieran una reformulación de ese segmento textual.

Es destacable que en la propuesta de reformulación de enunciados textuales del cuento los niños mantienen la fidelidad del texto fuente. Los niños cargan de sentido al texto estableciendo relaciones entre el discurso textual y sus propias palabras.

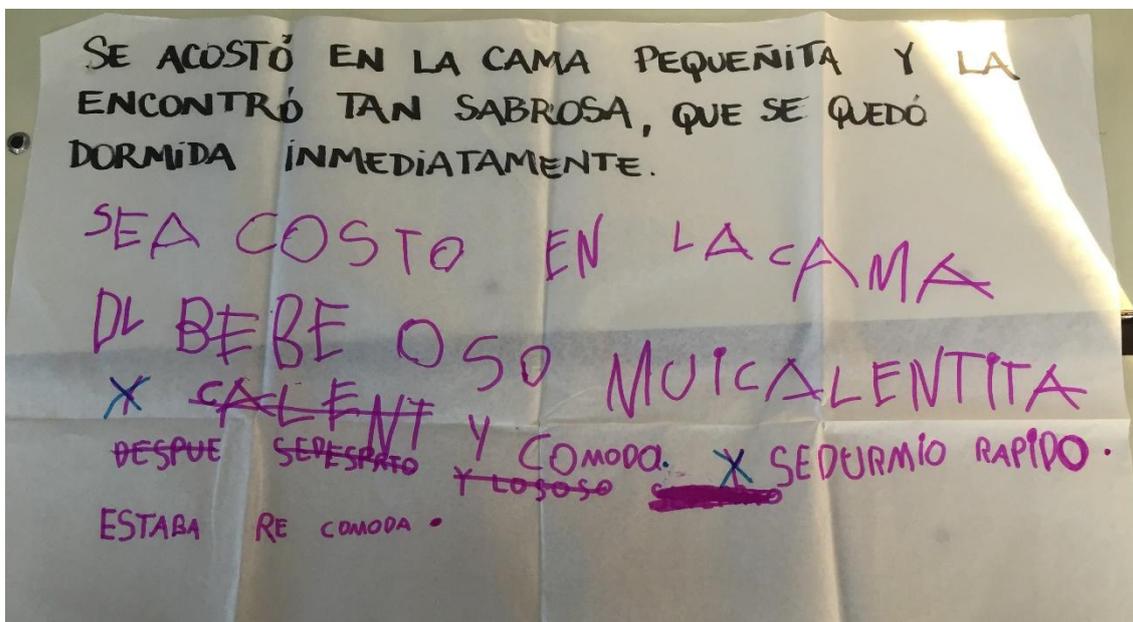
A continuación se tomarán los fragmentos seleccionados del texto fuente, seguidamente se escribirá la reformulación que produjeron los niños para ser incorporada en el cuento (que da cuenta de que logran hacer uso de la paráfrasis como estrategia de comprensión), acompañada de la transcripción de los diálogos entre los alumnos para llegar a la producción final.

Los fragmentos seleccionados del cuento fueron los siguientes⁸:

Fragmento 1

«Se acostó en la cama *pequeñita* y la encontró tan *sabrosa* que se quedó dormida *inmediatamente*».

Reformulación final realizada por los niños: «Se acostó en la cama del bebé oso, muy calentita y cómoda. Se durmió rápido. Estaba re cómoda. Se acurrucó y se durmió».



Para expresar la «cama pequeñita» hacen referencia a «la cama del bebé oso». También utilizan otros sinónimos: «Se acostó en la cama *chiquita*» o «La cama era *diminuta*. *Muy pequeña*».

En la expresión «y la encontró tan sabrosa» textualizan «muy calentita y cómoda». En los registros de las transcripciones los niños explican lo que entienden por «sabrosa»:

Docente: Aquí donde dice «la encontró muy sabrosa», ¿qué quiere decir?

Lía: Que era rica.

Bairon: ¡No! Para mí quiere decir que era cómoda la cama. Viste que las otras camas no le gustaron.

Rodrigo: Sí, que es calentita, porque a la cama no la podemos probar. Sí... la probamos si está cómoda, pero no la podemos comer.

Lía: Le parecía una cama linda.

También al referirse a la palabra «sabrosa» aparecen expresiones como «a su medida» y «perfecta», que luego no utilizan en el momento de escribir, ya que en el intercambio los alumnos van explicitando sus ideas y confrontándolas con la de sus compañeros para luego tomar la decisión de cuáles textualizar.

⁸ Las palabras que se encuentran con cursiva fueron marcadas para el análisis. A los niños se les presentó el texto sin marcas.

Al hacer alusión a la palabra «inmediatamente», los niños manejan varios sinónimos: «rápidamente», «enseguida», «rápido».

Angelina: Se durmió porque tenía sueño.

Hiojan: Sí, se durmió.

Angelina: Se acostó en la cama chiquita, la probó, le gustó.

Docente: Ahí dice que «la encontró sabrosa». ¿Qué quiso expresar el autor?

Delfina: ¿Que le gusta mucho quiere decir?

Nahiara: Porque se acostó y como estaba calentita le gustó.

Hiojan: Y se quedó dormida enseguida porque le gustó mucho.

Nahiara: Ricitos de Oro se acostó en la cama chiquita...

Delfina: ¡Porque le gustó!

Nahiara: Sí, porque le gustó. Y se quedó dormida rápidamente.

En torno a esta palabra se plantea una discusión, ya que algunos niños interpretan que Ricitos se acostó inmediatamente, mientras que otros afirman que se durmió inmediatamente:

Emilson: Se acostó en la cama porque era muy cómoda.

Santiago: Además dice que fue rápido.

Nicolás: ¡No! Dice que se durmió rápido. No que fue rápido a la cama.

Milagros: Se acostó en la cama chiquita.

Emilson: Se fue a la cama y se durmió enseguida.

Los niños presentan diferentes argumentos y explicaciones para solucionar el problema planteado. También buscan en el texto pistas que acrediten lo que están exponiendo:

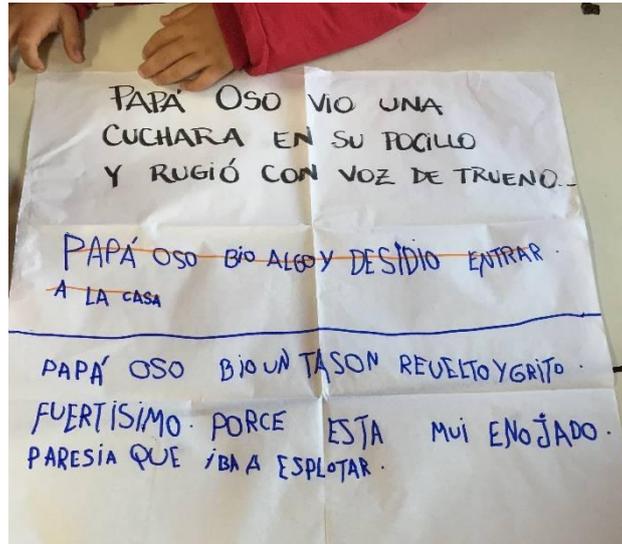
Brenda: Sí, pero fue rápido a la cama y se durmió enseguida. Porque antes de esto decía que Ricitos tenía sueño.

Rodrigo: ¡Sí, porque dice dormida! Yo también hago eso: voy rápido, me acuesto, me tapo y me duermo. ¡Y ta!

Fragmento 2

«Los tres osos regresaron de su paseo. Papá Oso vio una cuchara en su pocillo y *rugió con voz de trueno*».

Reformulación final realizada por los niños: «Papá Oso vio un tazón revuelto y gritó fuertísimo porque estaba enojado. Parecía que *iba a explotar*».



Este fragmento textual fue propuesto a los niños, ya que se percibe la expresión «con voz de trueno» como un término que ha llamado la atención, debido a que fueron ellos los que la llevaron a su propia versión.

La escritura da cuenta de que los niños parafrasean el texto original, poniendo en juego la lógica de la reformulación, donde cambia el texto pero no el contenido. En esta ocasión, las únicas palabras que mantienen del texto fuente son «Papá Oso». Como expresa Silvestri (1998), refiriéndose a que el niño puede desprenderse de la forma literal del texto: «no necesita “atarse” a la forma exacta del original porque tiene habilidades de reformulación, es decir, puede formular de diversas maneras el contenido del original sin distorsionar sus conceptos» (p. 39). Esto se ve reflejado en este recorte de la transcripción de diálogo de los niños:

Docente: ¿Qué quiere decir cómo trueno? ¿Cómo son los truenos?

Rodrigo: Antes de la lluvia los escuchamos a los truenos.

Emilson: Suenan mucho. Como algo que explota.

Lía: ¡Sí! Algo fuerte.

Milagros: Rugió fuerte entonces.

También en el que se expone a continuación:

Angelina: Papá Oso rugió fuerte.

Valentín: Podemos poner que gritó.

Docente: ¿Y cómo te diste cuenta de que gritó, Valen?

Valentín: Porque dice que rugió con voz de trueno.

Docente: ¿Cómo se imaginan la voz de trueno? ¿Han escuchado un trueno?

¿Cómo es?

Nahiara: Como cuando está lloviendo y hace un ruido fuerte.

Valentín: Como cuando cae un rayo.

Hiojan: Sí, cuando está nublado y suenan todas las cosas de la casa.

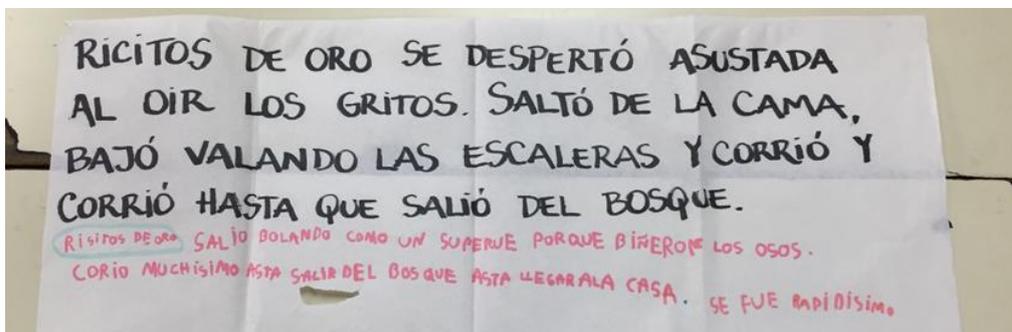
Valentín: Toda la gente se asusta, pero yo no me asusto.

