

Trabajo final de Integración

Especialización en Escritura y Alfabetización

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Las prácticas de escritura en el contexto de una secuencia literaria.

Un estudio de las relaciones entre lectura y escritura a
partir de rastros de lectura en las producciones infantiles.

Alumna: Alicia Sánchez

Directora: Yamila Wallace

La Plata, Argentina

Junio de 2024

Agradecimientos

A mis padres que ya no están por alentarme en todo momento a seguir estudiando.

A mi tutora, Yamila Wallace por su paciencia y acompañamiento durante todas las etapas del trabajo.

A mi esposo e hija por apoyarme en cada desafío que llevo adelante.

A mis compañeras de trabajo que confiaron en mí y siempre estuvieron para animarme en momentos que se tornó difícil continuar.

A la Universidad Nacional de La Plata, donde cursé mi carrera de grado por su carácter pública y gratuita me permitió cumplir mi sueño de estudiar, de lo contrario hubiese sido impensado.

Por último, a este programa de Posgrado por todo el conocimiento brindado por parte de cada docente que dio a mi formación valiosos aportes.

Índice

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1	5
Formulación del problema	5
Objetivos	5
Interrogantes que orientan este trabajo	5
Fundamentación	6
CAPÍTULO 2	9
Marco Teórico	9
Enseñar a leer y escribir desde una perspectiva Constructivista	9
Las secuencias didácticas como modalidad organizativa de la enseñanza	12
En qué consiste la práctica de escribir	13
CAPÍTULO 3	17
Resoluciones Metodológicas	17
Población y Muestra	17
Instrumentos de recolección de datos	18
CAPÍTULO 4	20
Análisis de datos	20
Relaciones entre la lectura y escritura	21
Escritura a través del docente	40
CAPÍTULO 5	47
Conclusiones	47
BIBLIOGRAFÍA	51

INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende documentar y analizar la implementación en el aula de una de las propuestas didácticas de carácter irrenunciable e innegociable elaboradas por la Dirección de Educación Primaria (DPEP)¹ de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, durante el ciclo lectivo 2022. Se trata de una secuencia de situaciones de lectura y escritura en torno al cuento “Ricitos de Oro” destinada a niñas y niños de 3° año de Educación Primaria.

En este estudio se focaliza en las propuestas de escritura y se busca indagar -a partir de un trabajo en pareja pedagógica entre MG (Maestra de grado) y OA (Orientadora de los Aprendizajes)- sobre los indicadores de avance en la formación de escritores a partir de una muestra de producciones infantiles y la presencia de rastros de lectura producto de la articulación de situaciones de lectura y escritura propuestas en el marco de dicha secuencia.

¹Anexo 2: *Planificar la Intensificación*. Jornadas Institucionales. Febrero 2022. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGC y E. de Buenos Aires.

CAPÍTULO 1

Formulación del problema

En el presente trabajo de indagación nos proponemos focalizar en las prácticas de escritura en el marco de una secuencia literaria. Puntualmente, centramos el estudio en los rastros de lectura presentes en las escrituras infantiles producto de la articulación de situaciones de interpretación y producción en torno al cuento “Ricitos de Oro”.

Objetivos

- Documentar el desarrollo de la secuencia didáctica y analizar la articulación entre las situaciones de escritura por sí mismos con las propuestas de lectura que integran la secuencia.
- Analizar los rastros de lectura presentes en las producciones infantiles.
- Analizar los avances de las niñas y los niños sobre el sistema de escritura y las prácticas de escritor.

Interrogantes que orientan este trabajo

- ¿Cuáles son las condiciones didácticas necesarias para llevar adelante situaciones de escritura por sí mismos en niñas y niños de 3er. año de Educación Primaria?
- ¿Reaparecen aspectos de lo trabajado en los espacios de lectura e intercambios entre lectores en las producciones escritas de las alumnas y los alumnos? ¿Cómo?
- ¿Qué indicadores de avance se pueden observar a partir de las escrituras de las niñas y los niños en relación a los quehaceres del escritor y el lenguaje escrito?

Fundamentación

Durante las Jornadas Instituciones del mes de febrero del corriente año (2022) se trabajó en todas las escuelas del Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires con documentos elaborados por la DPEP que establecieron trabajar sobre la planificación institucional de la *Intensificación de la enseñanza* prevista para 3° y 6° año.

Al respecto, mencionada Dirección específica:

Luego del bienio 2020-2021 se hace necesario volver a revisar las metas que se tratará de alcanzar en cada área y acompañar sistemáticamente el cumplimiento de las mismas en cada uno de los años. Para los equipos directivos y docentes de la institución, en su conjunto, *intensificar la enseñanza* significa, principalmente, revisar y retomar los propósitos que fue necesaria adecuar o postergar en el período recientemente transcurrido, “construir información acerca de las potenciales consecuencias de las interrupciones en la escolaridad y producir respuestas pedagógicas precisas que atiendan las particularidades de las trayectorias”².

En esta nueva etapa es prioritario reforzar y fortalecer el trabajo de la enseñanza para que las y los estudiantes aprendan, poniendo en el centro de las preocupaciones el acompañamiento y la intensificación de la enseñanza para que todas y todos los estudiantes se alfabeticen y que ejerzan las prácticas del lenguaje con la mayor autonomía posible, en el marco de propuestas que posibiliten el ingreso a la cultura escrita a través de prácticas de interpretación y producción de textos literarios.

Entonces, ¿Por qué intensificar la enseñanza en 3°?

“Las y los niños que ingresaron en el nivel primario en 2020 han cursado 1° y 2° año –la UP- en la continuidad pedagógica no presencial y/o con presencialidad alternada. Son las y los estudiantes que recibimos en los terceros años 2022 y necesitarán retomar y profundizar lo aprendido para hallarse en mejores condiciones al ingresar al segundo ciclo. Debemos trabajar para que todas y todos los estudiantes ingresen al 2° ciclo con posibilidades reales de leer y escribir de manera autónoma.”³

² La Planificación desde un currículum prescriptivo. 2009. Subsecretaría de Educación. Dirección Provincial de Planeamiento. DGC y E. de Buenos Aires.

³ Jornadas Institucionales. Febrero 2022. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGC y E. de Buenos Aires.

La situación de muchas niñas y niños respecto a su desempeño en lectura y escritura debe llevarnos a poner en discusión la eficacia de ciertas situaciones didácticas habitualmente desarrolladas en la escuela, por ejemplo, el desarrollo de prácticas “rutinizadas” o de usanza y/o de propuestas inconexas o desarticuladas. Al respecto, en el ámbito del aula, la enseñanza requiere de una planificación ajustada a un propósito que define el sentido mismo de la intensificación: el aprovechamiento riguroso del tiempo didáctico.

El aprovechamiento del tiempo didáctico supone que la enseñanza se sostiene en la continuidad pedagógica del trabajo sobre un mismo eje. Cada tarea se vincula con la anterior y con la siguiente y las próximas, durante un cierto tiempo, en oposición al desarrollo de “actividades sueltas” o lo que antes mencionamos, propuestas inconexas, cada una de las cuales nos da oportunidad de que las chicas y los chicos se aproximen progresivamente al contenido que necesitan aprender, a través de los distintos modos de acercamiento al tema que la o el docente se propone comunicar.

En este sentido, la intensificación requiere volver a abordar lo ya trabajado, reutilizarlo y ponerlo en relación con lo que sigue para no solo profundizar sino también promover avances en los aprendizajes.

En este mismo documento donde se trabajó durante las Jornadas Institucionales antes referidas, se hace mención a la necesidad de planificar la sucesión de los contenidos según su relevancia para el año que las chicas y los chicos cursan, prever los recursos indispensables en cada caso y planificar las variadas formas de acercamientos sucesivos al tema, así como clarificar las relaciones que el o la docente se proponen establecer entre esos diversos acercamientos. En este contexto -develado parcialmente por la no presencialidad de la enseñanza en el 2020 y la presencialidad mixta en el 2021-, la *propuesta de intensificación de la enseñanza* promovida por la DPEP previó el desarrollo de un esquema de *planificaciones acompañadas* para 3° y 6° año -aunque en nuestro estudio focalizamos en 3°-, algunas de carácter innegociable e irrenunciable y otras, optativas.

En relación a las propuestas de carácter irrenunciable -en tanto focalizamos su estudio en nuestro trabajo de indagación-, destacamos que, si bien la DPEP comparte orientaciones y los textos literarios para que el o la docente desarrolle en el aula,

no se trata planificaciones “cerradas” en las que despoja la posibilidad de tomar decisiones por parte de la o el maestro, así como tampoco abarcan la totalidad del año, sino que cada docente de 3° deberá desarrollarlas de

manera alternada con las previstas en sus propias planificaciones áulicas definidas según las características y necesidades de su grupo⁴.

El interés de este trabajo reside en documentar el desarrollo en aula de una de esas propuestas de carácter irrenunciable e innegociable elaboradas por DPEP, específicamente, la propuesta de lectura y escritura en torno al cuento “Ricitos de Oro”. Focalizamos el estudio en las producciones infantiles y la presencia de rastros de lectura que se vinculen con las oportunidades de las niñas y los niños de haber participado en propuestas de lectura de la obra literaria antes mencionada.

⁴ Jornadas Institucionales. Febrero 2022. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGC y E. de Buenos Aires.

CAPÍTULO 2

Marco Teórico

Enseñar a leer y escribir desde una perspectiva constructivista

La escuela enfrenta hoy el desafío de incorporar a todas las alumnas y los alumnos como practicantes de la cultura escrita.

“Puede afirmarse que el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Si este es el propósito, entonces está claro que el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura” (Lerner, 2001:85).

Desde esta concepción de la enseñanza que considera como contenido escolar a las prácticas sociales de la lectura y la escritura, la lengua escrita no puede reducirse al conjunto de elementos gráficos y sus variantes tipográficas. La lengua escrita es una construcción histórica, un objeto social. Supone prácticas particulares del lenguaje de acuerdo con distintos ámbitos de la esfera humana que están atravesados por la cultura; prácticas con historia que se comunican entre usuarios y se transforman. Estos usos se concretan en géneros diversos con propósitos particulares que se vinculan a cada evento comunicativo.

El aprendizaje de estas prácticas se da a lo largo de un prolongado proceso de construcción de saberes y estrategias por parte de las alumnas y los alumnos, es más, antes de ingresar a la escolaridad formal, niñas y niños tienen diversas posibilidades de interactuar con textos y con mediadores de textos, y de allí, con diferentes posibilidades de acercamientos a la cultura escrita, y lo mismo al egresar de la escolaridad obligatoria.

Ahora bien, en el ámbito de educación formal, precisamente en el Nivel Primario -en tanto es el Nivel donde focalizamos este estudio- se espera que a partir de diversas propuestas didácticas desarrolladas y llevadas a cabo por las y los docentes, las y los estudiantes se apropien de las prácticas sociales de lectura y escritura, de las

características de nuestro sistema de escritura, de las diferentes variantes del lenguaje escrito y accedan, asimismo, a cierto nivel de reflexión y sistematización. Es necesario leer y escribir con nuestros estudiantes desde el comienzo de su escolaridad cuentos y diversos géneros y subgéneros, que tengan la posibilidad de realizar prolongadas y sucesivas incursiones en el mundo literario para disfrutar de los alcances de los buenos escritores.

Destacadas especialistas de la Didáctica de las Prácticas del Lenguaje como Mirta Torres, Mirta Castedo, Delia Lerner, Ana María Kaufman sostienen un enfoque constructivista de la enseñanza de la lectura y de la escritura y postulan que *se aprende a leer, leyendo y se aprende a escribir, escribiendo*. Las niñas y los niños participan en prácticas de lectura y escritura en las que aprenden, simultáneamente, cuestiones vinculadas con los quehaceres del lector y el escritor, el lenguaje escrito y el sistema de escritura (Kaufman y Lerner, 2015).

Las situaciones en que las niñas y los niños escriben por sí mismos están siempre íntimamente relacionadas con las otras situaciones didácticas fundamentales -lectura y escritura a través del docente, y lectura de las niñas y los niños por sí mismos-, ya que, como antes mencionamos, son contenidos que se comunican el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe en el contexto de las prácticas sociales de lectura y escritura.

Leer y escribir son actividades complementarias, no recíprocamente inversas. Suponen procesos diferenciados que no consisten en codificar y decodificar un mensaje, sino en procesos mucho más complejos de producción e interpretación de sentido, insertos en situaciones sociales específicas.

Para enseñar a leer y escribir resulta necesario plantear diferentes situaciones en las que las chicas y los chicos se desenvuelvan como lectores y escritores para el logro de variados propósitos formativos específicos en el inicio de la alfabetización, aún antes de leer y escribir convencionalmente. Esto supone concebir la adquisición del sistema de escritura en el marco de la formación de las niñas y los niños como lectores y escritores, proponiendo a aquellos que aún no leen y escriben de manera convencional, la oportunidad de aprender a hacerlo al mismo tiempo que ejercen prácticas propias de todo lector y escritor tales como explorar y elegir libros, escuchar leer e intercambiar opiniones sobre lo leído, listar los títulos leídos, comentar su contenido y recomendarlos, tomar notas de algún dato interesante...

Desde esta perspectiva de enseñanza, existe una profunda convicción de que todos los niños y niñas producen, construyen conocimiento, elaboran hipótesis, es decir, ideas acerca de los objetos con los que interactúan. Vincular las formas de aprender

de los sujetos -en este caso en particular de los niños- tiene sus bases en la Teoría Psicogenética Piagetiana que sostiene que se aprende por aproximaciones sucesivas y requiere de un rol activo por parte de quien aprende, en interacción con el objeto de conocimiento.