Nahiara: Papá Oso gritó muy fuerte cuando vio la cuchara en el plato.

Fragmento 3

«Ricitos de Oro se *despertó asustada* al oír los gritos. Saltó de la cama, *bajó volando las escaleras y corrió y corrió hasta que salió del bosque*».

Reformulación realizada por los niños: «Ricitos de Oro salió volando como un superhéroe porque vinieron los osos. *Corrió muchísimo hasta salir del bosque, hasta llegar a su casa. Se fue rapidísimo*».



En esta reformulación se ve reflejado cómo los niños, si bien utilizan algunas palabras de uso corriente, establecen relaciones entre lo presentado en el fragmento con otros momentos del cuento ya recolectados, imágenes mentales, palabras escuchadas o leídas.

En la textualización no hacen mención al término «asustada», no escriben nada en torno a cómo se encontraba la niña, sin embargo, en las conversaciones con los compañeros, donde dialogan acerca de lo que comprendieron del texto, se aprecia que aluden al estado de ánimo que presenta el personaje, aunque después no lo dejan registrado: «Podemos poner que la nena salió asustada. ¡Ah, no! A eso ya lo dice... Podemos poner que se despertó con miedo, porque los osos gritaban»; «Yo creo que Ricitos de Oro tenía miedo y se fue»;

Nahiara: La nena se asustó con tanto miedo que había y se asustó y se fue.

Valentín: Ricitos de Oro gritó.

Nahiara: Yo creo que los tres osos gritaron... Ricitos de Oro se asustó y se fue...

Nahiara: Corriendo.

Docente: Yo se los voy a volver a leer y ustedes ven si hay algún pedacito que los ayude para saber si gritó Ricitos o los osos.

(La docente relee el fragmento).

Nahiara: Viste que ahí dice que ella se despertó asustada.

Hiojan: Y los osos gritaban porque le rompieron todo.

Valentín: Yo decía que gritaba cuando se fue corriendo.

Angelina: Sí, puede ser, porque estaba muy asustada.

Nahiara: Y me olvidé de decir que Ricitos bajó rápido las escaleras.

Al analizar estas reformulaciones se encuentra su fuente en la *procedencia del léxico literario* utilizado, la *procedencia de intercambios verbales* y la *procedencia de su conocimiento del mundo*. Cada uno de los niños realizó la interpretación del texto de acuerdo a las herramientas que pudo poner en juego al momento de leer y a las ideas previas que posee.

Se observa cómo los niños en determinadas ocasiones manejan el vocabulario propio de los cuentos y hacen uso de esas palabras.

Asimismo, se puede observar que no solo hacen referencia a términos manejados en las dos versiones de *Ricitos de Oro* leídas en esta propuesta, sino también a su biblioteca mental. Que los niños decidan comenzar su cuento con la expresión «había una vez» alude a la familiarización que tienen con esa frase y, por lo tanto, a la alta frecuentación con el género.

El trabajo en grupo permitió a los niños intercambiar acerca de lo que habían comprendido, esto los llevó a interpretar el texto de manera compleja, los obligó a argumentar sus opiniones, volver al texto para constatar sus ideas, corregir o complementar lo expresado por un compañero. De esta manera, en la discusión con sus pares los niños fueron generando la construcción compartida de conocimiento.

En algunas ocasiones, para construir significados los niños necesitaron información que no estaba dada en el texto y tuvieron que basarse en sus experiencias personales. Algunos términos o expresiones textuales llevan a que los alumnos utilicen información relativa a sus prácticas cotidianas para profundizar la comprensión, realizando inferencias y teniendo en cuenta el contexto en que son utilizadas. Se advierte en el trabajo en equipo, por ejemplo, que al decir con sus palabras que Ricitos bajó «volando por las escaleras» o «Flash» apelan a lo que ellos relacionan con la velocidad y a sus vivencias personales.

Estrategias de reformulación usadas por los niños

Habiendo precisado los aspectos observados anteriormente y la fuente en las que los niños buscan pistas para la interpretación de los fragmentos entregados, es importante analizar las estrategias que utilizan en el momento de textualizar, ya que estas son las que garantizan la cohesión del texto. Tomando en cuenta los aportes realizados por Castedo *et al.* (2001b), «existen cuatro estrategias básicas de reformulación: sustitución, expansión, reducción y recolocación» (p. 4). Este trabajo se abocará a la recolección de información relativa al uso de la *sustitución*: en este análisis en particular a la sustitución pronominal, el uso de hiperónimos, la sinonimia y la paráfrasis. A través de esta estrategia el niño respeta la información ofrecida por el texto fuente, no agrega ni quita información. La lengua española ofrece diferentes maneras para referirse a lo mismo y esto se manifiesta en las producciones de los niños, quienes comienzan realizando reformulaciones orales para luego plasmarlas en el papel en el intento por elegir la sustitución de palabras por palabras, palabras por frases o frases por frases.

A continuación se intentará rescatar momentos en los cuales se vean reflejadas estas estrategias con ejemplos concretos.

Sustitución pronominal

Cuando los niños comienzan con el dictado a la maestra de la nueva versión utilizan reiteradamente la palabra «Ricitos», que es como se llama el personaje. La docente interviene luego de que lo ha escrito varias veces a lo largo de la textualización, detiene la escritura y presenta un papelógrafo trabajado en otra instancia donde se habían marcado diferentes maneras en que el autor de otro cuento llamaba a su personaje (Olivia, ella, la niña). Este registro, que ha quedado en el salón, es utilizado para reflexionar con los niños sobre otras posibilidades de nombrar a Ricitos. Luego de esta intervención, si bien es utilizado algunas veces el nombre del personaje, los niños reparan en esto y en varias ocasiones es sustituido, viéndose reflejado en la versión final del cuento. Son ellos mismos los que advierten sobre la reiteración del nombre propio y manifiestan la intención de cambiarlo. De esta manera, a lo largo de la textualización y revisión del cuento se nombra al personaje como «Ricitos», «ella», «la niña», («la nena», que no aparece en el texto final, pero sí en los diálogos entre los niños).

En el siguiente diálogo se observa cómo dan cuenta de la reflexión realizada acerca de la sustitución pronominal:

Docente: Como ya pusimos Ricitos de Oro, para no decir su nombre otra vez, ¿cómo podemos remplazar esa palabra? ¿Se acuerdan de que cuando trabajamos con las noticias del cuento de Olivia la nombraba de varias maneras al personaje? ¿Cómo decía para no escribir siempre Olivia? ¿Nos sirve para poder nombrar a Ricitos?

Nahiara: ¡La niña podemos decir!

Hiojan: Ya lo pusimos a la niña.

Lía: La señorita.

Brenda: ¡Ella!

Varios niños: Mejor ponemos «ella».

Uso de hiperónimos

Se propone la utilización de la palabra «familia» para englobar a los tres osos, puesto que los niños vienen repitiendo «papá oso», «mamá osa» y «bebé oso». Es cierto que en este cuento esas palabras son características, pero se generó la introducción de una palabra más abarcativa. En este caso es mediante la intervención docente que se introduce la utilización de un hiperónimo, ya que es ella la que pregunta la relación entre los personajes y el término que los puede incluir. Los niños inmediatamente pueden atribuir esas palabras más específicas dentro del hiperónimo «familia». Es preciso decir que es en el único momento en el que se visualiza un término léxico que abarca a otras palabras:

Docente: ¿Qué son ellos tres? ¿Qué relación tienen?

Nahiara: La familia.

Bairon: los tres son de la misma familia.

Valentín: La familia revisó la casa.

Sinonimia

Es la estrategia más utilizada tanto en la textualización del nuevo cuento como en la reformulación de los fragmentos textuales. En varios momentos de la escritura los niños utilizan sinónimos de algunos términos esgrimidos en las versiones originales. Como ya se ha advertido, algunas de estas expresiones quedaron plasmadas en la producción final y otras fueron expresadas durante los diálogos de los niños, por lo tanto, se toman algunos ejemplos extraídos de las transcripciones del trabajo en clase y se presentan en el siguiente cuadro⁹ para una mejor descripción de lo que se quiere señalar:

Miraron /observaron/vieron	Corriendo por las escaleras/volando por las escaleras/rápido/rapidísimo
Comida/almuerzo	Inmediatamente/enseguida/rápido
se dieron cuenta/encontraron algo diferente	Sabrosa/rica/cómoda/le gustó mucho
Revisó/ se fijó	Como trueno/fuerte
Casa revuelta/todo desordenado	A su gusto/a su manera/estaba bien
Empezó a llorar/se puso triste	Asustada/con miedo
Chiquito/pequeñito/bebé oso/osito	Con voz de trueno/rugieron/gritaron
Pequeñita/chiquita/muy chiquita/diminuta/muy pequeña	Movida/corrida

Paráfrasis

En el momento de la textualización es recurrente escuchar a los niños decir: «eso está igual que en los otros cuentos». Cuando indicaban esto no lo hacían en referencia a los episodios del cuento, ya que ellos tenían claro que para que fuese otra versión del mismo cuento debían respetar ciertas cuestiones. Los niños se referían específicamente a poder usar sus palabras para contar determinados pasajes o expresiones.

La realización de paráfrasis no es tarea fácil, pero ante el pedido puntual de decir con sus palabras un determinado fragmento los niños pudieron poner en juego esa estrategia. Los alumnos pudieron reflexionar y expresar con sus palabras lo dicho en el texto. La paráfrasis, como expone Colomer (2005a), se puede añadir al conjunto de actividades que «permitiría identificarla como una manera determinada de referirse al texto y podría ayudar a los alumnos a usarlas o a evitarlas de un modo deliberado en sus producciones metatextuales» (p. 18).