Concebir al sujeto como constructor de conocimiento implica asumir que el alumno es un sujeto cognoscente,

...un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que lo rodea, y de resolver interrogantes que este mundo le plantea [...]. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza su mundo... (Ferreiro, 1979: 28-29).

En este sentido, el aprendizaje es concebido como un proceso de obtención de conocimiento que opera a partir de la propia actividad del sujeto que aprende; un sujeto que para aprender formula hipótesis, analiza, comprueba, organiza y reorganiza, entre otras acciones.

Numerosas investigaciones y experiencias tanto del campo de la Psicolingüística como de la Didáctica de la Lectura y la Escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacios, 1982; Teberosky, 1982; Ferreiro, 1986; Kaufman, 1990; Kaufman, Castedo, Teruggi y Molinari, 1991; Ferreiro, 1991; Palacios de Pizani, Muñoz de Pimentel y Lerner, 1992; Ferreiro, 1997; entre otras) permiten afirmar que ese sujeto cognoscente está presente también en el aprendizaje de la lectura y escritura. Así, considerar que la actividad intelectual del alumno es inherente a su proceso de aprendizaje supone asumir –simultáneamente- una concepción de enseñanza y de intervención docente que posibilite los procesos de construcción de conocimientos.

Para conceptualizar la enseñanza desde la perspectiva planteada, se hace necesario mencionar algunos rasgos esenciales:

“... enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es- finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas fuera de la escuela...” (Lerner, 1996:98).

Considerar estos rasgos supone concebir modalidades de organización de la enseñanza que resguarden los procesos de construcción y reconstrucción de los contenidos escolares en todas las áreas curriculares; generar condiciones didácticas propicias para ello en todas las aulas; definir claros propósitos educativos para todas las áreas de enseñanza.

¿Cuál es la necesaria relación, entonces, entre la enseñanza y el aprendizaje?

Para que todos las niñas y niños lleguen a ser ciudadanos plenos de la cultura escrita es imprescindible acercar la enseñanza al aprendizaje. Esto quiere decir que las propuestas didácticas y las intervenciones docentes deben plantearse de tal forma que los niños y niñas tengan la oportunidad de poner en juego sus ideas, sus propios modos de producir conocimiento, sus conceptualizaciones en vez de alejarse de ellas.

Las secuencias didácticas como modalidad organizativa de la enseñanza

Una secuencia didáctica implica desarrollar un conjunto de situaciones que requiere ser presentado con un orden necesario, posibilita coordinar distintas situaciones y distribuir los contenidos en el tiempo de un modo que permita evitar la fragmentación del conocimiento a lo largo de la escolaridad. Lejos de pensar actividades aisladas o desarticuladas, supone flexibilizar la duración de las propuestas con la posibilidad de reconsiderar los mismos contenidos en diferentes oportunidades y desde diferentes perspectivas.

“Cuando se opta por presentar los objetos de estudio en toda su complejidad y por reconocer que el aprendizaje progresa a través de sucesivas reorganizaciones del conocimiento, el problema de la distribución del tiempo deja de ser simplemente cuantitativo: no se trata sólo de aumentar el tiempo o de reducir los contenidos, se trata de producir un cambio cualitativo en la utilización del tiempo didáctico”. (Lerner, 2001:139).

En las secuencias didácticas, a diferencia de los proyectos, no se tiene el propósito de elaborar un producto tangible sino el de profundizar determinados aspectos de una práctica -por ejemplo, resumir un texto, exponer oralmente- o un contenido discursivo o lingüístico que ya ha sido analizado de manera contextualizada -por ejemplo, leer una nueva versión de un cuento de tradición oral o un episodio, comparar cómo empiezan las diferentes versiones del cuento-. Si bien las secuencias didácticas

pueden funcionar en el interior de un proyecto, también pueden desarrollarse independientemente de estos, tal es el caso de la propuesta que en este TFI nos proponemos documentar.

Focalizando el estudio en el desarrollo de secuencias didácticas, destacamos que las mismas presentan tanto propósitos didácticos como comunicativos, con primacía de los primeros por lo expuesto con anterioridad: profundizar determinados aspectos de una práctica de lectura y/o escritura. Asimismo, estas se desarrollan en un periodo relativamente corto en el tiempo y con una frecuencia sistemática que puede ocupar varios días seguidos o varios días en semanas sucesivas. También remarcamos que, en el ámbito literario, generalmente el orden necesario de las situaciones que las integran -tal como antes referimos- resulta el siguiente: situaciones de lectura por parte del docente del texto literario y apertura de espacios de intercambio; situaciones de lectura por parte de las y los niños en articulación con las de lectura por parte del docente; situaciones de escritura por parte de las niñas y los niños de textos intermedios y de producción de textos más extensos en torno al cuento que se ha escuchado leer, leído por sí mismos e intercambiado; propuestas de reflexión sobre el lenguaje y aspectos no alfabéticos del sistema en los inicios de la escolaridad de escritura contextualizadas, al menos inicialmente, en las propuestas de escritura. Si bien este orden de las situaciones puede variar, tomamos aquí los ejes de la propuesta que en este estudio focalizamos, las de lectura y escritura en torno al cuento “Ricitos de Oro”.

En qué consiste la práctica de escribir

La escritura ha sido definida como una actividad con “*sobrecarga cognitiva*”. Escribir es una práctica que involucra pensar simultáneamente en diversas cuestiones: es producir un texto para cumplir algún propósito, por ejemplo para conservar datos que serán necesarios con posterioridad para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre el personaje del cuento trabajado y elaborar el producto ...; es pensar en el contenido acerca del cual se está escribiendo y el modo de presentarlo -en tanto la organización de las ideas y el lenguaje más adecuado para la situación comunicativa-; es producir un texto para destinatarios conocidos o desconocidos y también producir un texto para uno mismo; es considerar los saberes del lector y su punto de vista..., es decir, pensar en el lector potencial que tendrá ese texto (Kaufman y Lerner, 2015).

Cuando escribimos transformamos en un texto determinado nuestras ideas, de tal manera de que pueda ser leído y comprendido por quien va a recepcionar la producción. Aquí se refleja los conocimientos o no respecto a los tipos de textos que fueron trabajados.

Ahora bien, tal como ya mencionamos se *aprende a escribir escribiendo*, y de allí la necesidad de instalar la práctica de la escritura en la escuela. Para ello, resulta imprescindible ofrecer a las y los alumnos un ámbito en el que escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos y brindar oportunidades frecuentes para reflexionar juntos sobre cómo lograrlo. Supone también generar situaciones que hagan necesaria la producción de textos de diversos géneros: cuentos para una antología que se hará llegar a otras escuelas, informes que se recopilarán en un fascículo de información científica y se incorporarán a la biblioteca escolar, reportajes a personas que puedan informar sobre contenidos que se están profundizando y cuyo aporte se dará a conocer luego a toda la institución, noticias o notas de opinión para la cartelera o el periódico escolar, adaptaciones de una obra de teatro que se quiera poner en escena y dedicar a los padres, listas dirigidas a uno mismo para no correr el riesgo de olvidar algo importante, notas o resúmenes para recordar lo que se ha dicho o lo que se ha estudiado...(Kaufman y Lerner, 2015, p. 7).

Dos situaciones didácticas fundamentales resultan necesarias para que las niñas y los niños aprendan a escribir escribiendo desde los primeros años de su escolaridad: escribir a través del docente y escritura de las niñas y los niños por sí mismos. Dado que nuestro interés en este estudio reside en las producciones infantiles en el marco de la secuencia literaria del cuento “Ricitos de Oro”, y que la secuencia elaborada por la DPEP comparte diversas y numerosas propuestas donde las y los niños escriben por sí mismos, focalizamos en esta situación didáctica fundamental.

Escritura de las niñas y los niños por sí mismos

Al escribir por sí mismas, las chicas y los chicos tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre el sistema de escritura y de plantearse nuevos problemas que los ayudan a avanzar como escritores, es decir, problemas relativos al contenido y lenguaje escrito, a la organización de las ideas y su jerarquización... Cuando esa escritura es compartida con los compañeros en el marco de una producción cooperativa -es decir, con la intención de ponerse de acuerdo- hace

posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente (Kaufman y Lerner, 2015, p. 26).

Como ya mencionamos en el apartado “Las secuencias didácticas como modalidad organizativa de la enseñanza”, en las situaciones de escritura por sí mismos es condición fundamental que las propuestas de escritura se vinculen con los textos leídos por el docente e intercambiado entre lectores en el espacio del aula. En este sentido, estos textos-fuentes sirven de fuente de consulta para las y los escritores. Asimismo, las fuentes de información disponibles en el aula también permiten a las niñas y a los niños consultarlas para resolver problemas del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Disponer en el aula de informaciones al momento de escribir y que el o los textos que se proponen producir se vinculen con aquellos que se ha tenido oportunidades de escuchar leer, leer e intercambiar implica no dejar solos a las chicas y los chicos frente a escritura, sino de generar condiciones para que escriban “lo mejor que puedan” y no “como puedan”.⁵

En este sentido, recuperamos las condiciones didácticas antes señaladas y destacamos:

- Favorecer un intenso contacto con la escritura convencional y con el lenguaje escrito a través de situaciones de lectura de textos literarios que se articulen con las de escritura.
- Ofrecer múltiples fuentes de información, escrituras convencionales “seguras” - los nombres propios, los nombres de los días de la semana, los títulos de cuentos que se están leyendo, etc.- a las que las chicas y los chicos pueden recurrir cuando escriben, no para copiarlas sino para seleccionar aquellas partes que pueden servirles para realizar su propia escritura.
- Destinar tiempo a la escritura, acompañando a las chicas y los chicos durante el proceso de producción -la planificación, textualización y revisión-.
- Trabajar desde la escritura de las chicas y los chicos problematizando a través de diferentes intervenciones: la lectura de la propia escritura, las discusiones entre chicos al producir o al revisar, la sugerencia de palabras conocidas que comienzan como la que se ha escrito, la apelación a conflictos con la cantidad o variedad de

⁵ Equipo de Prácticas del Lenguaje: María Elena Cuter (coordinadora), Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace. 2008. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGC y E. de Buenos Aires.

marcas, la puesta en correspondencia de las partes que se van produciendo con las que se van interpretando, etc.

En todas las situaciones de producción escrita, la o el docente interviene y genera condiciones para establecer acuerdos previos acerca de qué escribir, para qué y quién es el destinatario del texto, y distribuir en el tiempo las acciones de planificación, textualización y revisión, tal como hacen los escritores fuera de la escuela.

Avanzar en la reconstrucción de la escritura requiere tiempo y oportunidades constantes de ejercer esa práctica en situaciones cargadas de sentido, tanto desde la perspectiva del sujeto como desde la perspectiva de la práctica social. (Kaufman y Lerner, 2015, p. 27).

Intervenciones docentes cuando las niñas y los niños escriben por sí mismos

Con el objeto de permitir y facilitar la construcción del conocimiento en las niñas y los niños en situación de escritura por sí mismos, el docente interviene de diversas formas, por ejemplo, si la propuesta es la de reescribir un episodio con la introducción de una pequeña variación el docente realiza intervenciones para recordar la estructura propia de los episodios y su orden, de esta manera las chicas y los chicos tienen la posibilidad de utilizar la estructura de los episodios que ya conocen. Otra de las intervenciones es animar a que retomen partes del texto-fuente para rescatar algunas de las expresiones del personaje, por ejemplo, releer algún fragmento donde se pueda apreciar qué hace y dice la protagonista del cuento, ofrece un posible comienzo del relato entre otras intervenciones.

El hecho de conocer la estructura del cuento les permite organizar sus escrituras, realizar anticipaciones con respecto a aquello que van a incluir en sus escritos, por ejemplo: repetición de algunas expresiones, seguir un orden, pensar cómo es ese orden (en el caso del “Ricitos de Oro”, probar el objeto más grande, luego el mediano y, por último, el más pequeño), y decidir qué conservar y qué no del cuento original.

CAPÍTULO 3

Resoluciones Metodológicas

Población y Muestra

Como ya hemos mencionado, este trabajo pretende documentar la implementación en el aula de una secuencia didáctica en torno al cuento “Ricitos de Oro”, material elaborado por la DPEP de la provincia de Buenos Aires, del área de Prácticas del Lenguaje en el marco del *Programa de la Intensificación de la enseñanza* durante el año 2022. La propuesta se implementó en un 3° año en una escuela pública del distrito de Florencio Varela, Pcia. de Buenos Aires, Argentina.

La mencionada escuela se encuentra ubicada sobre la Avenida San Martín, una de las principales arterias del distrito de Florencio Varela lo que la hace accesible a los distintos barrios que la circundan. Tiene una matrícula aproximada a los 550 estudiantes entre ambos turnos distribuidos en 20 secciones. Las niñas y los niños que concurren pertenecen a una comunidad de familias trabajadoras que se desempeñan en empleos formales, otros en trabajos informales como recicladores, también se encuentran quienes realizan trabajos ocasionales y desocupados. Algunos niños y niñas que forman parte de esta Institución Escolar pertenecen a familias con alta vulnerabilidad social que se sostienen con ingresos mínimos y viven en condiciones de precariedad.

Durante los años 2020 y 2021 se implementaron diversas estrategias para que todas y todos los estudiantes puedan acceder a los materiales de enseñanza elaborados por las y los docentes de la institución con el propósito de sostener el vínculo pedagógico durante el periodo de no presencialidad de la enseñanza y presencialidad mixta, sobre todo para aquellos y aquellas que no contaban con dispositivos tecnológicos o conectividad virtual.

El presente trabajo de indagación se llevó adelante en pareja pedagógica entre MG (Maestra de grado) y OA (Orientadora de los aprendizajes) con un grupo de 32 alumnos de 3° año del turno tarde.

El grupo resulta diverso en relación a su desempeño en lectura y de escritura. Uno de los grupos escribe y lee de manera convencional, aunque con escasa seguridad y fluidez, producen escrituras alfabéticas, pero aún no consolidaron ciertas reglas ortográficas generales como el uso de mayúsculas, y de puntuación como el uso de

puntos finales y seguidos, entre otras. Otro grupo -de menor cantidad de estudiantes- produce escrituras cuasi alfabéticas y lee y escribe con relativa autonomía, para estas y estos estudiantes es necesario que el docente promueva que las niñas y los niños atiendan no solo a lo dicho explícitamente sino también a realizar inferencias que permitan reparar en lo no dicho, además de alentar con intervenciones específicas a la composición del texto; y un pequeño grupo compuesto por seis estudiantes aún no lee ni escribe de manera convencional, pero que al leer ya consideran índices del texto (letras conocidas) y al escribir emplean principalmente vocales aunque también incluyen algunas consonantes, en todos los casos con escrituras que vinculan con la pauta sonora.

Para este TFI se trabajará con una muestra de un total de 6 niños y niñas, se agruparon de a dos según los diferentes niveles de conceptualización de la escritura mencionados anteriormente.

Instrumentos de recolección de datos

Durante el desarrollo de la secuencia se realizaron **observaciones de clase** con el fin de documentar su implementación y relevar las intervenciones docentes que consideramos y podemos anticipar que promueven el intercambio entre lectores sobre algunos ejes a propósito del cuento leído y aquellas que favorecen la producción escrita de las niñas y los niños.

Si bien se registró la totalidad de las situaciones didácticas, se escogieron fragmentos de aquellas clases donde se pudieran analizar las cuestiones antes mencionadas: la construcción colectiva de sentido sobre la historia y el relato y aquellas huellas de estos intercambios que es posible “visibilizar” en las producciones infantiles.

Las situaciones de enseñanza implementadas con el grupo de niños de 3° año estuvieron a cargo de la Maestra de grupo (MG) suplente en ese periodo de desarrollo de las propuestas, y las intervenciones respecto a la escritura por sí mismo fue una tarea compartida entre la MG y la OA. El registro de las observaciones estuvo a cargo de la OA, y se tomaron fotografías de escenas de las situaciones didácticas propuestas y -especialmente- de las producciones de las chicas y los chicos.

Durante el desarrollo de la secuencia, la OA y el resto de los integrantes del EOE registraron por escrito de forma manual las observaciones de clase, llevaron adelante las grabaciones en audio y la toma de **fotografías de las producciones de las niñas y niños**.

Las *transcripciones de las clases observadas* se realizaron en forma textual las voces de las niñas, los niños y las intervenciones docentes obviando en el análisis aspectos del habla que no se ajustan a los propósitos de este trabajo (repeticiones de la docente, otros comentarios de niños o interrupciones). En el análisis que realizamos se focalizó en los rastros de lectura presentes en las escrituras infantiles producto de la articulación de situaciones de interpretación y producción en el marco del cuento “Ricitos de Oro”.

Con respecto a las transcripciones se emplearon los siguientes criterios:

- Cursiva: para destacar la lectura, tanto de los niños y niñas como de la docente.
- Imprenta mayúscula: para dar cuenta de las escrituras de los niños y las niñas.
- Comillas: para diferenciar texto dictado por parte de las chicas y los chicos respecto a comentarios.

Todas las **escrituras infantiles** se presentan con *transcripción textual* en procesador de textos letra a letra respetando las separaciones, puntuación y errores ortográficos y, también, una *transcripción normalizada*. Esta operación fue tomada de Pontecorvo y Ferreiro (1996) quienes optan por una “intervención mínima” con respecto al texto original, “hacer corresponder cada palabra del niño con la forma convencional más próxima, evitando la introducción de elementos (p. ej. proposiciones) en cualquier caso, inclusive en casos de omisiones evidentes” (p.31). Por lo tanto, la normalización opera en la ortografía de las palabras, y al buscar la forma convencional se toma en cuenta el significado y la trama conocida de la historia.

CAPÍTULO 4

Análisis de datos

Como ya hemos mencionado, el presente trabajo de indagación se llevó adelante en pareja pedagógica entre MG (Maestra de grado) y OA (Orientadora de los Aprendizajes) con un grupo de 32 alumnos de 3° año del turno tarde. El grupo resulta diverso en relación a su desempeño en lectura y escritura. Uno de los grupos escribe y lee de manera convencional y aunque con escasa seguridad y fluidez producen escrituras alfabéticas, aún no consolidaron ciertas reglas ortográficas generales como el uso de mayúsculas y de puntuación, el uso de puntos aparte y seguido, entre otras. Otro grupo -de menor cantidad de estudiantes- produce escrituras cuasi alfabéticas y lee y escribe con relativa autonomía, pero para estas y estos estudiantes es necesario mayor intervención de la docente que aliente a escribir y comparta la escritura; y un pequeño grupo compuesto por seis alumnas y alumnos que aún no lee ni escribe de manera convencional, pero que al leer ya consideran índices del texto (letras conocidas) y al escribir emplean principalmente vocales aunque también incluyen algunas consonantes y cuyas escrituras ya vinculan con la pauta sonora. Para este TFI se trabajó con una muestra de un total de 6 niños y niñas y se agruparon en parejas según las diferentes conceptualizaciones de la escritura mencionadas anteriormente. De aquí en adelante llamaremos a cada grupo por G1, G2 y G3. Se denominó “G1” al conformado por Briana y Eugenia, que presentan escritura alfabética; “G2” al de Olivia y Helena, con escrituras cuasi alfabéticas, y “G3” al grupo compuesto por Liam y Santino que presentan escrituras silábicas y silábico alfabéticas.

En los siguientes apartados presentamos la participación de las y los estudiantes en situaciones de lectura y escritura en el marco de una propuesta literaria en torno al cuento “Ricitos de Oro” (ver “Resoluciones Metodológicas”) a partir de la cual se puede apreciar algunas relaciones entre lectura y escritura. Este acercamiento de las niñas y niños al conocimiento de los cuentos tradicionales les permite, entre otros contenidos relativos al género y al lenguaje escrito, además ciertos quehaceres del lector, reconocer la presencia de fórmulas de inicio, anticipar reiteraciones en el discurso, advertir la presencia de cierta estructura narrativa regular y reiterada del cuento, reparar en la descripción de los personajes en cuanto a su subjetividad y motivaciones y establecer relaciones intertextuales. Además, ofrece posibilidades para ir descubriendo la alfabeticidad del sistema de escritura cuando disponen del texto a la vista y se proponen situaciones de relectura de fragmentos conocidos porque la maestra los ha leído y se ha intercambiado entre lectores. Esa aproximación al lenguaje que se escribe⁶ y la apropiación del sistema de escritura suceden como procesos simultáneos.

Relaciones entre la lectura y escritura

Durante el desarrollo de la secuencia didáctica se llevaron adelante varias situaciones de lectura a través del docente y por sí mismos e intercambio entre lectores que permitieron poner en contacto a las niñas y los niños con el lenguaje escrito. Durante estos intercambios se focalizó en distintas dimensiones del cuento, por ejemplo, la subjetividad de los personajes, el tiempo de la historia y el lenguaje escrito propio de los cuentos. Así, mediante intervenciones del docente que focalizan en los distintos ejes antes mencionados, las chicas y los chicos comenzaron a advertir, por ejemplo, la presencia de la fórmula de inicio del cuento de “Ricitos de Oro” que se presenta con una particularidad: al inicio del cuento el tiempo del relato se fragmenta para narrar dos episodios localizados en espacios distintos pero que suceden de forma casi simultánea. El cuento comienza con la fórmula “Había una vez tres osos pardos...” y narra dos hechos sucesivos: los osos preparan la sopa y el oso grande propone ir a dar un paseo mientras se enfría. Luego, se enuncia una nueva fórmula de inicio “Cerca del bosque vivía una niña llamada Ricitos de Oro” que introduce un nuevo personaje y esta vez la historia avanza en el tiempo focalizando en las acciones de

⁶ Claire Blanche-Benveniste define al “lenguaje que se escribe” como un lenguaje más formal a la vez que diferente según las variedades discursivas. Es decir, un lenguaje que, por su uso social, es esperable encontrar de manera escrita y que, por ciertas características lingüísticas, denota una diferenciación textual tal como ocurre con el lenguaje de las noticias, de los cuentos, de las notas de enciclopedia, etc.

Ricitos a partir de su entrada en la casa de los osos. También se pudo reparar en las formas de decir, características del lenguaje de los cuentos, en este caso cuando dice “la pequeña niña”, “con su voz de trueno gruñó”, entre otras expresiones, que muchas de éstas permiten anticipar a las y los lectores la reacción de algún personaje de la historia, precisamente por la forma en que ha sido presentada, por ejemplo, “la pequeña [niña] era muy traviesa”.

Durante el intercambio entre lectores se llevaron a cabo intervenciones con el propósito de favorecer una aproximación inicial al sentido de la obra y luego otras que posibilitan profundizar en sus diferentes dimensiones. Por ejemplo, intervenciones que incitan a volver al texto para localizar y releer fragmentos que pueden ser objeto de diferentes interpretaciones por parte de las y los lectores, que invite a descubrir aspectos no advertidos en una primera lectura o que no están expresamente dichos en el cuento.

También se focalizó en la subjetividad de los personajes al conversar con las niñas y los niños sobre lo *no dicho*, se buscó aquellas pistas que ofrece el relato que autorizan al lector a atribuir a los personajes ciertas intenciones, deseos o sentimientos. Por ejemplo: la relectura de aquellos pasajes en los que se describe a Ricitos (“*una pequeña y traviesa niña*”) pero también aquellos otros que, si bien no aluden explícitamente a la forma de ser de la protagonista, hacen posible inferir a partir de sus acciones que se trata de una niña algo atrevida, nada miedosa –parece que no midiera las consecuencias de sus actos–, y quizá algo transgresora (al entrar a una casa de desconocidos que se encuentra en el medio del bosque, pero que al hacerlo tiene cierta cautela). Después de leer y conversar sobre lo leído, las niñas y niños pudieron advertir que Ricitos tiene comportamientos diferentes cuando jugaba por el bosque y cuando entra a la casa de los osos. En el siguiente registro de clase, se puede observar un fragmento sobre dicho intercambio.

Fragmento N°1

Docente: Ahora vamos a pensar en esa parte donde Ricitos estaba dentro de la casa e hizo muchas cosas, como rápidamente. Antes de que ella entrara a la casa ¿qué estaba haciendo Ricitos?

Niño: Estaba persiguiendo a una ardilla.

D: Bueno quiero que busquen la parte donde Ricitos hace eso que dijo su compañero.

Niños: listo.

D: Bueno, pero quiero que me lean esa parte.

Niños: *Cerca del bosque vivía una niña llamada Ricitos de Oro. La pequeña era muy traviesa. Esa mañana estaba jugando en el bosque y se entretuvo persiguiendo a una ardilla que corría por allí.*

Niño: Se encontró con una casa.

D: En ese momento cuando está jugando en el bosque persiguiendo a una ardilla, no dice que estaba corriendo, dice que la perseguía nada más ¿cómo les parece que estaba Ricitos a diferencia de cuando está dentro de la casa? Dentro de la casa estaba haciendo las cosas como rápido ¿no? y afuera de la casa mientras ella paseaba por el bosque ¿cómo estaba?

Niña: Más lento.

D: Bien esa palabra podría ser correcta. ¿Qué otra podría decir cómo estaba Ricitos?

Niño: Más despacio.

D: Bien, estaba como más tranquila, más despacio ¿no es cierto? Más relajada. Vamos a pensar ahora ¿por qué Ricitos cuando entra a la casa de los osos hace todas esas cosas rápido?

Niño: Antes de que venga el oso.

D: ¿Sabía ella de quién era esa casa?

Niños: Nooo.

Niño: Hace todo rápido porque a lo mejor ella sabía que por ahí vivía un dueño, pero no sabía quién era.

D: Ella, ¿podía saber cuántas personas vivían ahí?

Niño: Si.

D: Si ella estaba segura que había tres individuos allí o sea quizás ella se apuró e hizo todo eso antes de que llegaran estos personajes ¿no es cierto?

Niño: Si, pero no sabía si eran osos o humanos.

(...)

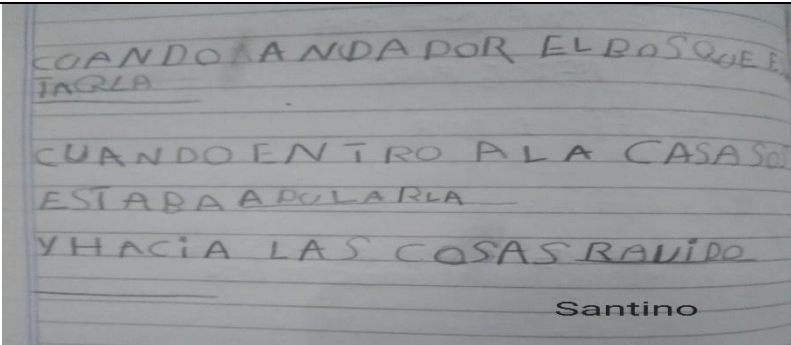
Podemos observar que durante el intercambio las niñas y niños infieren que la prisa de Ricitos está relacionada con la idea que ella sabía que la casa tenía “algún” o “algunos” dueños, precisamente, habitantes que podrían llegar en cualquier momento y que esa podría ser una de las razones por las cuales la protagonista actuaba deprisa.