⁹ Estas palabras se encuentran en las transcripciones de los diálogos de los niños en las propuestas de textualización y revisión de la versión del cuento, pudiéndose ver en el anexo del trabajo. La primera expresión hace referencia a un término utilizado en los cuentos trabajados y las que continúan son las palabras empleadas por los niños.

Esta estrategia de reformulación supone una buena forma de evidenciar comprensión, ya que obliga a efectuar hipótesis sobre lo que se ha leído. Esa comprensión parcial implica, además, una activación del intertexto lector.

En varias instancias los niños parafrasean al textualizar su versión. Si volvemos a mirar los parlamentos que debían reformular en el fragmento 1, realizan paráfrasis del texto completo:

Fragmento 1

«Se acostó en la cama pequeñita y la encontró tan sabrosa que se quedó dormida inmediatamente».

Paráfrasis

«Se acostó en la cama del bebé oso, muy calentita y cómoda. Se durmió rápido. Estaba re cómoda. Se acurrucó y se durmió».

En el fragmento 2 los niños no tienen en cuenta la primera oración, ya que no hacen referencia a que los tres osos regresaron de su paseo. Se centran en la postura de Papá Oso, que probablemente fue lo que más les llamó la atención de este recorte. Resulta importante destacar que en ninguna de las versiones nombra un tazón revuelto, ellos lo pueden inferir de la frase «vio una cuchara en su pocillo», el resto está totalmente parafraseado.

Fragmento 2

«Los tres osos regresaron de su paseo. Papá Oso vio una cuchara en su pocillo y rugió con voz de trueno».

Paráfrasis

«Papá Oso vio un tazón revuelto y gritó fuertísimo porque estaba enojado. Parecía que iba a explotar».

Analizando el fragmento 3 se observa que los niños traen al texto lo que saben del cuento, ya que donde dice: «al oír los gritos», ellos reconocen que esos gritos provienen de los osos. Reiteran del texto entregado el nombre del personaje y el lugar donde ocurre el cuento (Ricitos y bosque). En el fragmento presentado hay tres momentos que marcan velocidad, «Saltó de la cama», «bajó volando las escaleras» y «corrió y corrió...». Los niños utilizan paráfrasis también cuando escriben «salió volando como un superhéroe», puesto que en los diálogos hacían referencia a Flash, y terminan textualizando «se fue rapidísimo».

Fragmento 3

«Ricitos de Oro se despertó asustada al oír los gritos. Saltó de la cama, bajó volando las escaleras y corrió y corrió hasta que salió del bosque».

Paráfrasis

«Ricitos de Oro salió volando como un superhéroe porque vinieron los osos. Corrió muchísimo hasta salir del bosque, hasta llegar su casa. Se fue rapidísimo».

CAPÍTULO 4

Consideraciones finales

En este trabajo se ha pretendido prestar atención al momento de la textualización y revisión de una nueva versión de un cuento popular, en especial cuestionando si los niños podían ir dando respuestas a problemas que se les planteaban en la escritura colectiva y si podían cargar de sentido al texto estableciendo relaciones entre el discurso textual y sus propias palabras.

Se obtuvieron evidencias de que mediante la textualización y revisión de un cuento se generaron intercambios colectivos donde los alumnos pudieron construir un texto al confrontar opiniones o confirmar sus propias interpretaciones y con los modelos textuales presentados.

Cabe recordar que el grupo de primer año con el cual se trabajó proviene de un contexto sociocultural desfavorecido, donde leer y escribir no son prácticas cotidianas y donde el uso del libro como objeto cultural no es habitual. Sin embargo, a través de este proyecto de elaboración colectiva, los niños trabajaron con un tipo textual determinado que reconocían e interactuaron con sus características más constitutivas. En la elaboración del cuento, en el cual todo el grupo estaba abocado a un fin común conocido de antemano, los niños pudieron respetar la palabra del otro, argumentar y explicar sus propias interpretaciones. Las validaciones sobre lo que comprendieron del texto o sus ideas no fueron inmediatas, sino que tuvieron que contradecir, cuestionar y defender sus decisiones.

Los niños, en su rol de escritores, evidenciaron algunos conocimientos que poseen sobre el lenguaje escrito (el léxico del género literario, así como de las características textuales, discursivas y literarias que corresponden al cuento). Ellos se apoyaron en diferentes recursos de los cuales disponían para escribir la historia ya conocida sin la exigencia de tener que crearla.

Una de las condiciones que se considera que hicieron posibles estos resultados fueron, sin dudas, las instancias previas de lectura y relectura por parte de la docente, instalando conversaciones y discusiones sobre lo leído para la apropiación del significado global y específico del texto. De igual manera, en el proceso de escritura, la lectura del maestro fue fundamental, ya que a partir de esta los niños pudieron coordinar las ideas, retomar lo escrito luego de instancias de diálogo y realizar las revisiones pertinentes.

En el marco de esta propuesta, en la que los alumnos pusieron en acción los quehaceres del escritor aun antes de escribir convencionalmente, fueron aprendiendo

la práctica de lectores y escritores y las particularidades del lenguaje escrito, trabajando con diversos contenidos que circunscriben un saber hacer. Al elaborar y revisar el texto, los niños tuvieron que exponer y transformar sus ideas convirtiéndolas en escritura. Sin duda esto no fue fácil en un principio, pero fueron comprendiendo la lógica del dictado al maestro. En el devenir de las situaciones planteadas, y teniendo en cuenta la textualización final a través de la democratización de las opiniones, muchos niños mejoraron paulatinamente los conceptos, elaboraron nuevas relaciones y explicaciones más precisas sobre lo que querían decir, se detuvieron en la escritura, corrigieron, reelaboraron, etcétera.

Otra de las preguntas planteadas era qué saberes discursivos, lingüísticos y literarios podían plasmar los niños a través de la escritura de su versión. En relación con esto, se puede decir que los niños durante la producción fueron reflexionando sobre la escritura, aprendiendo características del lenguaje de los cuentos (estructuras sintácticas, características estructurales del género discursivo, léxico propio de cada cuento leído) y diferenciando características de los textos orales y escritos, aprendiendo más de los textos a medida que ejercían la práctica de escritores y lectores. Cuando se analizaron *las características generales que presenta el texto producido*, se pudo advertir los siguientes aspectos:

- Los niños se ajustaron al género, hicieron presentes los episodios nucleares que se habían registrado en el plan y sucedieron temporalmente las acciones.
- Reconocieron los atributos más destacados de los personajes, identificando por qué actúan de una determinada forma.
- Generaron elementos novedosos (un nuevo episodio).
- Manifestaron cohesión textual utilizando conectores de apertura. Predominó el uso reiterado del conector temporal «después», aunque incluyeron otros conectores temporales o causales (ese día, cuando, porque) antes de la revisión.
- Solo en dos ocasiones se observa el uso de comparaciones como recurso lingüístico.
- Incluyeron léxico literario y fragmentos descriptivos como recursos literarios, utilizando vocabulario y expresiones típicas del género, pero no así diálogos, lo que puede deberse a los pocos modelos presentados, quedando como proyección el trabajo en este aspecto.

Otro de los puntos de análisis sobre los que reparar es la interpretación de expresiones del texto, donde queda evidenciada la realización reformulaciones. Esta práctica de reformulación de texto, en el marco de una secuencia donde se leyó mucho y se escribió sobre lo leído, ayudó a que los niños cargaran de sentido el texto.

Se puede decir, entonces, que *establecieron relaciones entre el discurso textual y sus propias palabras*. En el análisis de las escrituras de los niños sobre los parlamentos textuales se ve claramente cómo pudieron decir lo mismo con otras palabras, cambiando la forma, pero conservando el significado.

Se pudieron observar los distintos procedimientos utilizados en la reformulación, siendo los manejados con más frecuencia la *sinonimia* y la *paráfrasis*. En propuestas sistemáticas de este estilo seguramente los niños irán haciendo perceptibles expresiones que estén emparentadas semánticamente y aquellas que no, reconocerán aquellas que puedan utilizar en determinado contexto y las más apropiadas para cada situación.