Se destaca que se consideró la parte en que antes de encontrar la casa, Ricitos “estaba jugando en el bosque y se entretuvo persiguiendo a una ardilla”, lo que la

muestra muy tranquila y tomándose todo el tiempo necesario para disfrutar de su paseo. Aquí la docente les solicita que busquen en el texto este fragmento y lo lean. Tanto el G1 (Briana y Eugenia) como el G2 (Elena y Olivia) no tuvieron problemas para encontrar ese fragmento, leerlo como varios de sus compañeras y compañeros y responder que mientras la niña jugaba en el bosque, hacía las cosas de manera más lenta, más despacio. Asimismo, los tres grupos de niñas y niños pudieron reparar en el contraste entre la serenidad de la protagonista del cuento mientras paseaba por el bosque y la celeridad de las acciones en el interior de la casa. También podemos observar en una parte de este fragmento una posible razón por la cual actuaba con rapidez al entrar a la casa de los osos, cuando uno de los niños dice que hace todo rápido porque a lo mejor ella sabía que por ahí vivía un dueño, pero no sabía quién era, es posible pensar a partir de lo dicho por el estudiante que tal vez había cierto temor por parte de Ricitos a que la encontraran en la casa. Como el texto no se refiere para nada a lo que piensa o siente la protagonista, todas las explicaciones que resultaron verosímiles como motivaciones de esta niña traviesa fueron aceptadas.

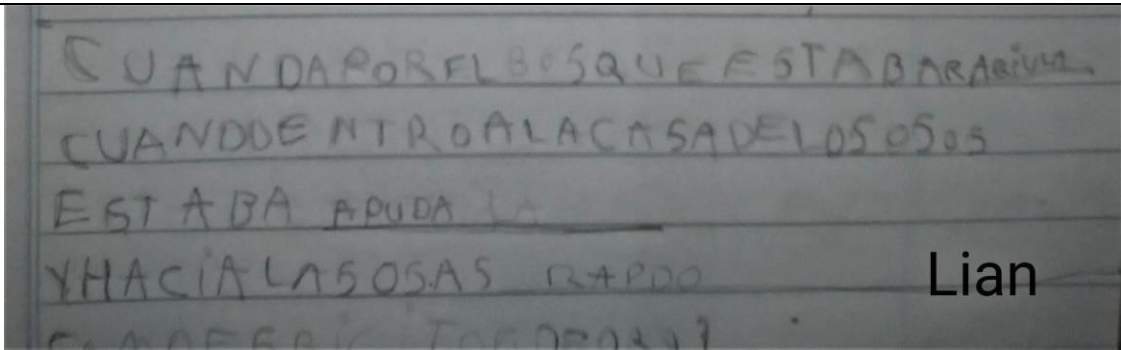
La docente luego de proponer releer y conversar sobre lo que hace Ricitos de Oro en la casa de los osos, solicita a las niñas y los niños que completen por escrito las siguientes oraciones a partir de los diferentes comportamientos que tiene la niña cuando estaba jugando por el bosque persiguiendo a una ardilla y cuando entra a la casa de los osos.

Escritura N°1

Grupo 3 Santino Suceder de las acciones de Ricitos de Oro	
	

CUANDO ANDA POR EL BOSQUE ES⁷ <u>TAQLA</u> CUANDO ENTRO A LA CASA SOS ESTABA <u>APULARLA</u> Y HACIA LAS COSAS <u>RAUIDO</u>	CUANDO ANDA POR EL BOSQUE ESTABA <u>TRANQUILA.</u> CUANDO ENTRÓ A LA CASA DE LOS OSOS ESTABA <u>APURADA</u> Y HACÍA LAS COSAS <u>RÁPIDO.</u>
<i>Transcripción textual.</i>	<i>Transcripción normalizada.</i>

Escritura N°2

Grupo 3 Liam Suceder de las acciones de Ricitos de Oro	
	
CUANDO POREL BOSQUE ESTABA <u>RAQUIULA</u> CUANDO ENTRÓ A LA CASA DE LOS OSOS ESTABA <u>APUDA</u> Y HACIA LAS COSAS <u>RAPDO</u>	CUANDO ANDA POR EL BOSQUE ESTABA <u>TRANQUILA.</u> CUANDO ENTRÓ A LA CASA DE LOS OSOS ESTABA <u>APURADA</u> Y HACÍA LAS COSAS <u>RÁPIDO.</u>
<i>Transcripción textual.</i>	<i>Transcripción normalizada.</i>

Podemos observar en las escrituras de Liam y Santino que han podido advertir entre la tranquilidad de Ricitos mientras paseaba por el bosque y la rapidez de las acciones en el interior de la casa.

- Santino resuelve la escritura de “tranquila” de la siguiente forma: TAQLA omite en la primera sílaba las letras R y N, otorga al grafema Q el valor de una sílaba y escribe completa la sílaba LA. En las escrituras de “apurada” y “rápido”, resuelve así: APULARLA y RAUIDO, escribe completas las sílabas aunque sustituye algunas letras.

⁷ Se indica con negrita el texto dado por la docente y que es copiado por el niño; lo subrayado indica escritura de Santino por sí mismo.

- Liam escribe RAQIULA, omite en la primera sílaba las letras T y N, invierte en la siguiente QIU por QUI y escribe completa la sílaba LA. Para apurada resuelve APUDA, y para rápido escribe RAPDO, aparecen sílabas completas y otorga al grafema P el valor de una sílaba.

Ambos niños muestran escrituras aun no alfabéticas pero que permiten advertir distintas reflexiones en torno a qué letras necesitan, cuáles letras y el orden.

Como explican Torres, M., Cuter, M., y Kuperman, C. (2014: 8) “los niños no esperan a disponer del conocimiento del sistema para incorporarse al mundo de la cultura escrita”, de allí que aun cuando sus escrituras no resulten convencionales se proponen situaciones de producción, en este caso, la descripción de la protagonista del cuento, precisamente caracterizar el estado de Ricitos de Oro mientras paseaba por el bosque, aspecto no dicho en el texto. Precisamente, definen ese estado como tranquila en oposición a las acciones que realiza la protagonista dentro de la casa de los tres osos, describiendo su estado con otro adjetivo, el de apurada y sus acciones como rápido.

Si recuperamos las intervenciones de la docente presentadas en el fragmento 1 -la invitación de volver al texto para localizar y releer fragmentos que les permitan pensar en las formas de decir y el buscar pistas en el relato que autoricen al lector a atribuir a la protagonista ciertas intenciones, deseos o sentimientos que no están expresamente dichos en el cuento-, podemos advertir vinculaciones con esos intercambios en el registro escrito de las niñas y los niños. En otras palabras, los momentos de conversación entre lectores vinculadas a determinados aspectos de la historia o del relato, favorece que las chicas y los chicos se vayan apropiando de un repertorio de expresiones propias de la lengua escrita literaria que progresivamente le permitirá enriquecer sus propias escrituras e interpretarlas.

Veamos otro fragmento de registro en que se produce un intercambio vinculado al rápido suceder de las acciones y los cambios repentinos entre unas y otras que va realizando Ricitos, aspecto que puede advertirse por determinado uso del lenguaje escrito, precisamente en la presencia de verbos en pretérito perfecto simple, por ejemplo:

dijo..., miró..., corrió..., golpeó, probó una sopa, la otra y la otra; se sentó en la silla, en otra y otra; probó la cama, se recostó en otra y se acostó en la última. Este ritmo acelerado de la narración que puede generar en el lector la impresión de presenciar escenas que transcurren velozmente,

podría atribuirse esa rapidez a un rasgo de personalidad de la niña, que en estas escenas parece muy inquieta⁸.

Reparar en el ritmo por el que transcurren algunas escenas del relato en función de la descripción de las acciones del personaje permite saber un poco más acerca de cómo es la protagonista a partir de lo que hace.

A continuación, en el siguiente registro, la docente invita a que busquen en el texto esas partes que les dieron pistas para pensar cómo es Ricitos. Tanto el G1 (Briana y Eugenia) como el G2 (Olivia y Helena) pudieron leer por sí mismos las páginas donde Ricitos prueba cada trío de objetos. Aquí podemos observar en el siguiente fragmento el intercambio entre Helena, Olivia y la docente.

Helena comienza a releer la parte del texto solicitado por la docente.

Fragmento N°2

Helena: Cerca del bosque vivía una niña llamada Ricitos de Oro. La pequeña era muy traviesa. Esa mañana estaba jugando en el bosque y se entretuvo persiguiendo a una ardilla que corría por allí. De pronto sintió un olor delicioso a sopa y dijo:

¡Oh, tengo hambre! ¿De dónde vendrá ese olor riquísimo a sopa?

Miró a su alrededor y vio, entre los árboles del bosque, el techo rojo de una casa. Corrió hacia allí y golpeó la puerta:

¡PUM, PUM, ¡PUM!

La pequeña se acercó y miró a través de la ventana. Luego, espió por el ojo de la cerradura. La casa parecía estar vacía, pero vio tres tazones de sopa sobre la mesa.

Entonces, Ricitos de Oro abrió la puerta y entró a la casa porque era una niña pequeña y traviesa

Docente: Muy bien, ¿Cómo es Ricitos?

Helena: Es una niña pequeña y traviesa.

D: Ustedes dicen que además de ser traviesa es curiosa y que no tiene miedo de entrar a una casa desconocida. Busquemos en el cuento donde dice eso.

Olivia: Acá encontré una de las partes (señala en el texto la ilustración de Ricitos de Oro).

D: Bueno, por favor lee.

Olivia: *Primero, probó la sopa del tazón del oso grande y dijo:*

⁸ Ricitos de Oro. Orientaciones para docentes. Propuesta para articular situaciones de lectura y escritura en torno a un cuento de la tradición oral. Dirección Provincial de Educación Primaria. 2022.

¡AY! ¡ESTA SOPA ESTÁ MUY CALIENTE!

Entonces, Ricitos de Oro probó la sopa de la osa mediana.

¡PUAJ! ¡ESTA SOPA ESTÁ DEMASIADO FRÍA!

Por último, Ricitos de Oro probó una cucharada de la sopa de la tacita del oso pequeño y exclamó:

¡ESTA SOPA ESTÁ PERFECTA!

Y le gustó tanto que se la tomó toda.

D: ¿Hay alguna otra escena donde nos dice que Ricitos es curiosa?

Helena: Sí cuando prueba las tres sillas y después las tres camas.

D: Entonces ¿en esas escenas dice que Ricitos es curiosa?

Helena: No, pero probó todo, si no fuera curiosa no lo hubiera hecho, por eso me parece que es curiosa.

Olivia: Si yo pienso lo mismo, de curiosa subió las escaleras y probó las tres camas.

No le alcanzó con entrar a la casa, tenía que probar todo.

(...)

Además de conversar con las y los chicos sobre cómo caracteriza el narrador a Ricitos de Oro en el texto, también se dialogó sobre lo no dicho, intentando buscar cuáles de las pistas que ofrece el relato autorizan al lector a atribuir a los personajes ciertas intenciones, en este caso a la protagonista.

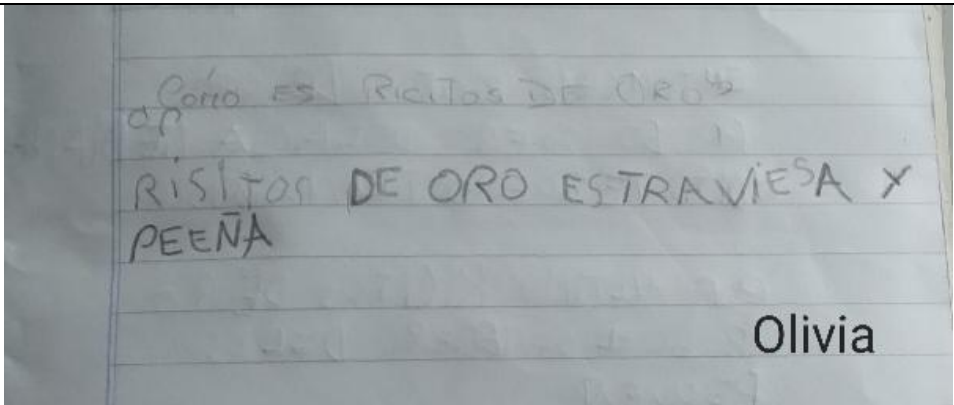
Durante el intercambio se volvió a leer aquellos pasajes en los que se describe a Ricitos (“una pequeña y traviesa niña”) pero también aquellos otros que, si bien no aluden explícitamente a la forma de ser de la protagonista, hacen posible inferir a partir de sus acciones que se trata de una niña algo atrevida, nada miedosa y porque no algo transgresora.

Cuando se trata de encontrar en el texto pistas que permitan inferir lo que no está explícitamente dicho, las niñas y niños dan sus explicaciones respecto a esto a partir de las intervenciones de la docente. En este fragmento se puede ver cómo la maestra indaga acerca de porqué dicen que es curiosa, si en alguna parte de las escenas leídas lo dice. Aquí las estudiantes justifican sus afirmaciones nombrando todo lo que hace en la casa, aquello que para ellas indica que es muy curiosa ya que prueba cada trío de cosas que encuentra.

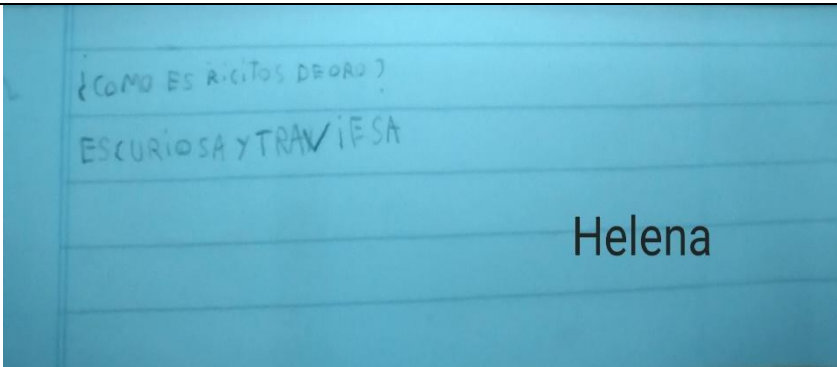
En las siguientes escrituras del G2 (Helena y Olivia) se puede observar que a partir de la lectura han podido registrar de manera explícita lo que está escrito en el texto sobre las características de Ricitos de Oro y en la escritura de Helena se puede

apreciar que también registra aquello sobre lo que se ha conversado y construido en ese intercambio acerca de la curiosidad de la protagonista.

Escritura N°3

Grupo 2 Olivia <i>Características de Ricitos de Oro</i>	
	
¿COMO ES RICITOS DE ORO? RISITOS DE ORO ES TRAVIESA Y PEEÑA	¿CÓMO ES RICITOS DE ORO? RISITOS DE ORO ES TRAVIESA Y PEQUEÑA.
<i>Transcripción textual.</i>	<i>Transcripción normalizada.</i>

Escritura N°4

Grupo 2 Helena <i>Características de Ricitos de Oro</i>	
	
Helena	
<i>Escritura de Helena</i>	

A partir de las lecturas y espacios de intercambio, Helena y Olivia pudieron ir apropiándose de parte de las expresiones del lenguaje escrito que pudieron reutilizar en su propia producción, tales como “pequeña”, “traviesa” y “curiosa” en contraposición a expresiones como “chiquita” o “se portaba mal”, por ejemplo.

Con el sentido de profundizar en las características de Ricitos, se propuso en el aula establecer relaciones con otros cuentos, especialmente “Caperucita Roja”. Establecer relaciones intertextuales con obras literarias conocidas por las niñas y los niños contribuye a desentrañar el sentido de la obra que se está leyendo, no solo por lo que comparte con otras historias, sino también por lo que la hacen única. En este sentido, durante la clase donde se trabajó las diferencias de Ricitos con otros personajes de cuentos. Podemos observar cómo Eugenia y Briana (G3) pueden decir de manera acotada una diferencia de Ricitos respecto de Caperucita Roja.

Fragmento N°3

D: Briana y Eugenia ¿En qué se diferencian el personaje de Ricitos, la forma de ser de Ricitos con otros personajes de cuentos? ¿Qué otros personajes de cuentos conocen o han leído? ¿Qué cuentos leyeron por ejemplo?

Eugenia: Alicia en el país de las maravillas.

D: Alicia en el país de las maravillas y ¿Este año leyeron “El hombrecito de jengibre”? ¿“Caperucita Roja”?

Eugenia: sí, pero no lo leímos acá.

D: ¿Y cómo era Caperucita Roja?

Eugenia: yo tengo un libro de “Caperucita Roja”, pero diferente al cuento.

D: Capaz es otra versión ¿No cierto?

Eugenia: Yo tengo un cuento que tiene todas las versiones de Caperucita Roja, verde, azul, amarilla, naranja.

D: De todos los colores y ¿Cómo es ese personaje? ¿En qué se diferencia de Ricitos? ¿Cómo es Ricitos? Ustedes ya lo trabajaron hace un rato.

Briana: Era traviesa.

D: Era traviesa, curiosa, no era miedosa ¿y Caperucita?

Eugenia: Era amable, un poquito más miedosa.

D: ¿Entonces mucho no se parecía a la forma de ser de Ricitos o sí?

Eugenia: No.

D: Ustedes me dijeron que Ricitos no tenía miedo, que era traviesa y curiosa. ¿Caperucita era así?

Briana: Un poquito curiosa.

Eugenia: Caperucita confiaba demasiado, por eso, por confiada el lobo la engañó. Para mí no se parecen a Ricitos, es más atrevida.

D: Briana ¿Qué te parece lo que dice Eugenia?

Briana: Si, Caperucita no es traviesa, hacía lo que su mamá decía, menos cuando habló con el lobo, si era re confiada. Y un poco curiosa porque ella también jugaba en el bosque como Ricitos.

Eugenia: Si, pero no es ser curiosa, es que las dos jugaban en el bosque, pero Ricitos sí es curiosa porque tenía hambre se fue hasta la casa donde venía olor a sopa y entró, probó cosas que estaban ahí.

Briana: Si, tenés razón solo jugaba, mientras buscaba flores para su abuela, pero no estaba buscando qué había en el bosque.

D: Bueno, entonces acuerdan que Ricitos no se parecía a Caperucita porque era traviesa y curiosa, mientras que Caperucita Roja es más confiada, podríamos decir inocente.

Eugenia: Si.

(...)

A partir de la intervención realizada por la docente, cuando menciona que ya estuvieron conversando sobre las características de Ricitos y pregunta en qué se diferencia con el personaje de Caperucita Roja, las niñas recurren para comparar a ambos personajes a características algo antagónicas como ser: Caperucita es amable, miedosa y confiada. También reconocen algunos aspectos comunes: que ambas protagonistas son curiosas, aunque aquí las niñas ponen en discusión esta característica que al principio para Briana tienen en común, pero que al contraargumentar Eugenia confronta lo dicho por su compañera al sostener que Caperucita para ella no es curiosa. Durante este intercambio Briana, al escuchar el argumento de su par, modifica su interpretación acerca del concepto de curiosa y da una nueva explicación de porqué acuerda con Eugenia que no es este un aspecto que tengan en común las protagonistas.

También la docente se detuvo en las reacciones de los tres osos que actúan en canon a lo largo de la historia, haciendo hincapié en las oposiciones que contribuyen a caracterizar cómo habla cada personaje (rugió/chilló/lloró – voz gruesa/voz finita/voz suave) y a indicar su enojo o su tristeza, aunque estos sentimientos no se explicitan en el texto. Aquí, durante la lectura la docente cambiaba sus tonos de voz para ayudar en la comprensión de las reacciones de estos tres osos y lo mismo cuando leían las niñas y los niños.

En el siguiente registro podemos observar el intercambio entre Eugenia, Briana (G3) y la docente acerca de la subjetividad de estos personajes.

Fragmento N°4

Docente: ¿Cómo se habrán sentido estos osos?

Eugenia: Enojados.

D: ¿Y por qué les parece?

Eugenia: Por la voz del papá enojado, por la voz de ella enojada pero no tanto y la voz de él (señala en el texto al oso pequeño) llorando.

D: Muy bien y haber léanme un poquito esa parte y en qué parte la encontraron.

Niñas: En la página 20 y en la 21.

D: Perfecto, en la parte que encontraron que alguien había entrado a la casa y ustedes me dicen que seguramente estuvieron enojados por la voz del oso grande y la voz de la osa mediana un poquito y el pequeñito lloraba. A ver, alguna de las dos, si puede leer.

Eugenia: *El oso grande levantó su tazón y con su voz gruesa rugió:*

¡ALGUIEN HA PROBADO MI SOPA!

Entonces la osa mediana vio la cuchara dentro del tazón y chilló con su voz finita:

¡ALGUIEN HA PROBADO TAMBIÉN MI SOPA!

Briana: *El oso pequeño miró su tacita y lloró: ¡ALGUIEN HA PROBADO MI SOPA*

¡Y SE LA HA COMIDO TODA!

D: Muy bien, bueno y acá también miren cómo el autor nos muestra lo que sienten los personajes con la entrada de alguien a su casa, primero enojo, también llanto por parte del osito pequeño porque estuvieron probando sus pertenencias.

(...)

Aquí la docente pregunta acerca de los sentimientos de los osos, propone releer los fragmentos referidos a esto y conversar, brevemente, sobre lo que es posible inferir a partir de lo dicho para reparar en la subjetividad de los personajes.

Cuando la docente interviene preguntando cómo se habrán sentido los osos al descubrir que alguien entró en su casa, Eugenia responde “enojados” y cuando se refiere al oso pequeño refiere a un sentimiento de tristeza que, aunque no estén explícitos en el texto, los infiere por cómo el narrador describe las voces y actitudes de los personajes, “llorando”. Por ende:

Focalizar el intercambio en la subjetividad de los personajes supone pensar en lo que ellos, los osos, en este caso sienten, supone preguntarse por sus sentimientos y actitudes frente a los hechos relatados. Son interrogantes que contribuyen a una comprensión más profunda del cuento y que llevan a distinguir entre lo que está explícitamente expresado en el texto y lo que está implícito, pero puede inferirse.⁹

También se buscó establecer relaciones intertextuales con otros cuentos leídos, como la presencia de escenas repetidas en el cuento de “Blancanieves”. La escena de una niña, en el bosque y la casita vacía de los tres osos permite evocar la de los enanitos en Blancanieves, donde la niña también come de cada platito y toma de cada vasito para luego acostarse a descansar en una de las siete camitas. La docente lee esa parte del texto y luego interviene con preguntas y comentarios que dan cuenta sobre qué es lo común que hay en este episodio de ambos cuentos.

Fragmento N°5

Docente: La idea de ahora es contar una partecita del cuento de Blancanieves, para que ustedes puedan ver las coincidencias, si es que las hay, con el cuento de “Ricitos de Oro” ¿Saben que es coincidencia?

Eugenia: Lo parecido.

D: Claro lo parecido, ustedes me van diciendo. Dice así, escuchen:

"Blancanieves, como estaba muy hambrienta, comió un poquito de legumbres y un bocadito de pan de cada plato, y bebió una gota de vino de cada copita, pues no quería tomarlo todo de uno solo. Luego, sintiéndose muy cansada, quiso echarse en una de las camitas; pero ninguna era de su medida: resultaba demasiado larga o demasiado corta; hasta que, por fin, la séptima le vino bien; se acostó en ella, se encomendó a Dios y se quedó dormida.

Dijo el primero: - ¿Quién se sentó en mi sillita?

El segundo: - ¿Quién ha comido de mi platito?

El tercero: - ¿Quién ha cortado un poco de mi pan?

El cuarto: - ¿Quién ha comido de mi verdurita?

El quinto: - ¿Quién ha pinchado con mi tenedorcito?

El sexto: - ¿Quién ha cortado con mi cuchillito?

Y el séptimo: - ¿Quién ha bebido de mi vasito?

Luego, el primero recorrió la habitación y, viendo un pequeño hueco en su cama, exclamó alarmado: - ¿Quién se ha subido en mi camita?

⁹ Ricitos de Oro. Orientaciones para docentes. Propuesta para articular situaciones de lectura y escritura en torno a un cuento de la tradición oral. Dirección Provincial de Educación Primaria. 2022.

Acudieron corriendo los demás y exclamaron todos: - ¡Alguien estuvo echado en la mía! Pero el séptimo, al examinar la suya, descubrió a Blancanieves, dormida en ella.

D: ¿Qué les parece el cuento de Blancanieves? ¿En qué se parece al de Ricitos?

Eugenia: En la comida.

D: ¿En la comida?

Eugenia: Cuando van diciendo “alguien ha usado mi tenedorcito” “alguien ha cortado con mi cuchillito”.

D: ¿Quién va diciendo eso en el cuento de Blancanieves?

Briana: Los enanitos.

D: Los enanitos.

Eugenia: Los siete enanitos.

D: Los siete enanitos, ahí encontramos algo similar que ocurre en ambos cuentos. ¿Me pueden decir qué hay de similar? ¿Por qué dirá mi platito y mi sillita?

Eugenia: Cuando dice uno de los enanitos ¿Quién se sentó sobre mi sillita, sobre mi platito? Dicen platito porque todo es chiquito porque son enanitos. En Ricitos los osos dicen algo parecido alguien se ha sentado en mi silla, alguien ha probado mi sopa.

D: Claro y después ¿qué dice? *Primero recorrió la habitación y viendo un pequeño hueco en su cama exclamó, ¿En qué se parece acá? ¿Dónde estaba Blancanieves?*

Eugenia: En la cama.

D: ¿Y cómo la encontraron?

Briana: Dormida en la cama como el oso chiquito encontró a Ricitos de Oro durmiendo en la cama.

D: Perfecto, bueno muy bien.

(...)

En el transcurso del intercambio Eugenia y Briana pueden dar cuenta de las similitudes que encuentran en algunas escenas de ambos cuentos, por ejemplo, en las reacciones tanto de los osos del cuento de “Ricitos de Oro” como la de los enanitos en el cuento de “Blancanieves” cuando descubren que alguien entró en sus casas.

La docente apela a escenas de una obra clásica conocida como “Blancanieves y los siete enanitos” donde las niñas pueden identificar marcas que le permiten establecer alguna referencia con el texto de “Ricitos de Oro” favoreciendo así la construcción de sentido.