Se entiende que quedan desafíos pendientes, pero las situaciones didácticas implementadas les permitieron utilizar la escritura como herramienta de transformación de conocimiento en un espacio de reflexión de la obra producida, así como reparar en la interpretación de fragmentos como objeto de estudio. La puesta en práctica de dos de las cuatro situaciones fundamentales (los niños *leen a través del maestro* y los niños *escriben a través del maestro*) propiciaron que los alumnos pongan en juego y avancen en sus posibilidades de producir e interpretar textos. Como se dijo en un comienzo, se entiende a la alfabetización como un logro cultural, social y cognitivo, aludiendo a un proceso en el cual el niño se apropia del sistema de escritura y del lenguaje escrito y de las prácticas sociales de escritura y producción de textos, donde las acciones que realiza el maestro son fundamentales. Como expresa Ferreiro (2002): «La alfabetización no es un lujo ni una obligación: es un derecho» (p. 7), por lo tanto, es imprescindible que se promueva el contacto con la lengua de diversas formas y, para ello, es fundamental el papel activo del niño que aprende y del maestro que motiva, enseña y estimula, ya que los aprendizajes dependen de las interacciones y de los significados compartidos.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2001). *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida* 16(3). https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf
- Castedo, M. (2008). Dar clases con biblioteca en las aulas. En E. Bonilla, D. Goldín y R. Salaberria (coords.), *Bibliotecas y escuelas: retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento* (pp. 97-109). Océano.
- Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., Siro, A., Sosa, N., Schmied, P. y Damiani, G. (2001a). *Propuestas para el aula: material para docentes. EGB 1* [Archivo PDF]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001113.pdf>
- Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., Siro, A., Sosa, N., Schmied, P. y Damiani, G. (2001b). *Propuestas para el aula: material para docentes. EGB 3* [Archivo PDF]. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001135.pdf>
- Castedo, M., Siro, A. y Molinari, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer*. Novedades Educativas.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2001). La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y Vida*, 22(1), 6-23. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Colomer.pdf
- Colomer, T. (2005a). *Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Colomer, T. (2005b). El desenlace de los cuentos como ejemplo de las funciones de la literatura infantil y juvenil. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 203-206.
- Equipo Prácticas del Lenguaje. (2009). *Anexo 1: Los cuentos tradicionales infantiles* [Archivo PDF]. http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/anexo_1_cuentos_tradicionales.pdf
- Equipo Prácticas del Lenguaje. (2011). *Proyecto: los lobos de los cuentos* [Archivo PDF]. http://abc.gob.ar/primaria/sites/default/files/documentos/proyecto_lobos.pdf
- Ferreiro, E. (2002). *Leer y escribir en un mundo cambiante* [Archivo PDF]. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-san-martin-argentina/literatura-infantil/001-leer-y-escribir-en-un-mundo-cambiante-ferreiro/10527466>
- Kaufman, A. M. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después?* Editorial Santillana.
- Kaufman, A. M. (2001). *¿Por qué cuentos en la escuela?* *Lectura y Vida*, 22(1). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Kaufman.pdf
- Kaufman, A. M. y Lerner, D. y Castedo, M. (2015a). *Documento transversal 1: la alfabetización inicial* [Archivo PDF]. http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT1_XII_ISBN.pdf/at_download/file
- Kaufman, A. M. y Lerner, D. y Castedo, M. (2015b). *Documento transversal 2: leer y aprender a leer* [Archivo PDF]. http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf
- Kaufman, A. M. y Lerner, D. y Castedo, M. (2015c). *Documento transversal 3: escribir y aprender a escribir* [Archivo PDF]. http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT3_VI_ISBN.pdf/at_download/file
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: alegato contra una falsa oposición. En J. Castorina, E. Ferreiro, M. Kohl y D. Lerner (comps.), *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-117). Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión: la escuela como sociedad de cultura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Paione, A., Reinoso, M. y Wallace, Y. (2011). *Situaciones de lectura y escritura en torno a la biblioteca del aula* [Archivo PDF]. https://documen.site/download/la-organizacion-de-la-biblioteca-paione-reinoso_pdf
- Peláez, M. A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata]. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1288/te.1288.pdf>
- ProLEE. (2014). *Cuaderno de trabajo del Equipo comunitario de lectura*. ANEP.
- ProLEE. (2019). *Mochiteca: actividades de lectura y escritura en entornos familiares y comunitarios*. ANEP.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras: las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Cántaro Editores.
- Siro, A. (2005). *El desafío de la continuidad: una mirada sobre la intervención del mediador en la formación de lectores de álbumes*. Conaculta.
- Soriano, M. (1995). *La literatura para niños y jóvenes: guía de exploración de sus grandes temas*. Colihue.
- Southey, R. (2021). *Ricitos de Oro* [Archivo PDF]. https://www.cuentosinfantiles.top/wp-content/uploads/cuentos_digital/Ricitos%20de%20Oro.pdf
- Uribe, V. (1998). *Ricitos de Oro y los tres osos*. Ediciones Ekaré.

Anexos

Proyecto: «Nuestra versión de *Ricitos de Oro*»

<p>Situación didáctica 1 (30 minutos) 14/07/2021</p>	<p>Lectura del cuento: <i>Ricitos de Oro y los tres osos</i> (versión de Verónica Uribe. El libro de oro de los niños. Ediciones Ekaré).</p> <p>Espacio de intercambio para conversar sobre lo leído.</p> <p>A partir de la conversación sobre lo leído se generan comentarios espontáneos de los niños sobre aspectos que les han sido significativos del cuento, se enriquecen, corroboran o desechan las interpretaciones, se detienen sobre el lenguaje escrito y las formas de decir.</p> <p>Algunas posibles intervenciones:</p> <p>¿Qué les llamó la atención del cuento? ¿Qué parte les gustó más? ¿Qué momento no les gustó? ¿A qué los hizo acordar? ¿Les ha pasado que alguien entre a su casa sin permiso? ¿Por qué la llamaban Ricitos de Oro? ¿En el cuento lo dice? ¿En qué momento? Imágenes. ¿Qué les llamó la atención? ¿En algún momento se sintieron nerviosos? ¿Cómo se sintieron cuando Ricitos de Oro salió «volando por las escaleras»? ¿Qué características tiene la niña de este cuento? ¿Qué acciones realiza que les da a entender eso? En una parte del cuento dice que Papá Oso «rugió con voz de trueno», ¿qué quiso decir? ¿Cómo son los truenos? ¿Cómo creen que se sintió el osito cuando vio sus cosas usadas? ¿Por qué? ¿Cómo se sintieron cuando los osos entraron al cuarto donde dormía Ricitos? ¿Qué acciones hizo Ricitos cuando entró en la casa de los osos?</p>	<p>Actividad grupal.</p> <p>Lectura a través de la docente.</p> <p>Registro fotográfico, de audio y toma de notas por parte de la docente que acompaña.</p>
<p>Situación</p>	<p>Lectura de otra versión del cuento: Ricitos</p>	<p>Actividad grupal.</p>

<p>didáctica 2 (30 minutos) 16/07/2021</p>	<p>de oro y los tres osos (Robert Southey). https://cuentosinfantiles.top Espacio de intercambio para conversar sobre lo leído. (Las preguntas planteadas en la actividad anterior no se agotan en esa instancia, algunas de ellas se reservan para este momento o se vuelven a retomar).</p>	<p>Lectura a través de la docente. Registro fotográfico, de audio y toma de notas por parte de la docente que acompaña.</p>
<p>Situación didáctica 3 (30 minutos) 19/07/2021</p>	<p>Realización de un cuadro comparando las dos versiones: comparar aspectos de la <i>historia</i> (los personajes que aparecen, cómo se suceden los hechos, cómo finaliza el cuento) y también cuestiones relacionadas al <i>relato</i> (cómo se presentan y describen los personajes, cuáles son los diálogos, que léxico se utiliza, etcétera).</p>	<p>Actividad grupal. Escritura en papelógrafo a través de la docente. Registro fotográfico, de audio y toma de notas por parte de la docente que acompaña.</p>
<p>Situación didáctica 4 (40 minutos) 21/07/2021</p>	<p>Planear el nuevo texto: decidir qué aspectos van a permanecer y cuáles no para que siga siendo el cuento de <i>Ricitos de oro y los tres osos</i>. Escribir qué momentos del cuento no pueden faltar. ¿Cómo quieren empezar? ¿Cómo en la versión 1 donde describe a la familia de los osos? ¿O cómo la versión 2 que describe a Ricitos? Decidir momentos significativos.</p>	<p>Actividad grupal. Escritura en papelógrafo a través de la docente. Registro fotográfico, de audio y toma de notas por parte de la docente que acompaña.</p>
<p>Situación didáctica 5 (30 minutos) 23/07/2021 26/ 07/2021 29/07/2021 30/07/2021</p>	<p>Textualización de una nueva versión de la obra: Enfrentar a los niños a los problemas involucrados en la escritura, donde deban tomar decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género. (<i>Esta actividad lleva varias instancias, no acaba en un solo día</i>) Durante el proceso de escritura se van a ir visualizando aspectos de las reformulaciones, donde los niños omiten, agregan o modifican aspectos de los textos originales al ir textualizando su propia versión.</p>	<p>Actividad grupal. Escritura en el pizarrón a través de la docente. Registro fotográfico, de audio y toma de notas por parte de la docente que acompaña.</p>

<p>Situación didáctica 6 (20 minutos por grupo) 02/08/2021 10/08/2021</p>	<p>Revisión de la producción colectiva: Donde se vuelve sobre el texto producido colectivamente. Se realizan modificaciones en el plano léxico, diferentes expresiones que no quedaron claras, puntuación, segmentos repetitivos, etcétera. (esta situación lleva 3 jornadas)</p>	<p>Propuesta grupal Papelógrafos. Fibras de colores. Tizas. (Blanca y de colores). Pizarrón.</p>
<p>Situación didáctica 7 (40 minutos) 3/08/2021</p>	<p>Otra revisión: volver a algunos parlamentos de los cuentos originales para realizar reformulaciones. Se retoman fragmentos de los cuentos leídos para realizar reformulaciones con miras a constatar las diversas interpretaciones que puedan realizar los niños. En esta instancia se presentan determinados parlamentos extraídos del cuento para ser introducidos en la versión colectiva. A partir de estos los niños buscan formas alternativas de producir un mismo contenido. Se los va ayudando a construir una idea sin distorsionar la información que brinda el texto fuente. Buscar otras formas de decir: «Esta parte es tan hermosa que no la podemos perder...», «Esta parte no quedó tan clara, ¿cómo la podemos decir?» Escritura de los niños trabajando en pequeños grupos. Se comparten las reformulaciones realizadas por los niños y se introducen en el texto. Propiciar la conversación colectiva generando intercambios en la elección de expresiones que consideran pertinentes para introducir en un texto. Escritura de los nuevos enunciados por los niños.</p>	<p>Propuesta en dupla o tríos a los cuales se les entrega un parlamento del cuento para ser reformulado. Actividad grupal para socializar lo trabajado en grupos. Lectura de reformulaciones producidas por los niños.</p>
<p>Situación didáctica 8 (45 minutos) 13/08/2021</p>	<p>Confeción de librillos con la nueva versión para los niños de 1.º A: Cada niño elabora uno para un compañero. Se transcribe el cuento en computadora y se presenta la impresión junto con tapa, título y contratapa. Los niños diseñan la tapa (decoran, pintan,</p>	<p>Taller de compaginación. Transcripción del cuento impreso. Cascola, papeles de colores, hojas para tapa y contratapa, etcétera.</p>

	dibujan, etcétera).	
Situación didáctica 9 (40 minutos)	Entrega de un librito de regalo a los compañeros del grupo paralelo (1.º A). Lectura del cuento por parte de la docente.	Libritos

Textualización 1

Fecha: 23/07/2021

Hora inicio: 8:30 h

Hora finalización: 9:10 h

Escuela n.º 99

Localidad: Paysandú

Grado: 1.º año

Docente: Natalia Aserito

Docente: Carolina Castillo

Cantidad de niños del aula: 16

Cantidad de niños presentes: 11

Docente: Hoy vamos a empezar a escribir la versión del cuento. Ustedes van a ser los autores. Yo solo les voy a prestar mi mano, que va a ser la que escriba, pero voy a poner todas las ideas que ustedes quieran. Como los escritores no escriben de una sola vez nos va a llevar varias instancias, varias clases. Ustedes van a poder pensar una idea, cambiarla, modificar el texto cuando crean que no les gustó o les parece que las ideas no quedaron tan claras, también pueden dejar algunas expresiones de los cuentos que leímos que les gustaron. ¿Se acuerdan que cuando hicimos el plan escribimos algunos aspectos que les parecía importante dejar? Que son importantes que perduren en la historia. Vamos a tenerlos en cuenta mientras escriben su versión. ¿Cómo le gustaría empezar a escribir? ¿Qué quieren escribir?