A continuación, en el marco de las pruebas tomadas para 3° año se seleccionó una de las consignas que consiste en retomar parte del cuento donde Ricitos de Oro va

probando las cosas que encuentra en la casa de los osos. En este caso, se propone a las niñas y niños que imaginen que la protagonista se encuentra con un perchero con tres bonitos sombreros. Concretamente, la consigna se basa en escribir un nuevo episodio de “Ricitos de Oro” que no está en el cuento. Para colaborar con las y los chicos en la resolución del problema de escritura propuesto se ofrece en la evaluación un comienzo del relato, como el siguiente:

Ricitos siguió mirando todo lo que había en la casa de los osos.

*De pronto, vio tres sombreros...*¹⁰

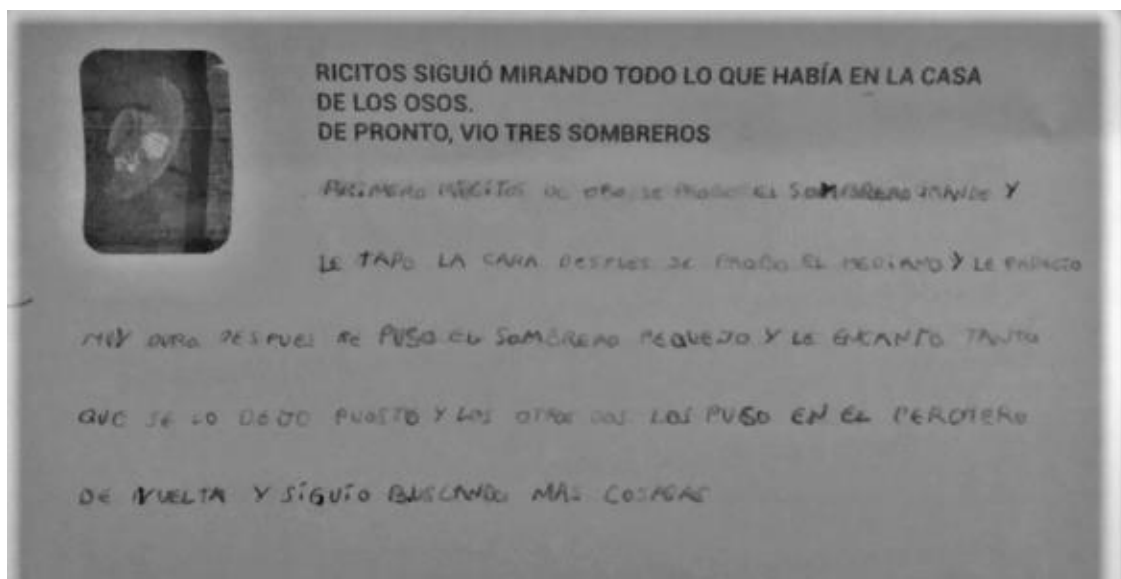
En esta propuesta, al momento de organizar y expresar las ideas que van a tomar del cuento original, será necesario adecuarlas al nuevo objeto que se ha introducido y aquí y decidir también qué cambiar y qué conservar del texto-fuente.

Escritura N°5

Grupo 1

Briana

Escritura de un nuevo episodio



PRIMERO RICITOS DE ORO SE PROBO EL SOMBRERO GRANDE Y
LE TAPO LA CARA DESPUES SE PROBO EL MEDIANO Y LE PARECIÓ
MUY DURO DESPUÉS SE PUSO EL SOMBRERO PEQUEÑO Y LE ENCANTO TANTO

¹⁰ Esta propuesta forma parte de la prueba de Prácticas del Lenguaje para 3° año, implementadas con el objetivo de obtener información actualizada de la situación de los aprendizajes después del bienio de la pandemia. Dirección Provincial de Educación Primaria. 2022.

QUE SE LO DEJO PUESTO Y LOS OTROS DOS LOS PUSO EN EL PERCHERO DE VUELTA Y SIGUIÓ BUSCANDO MÁS COSAS.

Transcripción normalizada.

Escritura N°6

Grupo 1

Eugenia

Escritura de un nuevo episodio



RICITOS SIGUIÓ MIRANDO TODO LO QUE HABÍA EN LA CASA DE LOS OSOS.
DE PRONTO, VIO TRES SOMBREROS

RICITOS SIGUIÓ MIRANDO LA HABITACIÓN Y SE ENCONTRÓ
CON TRES SOMBREROS UNO GRANDE OTRO MEDIANO Y OTRO

PEQUEÑO PRIMERO SE PROBO EL GRANDE PERO ERA TAN GRANDE QUE
LE CUBRÍA TODA LA CARA Y DIJO: ¡ESTE SOMBRERO ES MUY GRANDE!
DESPUES SE PROBO EL MEDIANO Y LE PARECIÓ INCOMODO DESPUES SE
PROBO EL PEQUEÑO Y DIJO: ¡ESTE SOMBRERO ES PERFECTO.

RICITOS SIGUIÓ MIRANDO TODO LA HABITACIÓN Y SE ENCONTRÓ
CON TRES SOMBREROS UNO GRANDE OTRO MEDIANO Y OTRO
PEQUEÑO PRIMERO SE PROBÓ EL GRANDE PERO ERA TAN GRANDE QUE
LE CUBRÍA TODA LA CARA Y DIJO: ¡ESTE SOMBRERO ES MUY GRANDE!
DESPUÉS SE PROBÓ EL MEDIANO Y LE PARECIÓ INCÓMODO DESPUÉS SE
PROBÓ EL PEQUEÑO Y DIJO: ESTE SOMBRERO ES PERFECTO.

Transcripción normalizada.

Al conocer la estructura del cuento las niñas pueden organizar sus escrituras, realizar anticipaciones con respecto aquello que van a incluir en sus escritos, por ejemplo: repetición de algunas expresiones, seguir un orden, pensar cómo es ese

orden (probar el objeto más grande, luego el mediano, por último, el más pequeño), y decidir qué conservan y qué no del cuento original.

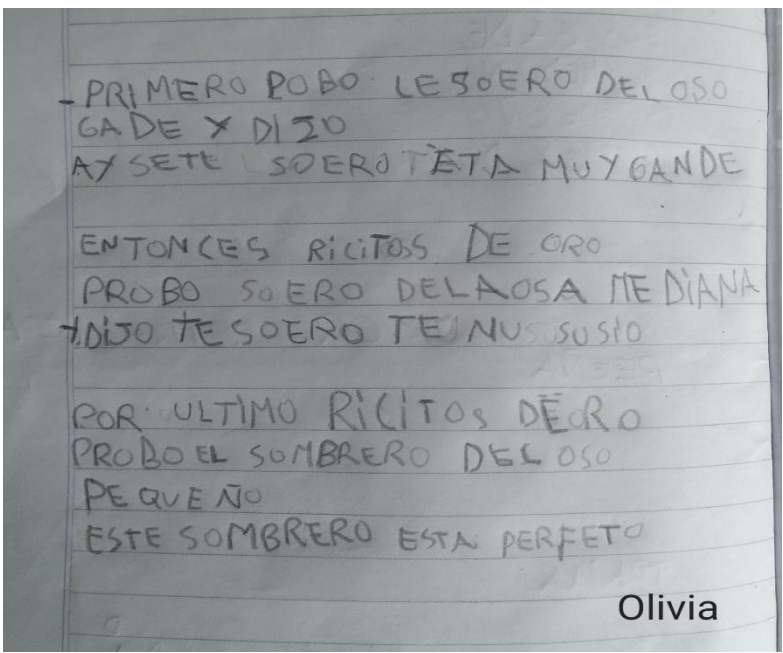
Ambas toman prestada la estructura propia del cuento que leyeron sobre los episodios en los que Ricitos prueba algún objeto y lo repite tres veces para incorporar un objeto diferente como en esta propuesta, tres sombreros de diferentes tamaños. Expresan, además, cómo le queda cada sombrero a Ricitos de Oro de manera diferente. Asimismo, se advierten marcas que expresan el paso del tiempo, tales como “primero” y “después”, así como de tiempos verbales de la narración, en este caso el pretérito perfecto simple (“probó”, “se puso”, “le pareció”). Aquí podemos establecer relaciones con lo antes comentado respecto a los espacios de intercambio a cómo este uso de los tiempos verbales da cuenta de una celeridad de las acciones de la protagonista.

En la producción de Eugenia podemos advertir que se aproxima más a qué dice y cómo lo dice la protagonista del cuento al incorporar la voz directa de Ricitos de Oro en su relato, y lo incorpora en su nuevo episodio cuando la niña va probando cada uno de los sombreros con sus diferentes tamaños, específicamente al probar el sombrero del oso mayor y del más pequeño, en este último caso conservando una expresión propia del texto fuente: “¡Este sombrero es perfecto!”. Asimismo, recurre al empleo de tiempos verbales como “le cubría toda la cara”, en esta oportunidad un pretérito imperfecto (cubría) para referir porque era tan grande el sombrero, ampliando así su vocabulario al incluir en su escritura paulatinamente términos del lenguaje escrito.

Briana agrega algo nuevo a su final de episodio que no está en el de “Ricitos de Oro”, suma dejarse puesto el sombrero más pequeño, guardar en el perchero los sombreros que no le han quedado bien y seguir buscando cosas. Esto que incorpora a lo último la acción de “seguir buscando cosas” como describiendo la forma de ser de la protagonista a partir de esa acción, pareciera recuperar los rasgos de la personalidad de la niña tal como actúa en la casa de los osos, es decir, de manera muy inquieta, algo atrevida y curiosa. En este sentido, decide conservar algunos aspectos del cuento original e incorporar algo diferente en la escritura del episodio.

Asimismo, al igual que el G1, presentamos la producción de Olivia que conforma el G2 y de Santino del G3.

Escritura N°7

	
PRIMERO POBO LESOERO DEL OSO GADE Y DIJO AY SETL SOERO ETA MUY GANDE ENTONCES RICITOS DE ORO PROBO SOERO DELAOSA MEDIANA Y DIJO TESOERO TE NU SUSIO POR ULTIMO RICITOS DE ORO PROBÓ EL SOMBRERO DEL OSO PEQUEÑO ESTE SOMBRERO ESTA PERFECTO.	PRIMERO PROBO EL SOMBRERO DEL OSO GRANDE Y DIJO AY ESTE SOMBRERO ESTA MUY GRANDE ENTONCES RICITOS DE ORO PROBO EL SOMBRERO DE LA OSA MEDIANA Y DIJO ESTE SOMBRERO ESTA UN POCO SUCIO POR ÚLTIMO RICITOS DE ORO PROBÓ EL SOMBRERO DEL OSO PEQUEÑO ESTE SOMBRERO ESTA PERFECTO.

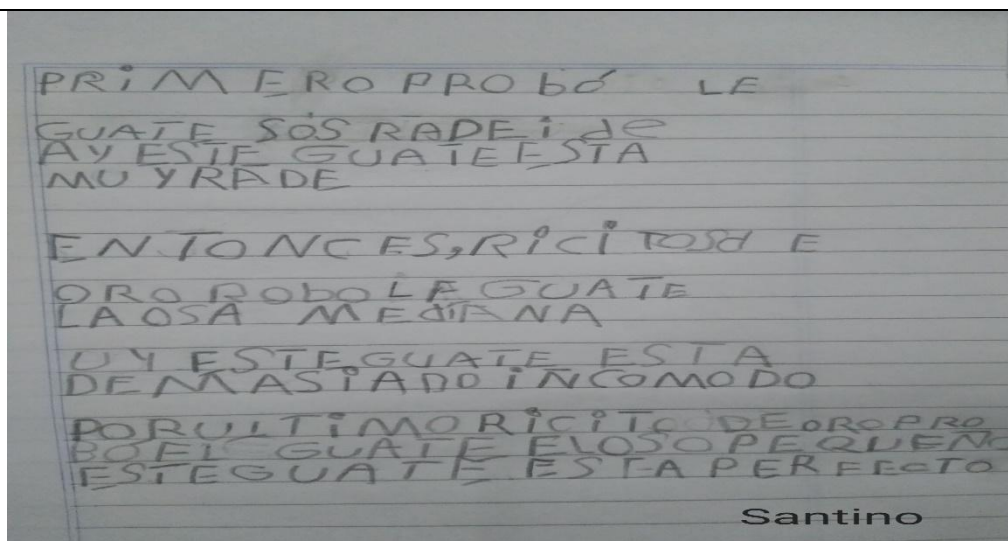
Transcripción textual.

Transcripción normalizada.

Olivia también muestra en su escritura que adopta la estructura propia del cuento, prueba este objeto nuevo que es el sombrero y lo repite tres veces manteniendo alguna de las enunciaciones propias del texto fuente: “¡Este sombrero está perfecto!” y suma otras un tanto semejantes: “¡Ay este sombrero está muy grande!”, “¡Este sombrero está un poco sucio!”. También, manifiesta expresiones como “Primero”, “Por último” que enuncian el paso del tiempo como también la utilización en la narración del tiempo verbal “probó” que están en el cuento.

Veamos a continuación la escritura del G3 (Santino).

Escritura N°8



PRIMERO PROBÓ LE
GUATE SOS RADEi de
AY ESTE GUATE ESTA
MU YRADE

ENTONCES, RICITOSd E
ORO ROBO LE GUATE
LA OSA MEDIANA

UY ESTE GUATE ESTA
DEMASIADO INCOMODO

POR ULTIMORICITO DE ORO PRO
BOEL GUATE ELOSO PEQUEÑO
ESTE GUATE ESTA PERFECTO

Transcripción textual.

PRIMERO PROBO EL
GUANTE OSO GRANDE Y DIJO
AY ESTE GUANTE ESTA
MUY GRANDE

ENTONCES, RICITOS DE
ORO PROBO EL GUANTE
DE LA OSA MEDIANA
AY ESTE GUANTE ESTA
DEMASIADO INCOMODO

POR ÚLTIMO RICITOS DE ORO PROBO

EL GUANTE DEL OSO PEQUEÑO
ESTE GUANTE ESTA PERFECTO

Transcripción normalizada.

Tanto Santino como Olivia conocen prácticamente de memoria los episodios del cuento. Esto les permite y facilita, entre otras cosas, producir textos vinculados con la historia. En esta producción se puede advertir la estructura narrativa propia del cuento de origen. Para explicar por qué fallan los dos primeros intentos acude a expresiones similares a las del texto fuente: “¡Ay este guante está muy grande!”, “¡Ay este guante

es demasiado incómodo!" y toma la última del cuento: "¡Este guante está perfecto!". Es decir, incluye en su texto los intentos de Ricitos de Oro y también el orden en que suceden al enunciar "Primero" y "Por último". De este modo, aunque sus escrituras no son alfabéticas, se pueden advertir logros a partir de las lecturas mediadas y por sí mismos que se llevaron adelante durante el desarrollo de la propuesta, de los intercambios orales y de las intervenciones docentes, tomando en cuenta e incorporando aspectos del lenguaje escrito, propio del cuento "Ricitos de Oro".

Escritura a través del docente

Una de las situaciones didácticas fundamentales, necesarias para que los niños aprendan a escribir escribiendo desde los primeros años de su escolaridad, es *la escritura de las niñas y los niños a través del docente*.

Como se señalan Kaufman y Lerner (2015), cuando los niños escriben a través del maestro, el docente los habilita para que se comporten como autores. En estas situaciones, como la tarea de anotar queda a cargo del docente -es él quien decide el sistema de marcas empleadas para escribir y se ocupa de trazarlas-, los chicos pueden centrarse en la composición del texto y liberarse de los problemas que seguramente les plantearía el sistema de escritura. Decimos que los alumnos se comportan como autores del texto porque, 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. (Kaufman y Lerner, 2015, p. 16)

El centro de interés de las situaciones en las que las niñas y los niños escriben a través del docente está ubicado en el proceso de escritura y en el aprendizaje del lenguaje escrito. Cuando se elabora un texto, una escena o un final nuevo se ponen en juego y se enriquecen los saberes sobre el lenguaje que se escribe construido a partir de diversas lecturas previas.

A continuación, analizamos un registro de clase correspondiente a una situación de escritura a través de la maestra. Presentamos parte de un registro de clase del G3, producción realizada en pareja por Liam y Santino.

Se trata aquí de crear un nuevo final en el que sucede algo muy diferente de lo acontecido en el cuento original, pero ajustándose al mundo planteado en el cuento.

Para evitar dejar solos y ayudar a los estudiantes en la resolución del problema de escritura propuesto, la docente realiza la siguiente intervención:

Ofrece un comienzo del relato, como el siguiente

*Entonces la niña saltó de la cama, bajó las escaleras, abrió la puerta y escapó. Ricitos de oro corrió y corrió...*¹¹

Fragmento N°5

Docente: Ahora Liam y Santino van a pensar un nuevo final para “Ricitos de Oro”. Ustedes me van a ir dictando aquello que quieran que esté en este escrito.

Liam: ¿Seño tenemos que inventar?

D: Sí Liam, ahora les voy a decir cómo van empezar y ustedes continuarán diciéndome cómo sigue el nuevo final.

Liam: Bueno seño.

D: Algo importante que les quiero decir es que este nuevo final no puede incluir seres con poderes mágicos porque este cuento no los incluye. El nuevo final comienza así, se los voy a escribir:

(Escribe) ENTONCES LA NIÑA SALTÓ DE LA CAMA, BAJÓ LAS ESCALERAS, ABRIÓ LA PUERTA Y ESCAPÓ. RICITOS DE ORO CORRIÓ Y CORRIÓ ...

Liam: Corrió mucho y se perdió en el bosque

Santino: Corrió tanto que se perdió en el bosque

D: Yo voy escribiendo en un costado lo que cada uno me dice para luego ponernos de acuerdo y escribir aquello que consideran quedará en su nuevo final. Seguimos.

Liam: Se hizo de noche y caminó y vio una cabaña.

D: ¿En esa cabaña vivía alguien? Recuerden que tienen que ser personajes que puedan vivir en el bosque de un cuento como este.

Liam: No puede ser como pensamos en una bruja que hace pocimas como te dijimos la otra vez.

D: No porque como ya le expliqué, este cuento no los incluye.

Liam: Ya sé, no quiso entrar porque se encontraría con lobos. Como en “El hombrecito de jengibre”.

Santino: En “El hombrecito de jengibre” había un zorro, en “Caperucita” está el lobo feroz.

D: Si en “El hombrecito de jengibre” hay un zorro y en “Caperucita Roja” un lobo.

Bien, ¿cómo continuamos?

Liam: Se fue por otro camino y se encontró a su mamá

¹¹ Ricitos de Oro (pág.32). El número de página mencionada corresponde al cuento.

Santino: Si, que la estaba buscando.

D: Bien ¿y qué pasó en ese reencuentro?

Liam: Le contó lo que le había pasado.

Santino: Y le prometió que nunca más entraría a una casa de extraños y fin.

D: En vez de terminar con un fin podríamos pensar en los finales de otros cuentos que hayamos leído, incluso el final de Ricitos.

Liam: Le prometió a su mamá que no tocaría cosas ajenas.

Santino: Si, que nunca más volvería a tocar cosas ajenas.

D: ¿Por qué deciden como final prometer no tocar cosas ajenas?

Liam: Porque Ricitos probó la sopa, la silla y la cama sin permiso.

Santino: Y eso está mal. A mí no me gusta que toquen mis cosas sin permiso.

D: Bueno está bien, hay que respetar las cosas ajenas. Bien, ahora vamos a ir armando el texto sobre el nuevo final a ver qué les parece de acuerdo a lo que me fueron diciendo. Empiezo a leer desde el principio:

Entonces la niña saltó de la cama, bajó las escaleras, abrió la puerta y escapó. Ricitos de oro corrió y corrió

(La docente lee las opciones que pensaron los niños para continuar con el escrito)

Liam: escribimos lo que te dijo Santi “Corrió tanto que se perdió en el bosque”.

Santino: Si.

D: Bueno si están de acuerdo continuo

Entonces la niña saltó de la cama, bajó las escaleras, abrió la puerta y escapó. Ricitos de oro corrió y corrió tanto que se perdió en el bosque.

Leo lo que pensaron para esta parte del texto: *y se hizo de noche y caminó y vio una cabaña.*

Liam: *Va quedando bien seño.*

D: ¿Les parece? Escuchen hay algunas palabras que se repiten como la “Y” podemos reemplazarla por comas. Esto lo trabajaremos más adelante, pero les puedo mostrar como quedaría. Podemos escribir así:

Se hizo de noche, caminó y vio una cabaña.

Liam: Se hizo de noche, caminó tanto y vio una cabaña.

D: Recuerden que la palabra tanto ya la pusieron más adelante, pueden pensar otras palabras con el mismo significado.

Liam: Así seño, se hizo de noche, caminó hasta que vio una cabaña.

Santino: Sí.

D: Bueno continuó escribiendo lo que han acordado ¿podemos agregar cómo es esa cabaña? Se acuerdan que la casa de los osos tenía colores.

Liam: Podemos poner que es pequeña.

D: Bien, entonces agregó pequeña. Les leo como va quedando:

Entonces la niña saltó de la cama, bajó las escaleras, abrió la puerta y escapó. Ricitos de oro corrió y corrió tanto que se perdió en el bosque. Se hizo de noche, caminó hasta que vio una cabaña pequeña.

Luego me dijeron que no quiso entrar porque se encontraría con lobos ¿podríamos pensar como son los lobos de los cuentos que conocen? Así lo agregamos a lo que ustedes me dictaron.

Liam: Mentirosos.

Santino: Si, mentirosos.

D: Bien agregamos mentirosos. Les leo:

Entonces la niña saltó de la cama, bajó las escaleras, abrió la puerta y escapó. Ricitos de oro corrió y corrió tanto que se perdió en el bosque. Se hizo de noche, caminó hasta que vio una cabaña pequeña pero no quiso entrar porque pensó que se encontraría con lobos mentirosos. Siguió otro camino y encontró a su mamá que la estaba buscando. Le contó lo que le había pasado.

Bien, continuemos con el final, me dijeron que le prometió a su mamá que nunca mas entraría a una casa de extraños y fin. Cuando les propuse en vez de terminar con un fin podríamos pensar en los finales de otros cuentos que hayamos leído, propusieron: *le prometió a su mamá que nunca más volvería a tocar cosas ajenas.* ¿Esto acordaron los dos?

Niños: Si

D: Qué les parece si en lugar de poner tocar ponemos probar, porque Ricitos no solo tocó, sino que probó todo lo que me dijiste Santino la sopa, la silla y la cama.

Niños: Si seño está bien.

D: Les leo como quedaría nuestro nuevo final:

Entonces la niña saltó de la cama, bajó las escaleras, abrió la puerta y escapó. Ricitos de oro corrió y corrió tanto que se perdió en el bosque. Se hizo de noche y caminó hasta que vio una cabaña pequeña pero no quiso entrar porque pensó que se encontraría con lobos mentirosos. Siguió otro camino y encontró a su mamá que la estaba buscando. Le contó lo que le había pasado. Ricitos le prometió a su mamá que nunca más volvería a probar cosas ajenas.

Acompañar a los niños durante la resolución de esta propuesta con diferentes intervenciones por parte de la docente permitió enriquecer con las ideas de ambos lo que cada uno pudo aportar.

Esto lo podemos observar cuando ayuda a evaluar las diferentes posibilidades y - sobre todo- en el momento en que contribuye a recordar en este caso las restricciones del género y del cuento específico, aunque los niños propongan, no se pueden incluir seres con poderes mágicos que vengan a resolver la situación, porque este cuento no los incluye.

Es interesante ver cómo la maestra pide justificación de las propuestas, en el pasaje donde los niños proponen para el final prometer que nunca más volvería a tocar cosas ajenas. La docente solicita que justifiquen con la siguiente pregunta ¿por qué deciden como final prometer no tocar cosas ajenas? Allí los niños amplían su respuesta sosteniendo que Ricitos probó la sopa, la silla y la cama sin permiso y eso está mal. Además, uno de ellos agrega que no le gusta que le toquen sus cosas sin permiso. Esta intervención permite una reflexión compartida, la ampliación de argumentos y sostenerlos.

Aun así, y a fin de focalizar en el lenguaje escrito, la docente propone una solución mejor a los intentos de los estudiantes cuando durante el intercambio les plantea en lugar de poner tocar, le dice podemos escribir probar, porque Ricitos no solo tocó, sino que probó todo lo que me dijiste Santino, la sopa, la silla y la cama.

Asimismo, vemos que la docente, en varios momentos, se detiene a releer lo producido para colaborar con los niños en la organización de lo que ya se escribió y en como continuará el nuevo final. También, en lugar de validar inmediatamente aquello que proponen los niños cuando por ejemplo manifiestan que quedó bien su dictado “y se hizo de noche y caminó y vio una cabaña”, al docente les pregunta: “¿les parece? Escuchen hay algunas palabras que se repiten como la “y”, podemos reemplazarla por comas”. Esta intervención es muy importante para que los niños vayan advirtiendo que la utilización de marcas de puntuación es una cuestión importante para ser atendida cuando se escribe. Pensar las funciones de estas marcas de puntuación al servicio de la producción y de sentido antes que su ejecución oral.

Destacamos que aquí se repara en contenidos sobre la reflexión del lenguaje y les propone retomar esto en las próximas clases, donde seguramente presentará varias situaciones donde el resto de los estudiantes se han encontrado con el mismo problema y podrán hacer una puesta en común donde puedan elaborar de manera colectiva una conclusión sobre el uso de la coma en la enumeración y escribirla.

Otra intervención de la docente que no apunta a resolver un problema sino a favorecer que los niños tomen conciencia de recursos lingüísticos puestos en acción al escribir es cuando les pregunta *“¿podemos agregar cómo es esa cabaña? Se acuerdan que la casa de los osos tenía colores. O cuando me dijeron que no quiso entrar porque se encontraría con lobos,”* y allí la docente propone *“¿podríamos pensar cómo son los lobos de los cuentos que conocen? Así lo agregamos a lo que ustedes me dictaron”*. Así, la docente promueve la búsqueda de expresiones propias del lenguaje literario en la descripción de los personajes y de la cabaña.

Además, interroga a los niños cuando proponen que Ricitos se fue por otro camino y se encontró con su mamá que la estaba buscando. La docente pregunta: *“¿Qué pasó en ese encuentro?”* y lo hace con el propósito de que puedan enriquecer, ampliar la descripción de esa escena.

También toma notas en borrador a partir de los aportes de los niños para escribir el nuevo final de “Ricitos de Oro” que se va a ir revisando posteriormente a medida que se avanza en la escritura.

A partir de todo lo expuesto a lo largo de este registro, consideramos que las intervenciones realizadas por la docente favorecen los conocimientos que las niñas y los niños van construyendo sobre el lenguaje que se escribe, en este caso en particular del lenguaje de los cuentos de tradición oral.