Matías: Que Ricitos de Oro estaba medio perdida.

Hiojan: Había una vez dos ositos que vivían en el bosque y un bebé.

Brenda: Vivía en una casa en el bosque.

Santiago: Que ella vivía en el bosque y era curiosa.

Hiojan: Bichó por la puerta, por los dos lados, porque estaba entreabierta la puerta.

Emilson: Se fijó que no había nadie y entró.

Nicolás: Yo no me acuerdo eso que dice Hiojan.

Brenda: Sí, era una nena que estaba perdida, llegó a la casa de los tres osos y probó todas las cosas de los osos.

Angelina: Algunas cosas de los osos.

Nahiara: Yo creo que empezaríamos «había una vez», como muchos cuentos que empiezan «había una vez».

Docente: ¿Les parece empezar con «había una vez»?

Varios niños: ¡Sí! Podemos empezar así.

(La docente escribe y lee «había una vez...» y mira a los niños dando lugar a que sigan la frase).

Santiago: Unos osos que vivían en el bosque.

Lía: Eran tres osos que vivían en el bosque en una casa.

Emilson: En una casita linda. Y la mamá preparó la comida, pero estaba muy caliente.

Brenda: La mamá preparó la avena y como estaba caliente salieron a pasear.

Valentín: Se fueron de la casa para que se enfríe la sopa.

Docente: ¿Y cuando los osos se fueron qué pasó?

Nahiara: Ahí llegó Ricitos de Oro que es muy curiosa. ¡Ese día!

Santiago: Ricitos estaba medio perdida.

Brenda: Escribí: «llegó Ricitos de Oro que es muy curiosa».

Lía: Llegó Ricitos de Oro. Y probó el plato de comida y las sillas y las camas.

Docente: ¿Quién es Ricitos de Oro? ¿Por qué la llamaban así? Recuerden que los compañeros que van a leer este cuento no saben.

Nicolás: Ricitos de Oro es una nena que tiene el pelo amarillo.

Santiago: Es una niña que se perdió en el bosque.

Brenda: Es de color oro el pelo, como los anillos y las joyas. Por eso Ricitos de... Oro.

Valentín: Y como que brilla.

Delfina: Es como que lo tiene como vos, así, doradito acá. (Refiriéndose a la maestra tocándose las puntas de su cabello).

Brenda: Y medio motudo. Así... (gira los dedos) que no sé cómo decir... como cuando no tiene planchita.

Delfina: Que no lo tiene lacio, está enrulado.

Brenda: Sí, eso no me salía.

Docente: Enrulado, con bucles...

Emilson: Sí, con bucles como tiene mi hermana, pero de otro color.

Delfina: Sí, lo vi en el dibujo del libro.

Docente: Ricitos de Oro es una niña de pelo amarillo y es muy curiosa (relee).

Nahiara: Entró a la casa de los osos porque estaba perdida.

(Al no haber más espacio en el pizarrón para continuar la textualización la docente les lee lo escrito para continuar en otra instancia. Durante esa lectura los niños se comienzan a dar cuenta de algunas cuestiones que desean modificar).

Emilson: ¡En una casita linda dije yo!

Brenda: Y otra cosa, Natalia, que no pusiste que preparó la avena.

Nicolás: No era avena, era sopa.

Nahiara: En un cuento decía avena y en otro sopa.

Docente: ¿Escribo que preparó la sopa o que preparó la avena? ¿O inventamos otra comida?

(La mayoría de los niños quiere poner avena).

Nahiara: Y te olvidaste lo que yo dije también: «ese día llegó Ricitos de Oro».

La maestra va modificando el texto (tachando, marcando, cambiando de color) con base en lo que los niños le sugieren cambiar o agregar.

Docente: Por hoy vamos a dejar la escritura del cuento, vamos a seguir mañana y otro día vamos a revisar si quieren cambiar algo, sacar algo que nos les parece tan importante, o poner algo que se olvidaron. Yo ahora le voy a sacar una foto al pizarrón porque tengo que borrar. Y después voy a escribir todo lo que dice en una hoja, voy a «pasarle en limpio».

Delfina: Si, porque eso no se entiende nada.

La docente les cuenta que eso les pasa a los escritores expertos.

Textualización 2

Fecha: 26/07/2021

Hora inicio: 8:30 h

Hora finalización: 9:15 h

Escuela n.º 99

Localidad: Paysandú

Grado: 1.º año

Docente: Natalia Aserito

Docente: Carolina Castillo

Cantidad de niños del aula: 16

Cantidad de niños presentes: 15

(La docente retoma el texto dictado por los niños en la instancia anterior y lo lee en voz alta).

Delfina: Ahora tenemos que poner cuando la nena está adentro de la casa.

Docente: ¿Y cómo quieren escribirlo? Ya me dictaron que la nena llegó a la casa de los osos. (Silencio). ¿Quieren que les vuelva a leer cómo terminamos para ver cómo seguimos avanzando?

Varios niños: ¡Sí!

(La docente lee el texto).

Nicolás: Otra cosa que yo te iba a contar es que mi mamá se hizo el pelo amarillo como Ricitos.

Emilson: Que vio tres platos con comida.

Docente: ¿Cómo lo pongo? ¿Quién los vio?

Varios niños: Ricitos de Oro.

Docente: Como ya pusimos Ricitos de Oro, para no decir su nombre otra vez, ¿cómo podemos remplazar esa palabra? Se acuerdan que cuando trabajamos con las noticias del cuento de Olivia la nombraba de varias maneras al personaje. ¿Cómo decía para no escribir siempre Olivia? ¿Nos sirve para poder nombrar a Ricitos? La docente retoma un papelógrafo ya trabajado donde se encuentra marcada de diferentes maneras la sustitución pronominal que se realiza para nombrar al personaje.

Nahiara: ¡La niña! Podemos decir.

Hiojan: Ya lo pusimos a la niña.

Lía: La señorita.

Brenda: ¡Ella!

Varios niños: Mejor ponemos «ella».

(Se continua textualizando: «Ella vio tres platos con comida»)

Milagros: De pronto tenía hambre.

Valentín: Y comió. Después vio tres platos de comida y le vino hambre.

Santiago: Probó el plato grande grande y estaba caliente.

Nicolás: El mediano estaba pesado.

Bairon: Espeso estaba.

Emilson: Y el chiquito estaba ni muy frio ni muy caliente.

Santiago: Y el chiquito estaba bien.

Lía: Sin darse cuenta se comió todo.

Docente: Vayan más despacio, no entiendo bien que quieren poner y mi mano no puede ir tan rápido.

Santiago: Probaron el plato chiquito del osito y no le dejaron nada y cuando vinieron del bosque lloró.

Emilson: Y después (va dictando pausadamente lo que considera que se tendría que escribir) probó el plato más grande, pero estaba muy caliente. Probó el plato muy chiquito, pero estaba muy espesa. Probó el plato muy chiquito que no estaba ni muy caliente ni muy fría.

La docente comienza a escribir.

Delfina: Maestra, ¡borrá! (nerviosa), donde dice el plato «muy chiquito» es el plato mediano porque es de la mamá.

Daiana: Estaba calentito.

Santiago: Había un plato grande, un plato chico...

Nicolás: Mediano.

Santiago: Un plato mediano, un plato chiquito y probó los tres y el grande estaba caliente, el chiquito estaba frio, ¡ah, no! El mediano estaba frío y el chiquito estaba rico.

Angelina: El grande y el mediano estaban calientes y no le gustó.

Delfina: Mirá, maestra... en el plato grande caliente, en el plato mediano espeso y en el plato chiquitito ni muy caliente ni muy frio.

Brenda: Estaba tibio.

Nahiarra: Se tomó todo del plato chiquito y no le dejó nada al pobre osito.

Valentín: Y se puso a llorar.

Delfina: Sí, pero después que vinieron los osos se puso a llorar. ¡Si ahora estaban en el bosque!

(La docente se detiene sobre lo dicho por Delfina. Se ve brevemente que los ositos están en el bosque mientras suceden algunas acciones en la casa).

Docente: ¿Entonces dejó eso escrito o lo borro?

Santiago: Sí, lo tenés que borrar y lo ponemos después, si no los otros *burises* no van a entender nada.

Matías: Después fue a la silla.

Emilson: Después tenía mucho sueño y se fue a la cama.

Lía: No, primero probó la silla, después probó la cama.

Docente: Milagros, ¿qué te gustaría poner? ¿Que primero probó la silla o primero probó la cama?

Nicolás: ¡La silla!

Rodrigo: ¡La silla!

Milagros: La silla, porque por último se queda dormida.

Nicolás: ¡Pero antes se sentó y rompió la silla!

Valentín: Primero probó la grande.

Nahiarra: Levanta la mano y dice: Yo veo que dice después y otra vez después... señalando las palabras en el pizarrón.

Docente: ¿Qué podemos escribir para no repetir la palabra después?

(Miran en un papelógrafo que se encuentra en el salón, donde se han registrados conectores, y deciden poner *luego* para continuar con la historia).

Nahiarra: Probó la silla grande y estaba muy dura.

Brenda: Se subió a la grande y estaba muy alta.

Hiojan: Estaba muy dura.

Nicolás: Después la mediana y estaba incómoda.

Nahiarra: Probó la mediana y estaba muy dura.

Valentín: La mediana estaba muy incómoda.

Delfina: Y estaba muy alta.

Nicolás: La chiquita estaba en su manera.

Emilson: Probó la chiquita y esa sí le gustó, pero la niña era muy grande y la rompió.

Nahiara: Porque la niña tenía mucho peso y la rompió.

Emilson: Tenía mucho peso y se rompió la silla.

Nicolás: ¡Chiquita! Ahora hay que poner que la niña se fue a acostar. Después quiso dormir y probó las camas.

Angelina: Después de las sillas es que se fue a acostar.

Delfina: La niña se fue a acostar.

Santiago: La niña probó la cama grande.

Nicolás: La mediana y la chiquita.

Delfina: No, la cama grande estaba dura. No lo escribiste.

Lía: Tenemos que poner cómo es la grande, la mediana y la chiquita.

Delfina: Probó la cama grande y era dura.

Docente: Para no repetir nuevamente grande, mediana y chiquita, ¿Cómo podemos decir?

Nahiara: ¡La de la mamá!

Emilson: La de la mamá osa estaba muy incómoda.

Valentín: No se podía acostar bien.

Brenda: Y la del bebé osito estaba perfecta.

Docente: ¿Qué quiere decir Brenda con la palabra perfecta?

Nicolás: No estaba ni dura ni blanda.

Lía: No estaba incómoda.

Delfina: Era bien para ella, porque ella es chiquita.

Valentín: Que era bien a su medida.

Lía: La del chiquito estaba bien, ni muy grande ni muy chiquita.

Santiago: Después rompió la cama.

Varios niños: ¡No!

Nicolás: No, no rompió la cama. Se acostó y se durmió.

Hiojan: (mirando a Santiago) Vos no te acordás porque ese día no viniste capaz.

Santiago: Pero el otro sí vine.

Hiojan: Pero estas diciendo que se acostó y rompió la cama. Eso no pasó en ninguno que leyó la maestra.

Brenda: Yo digo que no se rompió.

(La maestra interviene y lee de cada uno de los fragmentos la parte en la que Ricitos de Oro está en la cama para verificar si se rompe o no. Luego de la lectura se continua con la textualización).

Delfina: Ahora sí podemos poner que están llegando los tres osos.

Textualización 3

Fecha: 29/07/2021

Hora inicio: 8:30 h

Hora finalización: 9:15 h

Escuela n.º 99

Localidad: Paysandú

Grado: 1.º año

Docente: Natalia Aserito

Docente: Carolina Castillo

Cantidad de niños del aula: 16

Cantidad de niños presentes: 14

(La docente lee lo textualizado en la instancia anterior, el texto finaliza: «Ricitos encontró la cama que era a su medida»).

Delfina: Sí, se acostó, se tapó y se durmió para el costado.

Nahiara: Acurrucadito.

Brenda: Bien acurrucadita! Porque es una nena. Un rato más tarde llegaron los tres osos.

Nahiara: Un rato más tarde llegaron los tres osos, se iban a acostar.

Emilson: No, primero probaron la comida.

Lía: Miraron la comida, primero miraron.

Delfina: Y el: «Alguien se comió mi...»

Docente: Voy escribiendo Papá Oso dijo: «Alguien a se comió...»

Nahiara: Alguien probó mi plato. La mamá también y el osito también.

Lía: Espera yo vi, yo recuerdo que decía que él vio una cuchara en el plato y rugió con voz de trueno.

Delfina: El papá oso vio que alguien probó la avena.

Emilson: El papá vio una cuchara en su plato y habló con voz de trueno.

Hiojan: Fuerte.

Delfina: Y después se fueron a fijar en la silla.

Nahiara: La mamá vio su plato y dijo y rugió con voz de granizo: «Alguien ha probado mi avena».

Brenda: Pero eso es todo igual que el cuento. Es que estamos copiando el cuento.

Delfina: ¿Borramos todo?

Lía: hay cosas que no dice en el cuento.

Nahiara: Que se tapó y quedó acurrucadita no dice en los otros cuentos.

Santiago: Un rato más tarde tampoco.

(Se conversa sobre los episodios que deben perdurar para que siga siendo el mismo cuento, se retoma el papelógrafo (plan) trabajado antes de comenzar a escribir la nueva versión en el que están escritos aspectos que los niños consideraban que debían permanecer en el cuento y reflexiona que no es necesario cambiar todas las palabras de anteriores versiones si ellos consideran que quieren incluirlas en la suya. Deciden sacar rugió y poner gritó fuertísimo y no quieren poner la voz de los personajes).

Delfina: Después fueron a ver a las sillas.

Brenda: Después revisaron toda la casa.

Matías: La mamá, el papá y el bebé revisaron la casa.

Docente: ¿Qué son ellos tres?

Nahiara: La familia.

Valentín: La familia revisó la casa.

Delfina: Y el osito se fijó y en mi tazón no había nada dijo.

Valentín: Fue a revisar el cuarto y vio una niña.

Angelina: Se despertó.

Delfina: Sí, pero primero fue a la silla. No, primero a lo de la comida y después fue a la silla.

Emilson: Y escucharon un ruido.

Docente: Entonces la familia revisó la casa... ¿y de qué se dio cuenta?

Brenda: De que había algo raro.

Docente: ¿Se acuerdan lo que vieron raro cuando la familia llegó a la casa?

Lía: Que alguien había entrado y tocado todo.

Matías: Sí, porque estaba desordenado y roto.

Brenda: La casa estaba revuelta y se asustaron.

Matías: Y el bebé chiquito también se asustó.

Milagros: La silla del osito chiquito estaba rota.

Nicolás: Y que habían comido de su plato.

Brenda: Y que usaron la cama.

Docente: ¿Cómo se habrán sentido los osos cuando llegaron y vieron todo desordenado?

Rodrigo: El osito vio el plato de él y dijo: «¿Quién se comió mi comida?» y empezó a llorar.

Lía: El osito bebé se puso triste.

Emilson: Sí, triste y enojado. Cuando mi hermano chico me toca todo yo me enojo.

Nahiara: Para mí se pusieron nerviosos, porque si entra alguien en tu casa te pones nervioso, porque no sabes quién es y capaz son ladrones.

Docente: ¿Recuerdan como se llamaba a los osos cuando son chiquitos? Capaz lo podemos poner aquí para no repetir tantas veces osito.

Nahiara: Se los llama oseznos.

Santiago: Sí, porque ya sabemos que es el osito chiquito.

(Al leer nuevamente el texto producido por los niños, estos se percatan de que se repite la frase «se dio cuenta». Pasan al pizarrón, ubican la expresión y se cambia).

Lía: Podemos poner que miraron.

Brenda: Que observaron.

Santiago: Que se dieron cuenta.

Brenda: Tenemos que cambiar que se dieron cuenta. Hay que poner otra cosa.

Nahiara: Que vieron que alguien había entrado.

(La docente escribe las diferentes opciones que dicen los niños en una hoja: *vieron*, *observaron*, *miraron*, luego las vuelve a leer y ellos deciden por mayoría poner *observaron*)

Textualización final

Fecha: 30/07/2021

Hora inicio: 8:30 h

Hora finalización: 9:00 h

Escuela n.º 99

Localidad: Paysandú

Grado: 1.º año

Docente: Natalia Aserito

Docente: Carolina Castillo

Cantidad de niños del aula: 16

Cantidad de niños presentes: 14

La docente lee lo escrito el día anterior.

Matías: Después escucharon ruidos arriba.

Nahiara: Los osos escucharon ruidos arriba y era Ricitos.

Santiago: Fueron arriba y se encontraron con Ricitos.

Nahiara: El oso grande se fijó en su cama y estaba movida.

Nicolás: Estaba corrida.

Delfina: La mamá osa se probó en su cama y estaba desordenada. Estamos inventando, ¿no?

Brenda: Y la mamá osa estaba desordenada.

Delfina: ¡La cama de la mamá osa!

Nahiara: Cuando el osito bebé se fue a fijar en su cama vio a una niña durmiendo. Y cuando lo vio se asustó y salió corriendo por las escaleras y salió por la ventana.

Valentín: El osito antes vio la niña acostada en la cama y la niña se despertó.

Milagros: Sí, ahí se asustó.

Rodrigo: Se despertó asustada y se fue volando por las escaleras.

Delfina: El papá oso rugió y la nena se fue por la escalera y salió por la ventana.

Lía: No, salió por la puerta.

Nahiara: Salió volando por las escaleras y se escapó por la ventana.

Emilson: No, volando no es. Corriendo.

Nahiara: Se fue corriendo por las escaleras y se escapó por la ventana.

Docente: Vamos a volver a leer los cuentos para ver si dice volando o corriendo, si es por las escaleras o por la ventana. En uno de ellos dice que «salió por un salto de la ventana», sin nombrar escaleras. En la otra versión dice: «saltó de la cama, bajó volando las escaleras».

Nahiara: (interrumpe). ¡De ahí lo había escuchado!

(Como no se deciden sobre lo que quieren escribir, ya que algunos niños dicen de dejar «volando» y otros de sacarlo, se deja pendiente para volver a verlo en la revisión).

Bairon: Ricitos salió asustada con sus padres.

Delfina: Después la estaban buscando los padres y Ricitos de Oro dijo: «papá, mamá».

Lía: Y abrieron los brazos y se abrazaron.

Santiago: Es un final feliz, ¿viste, maestra?

Introducción de nuevo episodio

Fecha: 02/ 08/2021

Hora inicio: 8:30 h

Hora finalización: 9:10 h

Escuela n.º 99

Localidad: Paysandú

Grado: 1.º año

Docente: Natalia Aserito

Docente: Carolina Castillo

Cantidad de niños del aula: 16

Cantidad de niños presentes: 10

Docente: ¿Se acuerdan que en una de las versiones que leímos al final del cuento al osito bebé le regalaron un sillón? ¿Por qué se lo regalaron?

Nicolás: El sillón favorito de Ricitos de Oro.

Emilson: Se dieron cuenta que era de Ricitos de Oro porque le puso una etiqueta.

Docente: ¿Cómo se habrá sentido Ricitos para regalarle su sillón favorito?

Brenda: Arrepentida de haberle roto la silla.

Nahiara: Yo creo que se sintió mal, un poco triste porque el osito lloraba.

Valentín: Es como que ella le dio algo que ella quería mucho. Es como que se sintió arrepentida sí.

Nicolás: Para que el osito la perdone.

Brenda: Le dio algo que a ella le gustaba mucho para que la perdone.

Docente: En nuestra versión podemos escribir que la nena le regaló otra cosa y no un sillón. ¿Qué le pudo regalar?

Nicolás: Una silla.

Brenda: Su juguete favorito.

Angelina: Un canasto de juguetes.

Milagros: Sábanas.

Nicolás: Una ropa.

Valentín: Platos nuevos.

Santiago: Un vasito.

Hiojan: Frutas.

Lía: Un dibujito.

Emilson: Un peluche.

Nahiara: Algo para que juegue.

Docente: ¿Les gustaría poner que Ricitos al final les regaló algo a los osos?

(Los niños deciden no escribir nada al respecto)

Docente: Para poder a esta versión hacerla totalmente diferente a las anteriores que les parece sí, además de probar la comida, las sillas y las camas, Ricitos de oro se probó una prenda de vestir de los osos, por ejemplo, una campera porque le dio frío.

Brenda: ¡Sí! Para hacerlo diferente.

Docente: ¿En qué momento introducimos esta parte? ¿Cómo empezamos?

Emilson: Después que se sentó en la silla tenía frío. Porque al final se acostó y se durmió.

Rodrigo: Sintió frío.

Bairon: Y se puso una campera.

Nahiara: Primero se probó la de Papá Oso y le quedaba grande. Como en los otros cuentos que probó la de uno y otro, y por último la del chiquito.

Delfina: Enorme le quedaba la de Papá Oso.

Angelina: Sí, porque ella es chiquita.

Bairon: Estaba pesada la del papá.

Valentín: Muuuuy pesada.

Lía: Luego se probó la de la mamá.

Valentín: Y estaba llena de arena, así como sucia.

Brenda: ¿Llena de arena? Qué raro.

Delfina: No, no. Muy suave.

Nicolás: ¡No! Porque si estaba suave se la tiene que dejar.

Hiojan: Se dejó la del osito mejor. La chica.

Lía: Esa era muy grande también.

Delfina: Era suave y grande también.

Hiojan: Se sacó la campera y probó la del bebé.

Brenda: La del chiquito estaba tan sabrosa que se la dejó puesta.

Docente: ¿Cómo estaba si estaba sabrosa?

Lía: Calentita.

Brenda: Muy calentita: Yo tengo un buzo que tiene corderito y es calentito y siempre me lo pongo.

Santiago: Y suavcito.

Angelina: Le gustó mucho y se la quedó puesta.

Hiojan: Además estaba muy cómoda porque era chiquita como ella.

Reformulaciones por equipo

Fecha: 03/ 08/2021

Hora inicio: 9: 00 h

Hora finalización: 9:45 h

Escuela N° 99

Localidad: Paysandú

Grado: 1° año

Docente: Natalia Aserito

Docente: Carolina Castillo

Cantidad de niños del aula: 16

Cantidad de niños presentes: 12

Fragmentos 1:

«Se acostó en la cama **pequeñita** y la encontró tan **sabrosa** que se quedó dormida **inmediatamente**».

Equipo 1 (Emilson, Santiago, Nicolás, Milagros)

Emilson: Se acostó en la cama porque era muy cómoda.

Santiago: Además dice que fue rápido.

Nicolás: ¡No! Dice que se durmió rápido. No que fue rápido a la cama.

Milagros: Se acostó en la cama chiquita.

Emilson: Se fue a la cama y se durmió enseguida.

Equipo 2 (Lía, Brenda, Bairon, Rodrigo)

Lía: Yo creo que Ricitos de Oro se durmió.

Brenda: Se acostó en la cama pequeñita y quedó calentita.

Bairon: Sí, ya dice que se acostó en la cama pequeñita.

Docente: ¿Y qué otra palabra podemos utilizar para decir que es pequeñita si no quieren poner que es pequeñita?

Rodrigo: Que era muy chiquita.

Brenda: La cama era diminuta. Muy pequeña.

Lía: Que prefirió la cama del osito porque es chiquita y se durmió.

Docente: Aquí donde dice «la encontró muy sabrosa», ¿qué quiere decir?

Lía: Que era rica.

Bairon: ¡No! Para mí quiere decir que era cómoda la cama. Viste que las otras camas no le gustaron.

Rodrigo: Sí, que es calentita, porque a la cama no la podemos probar. Sí... la probamos si está cómoda, pero no la podemos comer.

Lía: Le parecía una cama linda.

Brenda: Sí, pero fue rápido a la cama y se durmió enseguida. Porque antes de esto decía que Ricitos tenía sueño.

Rodrigo: ¡Sí, porque dice dormida! Yo también hago eso: voy rápido, me acuesto, me tapo y me duermo. ¡Y ta!

Lía: Entonces podemos poner que a Ricitos le gustó la cama del osito y se acostó y se durmió rápido.

Equipo 3 (Angelina, Delfina, Nahiara, Hiojan)

Angelina: Se durmió porque tenía sueño.

Hiojan: Se durmió.

Angelina: Se acostó en la cama chiquita, la probó, le gustó.

Docente: Ahí dice que «la encontró sabrosa». ¿Qué quiso expresar el autor?

Delfina: ¿Que le gusta mucho quiere decir?

Nahiara: Porque se acostó y como estaba calentita le gustó.

Hiojan: Y se quedó dormida enseguida porque le gustó mucho.

Nahiara: Ricitos de Oro se acostó en la cama chiquita...

Delfina: ¡Porque le gustó!

Nahiara: Sí, porque le gustó. Y se quedó dormida rápidamente.

Fragmento 2

«Los tres osos regresaron de su paseo. Papá Oso vio una cuchara en su pocillo y rugió con voz de trueno».

Equipo 1 (Emilson, Santiago, Nicolás, Milagros)

Emilson: Vio una cuchara en su plato y gritó.

Nicolás: Como trueno.

Docente: ¿Qué quiere decir como trueno? ¿Cómo son los truenos?

Rodrigo: Antes de la lluvia los escuchamos a los truenos.

Emilson: Suenan mucho. Como algo que explota.

Lía: ¡Sí! Algo fuerte.

Milagros: Rugió fuerte entonces.

Docente: ¿Quién?

Emilson: Papá Oso rugió fuerte porque había una cuchara en su plato.

Equipo 2 (Lía, Brenda, Bairon, Rodrigo)

Brenda: Volvieron a la casa, encontraron algo diferente y Papá Oso empezó a revisar toda la casa.

Lía: Ahí no dice que revisó toda la casa.

Brenda: Pero cuando volvés del paseo revisás toda la casa.

Rodrigo: Mi mamá no revisa mi casa.

Docente: Pero Brenda dice que encontraron algo diferente. ¿A qué te referís?

Brenda: Que Papá Oso vio una cuchara en su plato y se dio cuenta que lo habían tocado.

Lía: ¡Ah! Eso sí.

Docente: ¿Cómo creen que se sintió Papá Oso cuando vio que habían tocado sus cosas?

Brenda: Enojado y triste.

Bairon: Muy enojado, porque dice que rugió y cuando los animales rugen, rugen fuerte.

Brenda: En el otro cuento que leímos una vez... que había un león que no sabía escribir, también rugió porque estaba enojado.

Lía: Podríamos escribir que Papá Oso encontró un plato con una cuchara adentro y se enojó.

Bairon: ¡Que se enojó mucho! Porque además la maestra cuando leyó el cuento, lo leyó como enojada, y puso voz de enojada. Yo me acuerdo.

Equipo 3 (Angelina, Valentín, Nahiara, Hiojan)

Angelina: Papá Oso rugió fuerte.

Valentín: Podemos poner que gritó.

Docente: ¿Y cómo te diste cuenta de que grito, Valen?

Valentín: Porque dice que rugió con voz de trueno.

Docente: ¿Cómo se imaginan la voz de trueno? ¿Han escuchado un trueno? ¿Cómo es?

Nahiara: Como cuando está lloviendo y hace un ruido fuerte.

Valentín: Como cuando cae un rayo.

Hiojan: Sí, cuando está nublado y suenan todas las cosas de la casa.

Valentín: Toda la gente se asusta, pero yo no me asusto.

Nahiara: Papá Oso gritó muy fuerte cuando vio la cuchara en el plato.

Fragmento 3

«Ricitos de Oro se despertó asustada al oír los gritos. Saltó de la cama, bajo volando las escaleras y corrió y corrió hasta que salió del bosque».

Equipo 1 (Emilson, Santiago, Nicolás, Milagros)

Milagros: Ricitos de Oro escuchó ruidos y saltó de la casa porque estaba temblando.

Emilson: Yo creo que Ricitos de Oro tenía miedo y se fue.

Los otros niños: Sí.

Equipo 2 (Lia, Brenda, Bairon, Rodrigo)

Rodrigo: Podemos poner que la nena salió asustada. ¡Ah, no! A eso ya lo dice...

Podemos poner que se despertó con miedo, porque los osos gritaban.

Brenda: Bajó muy rápido las escaleras. Siempre me dice eso mi mamá: «andá volando al almacén».

Rodrigo: Sí, volando es muy rápido, porque la nena no vuela de verdad.

Brenda: ¡Se asustó mucho y se fue como Flash!

Equipo 3 (Angelina, Valentín, Nahiara, Hiojan)

Nahiara: La nena se asustó con tanto miedo que había y se asustó y se fue.

Valentín: Ricitos de Oro gritó.

Nahiara: Yo creo que los tres osos gritaron... Ricitos de Oro se asustó y se fue...

Nahiara: Corriendo.

Docente: Yo se los voy a volver a leer y ustedes ven si hay algún pedacito que los ayude para saber si gritó Ricitos o los osos.

Nahiara: Viste que ahí dice que ella se despertó asustada.

Hiojan: Y los osos gritaban porque le rompieron todo.

Valentín: Yo decía que gritaba cuando se fue corriendo.

Angelina: Sí, puede ser, porque estaba muy asustada.

Nahiara: Y me olvidé de decir que Ricitos bajó rápido las escaleras.

Reformulación escrita luego del trabajo en equipo

Del fragmento 1

Ricitos de oro salió volando como un superhéroe porque vinieron los osos. Corrió muchísimo hasta salir del bosque, hasta llegar su casa. Se fue rapidísimo.

Del fragmento 2

Papá Oso vio un tazón revuelto y gritó fuertísimo porque estaba enojado. Parecía que iba a explotar.

Del fragmento 3

Se acostó en la cama del bebé oso, muy calentita y cómoda. Se durmió rápido. Estaba re cómoda. Se acurrucó y se durmió.

Cuadro comparativo de las dos versiones leídas

Episodios	Versión 1	Versión 2
1	<p><i>Ricitos de Oro y los tres osos.</i> Versión de Verónica Uribe. El libro de oro de los niños de Ediciones Ekaré</p> <p>Comienza como los cuentos clásicos con la expresión «Érase una vez» y describe a la familia de los osos. No dice cómo la niña llegó a la casa de los osos. Describe a través de su accionar que la nena es curiosa, pero no nombra la palabra curiosa. La mamá osa preparó avena con miel y la puso en pocillos.</p>	<p><i>Ricitos de Oro y los tres osos.</i> Versión digitalizada. https://cuentosinfantiles.top</p> <p>Comienza como los cuentos clásicos, «Había una vez» y describe a Ricitos. El escritor aclara que Ricitos se perdió y llega a la casa de los osos a pedir ayuda. Se describe cómo es la casa. Nombra varias veces que la niña es curiosa (curiosa, curioseando). La mamá osa prepara sopa y las pone en platos.</p>
2	<p>La niña va probando la comida, las sillas y las camas de los osos, hasta decidir cuál utilizar. Nombra sillas.</p>	<p>La niña va probando la comida, las butacas y las camas hasta decidir cuál utilizar. Nombra butacas</p>
3	<p>La familia de los osos regresa a su casa. Se introduce la voz de los personajes (osos). Reiteración de las expresiones: ¡Alguien ha...! ¡Alguien se ha...! Por parte de los tres animales.</p>	<p>La familia de los osos regresa a su casa. Se introduce la voz de los personajes (osos). Breve.</p>
4	<p>Descubren a Ricitos de Oro. Nombra acciones para contar cómo se fue la niña (despertó asustada, saltó de la cama, bajó volando las escaleras, corrió). En el final expresa que la niña no vuelve nunca más</p>	<p>Descubren a Ricitos de Oro. En esta oportunidad describen su aspecto físico. Nombra acciones para contar cómo se fue la niña (se despertó, saltó por la ventana, corrió). Al final la niña vuelve y le regala un sillón al osito.</p>

Texto antes de editar

Había una vez tres osos que vivían en una casita en el bosque. La mamá osa hizo la cena, preparó avena y como estaba muy caliente se fueron a pasear para que se enfríe la comida. Ese día una niña que se llamaba Ricitos de Oro porque tiene el pelo amarillo entró a la casa de los osos porque estaba perdida. Ella era muy curiosa. **Bichó para los dos lados porque estaba entreabierta la puerta. Se fijó que no había nadie y entró. Después vio tres platos de comida y le vino hambre.**

Vio un plato grande grande, que estaba caliente, un plato mediano y estaba espeso y el plato chiquito no estaba ni muy caliente ni muy frío. Se tomó toda la avena del pobre osito.

Después probó las sillas. La silla grande estaba muy dura, **más tarde** la mediana y estaba muy incómoda y a la chiquita la rompió porque tenía mucho peso.

Después de que se sentó en la silla sintió frío y se puso una campera, la del papá oso le quedaba enorme. La de la mamá osa estaba sucia y la del osito bebé muy sabrosa, calentita y suavecita. Era muy cómoda, chiquita como ella y se la dejó puesta.

Después quiso dormir y probó la cama grande y era dura, la de la mamá osa estaba incómoda y la del osito estaba perfecta ni dura ni incómoda, era a su medida. **Se acostó en la cama del bebé oso que estaba muy calentita y cómoda y se acurrucó y se durmió.**

Cuando los osos llegaron a la casa papá oso vio un tazón revuelto y gritó fuertísimo, porque estaba enojado. Parecía que iba a explotar.

Después escucharon ruidos arriba. El oso grande se fijó en su cama y estaba movida/**corrida**. La mamá osa probó su cama y estaba desordenada. Cuando el osito bebé se fue a fijar en su cama vio a una niña durmiendo **y cuando ella lo vio se asustó. Ricitos salió volando como un superhéroe porque vinieron los osos. Se fue rapidísimo.**

Después la estaban buscando los padres y Ricitos de Oro dijo: «papá, mamá» y abrieron los brazos y se abrazaron.

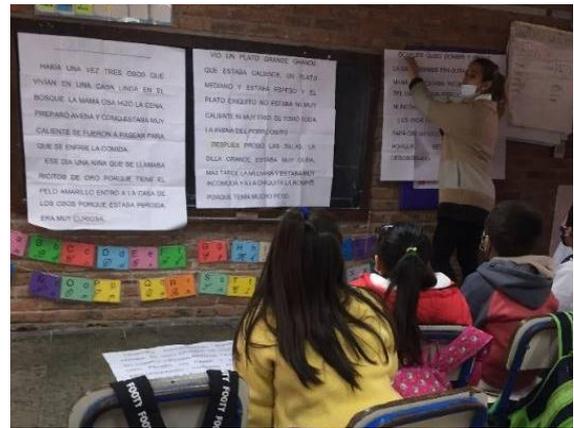
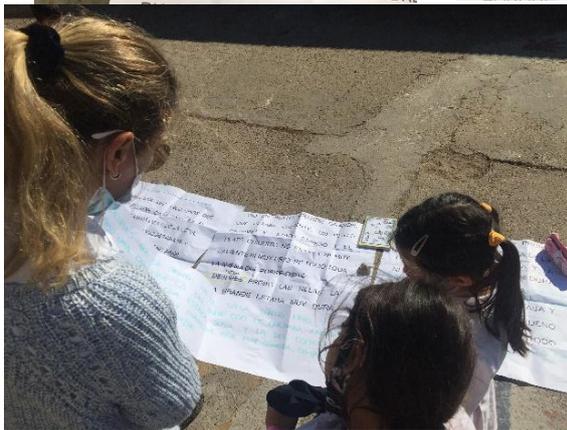
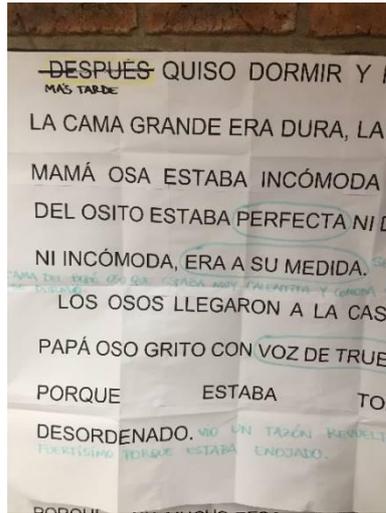
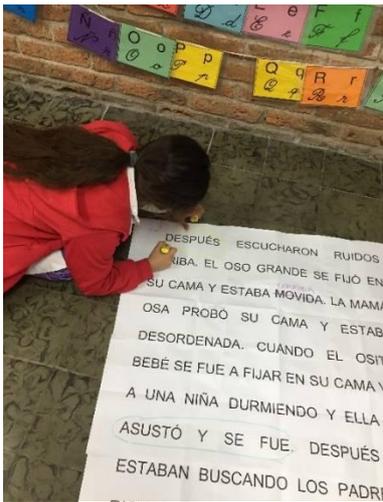
Referencia de colores:

Rojo: Palabras para realizar modificaciones y agregados.

Azul: Nuevo episodio.

Verde: Reformulaciones con base en fragmentos de los cuentos originales realizadas por los niños para introducir al texto.

Fotos durante la revisión



Fotos de los libritos prontos y de la entrega a los compañeros del otro grupo



Ricitos de Oro

Había una vez tres osos que vivían en una casita en el bosque. La mamá osa hizo el almuerzo, preparó avena y como estaba muy caliente se fueron a pasear para que se enfríe la comida.



Ese día, una niña que se llamaba Ricitos de Oro, ya que tiene el pelo amarillo, entró a la casa de los osos porque estaba perdida. Ella era muy curiosa. Bichó para los dos lados porque estaba entreabierta la puerta. Se fijó que no había nadie y entró. Encontró tres platos de comida y le vino hambre.

Vio un plato grande grande, que estaba caliente, un plato mediano y estaba espeso y el plato chiquito no estaba ni muy caliente ni muy frío. Se tomó toda la avena del pobre osito.

Luego probó las sillas. La silla grande estaba muy dura, enseguidita la mediana y estaba muy incómoda y a la chiquita la rompió porque tenía mucho peso.

Después de que se sentó en la silla sintió frío y se puso una campera. La del papá oso le quedaba enorme. La de la mamá osa estaba sucia

y la del osito bebé muy sabrosa, calentita y suavcita. Era muy cómoda, chiquita como ella, y se la dejó puesta.

Más tarde quiso dormir y probó la cama grande, que era dura, la de la mamá osa estaba incómoda y la del osito estaba perfecta: ni dura ni incómoda, era a su medida. Se acostó en la cama del bebé oso que estaba muy calentita y cómoda y se acurrucó y se durmió rapidísimo.

Cuando los osos llegaron a la casa papa oso gritó con voz de trueno, porque estaba todo desordenado. Vio un tazón revuelto y gritó fuertísimo porque estaba enojado. Parecía que iba a explotar.

Después escucharon ruidos arriba. El oso grande se fijó en su cama y estaba corrida. La mamá osa probó su cama y estaba desordenada. Cuando el osito bebé se fue a fijar en su cama observó a una niña durmiendo y cuando ella lo vio se asustó. Ricitos salió volando como un superhéroe, porque vinieron los osos. Se fue rapidísimo.

En ese momento la estaban buscando los padres y Ricitos de Oro dijo: «papá, mamá», y abrieron los brazos y se abrazaron.

(Autores: niños de 1ro B- Escuela N° 99)