Escritura N°9

Grupo 3 Nuevo final de Ricitos
ENTONCES LA NIÑA SALTÓ DE LA CAMA, BAJÓ LAS ESCALERAS, ABRIÓ LA PUERTA Y ESCAPÓ. RICITOS DE ORO CORRIÓ Y CORRIÓ TANTO QUE SE PERDIÓ EN EL BOSQUE. SE HIZO DE NOCHE Y CAMINÓ HASTA QUE VIO UNA CABAÑA PEQUEÑA PERO NO QUISO ENTRAR PORQUE PENSÓ QUE SE ENCONTRARÍA CON LOBOS MENTIROPOS. SIGUIÓ OTRO CAMINO Y ENCONTRÓ A SU MAMÁ QUE LA ESTABA BUSCANDO. LE CONTÓ LO QUE LE HABÍA PASADO. RICITOS LE PROMETIÓ A SU MAMÁ QUE NUNCA MAS VOLVERIA A PROBAR COSAS AJENAS.

A partir de lo mencionado, destacamos que tanto las intervenciones como los espacios de intercambio que se llevaron adelante durante la resolución de esta propuesta, fueron generando oportunidades para que las niñas y los niños pudieran ir recuperando algunas características del lenguaje escrito y de la estructura de los cuentos tradicionales que se vieron reflejadas en la escritura del nuevo final de “Ricitos de Oro”.

CAPÍTULO 5

Conclusiones

En el presente trabajo de indagación nos propusimos documentar el desarrollo y puesta en aula de una de las propuestas de carácter irrenunciable e innegociable elaboradas por la Dirección Provincial de Educación Primaria (DPEP). Se trata de una secuencia de situaciones de lectura y escritura en torno al cuento “Ricitos de Oro” destinada a niñas y niños de 3° año de Educación Primaria. Puntualmente, centramos el estudio en los rastros de lectura presentes en las escrituras infantiles producto de la articulación de situaciones de interpretación y producción en el marco del cuento tradicional antes mencionado, y nos preguntamos:

¿Cuáles son las condiciones didácticas necesarias para llevar adelante situaciones de escritura por sí mismos en niñas y niños de 3er. año de Educación Primaria? Consideramos que una de esas condiciones que fueron necesarias estuvieron dadas durante el desarrollo de la secuencia a partir de varias situaciones de lectura a través del docente y por sí mismos e intercambio entre lectores que permitieron poner en contacto directo a las niñas y los niños con el lenguaje escrito. Los espacios de intercambio que dieron lugar a apropiarse de los modos de decir propio del lenguaje de los cuentos, comprender las intenciones de los personajes, descubrir la voz del narrador, conocer con certeza la trama y los núcleos centrales de la historia, las características generales de los cuentos, como la fórmula de inicio y final.

Otras de las condiciones fueron las intervenciones que se llevaron a cabo durante el intercambio con el propósito de favorecer una aproximación inicial al sentido de la obra y luego, otras que posibilitaron profundizar en sus diferentes dimensiones. El focalizar en la subjetividad de los personajes cuando se conversó con las niñas y los niños sobre lo *no dicho*, buscando aquellas pistas que ofrece el relato y que autorizan al lector a atribuir a los personajes ciertas intenciones, deseos o sentimientos. Asimismo, cuando se buscó establecer relaciones intertextuales con otros cuentos leídos como las semejanzas del cuento de “Ricitos de Oro” con otros como el de “Blancanieves y los siete enanitos”.

Además, las y los estudiantes contaron con un ejemplar del cuento para cada niña y niño, de manera que permitió que puedan familiarizarse con el material, manipularlo, recorrer las páginas, ir y volver sobre las mismas en el momento que lo necesitaron.

Estas condiciones didácticas son necesarias puesto que permiten ir gestando oportunidades para que las y los estudiantes puedan animarse a escribir diferentes propuestas en el marco de lo que se está leyendo, en este caso sobre un cuento tradicional, a través de diversas situaciones de lectura y escritura.

Con respecto a nuestro segundo interrogante: *¿Reaparecen aspectos de lo trabajado en los espacios de lectura e intercambios entre lectores en las producciones escritas de las alumnas y los alumnos? ¿Cómo?*, subrayamos:

Pudimos observar que reaparecen aspectos de lo trabajado en los espacios de lectura e intercambios entre lectores en las producciones escritas de las y los estudiantes. El conocimiento del lenguaje escrito se fue impregnando en el desarrollo de las escrituras de las niñas y los niños desde sus primeros momentos, tal como pudimos analizar durante el desarrollo del informe (ver apartado “Relaciones entre la lectura y escritura”)

Las niñas y los niños fueron familiarizándose con los aspectos del lenguaje escrito, la manera de especificar o no lugares, adjetivar, describir personajes y el uso particular de algún signo de puntuación. Se pudo percibir cómo a partir de la lectura mediada por la docente o la lectura por sí mismos, las y los niños son capaces de inferir, justificar, contraargumentar, diferenciar con soltura cuando el docente realiza intervenciones puntuales como facilitadora del diálogo, la reflexión, la duda, el consenso, la opinión, permitiendo ir participando activamente de la construcción del significado del texto y utilizar toda esta información para realizar sus escrituras de la manera más aproximada posible a la propuesta. Tal es el caso cuando les plantea si recuerdan algún detalle de la casa que están describiendo, algún aspecto de la escena que están relatando o consideran necesario agregar alguna observación para una mejor comprensión del texto, esto se puede observar particularmente en la escritura de un nuevo final del cuento de “Ricitos de Oro” realizada por el G3 (Liam y Santino). Esta producción nos muestra cómo se fueron apropiando del lenguaje escrito de los cuentos tradicionales, aún no dominando las convenciones de la escritura.

Esto nos permite advertir que los niños realizan de manera simultánea los esfuerzos para apropiarse progresivamente no solo de nuestro sistema de escritura alfabético sino también de las propiedades del lenguaje escrito durante su participación en las situaciones didácticas.

En cuanto al último interrogante *¿Qué indicadores de avance se pueden observar a partir de las escrituras de las niñas y los niños en relación al lenguaje escrito?*, destacamos lo siguiente:

Los indicadores de avance que se pueden observar a partir de las escrituras de las niñas y los niños en relación al lenguaje escrito, se pueden apreciar por ejemplo en cómo utilizan el conocimiento sobre el género de los cuentos de tradición oral para producir textos ajustados al género y al propósito que generó la escritura. Esto lo podemos ver durante el intercambio cuando se volvió a leer aquellos pasajes en los que se describe a Ricitos (“una pequeña y traviesa niña”) pero también aquellos otros que, si bien no aluden explícitamente a la forma de ser de la protagonista, hacen posible inferir a partir de sus acciones que se trata de una niña algo atrevida, nada miedosa y porque no algo transgresora.

En uno de los fragmentos donde el G2 (Olivia y Helena) dicen que Ricitos de Oro es curiosa justificando sus afirmaciones en función de todo lo que hace Ricitos en la casa, aquello que para ellas indica que es muy curiosa ya que prueba cada trío de objetos que encuentra. A partir de las lecturas y espacios de intercambio pudieron ir conociendo no solo el contenido, la estructura narrativa del cuento sino también ir apropiándose de parte de las expresiones del lenguaje escrito que pudieron reutilizar en su propia producción, tales como Ricitos de Oro es pequeña, traviesa y curiosa.

Durante la clase donde se trabajó las diferencias de Ricitos con otros personajes de cuentos, podemos observar cómo Eugenia y Briana pueden decir de manera acotada una diferencia de Ricitos respecto de Caperucita Roja

Otra situación cuando se está abordando la subjetividad de los personajes en el espacio de intercambio y la docente interviene preguntando a Eugenia y Briana “¿Cómo se habrán sentido los osos al descubrir que alguien entró en su casa?” y Eugenia refiere a que se sienten enojados, y el más pequeño vinculando el sentimiento con el de la tristeza y, aunque no estén explícitos en el texto los infiere por cómo el narrador describe cada voz de los personajes.

Todos estos indicadores también se pudieron observar en las escrituras del G3 conformado por Liam y Santino, cuando a través del dictado al docente tuvieron que describir cómo era la cabaña, el lobo y modificar el final de su cuento tomando como ejemplo el final de otros cuentos que conocen. Otro aspecto a considerar durante el desarrollo de esta propuesta fue cuando les propone reemplazar la palabra “Y” por el signo de puntuación coma. Esta intervención fue valiosa para que los niños vayan advirtiendo que la utilización de marcas de puntuación es importante considerarla cuando se escribe y poder pensar las funciones de estas marcas de puntuación al

servicio de la producción de sentido del texto por parte del lector antes que su ejecución oral.

Por último, nos referimos a cuando utilizaron criterios vinculados al texto a través de la intervención de la maestra para decidir qué y cómo escribir. Durante el dictado al docente realizado por el “G3”, sabían que no podían incorporar personajes con poderes mágicos porque este cuento no los tiene, es decir, tenían una restricción, la del mundo creado por el texto fuente. Fueron caracterizando a otros personajes que aparecieron en su nuevo final y, con ayuda de la docente, decidiendo qué palabras agregar o modificar. También pudimos observar en la escritura de un nuevo episodio realizado por el “G1” sobre todo en la producción de Eugenia, al conocer la estructura del cuento pudo organizar sus escrituras, realizar anticipaciones que va a incluir en sus escritos, repetición de algunas expresiones, seguir un orden y cómo es ese orden, probar el objeto más grande, luego el mediano y por último el más pequeño, decidir qué conserva y qué no del cuento original.

En cada una de las escrituras de las niñas y los niños que se fueron presentando a lo largo de este trabajo de indagación se ha podido advertir indicios de lectura producto de la articulación de situaciones de interpretación y producción en el marco de la obra literaria abordada.

El conocimiento de las propiedades del lenguaje escrito se adquiere no sólo en el marco de la producción escrita sino también en numerosos intercambios orales en torno a los textos leídos. Por ende, es indispensable ofrecer oportunidades a las y los estudiantes que les permitan leer, comentar, interpretar y producir textos de circulación social, en este caso, de un cuento de la narrativa tradicional para tener la posibilidad de conocer los rasgos distintivos del género y, al momento de escribir, comenzar a ajustarse a las características más destacadas que presentan los textos del género trabajado, aun cuando las niñas y los niños no han alcanzado la escritura alfabética. Es así como, al mismo tiempo que ejercen las prácticas del lector y escritor, las y los estudiantes tienen la oportunidad de reconstruir el sistema de escritura y conocer las propiedades del “lenguaje que se escribe”.¹²

¹² Equipo de Prácticas del Lenguaje: Alejandra Paione (coord.), Mariana Anastasio, Viviana Asens, María de la Gloria Carli, Pablo Clementoni, María Isabel Iacoponi, Flavia Porto. 2016. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGC y E. de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

Castedo, M.; Waingort, C. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos: Primera parte y Segunda parte. *Lectura y Vida* 2003, vol. 24, nro. 1 y nro. 2.

DGC y E (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, Volumen 1* /DGC y E - 1a ed. - La Plata: DGC y E de la Provincia de Buenos Aires.

DGC y E (2016). *Enseñar a leer, escribir y tomar la palabra en la escuela primaria*. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria.

DGC y E (2016). *Enseñar a leer y escribir en el jardín y en la escuela primaria. Una propuesta de articulación entre niveles*. Equipo de Prácticas del Lenguaje. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria.

DGC y E (2016). *Planificación de la enseñanza de las prácticas del lenguaje*. La Plata, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Educación Primaria.

DGC y E (2019). *Enseñar a leer y escribir en primer ciclo de la EP. Continuidades y progresiones en la planificación didáctica*. Material para docentes. Dirección de Formación Continua. Prácticas del Lenguaje.

DGC y E (2022). Jornadas Institucionales. Febrero 2022. Dirección Provincial de Educación Primaria. DGC y E. de Buenos Aires.

Ferreiro E. & Teberosky A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Introducción. La Teoría de Piaget*. México. Sigo XXI Editores.

Ferreiro, E. (1991b). "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En Goodman, Y. *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.

Lerner, D.; Castedo, M.; Alegría, M.; Cisternas, T. (2018). *Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista psicogenética. Una entrevista con Delia Lerner y Mirta Castedo*. Memoria Académica UNLP FaHCE

Molinari C. y Corral A. (2008): *La escritura en la alfabetización inicial*, DGCyE/ Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.

Nemirovsky, M. (1999). "Antes de empezar: ¿Qué hipótesis tienen los niños acerca del sistema de escritura?" en M. Nemirovsky, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito* (pp. 15-24). México, Paidós.

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 ficticiales. Proyecto de tesis de la Maestría en Escritura y Alfabetización, UNLP.

Perelman, F. "Las prácticas sociales como objeto de enseñanza" conferencia dictada en el marco de las "200 conferencia por los 200 años". DGCyE, año 2009.

Kaufman, A. M., Lerner, D. y Castedo M. (2015). *Documento Transversal N°1 "La alfabetización en la unidad pedagógica"* Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma: Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A. M., Lerner, D. y Castedo M. (2015). *Documento Transversal N°2 "Leer y aprender a leer"* Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma: Ministerio de Educación de la Nación.

Kaufman, A. M., Lerner, D. y Castedo M. (2015). *Documento Transversal N°3 "Escribir y aprender a escribir"* Alfabetización para la Unidad Pedagógica. Ciudad Autónoma: Ministerio de Educación de la Nación.

Torres, M.; Cuter M.E.; Kuperman C. (2014). *Leer y escribir en la escuela: desafíos en los primeros grados. Cuadernillos de apoyo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana