



**MAESTRÍA EN ESCRITURA Y ALFABETIZACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA**

**La transformación de contenidos abordados por
los alumnos a través de situaciones didácticas
de lectura, escritura y revisión de
textos narrativos ficcionales**

**Tesis presentada para obtener el grado de Magister en Escritura
y Alfabetización**

Presenta

María Agustina Peláez

Profesora en Ciencias de la Educación

Directora de tesis

Mirta Luisa Castedo

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa

La Plata, Argentina
Febrero, 2016

*A mis hijos, Eva y Lucio y a Jero,
por las risas compartidas a medida
que aprendemos a crecer juntos.*

Agradecimientos

Porque este es el producto de un largo trabajo que sería muy injusto pensarlo como individual quiero reconocer a mi maestra, Mirta Castedo, gran hacedora de proyectos colectivos, quien me abrió las puertas del camino de la alfabetización inicial. Mi agradecimiento por las mañanas y las tardes de análisis, revisión y corrección, porque en todo ese proceso me enriquecí con cada intercambio, con su enorme generosidad y su infatigable dedicación.

A Alejandra Paione por su gran compromiso con la educación y por permitirme compartir su aula durante cuatro intensos meses. A los niños y niñas de primero, los grandes protagonistas de este trabajo.

A mis compañeras y amigas, María Dapino, Aldana Lopez, Gabriela Hoz, Yamila Wallace, quienes me han apoyado y ayudado a transitar el camino de la escritura. Cada una en distintas etapas constituyeron un gran sostén y sus sugerencias y observaciones fueron imprescindibles.

A Jerónimo Pinedo, quien además de darme aliento fue un lector atento.

A mis padres y mis hermanos por creer y confiar siempre en lo que hago.

A Lucas Bettoli, Gabi Espósito y Lucía Otondo mi queridos amigos con quienes compartí mis estudios en la carrera de Ciencias de la Educación.

A los graduados de Ciencias de la Educación por el sostén cotidiano y las conversaciones inagotables.

A Silvina Larripa y compañeros de cátedra por brindarme su apoyo.

A Laura Agratti, Nora Semplici, Moira Severino, Mariela Cotignola, compañeras de trabajo, que me apuntalaron en el último tirón.

Por otra parte esta tesis es el cierre final de mi paso por la Maestría en Escritura y Alfabetización, agradezco a las tutoras, secretarias y docentes.

Asimismo, este programa de posgrado inserto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación me recuerda todo lo que es posible hacer con el apoyo de una excelente institución, donde me gradué como profesora, y donde tengo la oportunidad de ejercer la investigación, la docencia y la extensión.

INDICE

INTRODUCCION	1
CAPÍTULO I. EL LUGAR DE LA PRODUCCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA	6
La producción de textos: perspectiva cognitivista y perspectiva constructivista	7
La revisión en el proceso de escritura: una mirada desde la crítica genética	10
El texto a producir: la renarración de un cuento popular centroeuropeo	12
El cuento centroeuropeo como género de texto	13
CAPITULO II: LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA Y CONSTRUCTIVISTA	18
CAPÍTULO III: DECISIONES METODOLÓGICAS	37
Secuencia didáctica e intervenciones	37
Procedimiento de obtención de datos	39
Decisiones sobre la secuencia didáctica	41
Descripción de la secuencia didáctica (análisis a priori)	44
Secuencia experimental propiamente dicha	45
Descripción del contexto institucional y didáctico	48
Sobre las unidades de análisis	50
CAPITULO IV: INTRODUCCION AL ANÁLISIS DE LOS DATOS	57
CAPITULO V: DISCURSO DE LOS PERSONAJES Y SU INTERJUEGO CON LA NARRACIÓN	71
Las producciones iniciales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños	73
El trabajo didáctico desarrollado entre la versión inicial y la versión final	84
Las producciones finales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños	101

CAPITULO VI: MARCAS DE PUNTUACIÓN. El caso de la delimitación alrededor de los diálogos	112
Las producciones iniciales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños	113
El trabajo didáctico desarrollado entre la versión inicial y la versión final	120
Las producciones finales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños	136
CAPITULO VII: ESCRIBIR EL ENGAÑO	146
Las producciones iniciales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños	149
El trabajo didáctico desarrollado entre la versión inicial y la versión final	160
Las producciones finales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños	176
CONCLUSIONES	184
BIBLIOGRAFIA	197

INTRODUCCIÓN

"Habrá que esperar. Tender el oído a los pequeños fuegos del lenguaje, a aquello que lucha, desde siempre, contra la ilusión de toda transparencia, y que es más ignorante y muchísimo más sabio, que la diurna realidad de los propósitos."
María Negroni, 'Ciudad gótica'

No podemos esperar que los niños deban saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer. Sobre todo, es impropio aplicar a este material infantil los juicios derivados de una norma adulta concebida como universal, inapelable, absoluta, lo que llevaría a analizar los productos infantiles buscando categorizar y contar sus "errores".
Clotilde Pontecorvo y Emilia Ferreiro,
'Caperucita Roja aprende a escribir'.

Cuando nos referimos al lenguaje escrito intentamos no caer en reduccionismos, a pesar de la tentación por creer que es transparente (ya sea porque entendemos que el lenguaje representa la realidad o porque la escritura transcribe el habla). Por su parte, cuando trabajamos con niños¹, tendemos el oído con la esperanza de no incurrir en la comparación con una "norma adulta" que solo conduce a la búsqueda y conteo de "errores". En esta tesis proponemos conjugar ambos desafíos puesto que nuestro estudio radica en indagar, hacer visibles e interpretar aquellos problemas de escritura que los niños se plantean en el inicio de la educación básica cuando producen textos ficcionales y cómo resuelven esos desafíos, en el marco de una secuencia didáctica integrada por situaciones de lectura, escritura y revisión de textos.

La mencionada secuencia² consistió en la reescritura en parejas de niños de una versión del cuento *Caperucita Roja* (versión inicial) y su revisión (versión final). Entre versión inicial y final, los niños participaron de situaciones didácticas colectivas de lectura, escritura y revisión de otro cuento con características similares, *Hansel y Gretel*.

En el marco de los desafíos antes enunciados nos proponemos analizar e interpretar las transformaciones producidas en las versiones finales escritas por los niños, así como la relación entre éstas y las situaciones didácticas en las que medió la docente (es decir los espacios de lectura, intercambio y producción colectiva de otro cuento del mismo género).

¹ Solo a los fines de facilitar la lectura asumiremos en este trabajo la norma del idioma castellano según la cual, aún, la pluralidad se nombra con un sólo género, el masculino, sin importar los géneros que incluya. Sin embargo, reconocemos la existencia de distintas identidades de género.

² Esta secuencia fue diseñada de manera conjunta entre el equipo de investigación y la docente a cargo del grupo de niños.

Para poder interrogar las múltiples relaciones entre las prácticas de escritura de los niños y las intervenciones de la maestra, así como su influencia en las producciones escritas de los niños, nos guiamos por una pregunta general: ¿Cómo inciden las situaciones de lectura, escritura y revisión colectivas desarrolladas en el salón de clase en las producciones escritas de los niños y las niñas?

Con el objeto de poder observar esta relación formulamos preguntas circunscriptas a los efectos de la lectura y la escritura colectiva y sus conexiones con la escritura por sí mismos: ¿Las situaciones de lectura previas y durante la escritura facilitarían un mayor dominio de la expresión del discurso escrito? ¿Qué relación podría establecerse entre los saberes lingüísticos, discursivos y literarios en los que focaliza la maestra durante la lectura y aquellos que aparecen en la escritura de los niños? ¿Qué relación podría establecerse entre aquellos saberes en los que focaliza la maestra durante la revisión colectiva y aquellos que aparecen en la escritura de los niños? Indagamos sobre las transformaciones que se suceden entre los problemas que los niños se plantean al interpretar una obra leída y al escribir de manera colectiva (situaciones en las que hay una conducción fuerte de la maestra) y los problemas que enfrentan cuando los niños escriben por sí mismos, es decir, cuando se les devuelve el problema de escribir.

Desde el punto de vista conceptual, se espera aportar a la creciente sistematización de conocimientos en la Didáctica específica del área. Los datos obtenidos podrían contribuir a fortalecer las prácticas de escritor como contenido escolar, a través del cual los niños podrían adquirir grados progresivos de autonomía en los procesos de mejoramiento de la calidad de sus textos. También el análisis de los registros de observación de clase de la secuencia experimental podría contribuir a precisar intervenciones didácticas que resultasen satisfactorias para la formación de los alumnos como escritores.

La propuesta de producción de una nueva versión de un cuento tradicional introduce a los niños en problemas que todo escritor debe resolver cuando escribe un texto extenso, los mismos que enfrentan los autores expertos, aunque el producto final pueda ser muy diferente.

Al comenzar la escuela primaria, enseñar a escribir supone, tradicionalmente, primero enseñar el aspecto “técnico” de escribir, asociado a la alfabetización luego, la lectura y, finalmente, la producción de textos enteros.

Existe una concepción escolar sobre la escritura, que tiene por efecto empobrecer las estrategias didácticas a la hora de enseñar a escribir. Como señalan Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez:

Todos sabemos que la lectura y la producción escrita de textos pertenecientes a este género [los cuentos] ocupan muchas horas del quehacer del aula. Sabemos también que, en algunos casos, la reiteración de esta actividad año tras año no ha contribuido de manera significativa al enriquecimiento de los niños en tanto lectores o escritores. [...] ...donde los alumnos habían participado activamente en múltiples situaciones de lectura y escritura de cuentos (...) en los que la intervención de los docentes se limitaba a proponer la lectura de cuentos de diversos subgéneros, analizar básicamente aspectos vinculados con la estructura narrativa (iniciación, nudo, desenlace) con la expectativa de que la sola lectura y el poner énfasis en 'dejar volar la imaginación' iban a garantizar cuentos de calidad a la hora de escribir (Kaufman y Rodríguez, 2008: 14).

Sin embargo, la formación de los niños como lectores literarios constituye un contenido de fundamental relevancia y es muy probable que la formación del lector se vea completada y favorecida cuando se han atravesado también los problemas del escritor.

Con la intención de contribuir a completar ese vacío evidenciado en una práctica escolar esta tesis se centra en los textos producidos por escritores debutantes. Niños y niñas que han descubierto y asimilado el principio alfabético³ que rige la escritura, y están comenzando a enfrentarse con problemas ya sea del sistema de escritura -como la ortografía o la separación de palabras- o del lenguaje escrito -como la organización textual, la elección de un léxico adecuado para ese contexto, la manera de contar, entre otros. Especialmente, retoma una línea de investigación preocupada por la enseñanza del *lenguaje escrito*⁴, es decir, la variedad del "lenguaje para ser escrito" y no sólo su

³ Es decir, el momento en que el niño descubre que las unidades gráficas se representan con segmentos vocálicos y consonánticos en nuestro sistema de escritura.

⁴ Adoptamos aquí la definición de Ana Teberosky (1990) sobre *lenguaje escrito* como el uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias. Lo que permite percibir lo escrito en lo oral; en los lenguajes llamados "sin escritura" y en los sujetos no o pre-alfabetizados. Permite también analizar las consecuencias de ciertas propiedades del lenguaje que se asocian con lo escrito; así como indagar el impacto de la escritura sobre el lenguaje (Teberosky, 1990: 3).Por

manifestación gráfica (Blanche-Benveniste en Teberosky, 1990). El estudio se centra en las posibilidades y suposiciones de niños, que están aprendiendo a escribir, acerca del lenguaje escrito⁵.

En el capítulo 1, desarrollamos el marco teórico desde donde analizamos los datos. En primer lugar, explicitamos el lugar de la escritura en el espacio escolar. Luego, definimos qué se entiende por escribir y revisar. En segundo lugar, planteamos aquellos aspectos teóricos que permiten analizar el texto a producir por los niños. En tercer lugar, presentamos una descripción pormenorizada de las características de los cuentos populares centroeuropeos.

En el capítulo 2, sintetizamos diversos estudios sobre reescrituras infantiles, algunos de los cuales se realizaron bajo ciertas condiciones didácticas, y todos desde una perspectiva antinormativa que intenta comprender la naturaleza de las producciones infantiles.

En el capítulo 3, explicitamos las decisiones metodológicas que comprenden la definición del concepto de secuencia didáctica desde un enfoque constructivista y en el marco de la enseñanza de la lectura y la escritura; así como el proceso de construcción de datos. Dentro de este último, desarrollamos la secuencia experimental y las justificaciones por las cuales se asumen ciertas decisiones para dicha secuencia didáctica. Por último, realizamos una descripción del contexto institucional y didáctico, así como también de los datos obtenidos.

En el capítulo 4, realizamos un primer análisis comparativo entre versiones iniciales y versiones finales de las producciones en pareja de *Caperucita Roja*, vinculado a la conformación general de los textos.

En el capítulo 5, describimos y analizamos uno de los procedimientos a los que los niños echan mano al momento de renarrar: a la presentación concatenada de los hechos añaden, intercalándose, el discurso referido. Presentamos dicho análisis en el siguiente orden: en primer lugar, las versiones iniciales de *Caperucita Roja*. En segundo lugar, las intervenciones vinculadas a la incorporación de la voz de los personajes en la secuencia

«lenguaje escrito» Teberosky retoma la idea de Claire Blanche Benveniste (1982), que implica la variedad de «lenguaje que se escribe» y no sólo su manifestación gráfica.

⁵ Esta línea de investigación se sostiene bajo la tesis de que los niños se aproximan simultáneamente al sistema de escritura y al lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky 1979, Ferreiro 1991 y 2001, Teberosky 1991, Tolchinsky 1993).

didáctica colectiva sobre *Hansel y Gretel*, que medió entre ambas escrituras realizadas por los niños. Por último, las transformaciones encontradas en las versiones finales de *Caperucita Roja*.

En el capítulo 6, abordamos las marcas de puntuación y nos detenemos específicamente en la delimitación de los diálogos en la narración. Se presentan los datos del mismo modo que en el capítulo 5: primero, las versiones iniciales de *Caperucita Roja*, segundo, los intercambios entre los niños y la docente a propósito de las marcas de puntuación planteadas durante la secuencia colectiva de *Hansel y Gretel*, tercero las transformaciones realizadas en las versiones finales de *Caperucita Roja*.

En el capítulo 7, describimos y analizamos los modos en que los niños resuelven por escrito uno de los elementos recurrentes de los cuentos populares centroeuropeos: el engaño. Se emplea el mismo procedimiento de presentación de los datos que en el capítulo 5 y 6.

CAPITULO I

EL LUGAR DE LA PRODUCCIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

*“Lo que determina la vida de los humanos, en gran medida,
es el peso de las palabras o el peso de su ausencia.
Cuanto más capaz se es de nombrar cualquier cosa,
más apto se es para vivirla y para cambiarla”
Michèle Petit*

No hay dudas de que escribir es producir un texto en determinadas circunstancias y con un determinado propósito, en relación con un destinatario conocido o desconocido, o, simplemente, para uno mismo. En esta práctica los escribientes ponemos en juego los propósitos, las preocupaciones que nos llevaron a escribir y las expectativas en relación con el destinatario. Escribir, no es como se supuso durante siglos en la escuela la aplicación mecánica de las reglas de la lengua porque la lengua está mediada tanto por el conocimiento del contexto, como por el conocimiento del mundo social.

En el presente, la escritura continúa siendo ejercida y practicada de manera desigual y constituye en sí misma una forma de desigualdad. De acuerdo con Petrucci:

la escritura, al contrario que la lengua, instauro, dondequiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas. (Petrucci, 2002:27)

Cuando se postula una perspectiva que asume como propósito fundamental de la escuela el de incorporar a todos los alumnos en las culturas de lo escrito⁶ ya no es posible reducir la actividad del lenguaje al dominio de la lengua y de las formas textuales ni a la competencia comunicativa y de expresión realizada mediante “actos del lenguaje”. Como lo plantea Elisabeth Bautier (1997) se trata de pensar el lenguaje como actividad siempre simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y lingüística y también como producción heterogénea en la que se encuentran presentes dimensiones culturales, sociales, lingüísticas, singulares y compartidas y de hecho normadas.

⁶ Entendiendo cultura de lo escrito en sentido amplio como “la capacidad de tomar parte en una tradición escrita, en la ciencia, la filosofía y la literatura de la tradición...” (Olson & Torrance, 1995: 337).

Escapar de una enseñanza del lenguaje centrada en sus aspectos descriptivos y normativos, para ir hacia un tratamiento de todas las dimensiones de la práctica es posible que permita, por un lado, mejorar la incorporación de las herramientas que faciliten el dominio de los usos del lenguaje, y por otro lado, hacerlo de una manera que tenga en cuenta las desigualdades de acceso a las disposiciones ofrecidas por la cultura escolar.

La formación de los alumnos en tanto practicantes de la cultura escrita supone una real democratización de acceso al saber, reconociendo que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo para los diferentes grupos sociales. En este sentido Delia Lerner afirma:

Tradicionalmente, lo que se concibe como objeto de enseñanza es la lengua y en particular sus aspectos descriptivos y normativos. Las prácticas de lectura y escritura como tales han estado prácticamente ausentes de los currícula y los efectos de esta ausencia son evidentes: la reproducción de las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura (Lerner, 2001:89).

La producción de textos: perspectiva cognitivista y perspectiva constructivista

Si hablamos entonces de brindar oportunidades para apropiarse de las prácticas del lenguaje, podríamos preguntarnos cuáles son las prácticas que los niños en este estudio ponen en juego.

Los niños son puestos a ejercer una práctica de escritor al pedirles que renarran un texto narrativo ficcional. Ahora bien, como venimos señalando, no alcanza con generar instancias en las que los niños simplemente escriban sino que hace falta que puedan poner en acción todas esas microprácticas que entran en los marcos más amplios de las prácticas, apuntando a una escritura de calidad. Entiéndase por calidad en los textos narrativos aquellas cualidades que enriquecen lo narrativo, más allá de un esquema básico con el que reproducir el comienzo, el nudo y el desenlace.

Los subprocesos de planificación y revisión son fundamentales para lograr una escritura de calidad.

Los desarrollos didácticos tomaron inicialmente como referencia el análisis de los procesos que se ponen en juego en la actividad de escritura realizada por investigadores anglosajones (Hayes y Flowers, 1994 y de Scardamaglia y Bereiter, 1992). Dichos

estudios, basados en protocolos de escritores expertos, consideran la escritura como un proceso que se desarrolla en tres operaciones recursivas: la planificación, la textualización y la revisión. Durante la planificación, el autor define la finalidad del texto y establece un plan-guía del conjunto de la producción. En la textualización, la redacción del texto propiamente dicha, el autor considera aspectos globales (elección del tipo de texto, coherencia macroestructural) y locales (elección lexical, encadenamiento temático, sintaxis de la frase) de la escritura. La revisión supone una relectura y puesta a punto del texto. En este proceso se rescata el establecimiento de los objetivos como una actividad posible de ser modificada en el transcurso de la escritura y a medida que avanza, así como la recursividad del proceso de revisión. Los autores sostienen que los buenos escritores adultos desarrollan recursivamente los tres tipos de subprocesos. La recursividad en el proceder responde a la necesidad de una permanente integración entre el contenido que se pretende transmitir y las formas retóricas para ponerlo en palabras de lengua escrita (Flower y Hayes, 1994).

Dentro de esta misma línea cognitivista, Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos del proceso de producción escrita: “decir” y “transformar” el conocimiento.

En el primer modelo, el escritor construye alguna representación de lo que se le pidió escribir y a partir de ella, localiza los identificadores del tópico y del género; éstos actúan como disparadores de una serie de procedimientos que darán como resultado un texto. Este proceso depende esencialmente de la información que el sujeto ya posee acerca del tema. Así, tanto niños como adultos inexpertos alcanzan a producir un texto reparando en el contenido y la forma verbal adecuados al género sin haberlo planificado y sin tener demasiado claro el objetivo global del texto.

En el segundo modelo, el que despliegan los escritores “expertos” (denominado de “transformar el conocimiento”) se destaca la importancia de problematizar la escritura y de establecer objetivos precisos, donde lo esencial es la interrelación entre el problema de contenido (ideas generadas alrededor del tema) y el problema retórico (se ocupa de cumplir los objetivos discursivos y, las relaciones entre el contenido y las posibles reacciones del lector). Este proceso necesita del elemento de la relectura que garantiza la interacción, y del establecimiento de un objetivo, un plan y una consideración de la audiencia. El escritor “experto” no solo va transformando el texto a medida que escribe sino que transforma lo que inicialmente pensaba sobre el tema por efecto de la reflexión que provoca la externalización del pensamiento sobre el papel y las sucesivas reescrituras.

En palabras de Tolchinsky (1993) la diferencia entre los modelos, es decir entre una “composición madura (o de escritores expertos) y la inmadura (o de escritores novatos)” es la manera en que se transforma el conocimiento a lo largo del proceso de composición. El secreto del buen texto radicaría en la posibilidad de plantearse problemas retóricos, o sea problemas de planificación, organización, adecuación a la circunstancia y de efectividad persuasiva. Si al escribir no emerge una preocupación por las posibilidades de comprensión del lector, no se estarán planteando problemas retóricos.

Por su parte, Claudine García Debanc y Michel Fayol (2002), problematizan los puntos de encuentro entre psicolingüistas y didactas a la vez que la especificidad y complementariedad de ambos campos. En particular resaltan el impacto del modelo de Hayes y Flower en didáctica, que produjo avances en tres aspectos: permitió un desplazamiento de la atención del análisis lingüístico de las producciones escritas a la toma de conciencia del proceso redaccional, dio lugar a la concepción de ‘ayudas’ para la escritura y la reescritura (conocidas como “pautas de regulación”) y al diseño de actividades de escritura en clase (2002:45). Asimismo, señalan el problema del aprendizaje⁷, que comienza a estudiarse durante los años noventa a partir del seguimiento de la producción en el tiempo real de la clase. Una línea se desarrolla en torno a la noción de recursos cognitivos para resolver las dificultades encontradas en los niños durante la composición escrita en la clase. Una segunda línea describe la ‘mise en place’ de los componentes de la producción escrita y la evolución de la dinámica propia del desarrollo y el aprendizaje (2002: 47).

Como sostiene Castedo (2003), los enfoques cognitivistas han ido evolucionando desde posiciones más pesimistas basadas en datos obtenidos en situaciones experimentales precisas, hasta posiciones más comprensivas de las prácticas de enseñanza, a partir del desarrollo de trabajos en el contexto de la clase. Los procedimientos centrales para trabajar el proceso redaccional en el aula son por un lado, el tipo de tarea y, por otro, las pautas de facilitación. Estas últimas han sido fundamentadas en el concepto de sobrecarga cognitiva.

Según Solé y Teberosky (2001), una revisión de los estudios sobre lectura y escritura desde la perspectiva cognitivista pone de manifiesto los complejos procesos implicados en la comprensión lectora y en la composición escrita, sin embargo, deja de lado

⁷ Hasta entonces, los estudios se realizaban en situaciones experimentales.

importantes aspectos: el carácter social, cultural e histórico de los productos que se leen y escriben - los textos - y los procesos mismos de lectura y escritura; las capacidades afectivas, de relación interpersonal y de inserción social - además, obviamente, de las cognitivas - vinculadas a leer y escribir; la ayuda insustituible de los mediadores culturales (padres, maestros) en la apropiación de ambos aprendizajes, elementos que son tomados y puestos de relieve por la perspectiva constructivista. Desde una mirada constructivista, la alfabetización no se considera como sumatoria, agregación o compendio de habilidades cognitivas, donde primero se lee y después se escribe, o donde el proceso de escritura puede desagregarse en procesos y subprocesos. Por el contrario, leer y escribir son procesos interactivos, prácticas que se influyen de modo recíproco. Asimismo, esta concepción interaccionista del constructivismo, tiene implicancias para la enseñanza, en la medida que se busca que la regulación externa efectuada en las situaciones de interacción entre los alumnos y sus maestros conduzca hacia la autoregulación, “a la interiorización y uso autónomo de las estrategias que permiten escribir y leer de forma competente para conseguir objetivos propios que tengan sentido para el alumno” (Solé y Teberosky, 2001: 484).

Continuando con una descripción del proceso de escritura, nos detenemos en el proceso de revisión, ya que en nuestro estudio dedicamos especial atención a la práctica de revisar dentro de la secuencia didáctica experimental así como también a las revisiones que realizan los niños en sus escritos que se constituyen en huellas de las transformaciones de los contenidos abordados por la docente en el marco de la secuencia experimental.

La revisión en el proceso de escritura: una mirada desde la Crítica Genética

Desde una perspectiva histórica podemos entender la revisión como una práctica cultural, indisociable de la situación comunicativa, en la que el escritor se corrige a sí mismo. Esta perspectiva se opone a una concepción escolar de las prácticas de corrección en la que se generan jerarquías: hay alguien que “escribe mal”, el niño, y alguien que corrige, el docente (Castedo, 2003:2).

La evolución de los manuscritos de autor, estudiados por la Crítica Genética, muestra diversas maneras de desplegar las correcciones sobre un texto. Esta evolución, vista desde el autor, apunta a mejorar la calidad del texto. La perspectiva de esta disciplina

que no emite juicio previo sobre una calidad “ideal” es la que resulta relevante en términos de las prácticas escolares (Castedo, 2003).

Dentro de la Crítica genética, Josette Rey Debove (1987) considera que la “apreciación de la calidad del texto puede ser aprehendida diacrónicamente observando cómo se corrige un mismo productor”, en oposición a la evaluación externa comparativa con un discurso óptimo. La autora plantea que la tachadura debe ser considerada una actividad metalingüística porque trabaja sobre un discurso existente, “destrucción del discurso”. La acción de tachar es una operación que está muy lejos de ser espontánea. A su vez, sostiene que el autor, en tanto lector de su texto, “se descubre en la lectura como si leyera el texto de otro”.

La revisión como práctica que enriquece el proceso de escritura nos aleja de una visión normativa o modélica de la escritura de calidad. La calidad de un texto no está dada por la cercanía a un modelo legítimo, sino por la búsqueda de precisión para expresar lo que se propone el autor. En esa indagación que supone la revisión se disuelve la existencia de un modelo único, emergiendo en la propia práctica de escritura las diversas posibilidades de textualización. La revisión supone crear un texto distinto no necesariamente mejor.

Si la revisión es inseparable de la práctica de escritura, si la búsqueda de alternativas de textualización es intrínseca a la escritura de un texto, si no existe un modelo unitario para seguir, entonces el desafío de la escritura es semejante para todos sus practicantes. Los problemas que el escritor enfrenta cuando elabora un texto son los mismos tanto para autores expertos como para niños en proceso de aprendizaje de la escritura, aunque el producto final pueda ser muy diferente. En este sentido, el situar al niño como escritor nos permite distanciarnos de la oposición entre escritores expertos y novatos. La mirada desde la Crítica Genética permite observar las distintas producciones de los niños desde una mirada diacrónica y a su vez considerar que en la actividad de revisión el niño, va adquiriendo progresiva conciencia de las alternativas de textualización.

El texto a producir: la renarración de un cuento popular centroeuropeo

La narración, dice Ricardo Piglia en el libro de Sara Hirschman (2011), es un saber general que se ejercita desde la infancia. Contar historias es una de las prácticas más estables de la vida social. Estamos siempre convocados a narrar.

Narrar sería esa condición de posibilidad de ese acontecimiento en el que surge el lenguaje. Se usan las palabras para nombrar algo que no está ahí, para reconstruir una realidad ausente. (...) La motivación, el sentido, por qué suceden las cosas, es la base del arte narrativo (Piglia en Hirschman, 2011: 13).

Sin embargo, dice Klein:

...aun después de adquirir conciencia de que la narración es una narración, resulta igualmente complejo poder comprender y explicar en qué consiste la actividad que permite que un hecho se convierta en relato. Eso explica por qué la narración ha sido objeto de reflexión y análisis a lo largo de la historia desde diferentes perspectivas y áreas de saber (Klein, 2007:16).

Sabemos que los textos literarios muchas veces valen más por su economía expresiva y ausencia de retórica. Pero no es nuestro objeto indagar los méritos literarios y propiamente artísticos inusuales sino analizar las transformaciones producidas en los relatos escritos por los niños; así como la relación entre estos relatos y los espacios de producción colectiva de un cuento del mismo género literario y de lectura literaria mediados por la docente.

Los autores Labov y Waletzky (1967) sostienen que la función evaluativa es la que da sentido e ingrediente a lo narrado. Distinguen entre cláusulas referenciales y cláusulas evaluativas a propósito de un texto narrativo. La función referencial consiste en la recapitulación de un episodio en una secuencia temporal. El *cómo* y el *cuándo* los eventos tienen lugar, subrayando la importancia del orden temporal de las cláusulas narrativas

La función evaluativa es el modo en que el narrador hace saber la significación de la historia y por qué vale la pena de ser contada. En las frases “evaluativas” el narrador suspende la sucesión de acciones y focaliza su discurso en un estado mental y/o emotivo en particular del personaje o en las consecuencias de una acción, siempre asumiendo un punto de vista valorativo.

Tomamos particularmente esta distinción entre cláusulas referenciales y cláusulas evaluativas, realizada por Labov (1976), pues nos interesa particularmente mirar qué pueden 'hacer' los niños a propósito de aquellas cualidades que enriquecen lo narrativo, más allá de un esquema básico con el que reproducir el comienzo, el nudo y el desenlace, tanto en las producciones de los niños como en el desarrollo de las situaciones didácticas en el marco de la secuencia experimental.

Específicamente detenemos nuestra mirada en las *expansiones descriptivas*, en el *discurso del personaje* ya que se intercala a la narración y corre en paralelo a la función referencial y en el desarrollo del *engaño*, mediante el cual el narrador confiesa a la audiencia aquello que sucederá, transmite sentimientos, pensamientos; todas conforman la función evaluativa de la narración.

El cuento centroeuropeo como género de texto

Sabemos, gracias a los folcloristas, que previo a la recopilación y circulación de los cuentos populares de manera impresa, existieron múltiples versiones de un mismo relato transmitidas en forma oral. Cada cuentista campesino adaptaba el ambiente de sus cuentos a su propio medio ambiente pero conservaba los elementos principales intactos, usando repeticiones y recursos nemotécnicos.

Según el historiador Robert Darnton (1984), aparecen registradas por los folcloristas más de ochenta versiones de "Pulgarcito" pertenecientes a una tradición oral que sobrevivió con muy poca influencia de la cultura impresa hasta fines del S. XIX. Asimismo, señala el autor, Paul Delarue comparó treinta y cinco versiones registradas de *Caperucita Roja*. Estas y otras versiones fueron atesoradas, en este caso, por el campesinado francés durante siglos, gracias a las *veillées*, reuniones nocturnas junto a las chimeneas.

Muchas de estas producciones provenientes de la cultura popular fueron recuperadas por representantes de la cultura letrada europea; es el caso de la obra *Contes de ma Mère l'oye*, de Charles Perrault (publicada en 1697), quien recopiló relatos del folclore popular de los pueblos alejados de la capital francesa; así como la colección de los Hermanos Grimm, de 1812, quienes aunque no usaron el término 'cuento popular', creían que esas historias expresaban la naturaleza del pueblo.

Cada uno de estos autores llevó al papel los relatos populares con motivos diferentes. Charles Perrault era funcionario de Luis XIV, toma los cuentos populares de

la tradición oral del campesinado francés, los retoca y los adapta al gusto de los cortesanos de los salones, a quienes dedicó, incluso, su primera publicación.

Un siglo más tarde, los Hermanos Grimm, en Alemania, recuperan los cuentos populares en una época en que comienza a “desaparecer” la cultura popular. Su énfasis estaba puesto en el pueblo y en, según Burke “(...) su creencia en que las maneras, costumbres, prácticas, supersticiones, baladas, proverbios, etc, formaban parte de un todo, que a su vez expresaba el espíritu de una determinada nación” (1991: 43).

Autores como Teresa Colomer (2006) y Rodríguez Almodovar (2006) señalan la influencia de los cuentos populares en la formación de la literatura infantil. Colomer (2006) toma a *Caperucita Roja* como ejemplo para mostrar que el folclore participa activamente en la creación del imaginario cultural al que acceden los niños; que este referente literario compartido ha sido reinterpretado a lo largo de la historia de la literatura infantil según las preocupaciones sociales y literarias de cada momento (2006: 57).

Desde una perspectiva estructural, recuperamos a los formalistas rusos del S. XX quienes realizan los primeros estudios sobre el relato literario a partir del análisis del cuento folclórico (Klein, 2007). Con el objetivo de definir qué es la literatura este grupo centra su interés en los procedimientos de construcción del texto literario.

Uno de sus principales exponentes es Vladimir Propp (1972), quien estudió las formas del relato en los cuentos rusos y descubrió similitudes entre ellos. Así, concluyó que dichos cuentos se modelan sobre la base de estructuras fijas que permiten un sinnúmero de combinaciones posibles. Descubre, por ejemplo, siete tipos fundamentales de personajes (el villano, el dador, el ayudante, la princesa u objeto de búsqueda, el enviado, el héroe y el falso héroe) que realizan acciones y son denominadas funciones (el elemento nuclear que permite dar cuenta de la composición del relato); estos elementos invariables se presentan en el cuento manteniendo el mismo orden. La presencia de las mismas funciones se halla también en inmensa cantidad de cuentos centroeuropeos, lo que reafirma la regularidad presente en las diversas culturas occidentales.

Para Propp (1972), la composición del relato se puede efectuar mediante una orientación sintagmática, que considera el cuento como una sucesión invariable de treinta y una funciones que establecen relaciones lógicas y estéticas para configurar la intriga narrativa. O bien mediante una orientación paradigmática que atiende a la

distribución de esas funciones en los diferentes personajes y su integración en siete esferas de acción o actantes.

Desde el campo de la psicología, en particular desde una perspectiva psicoanalítica, los cuentos tradicionales expresan las estructuras psíquicas de los niños, dado que los mismos temores, angustias y deseos expresados en las experiencias de sus protagonistas continúan presentes en los niños de hoy, en sus imaginarios o proyecciones del inconsciente. Bettelheim señala:

...en ellos se puede aprender mucho más sobre los problemas internos de los seres humanos, y sobre las soluciones correctas a sus dificultades en cualquier sociedad, que a partir de otro tipo de historias al alcance de la comprensión del niño (2001: 12).

Para el autor, en los cuentos de hadas la moralidad no es ninguna solución, sino más bien la seguridad de que uno es capaz de salir adelante. La moralidad a la que se refiere el autor supone la lucha contra las serias dificultades de la vida como algo intrínseco de la existencia humana, contradiciendo la creencia de que los niños sólo deben conocer el lado bueno de las cosas.

Además, Bettelheim pone en valor al cuento de hadas como obra literaria.

El placer que experimentamos cuando nos permitimos reaccionar ante un cuento, el encanto que sentimos, no procede del significado psicológico del mismo (aunque siempre contribuye a ello), sino su calidad literaria; el cuento es en sí una obra de arte, y no lograría ese impacto psicológico en el niño si no fuera, ante todo, eso: una obra de arte (Bettelheim, 2001: 21).

Por otro lado, una perspectiva histórico-cultural destaca estos relatos como parte del patrimonio cultural. Esta perspectiva resalta la evolución de los cuentos durante siglos y las diferentes formas que han adoptado en distintas tradiciones culturales.

Así, Darnton apoyado en la antropología, destaca cómo el narrador adapta para sus oyentes un tema heredado, observando el tono del discurso o un estilo cultural que comunican su visión del mundo. En la inmensa cantidad de versiones se puede apreciar la distancia entre el mundo mental actual y el de generaciones anteriores.

(...) En vez de expresar el funcionamiento inmutable del ser interior del hombre, sugieren que las *mentalités* han cambiado. Podemos apreciar la distancia entre nuestro mundo mental y el de nuestros antepasados, si imaginamos que arrullamos a nuestro hijo para dormirlo con la versión campesina primitiva de Caperucita Roja (Darnton, 1987:19).

Las características señaladas desde las distintas perspectivas permiten inferir que la lectura de diferentes versiones colabora, entre otras cosas, en la comprensión de la forma de vida de distintos pueblos occidentales en distintas épocas, así como también, es posible que los lectores pequeños se sientan identificados con los acontecimientos de los mismos.

Con respecto a los cuentos que se abordan en la secuencia didáctica propuesta: *Caperucita Roja* y *Hansel y Gretel*, cuando Perrault decide publicar los cuentos recopilados del campesinado, los retoca pensando en sus lectores u oyentes, quienes constituían la élite de Francia, hombres y mujeres de la corte. Por consiguiente, decide suprimir algunos episodios que podían no resultar agradables. *Caperucita Roja* es un ejemplo de ello. En el relato de la tradición oral⁸ se registra la presencia de escenas “de canibalismo”, “obscenas” y “escatológicas”.

Por su parte, en un principio para la recopilación de las historias, los hermanos Grimm solicitaron a sus ayudantes que las enviaran sin aditamentos o reformas. Es notorio el esfuerzo por conservar el cuento tal como era transmitido de manera oral. La versión de *Caperucita Roja* que finalmente publican se acerca más a aquella recopilada luego por Delarue en la que la niña logra engañar al lobo. En dicha versión hay dos finales. Un primer final, un cazador escucha los ronquidos del lobo, se alarma por lo que entra a la casa de la abuela, ve al lobo y tijeras en mano, corta al lobo, salva a la abuela y a la niña. Un segundo final, *Caperucita* vuelve a llevarle dulces a la abuela, pero en esta ocasión ambas engañan al lobo.

Para nuestro trabajo, resulta importante comprender que *Caperucita Roja* es una historia en la que abundan cambios de escenarios (la casa de la madre, el bosque, la casa de la abuela) y los personajes interactúan y dialogan con la protagonista (al inicio con la madre, luego con el lobo, más tarde con la abuelita y posiblemente con el cazador al finalizar la historia); así como también se producen ciertos engaños entre los personajes.

Hansel y Gretel es uno de los cuentos más populares de la tradición oral recopilados por los hermanos Grimm. La historia está atravesada por la temática del abandono de dos hermanos en el bosque y la imposibilidad de ser alimentados por sus padres, debido

⁸ *El cuento de la abuela*, relato oral tradicional recogido hacia 1885, tomado de P. Delarue y M.L. Tenèze, en ***Le conte populaire français***, Erasme, París, 1957.

al hambre y a la escasez constante de comida en el hogar. Si bien el cuento proyecta la situación paupérrima del campesinado medieval (Darnton, 1987), incluye algunos elementos propios de la narrativa del siglo XIX. Así como también, en sintonía con los cuentos alemanes, tienen un tono de terror e imaginativo, como los detalles de la casa de la bruja y los pájaros mágicos.

A los fines de nuestro trabajo, *Hansel y Gretel*, también varía su escenario (la casa del padre, el bosque, la casa de la bruja, un lago) y hay una profusión de encuentros, interacciones y diálogos entre personajes y con los niños (la madrastra y padre, entre los niños, padre con Hansel, la bruja con los niños, un cisne); de igual modo se suceden variados engaños entre los personajes.

CAPITULO II

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOGENÉTICA Y CONSTRUCTIVISTA

Las investigaciones psicogenéticas y constructivistas sobre los procesos de escritura de niños en edad escolar configuran un corpus en el cual nos apoyamos para diseñar la secuencia didáctica (anticipar condiciones didácticas y precisar intervenciones de la secuencia experimental) y desarrollar análisis e interpretación de los materiales empíricos obtenidos. En este apartado, desarrollamos una lectura de las mencionadas investigaciones en función de los puntos de contacto y distanciamiento de nuestra propia investigación, así como de las hipótesis y categorías analíticas que contribuyeron para esta tesis.

Todos estos estudios abordan problemas que los niños se plantean al escribir mayoritariamente cuentos tradicionales centroeuropeos. Aún cuando cada trabajo centra su análisis en algún aspecto característico de la producción de textos ficcionales, todos ellos están preocupados por comprender la naturaleza de las producciones infantiles y evitar un análisis de comparación bajo una mirada normativa.

Por su parte, incluimos también aquí las investigaciones didácticas en las cuales se implementan secuencias didácticas donde la revisión forma parte del proceso de escritura. Estas investigaciones se realizan bajo condiciones didácticas similares a las que nos proponemos investigar. Asimismo, comparten el concepto de revisión de textos entendida operativamente como la reconsideración de una primera textualización. Es decir, “las operaciones que se realizan sobre un texto escrito o pensado para ser escrito aún no definitivo (borrador). Incluye tanto los comentarios o intercambios orales que autores y no autores hacen de un borrador como las alteraciones visibles que el / los autores efectúan en el mismo...” (Castedo, 1996:7).

Un primer trabajo que ha sido de mucha utilidad para el diseño de la secuencia experimental es el de **Liliana Tolchinsky (1993)**. La investigación analiza producciones infantiles basadas en la reescritura de un cuento popular, *Hansel y Gretel*, y la descripción de un elemento central en la historia, la casita. Los resultados muestran que los niños fueron capaces de reproducir el comienzo, el nudo y el desenlace del relato de referencia, es decir, no tuvieron dificultades en retener los puntos clave del contenido de

la narrativa. Sin embargo, la autora observó que tuvieron más dificultades en aquellas cualidades que enriquecen lo narrativo. Dichas cualidades son:

- *La relación entre el decir y lo dicho.* Esto significa que los sucesos de la narrativa se pueden enunciar tal como se supone que sucedieron en la realidad referida o bien alterando la correspondencia.

En los textos de los niños se observó que o bien no incluían episodios que en el texto fuente aparecían transgrediendo el orden discursivo o bien aquellos que consideraban dichos episodios optaban por el orden de lo referido. Los textos de los niños presentaban una coincidencia exhaustiva entre el decir y lo dicho.

- *La dualidad entre presencia y ausencia del narrador.* La presencia del narrador se da en la introducción y en los agregados al cuerpo del relato. Son detalles u observaciones fundamentales para comprender las razones y dinamizar el relato, así como también constituyen un reconocimiento del lector potencial.

En general, los niños contemplaron las fórmulas de inicio pero no incorporaron en sus textos una contextualización espacial, o descripciones de lugares o características físicas o caractereológicas de sus personajes.

- *Las acciones y su motivación.* El relato se desarrolla en dos planos simultáneamente: la acción y la subjetividad de los personajes (Greimas y Courtes, 1976 en Tolchinsky, 1993: 92). El último plano se refiere a lo que saben, sienten o piensan los que intervienen en la acción, se dice que se “subjuntiviza la realidad”, porque se incorpora en la narrativa los hechos expresados en términos de deseos, posibilidades u obligaciones, a través del modo subjuntivo. Otro recurso gramatical empleado para atribuir estados mentales a los personajes es la utilización de verbos intencionales. La autora menciona los verbos dudar, prometer, persuadir entre otros por constituir la fuerza elocutiva de un acto de habla (Searle, 1969 en Tolchinsky, 1993). Es decir que el mismo contenido puede ser marcado desde el sujeto ya sea por el uso de verbos intencionales o con distintas fuerzas elocutivas.

Aquí, la autora concluye que los episodios centrados en el plano psicológico han sido los menos reproducidos por los niños, así como son escasas las menciones explícitas de estados mentales de los personajes. Sin embargo, observó una variedad de verbos declarativos (que suponen la inclusión del discurso directo o indirecto) a partir de los cuales se puede acceder a los planes o intenciones de los personajes. La autora concluye que es probable que los niños recurran a la palabra de los personajes para dar cuenta del plano psicológico.

- *Los sucesos y su interpretación.* La interpretación del lector se vincula con su conocimiento del mundo (que se manifiesta a partir de omisiones, agregados o transformaciones del texto de referencia).

Si bien los textos de los niños no manifestaron invención de sucesos, aparecieron modificaciones. Éstas pueden ser inferencias razonables, en las que los niños completan la información textual con información extratextual, experiencial. También modificaciones observadas encuentran su justificación en lo que se denomina “el sentido profundo del texto”, es decir que no aparece expresado lingüísticamente sino simbolizado en el relato. Pero también se han observado tergiversaciones del sentido general del texto.

En la búsqueda de las razones por las cuales los niños se atienen estrechamente en el decir al orden de lo dicho, así como también manifiestan tergiversaciones en el relato, la autora entiende que esto se vincula con el control de la producción por parte de los niños a nivel de la frase. Considera que ellos alcanzan una cohesión a nivel de superficie (empleo de reiterados “y” para unir una frase con otra) pero no macroestructuralmente, lo que les impide percibir el efecto del cambio de una expresión.

En lo que se refiere a la dificultad de los niños por incorporar el plano psicológico de los personajes en el relato, la investigadora encuentra que una de las razones se puede deber a que los niños lo consideran una obviedad: lo que se sabe pero no se dice, y por lo tanto, para qué escribirlo. Los niños saben que en el cuento reescrito, *Hansel y Gretel*, se sentían tristes en el bosque pero no consideran necesario escribirlo. Este aspecto se vincula con la toma en consideración de un auditorio, y en consecuencia, se encuentra relacionado con el desdoblamiento necesario del escritor en lector de su propio escrito.

A los fines de nuestro estudio, tomamos en consideración el análisis pormenorizado de los problemas que se plantean los niños al renarrar, *Hansel y Gretel*. Cuento y análisis ayudaron a conformar el diseño de la secuencia experimental.

El estudio realizado por **Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira y García Hidalgo (1996)** se basa en la solicitud de reescritura de una versión de Caperucita Roja a niños de 2do y 3er año de educación básica pertenecientes a tres lenguas (italiano, portugués y español). Es un estudio comparativo en el que se analizan problemas como los límites entre las palabras; variaciones gráficas y ortográficas; los límites del discurso a partir de la puntuación y la organización textual; las funciones de las repeticiones en la evolución de la construcción textual. De los elementos analizados y a los fines de nuestra investigación nos detendremos en dos aspectos de la construcción textual: la puntuación

y las repeticiones léxicas, aspectos que son abordados en la secuencia experimental, específicamente, durante la revisión de los textos.

En el capítulo “Los límites del discurso: puntuación y organización textual”, Emilia Ferreiro expone que la aparición de marcas de puntuación en los textos infantiles:

.... es posterior a las escrituras alfabéticas. Antes puede haber puntuaciones ocasionales, esporádicas, poco consistentes, tanto como marcas gráficas, en apariencia, a signos de puntuación (puntos, guiones) pero utilizados con una función bien diferente (separadores de palabras o indicadores de fin de línea, por ejemplo).

La puntuación avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. En otras palabras, hay una manera de marcar ‘aquí empieza el texto’ y ‘aquí termina’ previa a la demarcación de espacios al interior de esa gran unidad (Ferreiro, 1996:156).

Cuando los niños marcan los límites externos de los textos utilizan la mayúscula inicial y el punto final; cuando utilizan los signos de puntuación en el interior del texto tienden a concentrarse en espacios privilegiados, por ejemplo demarcar las fronteras del discurso directo y entre los episodios de la narrativa y para delimitar los listados de elementos de la misma categoría como, por ejemplo, sustantivos (Ferreiro, op. cit.).

Entre las razones sobre las dificultades que presentan los niños en la introducción de puntuación en los textos, se explica que la puntuación, entendida como un conjunto de marcas, constituye un sistema que se sobre agrega al de las letras. A diferencia de las letras, que en los sistemas alfabéticos tienden a ponerse en relación con los elementos fónicos, las marcas gráficas no forman parte del sistema fonográfico. Otra explicación tiene que ver con que la puntuación, como conjunto de marcas gráficas, constituye en sí mismo un sistema que es a la vez homogéneo y heterogéneo. Homogéneo porque “acompañan las letras pero no son letras”, si bien se las define por los niños negativamente, algunas de ellas presentan una relación más estrecha con elementos suprasegmentales como los signos de exclamación e interrogación, que indican al receptor del texto dónde ubicar una entonación. Los restantes signos de puntuación también pueden recibir una interpretación entonativa, al proporcionarle al lector indicaciones acerca de los límites de las unidades de procesamiento. La diferencia de estas marcas respecto a las primeras es que si bien informan al lector acerca de la entonación lo hacen con un rasgo secundario. Una tercera razón responde a que la puntuación constituye un conjunto de instrucciones al lector. Así se constituyó a lo largo de la historia, y así sigue funcionando. La dificultad de introducir marcas gráficas a los

textos reside en que el sujeto debe ubicarse en el rol de escritor y de lector al mismo tiempo, problema que se agudiza en los inicios de la alfabetización (Ferreiro, 1996:157).

Con respecto a las repeticiones en los textos escritos por los niños, este trabajo se centra en develar las funciones que esas repeticiones pueden cumplir en el desarrollo de la competencia textual. Este posicionamiento se aleja de la mirada que la escuela le suele inculcar a las repeticiones en tanto recurso a evitar, analizado desde la mirada normativa.

La repetición ha sido estudiada en textos orales y en algunos tipos de textos escritos. En estos últimos se destaca la función de la repetición como mecanismo de cohesión del discurso (Halliday y Hasan, 1976; Antunes, 1992 en Ferreiro & Moreira, 1996: 165) y en los textos poéticos la función estética, persuasiva, expresiva (Jakobson, 1968 en Ferreiro & Moreira, 1996:165).

En la literatura infantil, las repeticiones ayudan a la memorización de la historia, el encadenamiento de los episodios y aspectos rítmicos de textos pensados para ser oralizados, como en los cuentos de origen popular.

Las autoras suponen que las repeticiones funcionarían como organizadoras del texto, marcando una diferenciación entre lo oral y lo escrito. “Su presencia en determinadas partes de la historia, tanto como su ausencia en otras, podrían ser indicios de una intención de producir un texto escrito” (Ferreiro y Moreira, 1996: 166).

Explican las autoras:

Estamos habituados a pensar en escritores debutantes como hablantes que deben aprender a impedir que los recursos de la oralidad se deslicen (indebidamente) en lo escrito. Aquí estamos proponiendo, por razones puramente metodológicas, otro punto de vista: pensar en un escritor que sabe que lo escrito no reproduce la oralidad. Queriendo distinguir lo oral de lo escrito, ocurre que la historia que está escribiendo lo obliga a ‘hacer hablar por escrito’ a sus personajes. Es razonable que, frente a tal dilema, el debutante (niño en proceso de desarrollo, aprendiz, o como quiera llamársele) trate de conservar cuidadosamente las fronteras entre los fragmentos en donde él escribe como narrador y los fragmentos en donde hace hablar a sus personajes, fragmentos que deberían quedar cuidadosamente controlados para que los recursos de la oralidad no invadan el espacio de la narrativa (Ferreiro y Moreira, 1996: 177).

Entre las observaciones finales señaladas por las autoras estiman oportuno destacar la importancia de tomar en consideración las repeticiones analizadas cuando se estudia la puntuación con el propósito de intentar comprender el punto de vista del niño en

desarrollo que construye narrativas por escrito. “Hay un vínculo evolutivo (quizás psicogenético) entre repeticiones y puntuación, o sea, la idea de una lexicalización que lenta y penosamente será reemplazada por la puntuación” (Ferreiro y Moreira, 1996:197).

En lo que respecta a nuestro trabajo, la investigación resulta de suma importancia ya sea para la previsión de las condiciones didácticas generadas en la secuencia experimental, así como también para poder tomar como punto inicial de análisis los resultados obtenidos a partir de la renarración del mismo cuento, Caperucita Roja.

Martines y Pontecorvo (1998) presentan un estudio a partir de los datos relevados en el proyecto de investigación desarrollado por Ferreiro, Pontecorvo y otros (1996). Circunscriben su trabajo al análisis de los textos de niños italianos (450 textos narrativos) de primero, segundo y tercer año de la educación básica que ya conocían la historia de Caperucita Roja y a quienes se les solicitó reescribir la historia como mejor pudieran durante una hora de lección escolar. El interés de este estudio se centra en indagar cómo resuelven los niños un problema de escritura como el engaño del lobo a Caperucita, en tanto supone afrontar la referencia a los estados mentales e intencionales y probablemente, resulte una dificultad añadida para los niños en los inicios del proceso de adquisición de la lectura y la escritura. Poder interpretar alternativamente el rol de engañador y engañado sin anticipar al lector pero acompañándolo en el desarrollo de la trama.

Poder atender al engaño supone estar en condiciones de atribuir estados mentales y por consiguiente, de inferir el posible comportamiento de los otros en determinadas circunstancias. “L´ ingano alla luce di questa teoria viene visto come una manipolazione del comportamento altrui compiuta provocando delle false credenze” (Chiesi e Mazzoni, 1996 en Martines y Pontecorvo, 1998:190).

El estudio intenta mostrar variaciones y similitudes sobre los modos que los niños encuentran para afrontar la dificultad de expresar “el doble paisaje” de la intención del discurso y la acción de los protagonistas del episodio.

Un análisis de este tipo resulta útil para evidenciar cuáles son los elementos del episodio que los niños tratan con mayor desenvoltura y cuáles en cambio resultan más complejos.

Las autoras presentan una categorización a partir del análisis de los textos: ausencia de episodio, episodio mínimo, sólo acción, acción y resultado sin referencia al engaño, referencia implícita al engaño, referencia explícita al engaño.

Al igual que los estudios precedentes las categorías de análisis planteadas en este estudio permiten delimitar nuestras propias categorías de análisis. El engaño es un aspecto que fue desarrollado por la docente durante la secuencia experimental y que permite ser analizado en las producciones de los niños de Caperucita Roja a partir de una primera aproximación a los resultados obtenidos en este estudio.

Kriskautsky (2000) estudia las conceptualizaciones de los niños acerca de un problema de organización textual como lo es la expresión de la simultaneidad. Dado que la simultaneidad significa la coincidencia en el tiempo de dos eventos, la autora se pregunta cómo expresar por escrito, a través de un medio de naturaleza sucesiva, que dos eventos están sucediendo al mismo tiempo. Para ello, en primer lugar, analiza producciones infantiles pertenecientes a alumnos de 3° y 5° grado de Educación Primaria realizadas bajo una situación experimental. La situación experimental consistió en presentar a los niños dos animaciones (dibujos animados) realizadas en computadora en la que aparecen dos animales realizando dos eventos simultáneos. Luego de mirarlas se les solicitó que las volvieresen a contar. Finalmente, se les solicitaba que escribieran lo que contaron. En la segunda animación se les sugería, de manera explícita, que utilizaran dos recursos propios del español para expresar la simultaneidad: “mientras” y “cuando”.

En segundo lugar, y para intentar comprender si las construcciones halladas bajo la situación experimental son productos de la situación de indagación o si son procedimientos que constituyen parte del proceso de adquisición de distintos organizadores temporales del texto, la autora se propuso ver cómo resuelven el problema de la expresión de la simultaneidad otros niños en una situación de escritura de un texto donde la consigna no ponía ningún énfasis en aspectos temporales. Así recurrió a un corpus de textos narrativos de niños de segundo y tercer grado de primaria que escribieron el cuento de Caperucita Roja sin copiarlo y sin un modelo a seguir. Los textos analizados fueron tomados de la investigación realizada por Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro y García Hidalgo (1996).

La pregunta que guió la investigación fue de qué manera los niños perciben (o no) la simultaneidad y con qué recursos la expresan. A los fines de nuestro trabajo nos detendremos en los resultados hallados en esta segunda parte.

La autora señala que en la narración de *Caperucita Roja* los eventos pueden relacionarse de manera lineal y que a los fines del análisis mantiene la división en episodios⁹ realizada en la investigación de donde toma los textos. La articulación entre los episodios puede ser simplemente la que corresponde a un relato lineal, un episodio después del otro. Sin embargo, se detiene en una situación en la que los niños pueden verse enfrentados con un problema difícil desde el punto de vista temporal: el episodio 4, en el que el lobo engaña a Caperucita haciéndola ir por el camino largo mientras él va por el corto para llegar antes y comerse (o esconder) a la abuela. Entretanto, Caperucita va por el bosque recogiendo flores, cantando o solamente caminando. Al respecto dice Kriskaustky:

El problema concreto es de qué manera poner por escrito dos eventos que suceden simultáneamente pero que no tienen la misma duración (el lobo debe llegar antes) y de cuya correcta coordinación depende el hilo narrativo del cuento (si el lobo no llega antes no se puede seguir con la historia) (Kriskaustky, 2000: 70).

La autora destaca que la noción de simultaneidad lejos de ser una noción evidente, implica por una parte, una construcción cognitiva que no se resuelve antes de los 8 o 9 años (Piaget, 1978/1946); por otra parte, en el estudio del lenguaje oral, la utilización de los recursos lingüísticos para expresarla es una adquisición tardía, que no se estabiliza antes de los 9 años (Berman y Slobin, 1994).

Para resolver la temporalidad de la trama la autora toma las conjunciones temporales 'mientras' y 'cuando' y mira las ocurrencias de los mismos en las producciones de *Caperucita Roja* realizados por los niños. Para la autora "Los diversos significados que los niños construyen para las dos conjunciones tienden a ser excluyentes entre sí: "*cuando*" para momentos puntuales, 'mientras' para duraciones. Esto es claro a partir de las formas verbales que acompañan a cada una de las conjunciones" (Kriskaustky, 2000).

⁹ El cuento está dividido en seis episodios, distinguidos por cambios de escenario y/o aparición de nuevos personajes a los que se agregan la presentación y el final o coda, considerados también como episodios para fines prácticos.

Las conclusiones arrojan que los textos donde aparece “mientras” no sólo son muy pocos sino que son de los más elaborados dentro del corpus. La presencia de “mientras” en un texto (aun cuando no esté usado de la forma convencional) es un buen predictor de complejidad sintáctica, de presencia de puntuación y de léxico refinado; es decir, permite predecir qué tanto sabe sobre la escritura el productor y qué tanto domina lo que es propio de ese medio. Cuando aparece el conjuntor temporal “mientras”, coincide con mayor cantidad de puntuación, variedad léxica y complejidad sintáctica, lo que indicaría la intención de producir un texto escrito y la identificación de las formas lingüísticas y sintácticas más propias de la escritura. Esta hipótesis se apoya en el hecho de que, en los textos, la autora encuentra que “mientras” está asociado con el uso de guiones de diálogo, signos de interrogación y exclamación, puntos, comas, comillas y dos puntos.

Al respecto la autora concluye:

(...) de qué manera se vincula la organización temporal con los otros problemas de la organización textual y, a la vez, con los otros dos grupos de problemas. Es decir, si es posible encontrar algún orden o relación de precedencia entre ellos. Sabemos que no es posible ocuparse de todos al mismo tiempo. Sabemos, por ejemplo, que "la puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas". (Ferreiro, 1996: 156). Pero no sabemos si la organización temporal es anterior o posterior a la construcción de referencias, o en qué momento la perspectiva se convierte en problema para los niños. Desentrañar estos vínculos podría aportar pistas para la investigación didáctica, para establecer alguna secuencia en la enseñanza de la lengua escrita. En este sentido, nuestros resultados nos dan una primera pista: la posibilidad de ocuparse del problema de la simultaneidad parece estar relacionada con conocimientos que tienen los niños acerca de la escritura tales como la puntuación y la variedad léxica (Kriskauský, 2000: 102).

De manera complementaria al estudio anterior, tomamos la expresión de simultaneidad planteada aquí para analizar el engaño, en nuestro estudio, las renarraciones de *Caperucita Roja*.

Castedo(2003) indaga las prácticas de revisión de niños de 7 y 9 años de dos escuelas públicas de La Plata con historias de prácticas de enseñanza diferentes. La secuencia presentaba once situaciones con predominio de situaciones de producción individual y en equipos y de revisión colectiva de epígrafes para un álbum de fotos familiares. Las situaciones fueron diseñadas para presentar problemas lingüísticos y discursivos derivados de la selección de fotos, donde el autor se encontraba o no

incluido y lo hacía en diferentes momentos de su vida. El análisis de los datos se basó en el estudio pormenorizado de las producciones iniciales de los niños y sus revisiones (552 textos) y de las situaciones de observación didáctica colectivas y en equipos de los alumnos.

Algunas conclusiones vinculadas a las prácticas de revisión desarrolladas son las que resultan de nuestro interés por lo que sólo nos abocaremos a ellas. La autora observa que en los niños de 7 años “puntuar” un texto es agregar signos al texto ya producido, a diferencia de los niños mayores en que la puntuación no se “agrega después” sino que se puntúa al mismo tiempo que se elabora el texto, y la misma es susceptible de modificaciones cuando se revisa. Además, Castedo señala que se produce un notable incremento de las marcas de puntuación empleadas por los niños, más allá de cuán convencionales sean sus usos. La puntuación en la historia escolar parece tener mayor incidencia –a diferencia de la posición del enunciador otro de los aspectos indagados– por lo que instalar una práctica de revisión de textos resulta beneficiosa para todos los niños.

En cuanto a los modelos de revisión comunicados por el docente y la asimilación de los niños, la autora destaca que durante la revisión entre pares los alumnos asumieron mayormente la estrategia validada por la docente durante las clases de revisión colectiva; aunque los niños más pequeños, aún cuando realizan las mismas “acciones” que la docente (cambiar algunas palabras porque son marcas en primera persona), le atribuyen sentidos diferentes.

Un estudio realizado por **Ferreiro y Luquez (2003)** propuso a alumnos de 4° y 6° grado de Educación Primaria revisar textos “ajenos”, esto es, textos escritos por otros niños, en este caso, niños de menor edad, precisamente de 3° grado. El estudio supone la revisión en pantalla de dos versiones del cuento *Capucita Roja* extraídos del corpus de la investigación comparativa entre niños italianos e hispanos a la que ya hemos hecho referencia (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira e Hidalgo, 1996).

Las autoras concluyen que la revisión es una tarea que posibilita la reflexión sobre diversos aspectos del lenguaje escrito y, especialmente, los usos de la puntuación.

En lo que hace a la tarea del revisor nos parece sumamente auténtica la reflexión que realizan respecto a las decisiones que asume el revisor.

Generalmente en el estudio de la revisión se presta más atención a lo que es modificado que a lo que es conservado. Preservar una parte del texto es una

decisión del revisor y podría ser conceptualizado como un modo de intervención por omisión, el grado cero de la intervención. Identificar lo que está bien dicho es parte esencial de la revisión, puesto que si todo está mal dicho no hay revisión posible sino rescritura (Ferreiro y Luquez, 2003:18).

Con respecto a aquellos hallazgos relacionados con la delimitación del diálogo directo y con la posición del revisor, las autoras encuentran que la totalidad de los niños que componen la muestra intervino en el espacio textual del diálogo canónico entre los personajes del cuento en ambas versiones ofrecidas. Estas intervenciones en este espacio textual se caracterizaron por privilegiar el agregado de puntuación, por ejemplo, el empleo de comas y guiones para delimitar unidades de diálogo en la narrativa, así como también el uso de signos de exclamación e interrogación; y la alternancia entre comas y la conjunción 'y' para separar turnos de habla.

La intervención de agregar puntuación se diferencia de la efectuada por los niños en el espacio textual en donde se narra el recorrido simultáneo en el bosque de los dos personajes principales, dado que las modificaciones efectuadas se centraron en el plano léxico. A partir de este dato, las autoras concluyen que los niños modulan su modo de intervención en relación con las características del espacio textual donde van a intervenir.

Asimismo, agregan que intervenir sobre la puntuación de un texto y problematizarse sobre la misma es intrínseco al rol de revisor y que “este resultado es acorde con los datos históricos relativos a la inclusión de la puntuación como competencia de los lectores a lo largo de la historia de las prácticas de lectura en occidente” (Chartier, 1994; Cavallo y Chartier, 1998 en Ferreiro y Luquez 2003:12). A partir del análisis de los datos, las autoras ponen en primer plano la posición enunciativa del revisor en tanto posibilita la reflexión sobre diversos aspectos del lenguaje escrito y su potencialidad en el campo de la didáctica especialmente cuando se trata de enseñar la puntuación.

Destacamos de este estudio la relación entre práctica de revisión y un aspecto como la puntuación ya que en nuestro trabajo la docente aborda explícitamente el problema de la delimitación de los diálogos en un texto narrativo.

Por su parte **Castedo y Waingort (2003)** analizaron las producciones de niños de 7 años de edad en situación escolar sobre “cuentos repetitivos”. Son cuentos que recurren a la repetición como procedimiento retórico característico de la narrativa de tradición oral.

Tomaron comparativamente las producciones iniciales y las revisiones con el propósito de indagar las modificaciones en la puntuación, estructura de las tramas y otros aspectos de la calidad literaria como el tipo de léxico, la presencia de descripciones y diálogos, la organización y coherencia de una trama argumental, la combinación de tiempos verbales, etc. Desde el punto de vista de los recursos estéticos propios del género empleados por los niños, las autoras encuentran cierto esfuerzo de los niños por comunicar hechos que suceden con simultaneidad o anterioridad al orden en que los van relatando aunque no logren encontrar una solución satisfactoria. Los episodios que aparecen escritos en el relato con simultaneidad o anterioridad al suceder del decir se introducen en las revisiones. Como señalan las autoras, una vez que está resuelta la sucesión de acciones a relatar, los niños van hallando las formas de expresar acciones que ya habían sucedido y dan sentido a las siguientes pero que de haber sido explicitadas con anterioridad hubiesen restado intensidad a la historia. En las sucesivas revisiones también encuentran ciertos recursos literarios como la presencia del narrador en frases y construcciones que cumplen una función de evaluación de los hechos o referencias a lo que sienten, saben o piensan los personajes; que ya se presentan en las versiones iniciales pero que aparecen incrementados.

Un aspecto interesante marcado por las autoras del estudio es que los recursos literarios descritos no parecen ser conceptualizados predominantemente a partir de la tarea de revisar los textos, y sin embargo la tarea de revisión colabora a “expandirlos” en el interior de los textos y en el grupo clase.

En lo que respecta al empleo de la puntuación, los textos muestran que es introducida por el escritor durante las sucesivas revisiones y reescrituras (en la clase se desarrollaron situaciones de revisión de los mismos autores sobre su producción, revisiones colectivas de toda la clase sobre una producción de un equipo de autores, revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos) y que las producciones iniciales contienen escasas marcas gráficas. Las versiones finales se diferencian notablemente respecto al empleo que hacen los niños de marcas de puntuación, tanto en cantidad (240 marcas usadas) como en variedad de signos introducidos puesto que a los empleados en las primeras versiones, los textos finales contienen guiones de diálogo, comillas, signos de admiración y signos de exclamación.

Los resultados hallados son de naturaleza psicolingüística pero proporcionan datos sumamente valiosos para la didáctica específica en tanto la revisión es el espacio y tiempo privilegiado para introducir episodios en el relato con simultaneidad o anterioridad

al suceder del decir, así como también introducir la puntuación y expandir al grupo clase algunos contenidos que manejaban sólo algunos niños desde la versión inicial.

La situación de revisión se convierte en problematizadora de estos aspectos al poner a los alumnos en posición de lector de su propio escrito. A partir de estos datos es que consideramos relevante introducir en nuestra secuencia didáctica un tiempo didáctico especial a la revisión mediante situaciones propiciadas explícitamente por la docente en un espacio colectivo así como la situación de revisión de su propio escrito.

Galaburri (2004) realiza una investigación que busca comprender los problemas vinculados a la transformación de los contenidos en las situaciones destinadas a la revisión de textos y con las maneras en que la continuidad establecida en las situaciones de revisión contribuye a la construcción de un campo de conocimiento que permite a los alumnos formarse como escritores. Los datos fueron tomados en niños de 11 años de edad, en una escuela pública y en el marco de un proyecto que contempla la escritura de textos periodísticos con situaciones de revisión del texto propio, colectivo o del compañero.

Las manifestaciones de la transformación se organizan en torno a: cuando se pone en juego un conocimiento construido a propósito de otras situaciones, cuando se coordinan conocimientos construidos a propósito de otras situaciones, cuando se explicitan aspectos de un contenido frente a la toma de decisiones que requiere el proceso de escritura, cuando se identifican límites y posibilidades en el contenido puesto en juego.

Además, se mencionan las condiciones didácticas que favorecieron la transformación de los contenidos. A los fines de nuestro estudio consignamos aquí algunas de estas condiciones vinculadas con:

- la intervención docente: situar al alumno en el lugar de lector potencial, situar la validación en las decisiones que tomara el grupo autor del texto y no el grupo que realizaba la revisión, constituir en objeto de reflexión las evaluaciones de las alternativas identificadas para poder decidir cuál de ellas era la más adecuada para ese texto, procurar que los alumnos consideraran el texto colectivo como una producción compartida y por lo tanto que requiere de justificación de los cambios propuestos, sostener en el tiempo las condiciones didácticas creadas.
- La modalidad que adoptaron las situaciones de revisión: la variedad entre ellas (revisión del propio texto, de un compañero, de un texto colectivo) pudo contribuir a que

la transformación fuera posible, por lo tanto el mismo contenido fue abordado en distintas situaciones. A su vez, la variedad de las situaciones también colaboró en la posibilidad de constituir en observable problemas del texto que pasaban inadvertidos para un alumno o un equipo.

- los textos que fueron objeto de revisión: hay textos que favorecían más que otros la transformación del conocimiento del que los revisaba. Se trata de atender a qué constituye un obstáculo para los alumnos.

Dentro de esta perspectiva el estudio realizado por **Siro (2006)** identifica y caracteriza las posibilidades discursivas de alumnos a través del análisis de las transformaciones que niños de entre 9 y 11 años produjeron en sus relatos.

Los datos fueron recogidos dentro de un proyecto de enseñanza. Aún cuando no se trate de una investigación didáctica - en el sentido de que no permite comprender los procesos que mediaron entre una producción y otra- merece nuestra atención dado que las transformaciones entre un texto y otro fueron efectuadas en el marco de una intervención didáctica. Esto supone que los datos solo pudieron recogerse en el marco de un proyecto didáctico que propuso un periodo prolongado de lectura y análisis de las historias entre las cuales los alumnos pudieron seleccionar la versión sobre la cual realizar la reformulación solicitada y la necesidad de sucesivas y variadas situaciones de revisión de sus versiones hasta la considerada satisfactoria para su autor. Al igual que el trabajo de Castedo y Waingort (2003) este trabajo fue realizado en nuestro país, en este caso con alumnos de sectores desfavorecidos de una escuela del Gran Buenos Aires; lo que permite tener un análisis de los datos más cercanos a nuestra realidad educativa.

El estudio pretende identificar y caracterizar las posibilidades discursivas de los alumnos con respecto a diferentes aspectos del relato literario, específicamente voces narrativas y puntos de vistas en relatos de ficción. Los niños de 4°, 5° y 6° año de la escolaridad básica desarrollaron un proyecto didáctico de reformulación escrita individual de cuentos tradicionales contados en primera persona desde la voz y el punto de vista de alguno de los personajes involucrados en la historia elegida. El corpus elegido para la presente investigación fue en torno a los relatos de *Caperucita Roja* y *Hansel y Gretel* y quedó constituido por sesenta producciones (treinta primeras producciones y sus respectivas segundas versiones).

Uno de los análisis realizados por la autora tiene que ver con los problemas discursivos, como 'engañar o ser engañado' y 'cerrar el relato', y las soluciones

encontradas por parte de los alumnos. En el marco de la tarea las dificultades son variables en función de la voz narrativa y el punto de vista adoptados. Por ejemplo, cuando narra el lobo: ¿Cómo engañar a Caperucita sin que lo advierta y al mismo tiempo informar al narratario sobre el engaño? ¿Cómo cierra la historia si –dado que es él quien lleva adelante las acciones pero también es quien sufre la acción- está muerto o ha estado inconciente durante una parte del relato?

En cuanto al engaño además, el narrador necesita mantener una doble presencia: como actor, sostener la interacción con los demás personajes de la historia; como narrador establecer un vínculo con el narratario e informarle los sucesos. El análisis de esta investigación toma el primer encuentro del lobo con Caperucita en el bosque para establecer una propuesta de agrupamiento de las soluciones elaboradas por los alumnos:

Solución a: El narrador explicita al narratario sobre el engaño y explicita en discurso directo o indirecto una propuesta que esconde el engaño a Caperucita (14 relatos de 22).

Solución b: El narrador explicita al narratario sobre el engaño y no toma contacto con Caperucita o plantea algo que no forma parte de un plan o engaño (2 relatos de 22).

Solución c: El narrador no explicita al narratario sobre el engaño y plantea a Caperucita algo que no forma parte de un plan o engaño (6 relatos de 22).

Nos interesa particularmente este análisis realizado por Siro en lo que respecta al engaño, aún cuando comparativamente con nuestro estudio estos niños se enfrentan con el problema de escritura diferente como narrar desde el punto de vista de uno de los personajes; nuestro especial interés reside en que nos permite pensar en posibilidades para categorizarlo.

Algunas conclusiones señalan que:

- las posibilidades de elaboración discursiva de los alumnos están condicionadas por el tipo de relato que se produce y por la naturaleza de la historia que se aborda. Los alumnos que escribieron sobre la base de *Hansel y Gretel* incurrieron en deslizamientos menores de la focalización. Eso no significa que pueden elaborar mejor el ajuste de ese parámetro que los que centraron su relato en *Caperucita Roja*. En el caso de *Hansel y Gretel* es la naturaleza de la historia la que no “tensa” las posibilidades conceptuales de los alumnos sobre ese parámetro.

- Las condiciones de producción afectan aquello que será prioritario en la elaboración discursiva de los alumnos. La acción y la reflexión discursivas de los alumnos sobre ciertos parámetros estuvieron propiciadas por las consignas de la tarea solicitada. Tal es el caso de parámetros como la perspectiva o la articulación del discurso del narrador y de los personajes.
- Las resoluciones de los alumnos no son monolíticas ni por sus posibilidades de elaboración conceptual ni por la naturaleza del objeto de apropiación. Cuando los niños producen relatos de ficción afrontan la resolución de problemas discursivos vinculados con distintos parámetros situados en dos planos: el de la enunciación y el de la historia. La autora retoma tres tipos de problemas que afrontan los alumnos y algunos tipos de resoluciones: por ejemplo, puede suceder que al ajustar un parámetro como el punto de vista torna aséptica la voz narrativa, resultando un desajuste en otro parámetro. También puede suceder que el hecho de resolver un fragmento del relato que presenta problemas discursivos complicados genere soluciones inferiores a las elaboradas para el resto del relato. Y finalmente, la autora señala que puede suceder que los niños eludan el problema ante problemas discursivos complicados.
- La indispensable distinción entre posibles conceptualizaciones de los alumnos y la exploración de sus posibilidades discursivas. Nos interesa especialmente este punto ya que plantea la necesidad de referir dentro de la investigación a las maneras de resolver, es decir, a las posibilidades discursivas de los alumnos y no a las conceptualizaciones de los mismos. Para hablar de conceptualizaciones de los niños se requiere haber logrado identificar con claridad el objeto de conocimiento para esos niños; identificar formas de organización relativamente estables que puedan caracterizar niveles sucesivos de conocimiento en un dominio dado; comprender el proceso de pasaje de un modo de organización conceptual a otro.
- Posibilidades y dificultades discursivas vinculadas con la voz narrativa.
Se destacan aquellos relatos que distinguen y elaboran un tono de voz hacia el narratario y articulan los correspondientes a los actores de la historia. Los ejemplos de elaboración del engaño por parte del lobo en *Caperucita Roja* donde aparece como información implícita o explícita hacia el narratario sobre las

intenciones del lobo y el ocultamiento de tales intenciones hacia los demás personajes, en el plano de la historia.

Destacamos de este estudio las decisiones metodológicas asumidas en el marco de un estudio realizado dentro de un espacio de enseñanza formal. Asimismo, y aún cuando la propuesta didáctica, suponía un cambio del punto de vista del narrador a la hora de renarrar un cuento clásico, nos interesa la categorización realizada en torno al tratamiento del engaño.

No queremos dejar de citar un trabajo realizado por **Kaufman y Rodríguez (2008)**, que aún cuando se trate de una experiencia y no un trabajo de investigación aborda un controvertido terreno de la enseñanza, *la calidad de las escrituras infantiles*. Este trabajo aporta algunas cuestiones de la escritura en la escuela. Presenta el desarrollo de proyectos de escritura de cuentos y de producción de resúmenes así como también introduce problemáticas transversales de la producción de textos: las situaciones de reflexión y/o sistematización ortográfica y gramatical. En el capítulo “*Enseñar a escribir... cuentos*”, las autoras plantean interrogantes que usualmente se escuchan cuando se propone la producción de cuentos en el aula: “¿Podrá la escuela contribuir a que los alumnos logren aprehender la calidad literaria necesaria para escribir buenos cuentos? ¿No será una ilusión quimérica y, en realidad, con eso se nace?”. Desde una perspectiva constructivista, resulta indispensable conocer los problemas que se formulan los niños en sus aproximaciones a la escritura. Por ello, enumeran una serie de saberes – congruentes con investigaciones precedentes- que se ponen en juego si se toma en cuenta la calidad de los textos literarios: la estructura narrativa, la relación entre historia y relato, la temporalidad y la causalidad, el esquema actancial, las acciones y sus motivaciones, y los interjuegos narración-descripción /narración-diálogo. En la experiencia realizada en un colegio de la provincia de Buenos Aires, se retoma un proyecto desarrollado años anteriores dentro de la escuela, pero esta vez con el propósito de mejorar la condición literaria de los textos producidos por niños en aquella oportunidad. A partir de una serie de acuerdos, docente y niños profundizan en el proceso de escritura. Durante el proyecto emergen soluciones posibles para algunas preocupaciones de los docentes, por ejemplo, la articulación entre el trabajo individual y el intercambio colectivo. Tanto cuando se accede a un texto superior en calidad literaria como cuando esto no parece tan evidente, los niños transitan un tiempo de aprendizaje

en el que van tomando conciencia de los recursos del lenguaje literario y ponen en evidencia las limitaciones de una didáctica que supone sólo leer cuentos en el aula.

El estudio de **Karlen (2009)**, plantea una indagación acerca de las variaciones en los procesos de producción y revisión de texto, ante diferentes formas de intercambio entre pares. Niños de quinto grado (10 y 11 años) escriben y reescriben la historia de Caperucita Roja, comparando diferentes secuencias de situaciones de producción y revisión de textos. Se trabajó con tres tipos de secuencias, variando las condiciones de producción inicial (individual o en parejas), los roles de autor y comentarista y los modos de comentar el texto (a través de verbalizaciones o por escrito), sin intervención alguna por parte del docente e investigador, por lo que las situaciones se desarrollaron fuera del ámbito de la clase.

Entre las conclusiones se destaca que producir un texto con otro, resulta más fructífero que producirlo individualmente. Entre los contenidos que son objeto de problematización al momento de comentar y revisar el texto, se destaca el tratamiento de cuestiones inherentes a la ortografía, la puntuación y las sustituciones -ortográficas y léxicas-. Se advierte cierta problematización –aunque escasa- en lo referente a discurso directo/indirecto y a la necesidad de explicitar e incorporar marcas de tiempo. Consideramos sumamente interesante la reflexión respecto de aquellos contenidos que los niños deciden revisar. La autora considera que, muy probablemente, esta situación guarda estrecha relación con la propuesta de enseñanza y los modos de revisión de texto promovidos en ella. Lo vincula con el estudio recién mencionado que dieron cuenta de la relación que existe entre aquello que el docente pretende transmitir a los alumnos acerca de qué y cómo revisar y lo que los niños parecen interpretar cuando se les plantea la tarea de revisar.

Por último, el estudio de **Wallace (2012)** indaga cómo los niños de Primer Ciclo de Educación Primaria, que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas, resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación y qué problemas enfrentan en la construcción de este objeto de conocimiento. Para ello, se desarrolló una secuencia didáctica integrada por varias situaciones de lectura y de escritura en el marco de prácticas de estudio y con variaciones de situaciones de revisión de textos descriptivos con función informativa. El diseño planteó tres alternativas didácticas en la organización de situaciones de escritura

y revisión de textos (manteniendo el trabajo en parejas en todos los casos): en una se difiere la revisión de la producción, en otra se realiza una corrección colectiva y en la tercera se apela a la corrección entre pares. Analizar el posible efecto de estas alternativas de corrección y revisión contribuiría con la comprensión de una situación didáctica fructífera a la hora de revisar los textos.

Sus conclusiones involucran el tipo de texto producido por los niños, los efectos de la revisión en la marcación de los textos, las relaciones entre las situaciones didácticas por las que transitaron los niños y el empleo de marcas de puntuación, las relaciones entre posibilidad de introducir marcas de puntuación y las posibilidades de verbalizar las razones de esas decisiones en el uso. A los fines de nuestro análisis sólo retomamos aquellas vinculadas a los efectos de la revisión en la marcación de los textos.

La autora concluye que más allá de la mayor o menor adecuación de las marcas de puntuación que usan los niños en sus textos, su empleo se incrementa en la situación de revisión.

También advierte diferencias entre los tipos de cambio durante la primera textualización y la revisión; cambios de puntuación y de no puntuación. Durante la versión inicial, la mayoría de los cambios que los niños realizan están vinculados a lenguaje escrito y sistema de escritura alfabético (trazado, alfabeticidad y ortografía), es decir, a los denominados cambios de no puntuación. En la versión final, si bien todos los niños realizan los dos tipos de cambios es notable el aumento en los cambios de puntuación. Del mismo modo que en el estudio de Castedo (2003), en situación de revisión, los niños atienden más a aspectos vinculados a la puntuación del texto, pero sin desatender la revisión de aspectos de no puntuación y encuentra, que al igual que la investigación de Ferreiro y cols. (1996), esta atención a la puntuación resulta diferente según el nivel de escritura de los niños.

CAPITULO III

DECISIONES METODOLÓGICAS

Secuencia didáctica e intervenciones docentes

Denominamos secuencia didáctica a uno de los modos particular de organizar la enseñanza. En una secuencia, el conjunto de situaciones didácticas requiere ser presentado en un orden necesario y con una frecuencia estable. Durante su transcurso se profundiza sobre una práctica en particular, en nuestro caso la revisión, o un contenido lingüístico o discursivo. A diferencia de los proyectos –otra modalidad organizativa- no se propone arribar a un producto tangible (Hoz, Pelaez & Reinoso, 2012).

Coincidentemente, Miriam Nemirovsky propone una definición de secuencia didáctica al tomar como punto de comparación el concepto de ‘proyecto didáctico’. Así define la secuencia didáctica como:

La organización del trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizada en momentos sucesivos. Planificar una secuencia didáctica no significa encasillar ni rigidizar ni soslayar el dato de qué sucede y cómo avanza el grupo. Planificar una secuencia didáctica implica también analizar sobre la marcha, hacer cambios, incorporar situaciones no previstas, modificar el rumbo (Nemirovsky, 1999:3).

De acuerdo con Bronckart (2007) una secuencia didáctica es un instrumento apto para reorganizar la progresión y el tiempo didáctico. “Constituye una serie de unidades temporales centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género” (2007: 144).

La situación didáctica es definida por Brousseau (Galvez, 1994) como el conjunto de relaciones entre los alumnos, un cierto medio (instrumentos u objetos) y el maestro, con la finalidad de lograr que los alumnos se apropien de un saber.

En el marco de la enseñanza de la lectura y la escritura la secuencia de situaciones didácticas se estructura de acuerdo a una organización más cercana a las prácticas sociales de modo que el texto (en nuestro estudio una versión de un cuento popular) no es un excusa para realizar ejercitaciones de lengua, sino que a partir de él se abordan

como contenidos los elementos que lo definen, y éstos son elaborados durante las mismas situaciones de interpretación y producción (Castedo1995).

Finalizando la década del 80, distintas experiencias didácticas e investigaciones¹⁰ sobre la enseñanza de la escritura -recogidas por Castedo, 2003- coinciden en que:

- La escritura es un proceso cognitivo inserto en un contexto histórico y social, por lo tanto escribir es participar en una comunidad de discurso donde se desarrollan procesos en contextos específicos y enseñar a escribir es enseñar a participar en esa comunidad con tareas auténticas y en interacción con los otros.
- La enseñanza se organice en secuencias que articulen lectura, escritura y la lengua como sistema. De este modo, asume la complejidad de incorporar diversidad de géneros textuales así como de incluir situaciones de lectura y escritura.
- La socialización de los escritos producidos en el aula supone un trabajo sobre la interacción entre lectura y escritura y, dentro de este marco, ocupa un espacio importante la reescritura y el mejoramiento de los textos.
- El alumno es considerado un autor de textos con capacidad para desarrollar progresivamente la planificación, el control, la evaluación y la rectificación de sus producciones, con una aproximación creciente a la conciencia de los destinatarios y de la circunstancia de comunicación en función de los cuales va ajustando su producción, con ayuda de pares y docente, pero en un proceso donde la revisión también le pertenece.

Durante la década de 1990, estudios de base constructivista muestran que los niños se aproximan simultáneamente a dos aspectos de los textos cuando realizan prácticas de lectura y escritura: al sistema de escritura y al lenguaje escrito (Teberosky 1991; Tolchinsky 1993; Nemirovsky, 1999); contraponiéndose a aquellos que sostienen la necesidad de alfabetizarse para, posteriormente, introducirse en el lenguaje escrito.

Un componente fundamental en este enfoque son las intervenciones docentes. En las situaciones didácticas el docente interviene para permitir o facilitar la construcción de

¹⁰ Bronckart, 1996, 1997; Camps, 1989, 1993, 1996; Castedo, 1989, 1995, 2000; Castedo y Molinari, 1997; 2002; Ferreiro, 1989, 1991b, 1994, 1999; Ferreiro, E.; Pellicer, A.; Rodríguez, B.; Silva, A.; Vernon, S., 1991; Ferreiro y Rodríguez, 1994; Graves, 1983, 1991; Hull, 1989; Kaufman, 1888, 1993; Kaufman, Castedo, Molinari y Teruggi, 1989; Lerner, 1990, 1996b, 1997, 2002; Nemirovsky, 1999; Pasquier y Dolz, 1996; Petitjean, 1998; Pontecorvo, 1991, 2002.

conocimientos en los niños. “Las intervenciones constituyen el nexo entre la situación y lo que la situación provoca en el alumno, cuyo propósito es crear las mejores condiciones para avanzar desde un estado de menor conocimiento hacia un estado de mayor conocimiento.” (Castedo, 2003)

Castedo y Torres en el artículo *Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas* (2013) respecto a los desarrollos didácticos desde la perspectiva constructivista psicogenética señalan que las posturas constructivistas¹¹ proponen

...prácticas [de enseñanza] dirigidas y sistemáticas de lectura y escritura con intervenciones del docente igualmente sistemáticas que intentan conducir a una reflexión sobre las múltiples relaciones entre lengua oral y lengua escrita (en todos los niveles en que esto sucede, no sólo en las relaciones fonemas grafemas) (Castedo y Torres, 2013: 29).

Procedimiento de obtención de datos

En nuestra investigación implementamos una secuencia didáctica de lectura, escritura y revisión de textos literarios integrada por situaciones en las que niños de primer grado de educación primaria, por sí mismos, producen una versión de un cuento popular centroeuropeo y situaciones de trabajo colectivo con una fuerte intervención docente de lectura, escritura y revisión de otro cuento popular centroeuropeo. Las situaciones colectivas median entre la primera escritura y la revisión por parte de los niños de sus producciones realizadas en pareja.

¹¹ Este enfoque encuentra puntos de semejanza con la producción didáctica de base interaccionista ya que organiza la enseñanza también alrededor de secuencias didácticas. Bronckart (2007) se refiere a las mismas como “una serie de unidades temporales (o clases) centradas en un género de texto y en uno o varios problemas técnicos de ese género...”. Los principios generales que guían la secuencia son: identificar un género de texto socialmente útil para el alumno y elaborar un modelo didáctico para ese género, es decir, una descripción de las características conocidas del género textual dispuestas para su enseñanza; crear un proyecto de clase que otorgue significado a la producción colectiva de un modelo del género en cuestión, y planificar la secuencia de una serie de módulos bajo la modalidad de talleres o ateliers, dirigidos al tratamiento de los problemas técnicos de dicho género que el maestro halló en la escritura inicial de los niños.

Esquemáticamente:

- Escritura por sí mismos en pareja de Caperucita Roja, que también denominamos como versión inicial¹².
- Lectura, escritura y revisión colectiva de otro cuento popular centroeuropeo, Hansel y Gretel.
- Revisión de la escritura por sí mismos en pareja de Caperucita Roja, también denominada versión final.

Esta secuencia se desarrolló durante el segundo cuatrimestre de un primer grado de primaria (agosto a diciembre) junto a una docente que conocía de antemano la forma de trabajo y que planificó el trabajo conjuntamente con la tesista y la directora de esta tesis.

A los fines de la recolección de datos la secuencia deviene en “esquema experimental”. En palabras de Artigue (1995), el “esquema experimental” se basa en la realización didáctica en clase, la cual se diseñó de acuerdo con los conocimientos didácticos disponibles. Artigue sostiene que la metodología de investigación en didáctica se basa en la confrontación entre un *análisis a priori* en el cual se encuentran comprometidas un cierto número de hipótesis y en donde se explicitan variables didácticas sobre las cuales se interviene, los medios y la búsqueda de anticipaciones de las posibles interacciones de alumnos con esos medios, así como los posibles efectos en términos de construcción de conocimientos. En este análisis a priori también es previsto el papel del docente puesto que es un actor central, en términos de sus intervenciones. Y un *análisis a posteriori* que se apoya en los datos surgidos de la realización efectiva.

Así, diseñamos la secuencia de situaciones considerando nuestros conocimientos tanto sobre las disciplinas de referencia como sobre experiencias didácticas previas desarrolladas en la región. La secuencia fue diseñada conjuntamente entre el equipo de investigación (investigador y director) y la docente a cargo del grupo de niños. Su construcción devino del conocimiento didáctico preexistente a la vez que una serie de ajustes con el propósito de obtener los datos necesarios para la investigación.

¹² Usamos el término *versión* en un sentido amplio y adaptado al contexto escolar. Denominamos operativamente *versión* a cada texto producido por los mismos autores, aunque lo producido suponga descartar lo ya hecho y comenzar nuevamente.

Decisiones sobre la secuencia didáctica

Para indagar las transformaciones que los niños realizaron a los textos luego de mediar situaciones de lectura, escritura y revisión colectiva de un cuento con características similares tomamos ciertas decisiones.

Un grupo de decisiones se vinculan con el tipo de texto elegido. Nuestro trabajo se desarrolla en un aula con niños que se están formando como lectores y escritores; en este sentido podemos afirmar que:

- La lectura de cuentos populares es una puerta de acceso para los niños de hoy de los referentes literarios compartidos en su cultura.
- El conocimiento de estos cuentos facilita el establecimiento de relaciones intertextuales cuando leen otros cuentos, miran películas, cantan canciones; así como también al profundizar en el conocimiento de la estructura narrativa de este género, los niños están preparándose para anticipar en nuevas lecturas los hechos que ocurrirán.¹³
- Los cuentos populares centroeuropeos son relatos que desde la tradición oral y escrita han sido renarrados en diferentes épocas, encontrando distintas versiones. De allí que la escritura de una nueva versión forma parte de las prácticas culturales propias del género.
- En los relatos tradicionales se reconoce una estructura narrativa “más simple” comparada con otras estructuras narrativas. Al haber correspondencia entre el orden de la historia y el orden del relato resulta más accesible en el trabajo con niños pequeños.
- La situación de producción escrita que se les pidió que realizaran en parejas de niños fue una historia conocida ya que facilita la tarea de los escritores debutantes, al no tener que asumir la carga cognitiva de inventar una historia razonable (Teberosky, 1988; Pontecorvo, 1991; Ferreiro & otros, 1996). La historia a re-narrar fue Caperucita Roja. Se buscaba de este modo que centraran su atención en *cómo contar la historia* y no tanto en *qué contar*. “Los personajes

¹³Ver también, Aportes para el Diseño Curricular: Yo leo, tú lees, él lee. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires (año); Kuperman y Dib (2006). Proyecto “Seguir un personaje: el mundo de las brujas.” Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria, (2009). Mirta Castedo, Alejandra Paione, Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert, Yamila Wallace., Mónica Rubalcaba, Mara Bannon, Verónica Lichtmann, Aldana López, Pablo Ortiz.

y la trama de la historia ya están dados; el escritor puede concentrarse en las elecciones léxicas, sintácticas, ortográficas y de presentación general del texto (mise en page)” (Ferreiro y Pontecorvo, 1996).

- La otra historia escogida fue *Hansel y Gretel*. El cuento a leer y a renarrar de manera colectiva en el salón, *Hansel y Gretel*, comparte con *Caperucita Roja* características lingüísticas y discursivas. Específicamente, en las dos historias cumplen un rol fundamental:
 - la descripción de escenarios
 - la intencionalidad de los personajes
 - la presencia de diálogos indispensables
 - la presencia de engaños

De este modo con el trabajo de lectura, escritura y revisión de *Hansel y Gretel* se les enseña a los niños a resolver los problemas que en *Caperucita Roja* ellos asumen absolutamente solos.

Las versiones seleccionadas para la lectura de *Hansel y Gretel* se tomaron en función de algunas particularidades que las hacen apropiadas para reflexionar con los niños algunos aspectos de la organización textual como del discurso literario. La selección es el resultado de un trabajo que requirió analizar los textos y asumir algunas decisiones didácticas en función de las prácticas escolares desarrolladas por el grupo. Es por ello que se decidió abordar una versión próxima a la de los Hnos. Grimm y otra, más contemporánea, de autor, pero que no tiene la intención de ser una versión transgresora. Las diferencias entre versiones corresponden a modos de abordar ciertas anticipaciones al lector, variaciones en la posición del narrador (mostrando mayor intencionalidad en ciertos verbos del decir en la versión contemporánea).

Las versiones seleccionadas para *Hansel y Gretel* fueron:

- Hnos. Grimm. *Hansel y Gretel* en Un tesoro de cuentos de hadas. Ilustrado por Annie Claude Martín. EEUU, Transedition Books, 1994.
- Ross, Tony. *Hansel y Gretel*. Barcelona, Colección la Nube de Algodón. Editorial Timun mas, 1993.

Otro grupo de decisiones tiene que ver con circunscribir los problemas de escritura de la secuencia experimental ya que se podían introducir variados problemas. Luego de ‘tener en mano’ la primera versión en parejas de *Caperucita Roja* y considerando los

estudios precedentes al 2006¹⁴ (Tolchinsky,1993; Teberosky, 1990, 1992; Ferreiro & cols, 1996) resolvimos atender a los siguientes aspectos:

- Descripción.
- Introducción de la voz de los personajes.
- Anticipaciones al lector: el problema de escribir el engaño.

A continuación se explicitan cada uno de los aspectos mencionados.

Sobre los pasajes descriptivos. Tolchinsky (1993) mencionaba la presencia del narrador exclusivamente en las fórmulas de inicio pero no a lo largo del escrito: las producciones infantiles carecen de una contextualización espacial, o descripciones de lugares o características físicas o caractereológicas de sus personajes.

Se previeron entonces, intervenciones para el espacio de intercambio posterior a la lectura de *Hansel y Gretel*, o bien para el momento de textualización y/o revisión de la renarración colectiva de *Hansel y Gretel* orientadas esencialmente a la relectura de pasajes descriptivos que generaban un efecto en el lector. Por ejemplo:

- Descripciones del bosque que pudieran provocar miedo: “Fueron llevados más y más adentro del bosque, donde nunca antes habían estado.”
- Descripciones de personajes principales o secundarios, como la aparición del pájaro puede dar sensación de calma y buena ventura: “Cerca del mediodía, vieron un hermoso pájaro blanco como la nieve, posado sobre la rama de un árbol. El pájaro cantaba tan dulcemente que se detuvieron para escucharlo...”.

Sobre la voz de los personajes (diálogos directos o indirectos y recursos para marcarlos). Tomando como referencia el estudio de Ferreiro & cols (1996) anticipamos que la revisión de los textos colectiva podría favorecer la introducción de discurso de los personajes o mejorar los recursos para hacerlo luego de haber sido enunciados en una primera versión.

¹⁴ Fecha en que se desarrolló la secuencia en el aula.

Sobre anticipaciones al lector (escribir el engaño). En la investigación de Tolchinsky (1993) se menciona la ausencia de marcas que anticipen al lector el curso de la historia (hechas observables en la alteración del orden del decir y de lo dicho), motivaciones de los personajes, o presencia del narrador. Se previeron intervenciones para el espacio de intercambio posterior a la lectura de *Hansel y Gretel*, o bien para el momento de textualización y/o revisión de la renarración colectiva de *Hansel y Gretel* orientadas esencialmente a la relectura de pasajes que evidencien una anticipación al lector.

En síntesis, intentamos circunscribir los problemas de escritura para poder indagar de qué se apropian y de qué manera los niños durante el trabajo colectivo y luego, qué y cómo retoman estos problemas en Caperucita Roja.

Descripción de la secuencia didáctica (análisis a priori)

La secuencia elaborada a priori contempló:

Etapas de inmersión de textos literarios. Aunque no formó parte de la secuencia experimental supuso una condición didáctica que posibilitó el desarrollo de la misma y determinó la decisión en la selección de textos que se destinarían a la lectura y la escritura. Se realizó periódicamente desde marzo a julio de 2006, vale decir que cada una de estas situaciones que a continuación se detallan fueron desarrolladas por la docente antes de comenzar con el “esquema experimental”.

- Exploración y lectura de libros por los niños e intercambio entre lectores

Con una frecuencia semanal la docente organizó un momento de encuentro de los niños con los libros de la biblioteca del aula. Para la exploración preparó una mesa de libros seleccionados previamente, informó datos de algunas obras e invitó a su exploración y lectura. Durante esta situación los niños se pusieron en contacto con títulos, géneros, autores, ilustradores, editoriales, colecciones o series; seleccionan y solicitan libros por título, colección o temática; exploraron y leyeron individualmente y luego en parejas; descubrieron y compartieron hallazgos y, en intercambios colectivos, comentaron sus experiencias lectoras.

- Lectura por parte de la docente y apertura de un espacio de intercambio.

La docente reservó un encuentro semanal a la lectura por parte de ella, llamada “*la hora del cuento*”. Algunos textos seleccionados para esta oportunidad pertenecían a la biblioteca del aula, otros los aportaron tanto la docente como los niños.

Si bien la selección es variada en títulos y autores, durante la primera parte del año la docente planificó un período de lectura de textos clásicos y de autor con brujas. Entre ellos: dos versiones de *Blancanieves y los siete enanitos*; *Rapunzel*; *Vassilissa, la hermosa*; *La bruja Berta*, de K Paul y V Thomas; *La Bruja Mon* de Pilar Mateos; *Las Brujas Paca y Poca y su gato espantoso*, de Cristina Portorrico; *La bruja Cereza*, de Roberto Sotelo; *Brujas con poco trabajo* de Ricardo Mariño, *Liliana bruja urbana*, de Carmen Posadas.

- Lectura intensiva de cuentos centrada en un personaje prototípico (bruja).

En el contexto de las situaciones de lectura de cuentos con brujas, la docente trabajó en torno al personaje. Se propuso la invención de un/a brujo/a por parejas, su ilustración y una producción escrita que lo caracterizara.

Secuencia experimental propiamente dicha

a) Escritura en parejas de la primera versión de Caperucita Roja.

En el inicio del esquema experimental decidimos solicitar la escritura de una primera versión de un cuento, como *Caperucita Roja*, una historia tradicional suficientemente conocida por los niños y que aún no había sido leída por la docente con el propósito de tener una primera noción acerca de las posibilidades de escritura de los niños. Para esta primera situación de escritura seguimos el procedimiento descrito por Ferreiro y Pontecorvo (1996). De este modo obtuvimos las producciones de los niños bajo condiciones controladas ya validadas en la investigación mencionada. El procedimiento empleado busca garantizar que todos los niños conozcan o recuerden los núcleos narrativos y el orden del relato; por lo que, antes de que los niños en parejas produjeran su primera versión, se evoca la historia de manera colectiva. Al no existir lecturas que precedieran la escritura en el contexto escolar, la docente utiliza como referencia aquella versión que los niños manifiestan conocer garantizando la presencia de los tres personajes principales de la historia (una niña llamada Caperucita Roja, su abuela y el lobo) y que la historia evocada pertenezca efectivamente a Caperucita (en caso de confusión la maestra informará directamente “No, eso es de *La bella durmiente*”).

En adelante introducimos nuestra propia variación del procedimiento.

Los niños escriben en parejas su primera versión de *Caperucita Roja*. La manera de agrupar las parejas se deja a criterio de la maestra, teniendo en cuenta el nivel de conceptualización del sistema de escritura y su conocimiento sobre la posibilidad de interacción de sus alumnos. Cada pareja tiene una hoja y un lápiz. Los niños pueden tachar y volver a escribir cuando lo creen necesario (en esta oportunidad no utilizaron goma de borrar a fin de conservar las marcas gráficas de sus transformaciones). Durante el momento de la escritura se propone que cada niño asuma su rol: un niño escribe y el otro opina, le dicta, discute.

Es importante señalar que la docente puede intervenir en las distintas parejas durante el transcurso de la producción, exclusivamente para alentarlos para que continúen, preguntándoles “¿y qué pasó después?”. No interviene sobre la forma de relatar la historia puesto que es esto lo que queremos indagar cómo lo resuelven los niños.

Para facilitar la lectura en adelante denominamos esta primera versión escrita en parejas de *Caperucita Roja*, versión inicial, y la abreviaremos VI.

b) *Escritura colectiva de la primera versión de Caperucita Roja.*

La escritura de una versión colectiva además de la versión de cada pareja tiene como finalidad recuperar mejor lo que los niños piensan sobre el escribir y que no ha sido verbalizado en la producción en parejas. Para esta situación primero dictan a la maestra un punteo de acciones (plan de texto) con el objetivo de organizar la secuencia narrativa y luego, dictan el cuento propiamente dicho.

Para la textualización se decidió que la maestra proceda del siguiente modo:

1. Solicitar escribir el cuento entre todos, escribiendo tal cual los niños le dictaran.
2. Releer el plan sólo si omiten algún episodio.
3. Ante alternativas de textualización diferente, escribir entre paréntesis, para seguir pensándolo.
4. Con respecto a la puntuación, no consignar puntuación no dictada espontáneamente, salvo un punto aparte entre los tres grandes episodios (informando directamente “*aquí voy a poner un punto y voy a seguir abajo porque si no queda todo junto*”). Ante solicitud de puntuación, devolver a todo el grupo “*Juan dice ‘x’ cosa ¿qué les parece?*” si la mayoría acuerda se agrega la puntuación indicada por el niño, si no la hay expresaría: “*como no todos están de acuerdo lo vamos a seguir pensando después*”, sin agregarla.

5. Al finalizar un episodio releer, si hubiese propuesta de modificación proceder del mismo modo que en el punto 3 y 4.

La previsión de las intervenciones resulta fundamental para la obtención de datos bajo condiciones controladas.

c) *Lectura, escritura y revisión colectiva de Hansel y Gretel*

Para la renarración colectiva se escogió un cuento tradicional que tuviera como personaje una bruja, dado que la docente había focalizado en la etapa previa en la lectura en textos clásicos y de autor con brujas..

- Lectura del Maestro y apertura de un espacio de intercambio sobre dos versiones del cuento *Hansel y Gretel*. La maestra leyó *Hansel y Gretel* para que luego los niños pudieran escribir su propia versión. A diferencia de *Caperucita Roja*, en la que sólo evocaban la historia, los niños tuvieron oportunidad de leer y analizar dos versiones que servirían de referencia para la escritura de una versión de la misma historia. Una, es una versión clásica, próxima a la de los Hermanos Grimm. La otra versión es de un escritor contemporáneo, Tony Ross.
- Escritura colectiva de la primera versión de *Hansel y Gretel*. Para esta situación primero dictaron a la maestra una lista de escenas que no podían faltar en la historia, es decir, la sucesión de núcleos narrativos. Después la docente solicitó escribir el cuento entre todos, escribiendo tal cual los niños le dictasen. A diferencia de la textualización con *Caperucita Roja*, en esta oportunidad la maestra se propondría plantear problemas propios del escritor: poniendo a los niños en el lugar del lector, promoviendo anticipar posibles efectos en el lector, y hacer visibles diferencias en el modo de relatar. También podría recurrir a prácticas de resolución de dichos problemas a partir de la relectura de pasajes de las versiones leídas anteriormente.
- Revisión de la primera versión de *Hansel y Gretel*. Para esta situación la maestra destinó momentos de la clase al estudio y revisión de: el procedimiento para introducir la voz de los personajes, la adecuación de los tiempos verbales y precisión en el uso de marcadores temporales, las expansiones descriptivas.

d) *Revisión en parejas de Caperucita Roja.*

Las mismas parejas de autores revisaron su primera versión. Para ello se les entregó su producción normalizada¹⁵ en documento de Word. Los niños podían, agregar, tachar ó tachar y volver a escribir cuando creyeran necesario (no utilizarían goma de borrar a fin de conservar las transformaciones gráficas).

Para facilitar la lectura en adelante denominamos la revisión de la versión escrita en parejas de Caperucita Roja, versión final, y la abreviaremos VF.

En síntesis la secuencia didáctica alcanzó el siguiente esquema:

Etapas	Situaciones
a)Familiarización con textos literarios	<ul style="list-style-type: none">- Exploración- Lectura del docente y apertura de espacio- Lectura intensiva de cuentos centrados en un personaje
b) Escritura en parejas de la primera versión de Caperucita Roja (VI)	<ul style="list-style-type: none">- Evocación- Textualización en parejas
c)Escritura colectiva de la primera versión de Caperucita Roja Lectura, Escritura y Revisión de Hansel y Gretel	<ul style="list-style-type: none">- Plan- Textualización colectiva - Lectura de dos versiones de Hansel y Gretel- Plan del texto colectivo- Textualización colectiva- Revisión colectiva
d)Revisión en parejas de Caperucita Roja (VF)	<ul style="list-style-type: none">- Revisión en parejas

Descripción del contexto institucional y didáctico

Por tratarse de una investigación didáctica se desarrolló en un establecimiento educativo. Los alumnos que participaron de este estudio fueron 30 niños que cursaban el primer año de Educación Primaria (niños entre 6 y 7 años de edad) en una escuela

¹⁵ El término se define a continuación. Cabe aclarar que para este caso se normalizó exclusivamente la ortografía respetando, sintaxis, puntuación y línea gráfica.

pública de la provincia de Buenos Aires. La población que concurre a este establecimiento son hijos de familias de clase media urbana¹⁶.

En esta institución las *prácticas predominantes durante el período de relevamiento de datos* se podrían caracterizar por modalidades tradicionales de enseñanza.

Se trata de una escuela que no presentaba un proyecto institucional. Cada docente enseñaba siguiendo distintos 'métodos' de enseñanza, en especial guiados por Manuales Escolares. Para el primer año, en general, no se privilegiaba la función de comunicación de la lengua escrita. Se enseñaban en forma gradual, según cierto grado de complejidad creciente, determinadas palabras de a una por vez. Alcanzando a redactar oraciones sencillas alejadas de los textos de uso social.

La escuela no contaba con conexión a ningún Jardín de Infantes por lo que los niños que ingresaban a la escuela provenían de distintos jardines.

La maestra con la que se decidió desarrollar la secuencia participaba en grupos extrainstitucionales que brindan otras modalidades de enseñanza donde el objeto de enseñanza son las prácticas de la lectura y la escritura, la exploración de diversidad de géneros, la introducción temprana de la escritura en el aula. La modalidad de enseñanza introducida por la secuencia que aquí analizamos fue coherente con las prácticas predominantes del aula. A saber: la docente y los niños venían realizando en el aula situaciones de lectura con diversidad de géneros discursivos contenidos en los soportes de circulación social. Se involucraron en la producción escrita de textos que resguardaron claros propósitos y destinatarios definidos. Se articularon situaciones habituales de lectura y escritura de uso cotidiano y también propuestas vinculadas con la organización, circulación y lectura de materiales de la biblioteca del aula. Asimismo, se desarrollaron secuencias y proyectos didácticos referidos a distintos ámbitos del lenguaje: producción de una agenda telefónica, recopilación de coplas, seguir la obra de Anthony Browne, producción de una cartilla informativa sobre el cuidado de los dientes y un fascículo de enciclopedia sobre los animales de la granja.

En la secuencia didáctica propuesta se propiciaría la práctica de escritura, por sí mismos y de manera colectiva, de textos completos en circunstancias claras de comunicación, ya que le otorgaba sentido y aportaba información para que los niños

¹⁶ El nivel educativo de los padres de los niños es el siguiente: Primario incompleto:3; Primario completo:16; Secundario completo:28; Superior completo:9; Total56 N= cantidad de padres.

podieran llevar a cabo la revisión de dichos textos. Así como también se leería de manera compartida con el docente textos del mismo género. La secuencia propuesta permitía obtener datos para la investigación y a la vez cumplía con propósitos didácticos para los alumnos.

Sobre las unidades de análisis

Los datos obtenidos fueron textos producidos en el aula y registros de observación de clases.

El corpus quedó integrado por:

- Treinta producciones de parejas de niños, de los cuales 15 son versiones iniciales (VI) y un número idéntico son versiones revisadas (VF) de *Caperucita Roja*
- Una producción colectiva inicial de *Caperucita Roja*
- Una producción colectiva inicial y 1 producción revisada de *Hansel y Gretel*.
- Tres registros de observación de clases del dictado colectivo de *Caperucita Roja* (plan de texto, textualización y revisión).
- Dos registros de observación de clases de la lectura y espacio de intercambio de *Hansel y Gretel* (versión Hnos. Grimm y versión Tony Ross).
- Tres registros de observación de clases del dictado colectivo de *Hansel y Gretel* (plan de texto, textualización y revisión).

Para el análisis de **los textos** se procedió a:

- Una **transcripción** en procesador de textos letra a letra respetando las separaciones, puntuación y errores ortográficos. También consideramos necesario distinguir las correcciones efectuadas por los autores en la producción revisada. A fin de poder recuperar, de la mejor manera posible, las opciones que el productor consideró, se marcó con color rojo toda revisión: tachado, agregado o tachado y agregado.

Cabe resaltar que estos niños apenas están dominando la base alfabética, por lo que mostraremos tres producciones diferentes. En esta oportunidad ejemplificaremos con las VI escritas en pareja.

CAPERUSITA SALIO DE SU CASA
Y SU MAMA LE DIJO
CIDAPO IJA QUE TENGAS AENCON
TRAR CONUNIES CONOSIDO Y CAP
ERUSITA FUE ADARLE A SUA GUE
LA REMEDIOS Y COMO CAPER
SITA SENCOTRO CONU LOBO LEL
LOBO LE DIJO QUE ELLA BA
LLA POR LE OMI NOMAS LARCO
Y L LOBO LE POR LE LLOBO
CORTO Y EL LOBO BULLA MIA
Y EN TRO A LA CASA DE LA
UELITA Y EL LOBO SE PUSO LA
RODA DE LA
LLEGO SA RE GOELA
LA PUERTA Y SITA AL FIN
DIR ARSADO DE LA IJA Y TO CO
CAPERUSITA EN TRO GUELA EL LOBO
SE DE BANTO DE LA CAMA
Y EN TONSES BI NO UNCA SADO
R Y MATO AL LOBO FIN

Versión inicial de Enzo y Genaro.

HAY UNA ENFERMA Y LA MANA, ME PARECE QUE NO TE OLVIDES, CAPERUSITA. AUNQUE LEERLE FORTA EN ESTA CAJASITA
 LA TORTA EN EL MEDIO DEL BOCALE CAPERUSITA ROSA EMPESA A
 CAMINAR SE ENCONTRO CON EL ~~LOBO~~ LOBO EL Lobo se cansando de la casa
 ADONDE ~~EL~~ Y CAPERUSITA BEBIA LOS CONTESTO. PUES NO TE ANDAS DISTRAIDA E
 De MI ABUELA PERO DE OBE BEBIA LOS PAÑOS CORRIDOS CAPERUSITA SE
 A MIRAR LAS PERO COMO CAJAS DE LLAMA LA CORRIDIDAD CAPERUSITA SE
 COMO ES TAN DIDERIDO MIA EL LOBO SE CANSANDO DE LA ABUELA TOCO EL
 PUSO A JUNTAR FLORES EL LOBO DE LA ABUELA TOCO EL
 De nombre LA ABUELA LLEGO A LA CASA DE LA ABUELA TOCO EL
 PASE PISO LA ABUELA Y ES LA TRABAJO Y CAPERUSITA Y A HABIA
 MUCHAS FLORES EN EL RANCHO CAPERUSITA SE PUEDE LA CASA DE LA
 ABUELA ~~LA ABUELA~~ ENTONCES CAPERUSITA ROJO SE LA DISFRUTO DE LA
 ROSA DE LA ABUELA LLEGO CAPERUSITA SOBRE LA MESA CAPERUSITA AL Lobo
 CAPERUSITA PREGUNTA ABUELA PORQUE TIENES LOS OJOS TAN GRANDES Y EL LOBO
~~DE~~ PARA ESCUCHARME MEJOR QUE MANOS TAN GRANDES TIENES PAPA TOMATE MEJOR QUE BOCA TAN GRANDE TIF
 NES PARA COMER MEJOR Y SE LA TOMAN ENTONCES SE PUSO A DANARLA CARAVIA Dijo Cada que PASA POR
 HAY BOY A. ENTAR LA NO GRANDES TIENES PAPA TOMATE MEJOR QUE BOCA TAN GRANDE TIF
 TE ENCUENTRO BIPIBON NO LLEGO AUNQUE PASADO AUNQUE PASA POR
 YA ESTABA POR DISPONERLE UN BOY TIRO TIEMPO BUSCANOTE BOATIN
 DE LA ABUELA Y BARRISA Y APARECIERON BOY ESCUCHO LA BOY
 FELICES PARA NITIA Y BIDICERON LA BOY
 SIEMPRE

Versión inicial Abril y Alexia.

CAPEUR SITA ROE ASE ECROCNE ULNEU
BOYEU NELUBD LEDICO LA CAPEU
SITAROLA QEXEBLACA MINO
MSLAGO QSEFE ~~NE LU~~
PO, SE ECPODE LA CASAY
ELCCADERO VALU NE LU BOY
LUXATC AU NE LU BO

Versión inicial de Mora y Manuela.

- Una transformación de la transcripción en versión **normalizada**. Esta operación fue tomada de Pontecorvo y Ferreiro (1996) quien opta 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”, 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. En ocasiones, fue necesario recurrir a los registros de observación tomados a las parejas de niños, posterior a la escritura. Se les solicitaba a aquellas parejas en que podía suscitar dudas la reposición del texto escrito la lectura de su propio texto con señalamiento en simultáneo.

En los sucesivos capítulos las escrituras de los niños se presentan bajo la forma de transcripción y normalización. Con el propósito de recuperar con mayor facilidad cada producción a los fines de su análisis y ubicación en la presente exposición, utilizamos un código que retiene algunas de las condiciones de producción del texto y debe interpretarse de la siguiente manera:

- Las primeras letras indican si es la versión inicial, en adelante VI, o la versión final, en adelante VF.
- La letra siguiente corresponde a si se trata de un texto transcrito (T) o normalizado (N).
- Seguido aparecen los nombres de la pareja de niños autores del texto.

A continuación se presenta en un ejemplo el código empleado: VIT_AbrilAlexia

Este código nos permitió que aunque hubiera nombres propios que se repetían cada archivo tendría un código de identificación que lo individualizaría.

Asimismo y para realizar análisis comparativos entre parejas asignamos un número a cada pareja, por lo que en los subsiguientes capítulos cada cita a modo de ejemplo contendrá el número asignado a esa pareja. Por ejemplo la pareja Abril y Alexia son P:1.

En caso de tratarse de la transcripción de una producción colectiva el código empleado es:

- La primera palabra indica que se trata de una Transcripción (para diferenciarse de un registro de clase colectivo)
- Las segundas palabras indican si se trata de la 'textualización' o la 'revisión' colectiva.
- Por último, se indica a qué cuento corresponde si Hansel y Gretel (HyG) o Caperucita Roja (CR)

Ejemplo: Transcripción_Textcolectiva_HyG

Tomamos decisiones sobre una serie de marcas de transcripción que nos permitieran una rápida lectura.

Marcas de transcripción utilizadas

/ : cambio de línea gráfica

//: espacio notable entre renglón y renglón

% : deja espacio considerable en una misma línea o renglón

: todo tachado (no se lee lo que escribió abajo)

€ : cambio de escribiente

AVIA : tachado

Resaltado en negrita: agregado luego

Rojo: se utiliza para modificaciones del autor

Rojo y subrayado: marca lo que el autor agregó

Con respecto a **los registros de clase**, consideramos que es una fuente esencial para el análisis de las clases. Al respecto Castedo señala:

Para analizar una clase es necesario registrarla, congelar ese tiempo para poder detenerse y volver una y otra vez sobre la situación hecha objeto de análisis. El registro de una situación de clase y su transcripción no plantea pocos problemas. Todo registro, cualquiera sea el medio, constituye una selección y jerarquización del objeto observado. Toma de notas escritas, grabaciones en audio y en video son los medios culturales de los que disponemos para registrar una clase (Castedo, 2003: 49).

Las clases colectivas de lectura por parte del docente de las dos versiones de *Hansel y Gretel*, así como las de dictado al maestro (planificación, textualización y revisión de la propia versión de *Hansel y Gretel*) fueron grabadas en audio con apoyo de tomas de notas. Cada registro de audio fue desgrabado y elaborado luego un registro de observación de clase.

Tomamos la decisión de transcribir todas las clases colectivas de lectura y de dictado al maestro y se cruzó la información registrada en audio con las tomas de notas para indicar en la transcripción aspectos vinculados con señalamientos en el escrito, eliminaciones o agregados de grafías, enunciados, y marcas de puntuación. Se dejó de transcribir aquellos momentos en que en la clase no se trabajaba sobre los contenidos tratados.

Para la transcripción de los registros de clase se decidió:

- Registrar en imprenta y en mayúscula el texto que queda escrito por la docente en el papel afiche, mientras los niños van dictando.
- Consignar entre paréntesis los actos o gestos de la maestra o de los niños. Por ejemplo: (relee).
- El dictado que un niño realiza se enmarca en comillas simples.
- Los fragmentos que la docente relee de las versiones fuente de los Hnos. Grimm o de Tonny Ross se distinguen en cursiva minúscula.
- Si lo que la maestra relee es el texto que fue dictado por los niños aparecerá en imprenta mayúscula con la aclaración entre paréntesis del acto de la maestra. Por ejemplo: (relee) NO TE PREOCUPES.
- En la transcripción cada registro de clase se organiza por parlamento o turno de habla, que a su vez se organiza bajo numeración.

De la misma manera que los textos producidos empleamos un código que retiene algunas de las condiciones de registro de la clase y debe interpretarse de la siguiente manera:

- Las primeras letras indican que se trata de un registro de observación de clase (ROC).
- Luego, se indica si se trata de un plan de texto (plancolectivo, textualización (textcolectiva) o revisión (revcolectiva).
- Seguido aparece el título del cuento sobre el que se está trabajando *Caperucita Roja* (CR) o *Hansel y Gretel* (HyG).
- Por último y entre paréntesis se consigna los números de parlamentos del fragmento que se está citando.

A modo de ejemplo: ROC_Textcolectiva_HyG (460:480)

CAPÍTULO IV

INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE DATOS

En este capítulo realizamos un primer análisis comparativo entre versiones iniciales y finales de las producciones escritas en pareja de *Caperucita Roja*. Se trata de un capítulo eminentemente descriptivo y centrado en un análisis cuantitativo. A fin de hacer más ágil la lectura de esta información, se reservarán los ejemplos de escrituras de los niños para los siguientes capítulos.

Para su estudio, cada texto fue dividido en dos tipos de unidades de análisis: **episodios y enunciados**.

En primer término, distinguimos **episodios** definidos a partir de la introducción de un nuevo personaje y/o cambio de escenario (Pontecorvo y Ferreiro 1996: 31). Decidimos que, por mínima que fuese la alusión al episodio en la escritura de los niños, este se considerase como presente. De manera que se incluyen tanto episodios que podrían considerarse completos como alusiones mínimas.

Los episodios de *Caperucita Roja* son:

N.º	Descripción del episodio	Palabra identificatoria del episodio
1	Presentación de la protagonista (con o sin aditamentos)	Presentación
2	La madre pide a Caperucita que vaya a llevarle algo a su abuela (con o sin recomendaciones sobre el camino que debe tomar).	Advertencia
3	Caperucita va por el bosque (canta y/o recoge flores y/o se encuentra con animalitos, etc.).	Distracción
4	Encuentro con el lobo (diálogo entre ambos; decisión sobre el camino a tomar)	Encuentro con el lobo
5	El lobo llega a la casa de la abuela y la come (o bien la abuela se esconde); el lobo se disfraza de la abuelita.	Casa de la abuela
6	Caperucita llega a la casa de la abuela. Diálogo canónico con el lobo disfrazado de abuela.	Diálogo canónico
7	Llegada del cazador (o equivalente) y final (feliz) de la historia	Cazador
8	Moraleja de la historia o bien fórmula tradicional de cierre (vivieron felices para siempre/colorín colorado este cuento se ha terminado) o simplemente la palabra FIN, con o sin recursos gráficos adicionales	Cierre

A continuación, volcamos un primer ejemplo de episodio completo y otro de alusión mínima:

Texto 1
P 12

TRANSCRIPCIÓN
(2) LA MAMA DE CAPERUCITA ROJA LE ISO UN FAVOR A CAPERUCITAROJA LE DIJO QUE LE XEVE ¹⁷ UN PASTEL A LA ABUELA QUE ESTABA ¹⁸ ENFERMA
NORMALIZACIÓN
(2) LA MAMÁ DE CAPERUCITA ROJA LE HIZO UN FAVOR A CAPERUCITA ROJA LE DIJO QUE LE LLEVE UN PASTEL A LA ABUELA QUE ESTABA ENFERMA

Código:13TVILucíaAbigail y 13NVFLucíaAbigaíl_Epi2

Texto 2
P 8

TRANSCRIPCIÓN
(2) LA MAMA UNAS MANSANAS ACAPERUSITA / ROJA
NORMALIZACIÓN
(2) LA MAMÁ UNAS MANZANAS A CAPERUCITA ROJA

Código: 13TVIBrianMariano y 13NVFBrianMariano_Epi2

En segundo término, el enunciado es una manera de segmentar el texto para su análisis discursivo o gramatical. Los **enunciados** se delimitan como “una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado”, tal como los definen Pontecorvo y Ferreiro (1996: 27). Se decidió modificar la línea gráfica¹⁹ siguiendo la división del texto en **enunciados**, tanto en la transcripción como en la versión normalizada, de acuerdo al análisis propuesto por las autoras. A su vez, cada enunciado se incluye en alguno de los episodios de la historia.

¹⁷ La V está escrita sobre la B.

¹⁸ El segmento BA parece que está borrado o escrito de manera muy suave.

¹⁹ Se modifica la línea gráfica, pero se conserva la indicación de esta con el signo /.

Realizamos una primera aproximación sobre la composición general de las producciones a partir de la presencia o ausencia de episodios, tanto en las VI como en las VF escritas en parejas por los niños. Cuantos más episodios, más completa resulta la historia. En este sentido, en la práctica escolar, no todos los niños logran escribir todos los episodios de una renarración, especialmente los más pequeños.

La decisión de que los niños escribieran por sí mismos una producción inicial y una revisión de esa versión busca, entre otros propósitos, brindar una nueva oportunidad a los autores de completar su historia. De este modo, indagamos la presencia de episodios y su cantidad en cada versión.

En la siguiente tabla comparamos la cantidad de episodios por pareja en la VI y en la VF.

Tabla 4.1: Cantidad de episodios escritos en VI y VF y diferencia por pareja

Parejas	N.º episodios VI	N.º episodios VF	Diferencia nº episodios e/VI y VF
MORA-MANUELA	2	7	+5
CAMILA-AGUSTINA	4	5	+1
MARTINIANO-ALFONSO	5	5	=
ÉRICA-MALENA	5	7	+2
BRIAN-MARIANO	5	5	=
LUCÍA-ABIGAÍL	5	6	+1
SERGIO-ALEJO	5	5	=
NICOLÁS- TOMÁS	5	7	+2
AGUSTÍN-AGUSTÍN	6	8	+2
ENZO-GENARO	6	6	=
FLORENCIA-NOELIA	6	8	+2
SARA-JUANA	6	6	=
LAUTARO-BENJAMÍN	7	8	+1
MARTINA-MICAELA	7	8	+1
ABRIL-ALEXIA	8	8	=

Un primer aspecto para señalar es que en las VI todas las parejas escriben. Esto no es lo que solemos encontrar en las aulas de los primeros años de la escuela primaria. No todos los niños se sienten autorizados a escribir y, cuando lo hacen, no necesariamente

llegan a narrar una historia. La experiencia escolar nos muestra producciones de niños en primer año que son una lista de los personajes y escenarios de la historia. En nuestro estudio, diez textos incluyen entre cinco y seis episodios. Solo una pareja escribe dos episodios y, en el otro extremo, una pareja alcanza a producir los ocho episodios que conforman la historia de *Caperucita Roja*.

En las VF encontramos que nueve textos (60 %) agregan episodios. Es decir que durante la revisión uno de los aspectos que los niños consideran es completar la historia. A primera vista, sin introducirnos aún en el interior de los episodios, vemos que las producciones que no contienen nuevos episodios ya poseían una versión inicial con cinco episodios o más.

En las VF el 100 % del corpus contiene cinco episodios o más. Además, ocho producciones, más de la mitad del corpus, consisten en una VF de entre siete y ocho episodios, es decir, se narra la totalidad de la historia. De manera que podemos afirmar que uno de los sentidos que tiene la revisión para los niños pequeños en contexto escolar es agregar nuevos enunciados que constituyen nuevos episodios. De acuerdo con Castedo (2013), los niños agregan “enunciados que hacen avanzar la historia a continuación de lo ya producido. Siempre suponen nuevos episodios ausentes en la primera versión”.

A continuación discriminamos la cantidad de VI que incluyen cada episodio.

Tabla 4.2: Presencia de cada episodio en las VI

Episodio	Producciones	% del total
1 Presentación	4	26,6%
2 Advertencia	12	80%
3 Distracción	7	46,6%
4 Encuentro con el lobo	15	100%
5 Abuela	11	73,3%
6 Diálogo canónico	14	93,3%
7 Cazador	11	73,3%
8 Cierre	8	53,5%

Número de VI = 15

Los episodios que escriben más del 80 % de las parejas de niños son los episodios 2, 4, y 6. Recordamos que, en el episodio 2, la madre solicita a Caperucita que le lleve

algo a su abuela, es decir, se evidencia el motivo por el cual la niña inicia una travesía. En el episodio 4, Caperucita se encuentra con el lobo en el bosque y este la engaña. En el episodio 6, Caperucita habla con el lobo disfrazado de abuela, episodio donde se desarrolla el conflicto y se da ese diálogo de palabras estables entre ambos personajes. Con estos tres episodios podríamos pensar que hay historia de *Caperucita Roja*. De manera que el 80 % de los niños escribe, por lo menos, una versión “mínima” de esta historia.

Un 70 % del corpus incluye los episodios 5 y 7. El episodio 5 trata de la llegada del lobo a la casa de la abuela. Este episodio tiene una complicación, ya que la historia está, en ese momento, “partida”. Al mismo tiempo que el lobo está engañando a la abuela, Caperucita anda por el bosque. Estamos ante un momento de simultaneidad que las versiones escritas resuelven a través de la focalización de la narración: una vez que se despiden la niña y el lobo, la narración decide no acompañarla en su recorrido y sí seguir a la fiera hasta la casa en donde cometerá su primer crimen. Por su parte, en el episodio 7, se da la llegada del cazador y el desenlace de la historia.

Por último, los episodios menos escogidos para contar la historia en la VI son el 1, el 3 y el 8. Como sabemos, el episodio 1 se caracteriza por contextualizar la historia y presentar los personajes. Es una especie de proemio en el que el narrador ubica temporal y espacialmente al interlocutor, además de establecer las cualidades de la protagonista, fundamentales para el desarrollo de la trama y el planteo del problema. El episodio 3 es el momento en el que Caperucita va por el bosque, recoge flores y se distrae. La estructura del cuento en sí precisa de este momento de soledad de la niña en donde se acentúe su inocencia y desprotección. Incluso opera la intuición de que el lector oyente precisa una visión más panorámica de Caperucita, pequeña en el inmenso bosque, y este “distanciamiento” se plasma en el modo de contar que se elige. Ambos episodios son más descriptivos, a diferencia de los episodios anteriores.

Con respecto al episodio 8, el cierre de la historia, generalmente consiste en frases canónicas. Sin embargo, solo la mitad de los niños escribe el final y esto puede deberse o bien al cansancio o bien a la creencia de que resulta innecesario explicitar un desenlace conocido por todos.

Siguiendo el criterio empleado por Ferreiro (1996: 143) de agrupamiento de los textos según la completud de la historia, las VI de nuestro corpus se distribuyen de la siguiente manera:

Grupo A, caracterizado por los episodios que definen el contenido de la historia desde el episodio 2 al 7. En este grupo ubicamos 2 VI de nuestro corpus.
Grupo B, representado por los episodios 2, 4 y 6, considerados episodios cruciales. En este grupo ubicamos 10 VI.
Grupo C, representado por producciones que carecen de algunos de los episodios cruciales para esta narración. En este grupo situamos 3 VI.

En las VI el grupo B es claramente mayoritario. En las VF continúa siéndolo. La distribución se modifica en el grupo A, que se duplica, y el grupo C queda sólo con 1 texto.

En la siguiente tabla, comparamos la cantidad de producciones donde se identifica la presencia del episodio en las VI y VF, y señalamos si se da una diferencia en el número entre ambas.

Tabla 4.3: Presencia de cada episodio en las VI y VF y diferencia

Episodio	Producciones VI	Producciones VF	Diferencia
1 Presentación	4	9	+ 5
2 Advertencia	12	14	+ 2
3 Distracción	7	7	=
4 Encuentro con el lobo	15	15	=
5 Abuela	11	12	+ 1
6 Diálogo canónico	14	15	+ 1
7 Cazador	11	14	+ 3
8 Cierre	8	12	+ 4

Número de VI y VF = 15

Como mencionamos, cuando revisan los niños producen más episodios y las historias se expanden. Los más incorporados en la historia son los episodios 1, 7 y 8. Nótese que, si bien la ausencia inicial del 7 y 8 podría ser atribuida al cansancio (en

niños tan pequeños), no podría invocarse la misma causa para el 1. Pareciera que el completamiento de episodios procedería en los extremos de la historia, principio y cierre.

Nuestra segunda unidad de análisis es el enunciado que, a su vez, clasificamos en tres tipos, inspirados en metodologías clásicas de análisis de narrativas (Labov y Waletzky, 1967):

- ✓ Enunciados regidos por verbos **puntuales** (en adelante, EP) que contienen *eventos*. Cumplen la función de *referencia*, haciendo avanzar la acción. Estos enunciados pueden contener, también, evaluación de los hechos, además de hacer avanzar la acción, pero tales evaluaciones en el interior de los enunciados de eventos no serán analizadas en esta ocasión. Ejemplo:

Texto 3
P 12

TRANSCRIPCIÓN
(5) Y ES CON DÍO ALA ABUELA / ADENTRO DEL ROPERO / Y EL LOBO SE DIFRASO DE / LA ABUELA
NORMALIZACIÓN
(5) Y ESCONDIÓ A LA ABUELA ADENTRO DEL ROPERO Y EL LOBO SE DISFRAZÓ DE LA ABUELA

Código:13TVILucíaAbigail y 13NVILucíaAbigail_Epi 5

- ✓ Enunciados regidos por verbos **durativos** (ED), que podrían faltar en el texto y de todos modos la historia se comprendería (Kaufman y Rodriguez, 2008: 29). Son enunciados que siempre encierran *evaluación*, que enuncian comentarios valorativos que pertenecen más al narrador y a su perspectiva que al avance de la narración misma. Su presencia, por lo tanto, da cuenta de la densidad de la narración (aunque no con exclusividad). Ejemplo:

Texto 4
P 10

TRANSCRIPCIÓN
(1) ABIA UNA VES UNA NINIA NINIA LLAMADA/ CAPERUSITA ROJA
NORMALIZACIÓN
(1) HABIA UNA VEZ UNA NIÑA LLAMADA CAPERUCITA ROJA

Código: 13TVIMartinaMicaela y 13NVIMartinaMicaela_Epi1

- ✓ Enunciados que contienen el **discurso del personaje** (EDP) que enuncian comentarios valorativos a través de la voz de los personajes y del valor semántico del verbo declarativo empleado. Cuando el enunciado no contiene un verbo conjugado, se toma como referencia para la constitución de un enunciado el turno de habla (Ferreiro, 1996:27). Ejemplo:

Texto 5
P 3

TRANSCRIPCIÓN
(6) Y PREGUNTA QUEOJOTANGRADES / PARABERTE MEJOR / Y LEPREGNTA QUDIENTES / JIGANTES ABELITA /
NORMALIZACIÓN
(6) Y PREGUNTA QUÉ OJOS TAN GRANDES PARA VERTE MEJOR Y LE PREGUNTA QUÉ DIENTES GIGANTES ABUELITA

Código: 13TVIAgustinAgustin y 13NVIAGustinAgustin_Epi6

La organización de los enunciados en durativos, puntuales y de discurso del personaje nos permite identificar aquellos enunciados que corren en paralelo a la narración y que encierran *evaluación*.

Labov y Waletzky (1967) sostienen que la función evaluativa es la que da sentido e ingrediente a lo narrado; por ello, tanto los enunciados durativos como los enunciados de discurso del personaje conforman los enunciados evaluativos. En las frases “evaluativas” el narrador suspende la sucesión de acciones y focaliza su discurso en un estado mental y/o emotivo en particular del personaje o en las consecuencias de una acción, siempre asumiendo un punto de vista valorativo. De este modo asumimos como **enunciados de evaluación** tanto los enunciados **durativos** y los de **discurso del personaje** y, por otro lado, los enunciados **puntuales**. Como señalábamos en el capítulo I, nos interesa mirar particularmente qué hacen los niños a propósito de aquellas cualidades que enriquecen lo narrativo.

En los siguientes capítulos nos detendremos en las relaciones entre el trabajo didáctico y las producciones de los niños, pero en principio anticipamos que la docente

destinó tiempo didáctico durante el desarrollo de la secuencia a la función evaluativa de la narración.

A continuación, analizamos cómo se distribuyen los enunciados en VI y VF. Veamos primero qué sucede en un análisis de la totalidad de versiones iniciales.

Tabla 4.4: Cantidad de enunciados por tipo en VI

Enunciados puntuales	Enunciados evaluativos		Total enunciados
	Discurso del personaje	Durativo	
169 (46,9 %)	172 (47,2 %)	21 (5,8 %)	362 (100 %)
46,9 %	53%		100%

Casi la mitad de los enunciados son EP (46,9 %) y la otra mitad son EDP (47,2 %), lo que conforma casi la totalidad de la narración. Resta sólo un 5,8 % de ED. En este sentido, los niños intercalan discurso de personaje en la narración como un modo de contar desde el inicio de sus producciones.

En cuanto a los enunciados durativos, los asimilamos como enunciados con características descriptivas. Desde un análisis microdiscursivo, uno de los elementos que se encuentran habitualmente en todo texto narrativo es la articulación de tiempos verbales. En este caso, el verbo en pretérito imperfecto es usado para narrar aquellas acciones que están en un segundo plano (las catálisis) y se desarrollan en simultaneidad con las principales (Klein, 2007: 72). Asimismo, Kaufman y Rodríguez (2008) señalan que el interjuego narración-descripción es uno de los saberes que se manifiesta al construir relatos. La descripción puede provocar efectos de creación, de suspenso, detención de la acción, lentificación o aceleración del ritmo del relato. Mientras que la narración organiza el material verbal sobre el eje de la sucesión temporal, la descripción lo hace sobre el eje de la simultaneidad temporal²⁰. Articular estas dos temporalidades al

²⁰ Dice Dorra (1989): “La narración concibe y propone al objeto como un proceso [...] sucesividad es en este caso orden temporal. Por su parte, la descripción, al disponer sus términos sobre el eje de la simultaneidad, sustrae al objeto de la sucesividad temporal y lo propone como una duración o

momento de la producción textual e intentar incluir descripciones con cierta intencionalidad en el relato no resulta una tarea sencilla para un escritor que, como los niños de nuestra muestra, tienen, entre otros desafíos, que pensar también en el sistema de escritura y en la historia que tienen que reescribir.

En los relatos tradicionales suele ocurrir que la acción avance y sea apenas interrumpida por descripciones de lugares o personajes. Muy distinto es el caso de los relatos contemporáneos en los que aparecen frecuentemente indicios que caracterizan, sobre todo, a la psicología de los personajes y exigen, de ese modo, una mayor participación del lector en la actividad interpretativa (Klein, 2007: 31).

En este sentido, el hecho de que solo aparezca un 6 % de ED en las VI nos podría remitir a la escasa presencia relativa de estos en las historias de referencia, pero también podemos sospechar que, así como los enunciados puntuales vienen combinados con discurso del personaje desde el inicio, no resulta igualmente accesible para niños pequeños la combinación de eventos puntuales y momentos que transcurren sin hacer avanzar la acción.

Antes de pasar a la comparación con la VF, proponemos una lectura de análisis sobre el lugar donde los niños intercalan enunciados durativos.

Excepto en los episodios 5 y 8, encontramos enunciados durativos en todos los episodios. Los privilegiados son, fundamentalmente, 1 y 3 y, luego, 2 y 6. Los episodios 1 (presentación) y 3 (distracción), como mencionamos más arriba, son episodios propicios para presentar descripción. De este modo, encontramos que los cuatro textos con episodio 1 contienen enunciados durativos. Así también hallamos enunciados durativos en cuatro de los seis textos que incluyen el episodio 3.

En los episodios 2 (advertencia) y 6 (diálogo canónico), en cambio, los enunciados durativos son escasos (también lo son en la historia de referencia). De manera que podemos concluir provisoriamente que, donde se espera mayor descripción, los niños producen más enunciados durativos y, donde se espera alta presencia de discurso del personaje, estos tienden a estar más ausentes.

Pasamos ahora a las versiones finales de *Caperucita Roja*. En la siguiente tabla (4.5), volcamos la distribución de los tres tipos de enunciados en las VF junto a la

como un sistema de posibilidades transformacionales ya realizadas [...] la descripción es un procedimiento discursivo que hace de su objeto un espectáculo" (p. 260).

distribución de las VI. En la versión final contabilizamos todos los enunciados (ya presentes en la VI y los agregados o modificados).

Tabla 4.5: Cantidad de enunciados por tipo en VI y VF

Versión	Enunciados puntuales	Enunciados evaluativos		Total enunciados
		Discurso del personaje	Durativos	
VI	169 (46,9 %)	172 (47,2 %)	21 (5,8%)	362 (100 %)
	46,9%	53%		
VF	199 (46 %)	197 (46 %)	34 (8%)	430 (100 %)
	46%	54%		

En la VF aumenta el número total de enunciados en aproximadamente un 20 % (70 enunciados sobre 362). El aumento se da en los tres tipos de enunciados. Recuperamos el dato encontrado en tesis precedentes (Castedo, 2003; Galaburri, 2004; Karlen, 2009; Wallace, 2012) respecto de la tendencia de los niños pequeños a agregar enunciados en la revisión.

El relato continúa organizándose en más del 90 % con EP y EDP. Sin embargo, si se evalúa el incremento relativo de cada tipo de enunciado, los ED son inicialmente pocos, pero son los que crecen relativamente más con la revisión (trece enunciados más, es decir crece un 60 % en la versión final). El resultado son versiones finales con un porcentaje levemente mayor de ED. Si pensamos, como sugerimos recientemente, que para los niños pequeños no resulta sencillo incluir enunciados durativos desde el inicio, entonces la revisión parecería ser una buena oportunidad para lograrlo.

Recordemos que los niños produjeron una primera versión de *Caperucita Roja* en parejas; luego se desarrolló el trabajo didáctico que incluyó la escritura colectiva de *Caperucita Roja* y la lectura, escritura y revisión de *Hansel y Gretel*; por último, los niños revisaron la versión inicial de *Caperucita Roja* escrita en parejas. Una forma de analizar las transformaciones es indagando los agregados, las tachaduras, los reemplazos y supresiones, así como también los elementos que conservan los niños en las VF. En este sentido, es probable que en el estudio de la revisión nos sintamos mayormente tentados a prestar más atención a lo que se modifica que a lo que se conserva. Sin

embargo, tal como nos advierten Ferreiro y Lúquez (2003:18), preservar una parte del texto es una decisión del revisor y podría ser conceptualizado como un modo de intervención por omisión, el grado cero de la intervención. Identificar lo que está bien dicho es parte esencial de la revisión, puesto que si todo estuviera mal dicho no habría revisión posible, sino que se trataría de una reescritura.

Por consiguiente, caracterizamos las transformaciones entre las VI y VF tomando nuevamente como unidad los enunciados. Así, obtuvimos la siguiente categorización:

0. CONSERVACIÓN (C): los niños conservan el mismo enunciado sin modificación alguna.

1. TRANSFORMACIONES

a. Transformación completa

- i. **Producción de un nuevo enunciado (NE):** los niños añaden léxico nuevo o léxico nuevo y marcas de puntuación y crean así un nuevo enunciado.
- ii. **Supresión de un enunciado (SE):** los niños eliminan marcas gráficas o no gráficas de todo un enunciado.

b. Transformación interna

- i. **Transformaciones de enunciados por AGREGADO INTRAENUNCIADO (AI):** los niños añaden léxico nuevo o léxico nuevo y marcas de puntuación en un enunciado existente, en el eje sintagmático.
- ii. **Transformaciones de enunciados por SUPRESIÓN INTRAENUNCIADO (SI):** los niños eliminan texto ya escrito y/o marcas de puntuación en un enunciado existente en el eje sintagmático.
- iii. **Transformaciones de enunciados por REEMPLAZO (R) acompañadas o no de agregados o supresiones:** los niños suprimen parte del texto ya escrito o marcas de puntuación empleados en la VI y agregan otras distintas en el mismo lugar paradigmático. En esta categoría incluimos también los enunciados donde además de los reemplazos, pueden aparecer supresiones y agregados en otros lugares del mismo enunciado.

A continuación elaboramos un cuadro en el que se analizan las transformaciones a partir de los enunciados puntuales, de discurso de personaje o durativos.

Tabla 4.6: Distribución de enunciados en VF

Enunciados	Conservación	Transformación					Total enunciados
		Completa		Interna			
		NE	SE	AI	SI	R	
Puntuales	106	33	4	26	10	20	199
Discurso de personaje	92	27	-	52	9	17	197
Durativos	13	14	-	1	3	3	34
Total enunciados	213 (50 %)	75 (17,6 %)	4 (0,9 %)	78 (18,3%)	21 (4,9 %)	39 (9,1 %)	430 (100 %)

Referencias: **NE**: Nuevo Enunciado; **SE**: Supresión Enunciado; **AI**: Agregado Intraenunciado; **SI**: Supresión Intraenunciado; **R**: Reemplazo

En las VF vemos que estos niños conservan el 50 % de los enunciados, pero también transforman el otro 50 %.

¿Qué tipo de transformaciones realizan? En primer lugar, podemos decir que, mayoritariamente, agregan nuevos enunciados o realizan agregados intraenunciados (sumando un 35,9 %).

Sin embargo, a diferencia de lo relevado en estudios mencionados donde se advierte que los niños tienden a realizar agregados completos en los extremos del texto inicial, bajo las condiciones brindadas también registramos que realizan más transformaciones intraenunciado (32,3 %), es decir, revisan también dentro del texto.

En segundo lugar, vemos que los niños revisan los tres tipos de enunciados casi en igual proporción, pero se observa un porcentaje mayor de nuevos enunciados durativos (aumenta un 40 %) y las transformaciones superan los enunciados durativos conservados. Luego, aparecen las transformaciones de discurso del personaje y, por último, las de enunciados puntuales. En cierta medida, podemos afirmar que los niños revisan más aquellos enunciados evaluativos sobre los que la docente destinó tiempo

didáctico durante la secuencia de lectura, escritura y revisión de otro cuento popular centroeuropeo.

En resumen, la posibilidad de revisar habiendo mediado una secuencia de enseñanza donde los niños leen, producen y revisan otro cuento con características similares permite que agreguen nuevos episodios, fundamentalmente, aquellos que apuntan a completar la historia.

Al indagar cómo se conforma la narración en las producciones iniciales, encontramos que casi la mitad está integrada por enunciados puntuales y la otra mitad por discurso de personaje. Resta un porcentaje muy menor para los enunciados descriptivos. Estos pequeños escritores desde el inicio conciben los enunciados puntuales y de discurso del personaje como un modo de contar. Asimismo, encontramos que las versiones finales mantienen prácticamente la misma distribución en los tres tipos de enunciados, aunque se observa un aumento más pronunciado en los durativos. Es decir, los enunciados con características descriptivas pueden incorporarse al momento de revisar la propia producción.

Las versiones finales de estos pequeños escritores conservan la mitad de los enunciados de las versiones iniciales, pero también transforman la otra mitad. Las transformaciones se inclinan a agregados, luego a reemplazos y, por último, a supresiones. Pero lo novedoso aquí es que las transformaciones internas duplican a las transformaciones completas. Los niños se meten dentro del texto a la hora de revisar.

En los siguientes capítulos profundizamos el análisis a partir de algunos elementos que conforman la función evaluativa en estas narraciones populares. Analizaremos dos aspectos abordados intencionalmente en la secuencia didáctica, ya sea en la lectura, en la escritura o en la revisión: el *discurso de personaje* —ya que se intercala a la narración y corre en paralelo a la función referencial— y el desarrollo del *engaño* —mediante el cual el narrador confiesa a la audiencia aquello que sucederá— que transmite sentimientos, pensamientos.

CAPÍTULO V

DISCURSO DE LOS PERSONAJES Y SU INTERJUEGO CON LA NARRACIÓN

“Sonríe cuando lo digas”; ¿cómo sonríes en la escritura?
Atribuyes a las letras una dicha que no pueden poseer.
Platón, Fedro

Introducir la palabra del otro —en el caso de los cuentos, nos referimos a la palabra de los personajes— es citar, construir una representación de palabras ajenas, transponiéndolas de un sitio a otro. El relato implica, por un lado, la posibilidad de dar cuenta de hechos y, por otro, la de referir palabras.

Para Mario Rojas, el texto narrativo puede describirse como formado por dos categorías locucionales: el discurso del narrador y el discurso del personaje:

Este postulado tiene, por lo menos, dos implicaciones teóricas: a) todo segmento textual está ligado, como enunciado, ya al acto de habla del narrador o al del personaje y, b) una importante porción de la información semántica y función estética del texto narrativo depende del modo especial de configuración de dichas instancias de habla (Rojas, 1980: 20).

No da lo mismo leer un cuento en el que exista un interjuego entre narración y voces de los personajes a uno que no lo tenga. El discurso del personaje presenta, casi sin mediación del narrador, las perspectivas de los personajes. En ocasiones este recurso puede postergar la acción mediante la expresión de las motivaciones de los personajes, o bien puede hacerla avanzar a través de parlamentos que aceleran su ritmo.

Ya anticipamos que nuestro interés se centra en analizar la función evaluativa de una narración entendiendo por ella aquellas cláusulas que dan sentido e ingrediente a lo narrado (Labov y Waletzky, 1967). Todo discurso del personaje que se intercala en la narración se constituye en cláusula evaluativa puesto que corre en paralelo a la línea de la narración (qué es lo que pasó).

Este capítulo tiene como propósito describir y analizar el procedimiento de intercalar la voz del personaje en la narración, procedimiento al que los niños del corpus echan mano al momento de renarrar, tanto en las VI como en las VF escritas en pareja (recordemos que el 46,7 % de los enunciados son de discurso del personaje).

En primer lugar, analizaremos las versiones iniciales (VI) de la renarración de *Caperucita Roja* realizadas en pareja de niños. Luego, rastreamos los fragmentos de

clases que dan cuenta de intercambios sobre la introducción de la voz de los personajes en las situaciones de producción colectiva de la misma historia y de *Hansel y Gretel*. Y en tercer lugar, volveremos a las renarraciones de *Caperucita Roja* escritas en parejas de niños que han sido revisadas (VF) y las pondremos en relación con los rastros del trabajo durante las clases colectivas.

En todo relato existe la posibilidad de referir hechos como palabras. El discurso del personaje es siempre voz citada y, por lo tanto, está sostenida por la voz del narrador que es la que le da entrada al relato.

Para Genette (1972), hay tres tipos de discursos del personaje: el reproducido, el transpuesto y el narrativizado. El discurso reproducido es ubicado en un polo, ya que es el más cercano a la representación mimética y consiste en la reproducción del habla del personaje como “ha sido pronunciada”. El narrativizado es ubicado en el polo opuesto, por ser el menos mimético de los tres: se trata del discurso mediante el cual el narrador reduce el enunciado del personaje a un acontecimiento más. Finalmente, en el discurso transpuesto, el narrador transmite los enunciados del personaje insertándolos en su propio discurso, donde las palabras del personaje se registran parcialmente.

Las formas canónicas de articulación entre las voces del narrador y de los personajes son el discurso directo y el discurso indirecto. Para Rojas, el discurso directo asume mayor autonomía que el discurso indirecto a partir de la aparición de los rasgos gramaticales y semánticos vinculados al acto de enunciación del personaje. Sin embargo, el diálogo directo nunca llega a posicionarse en el mismo nivel discursivo que el narrador. El diálogo directo siempre aparece como un interenunciado o un metadiscurso. El narrador aún tiene el control, que se manifiesta en su preferencia por la forma de transmisión directa a la indirecta, ya que:

lo dicho o pensado por el personaje es considerado por el narrador de tal interés o importancia para la representación de la realidad que lo lleva a optar por la forma de reproducción más mimética, que expresa con más autenticidad y fidelidad el discurso supuesto del personaje y que mantiene íntegra su estructura tanto formal como conceptual (Rojas, 1980: 30).

Además, dado que el narrador selecciona los enunciados del personaje reproduciendo solo algunos de ellos, la selección misma es de especial importancia. El control del narrador se observa en el lugar en que son insertados tales enunciados, así como también en los comentarios sobre aspectos supralingüísticos relacionados con la

situación de enunciación del personaje (Rojas, 1980: 31). El discurso indirecto, “es el tipo de reproducción del discurso del personaje en que se hace más evidente el control del narrador seleccionando, resumiendo e interpretando el enunciado del personaje” (Rojas, 1980: 44).

A lo largo del capítulo las unidades de análisis serán las siguientes:

- los episodios que contienen enunciados categorizados como “discurso del personaje” (ver p. 19 supra) en VI y VF;
- fragmentos de registros de clases donde se intercambia sobre estos enunciados.

Las producciones iniciales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños

Como mencionamos en el capítulo III, la secuencia experimental comienza con la escritura de una primera versión de *Caperucita Roja*, una historia tradicional suficientemente conocida por los niños y que aún no había sido leída por la docente, con el propósito de tener una primera noción acerca de las posibilidades de escritura de los niños²¹.

En el capítulo anterior encontramos que los niños intercalan discurso del personaje como un modo de contar. En este apartado indagaremos de qué modo lo introducen y su relación con la construcción de la narración.

Señalamos que en la totalidad de las producciones iniciales se incorpora discurso del personaje. Posiblemente la lectura en voz alta de la maestra colaboró fuertemente con la presencia del discurso de los personajes desde la primera versión.

El texto fue producido durante el mes de agosto; para ese momento, los niños habían escuchado diálogos en los cuentos que leyó la docente durante el primer cuatrimestre.

²¹ Para garantizar que todos los niños conocieran o recordaran los núcleos narrativos y el orden del relato, antes de escribir la maestra evocó la historia a todo el grupo de niños. Luego, los niños escribieron en parejas su primera versión (en adelante VI) de *Caperucita Roja*. Los niños fueron agrupados por la maestra, teniendo en cuenta el nivel de conceptualización del sistema de escritura y su conocimiento sobre la posibilidad de interacción de sus alumnos. Cada pareja tenía una hoja y un lápiz. Los niños podían tachar y volver a escribir cuando lo creyeran necesario. Durante el momento de la escritura, se propuso que cada niño asumiera su rol: un niño escribe y el otro opina, le dicta, discute. La docente podía intervenir en las distintas parejas durante el transcurso de la producción, alentándolos para que continúen, preguntándoles “¿y qué pasó después?”, pero sin intervenir sobre la forma de relatar la historia.

Señalamos que las prácticas predominantes del aula en el momento de lectura se basaban en la presentación del texto que leería la docente en voz alta frente a los niños. La lectura se realizaba de manera continua, sin detenimientos y precedía la apertura de un espacio de intercambios orientado a construir y también a deconstruir entre todos significados para ese texto. La mayoría de esos cuentos eran historias tradicionales centroeuropeas. Se trataba de relatos donde la acción muchas veces avanza a partir de los diálogos de los personajes o donde el diálogo tiene como propósito demorar un desenlace; es decir, relatos donde se dan formas canónicas de articulación entre la voz del narrador y la de los personajes.

Sabemos que los niños traen saberes de fuera de la escuela y que escuchar leer libros es una práctica social posible, en muchos hogares con sus padres, abuelos, hermanos Pero la práctica de escuchar leer en voz alta, de manera periódica y profundizando en un estilo, en un autor, o en un subgénero, como sucede en esta aula, es propio de ciertos contextos escolares.

¿Existe alguna preferencia por un tipo de discurso del personaje? ¿En qué parte del desarrollo de la narración estos escritores hacen aparecer la voz de los personajes?

En las VI hallamos que más de la mitad (60 %) de los niños, es decir, nueve de quince producciones hacen uso de *ambos tipos de discurso*. En dos textos (13,3 %) se empleó únicamente *discurso indirecto* y en cuatro (26,6 %), exclusivamente *discurso directo*.

En las producciones que intercalan exclusivamente discurso directo, se da una forma de reproducción más mimética que requiere un cambio de enunciación. Entre las cuatro producciones que solo incorporan discurso directo, se encuentran los textos más extensos con 61 y 36 enunciados. En estos textos, los enunciados de diálogo directo ocupan un 62 % y un 63,8 %, respectivamente, de la totalidad del texto. Es decir que en ambos textos la narración se apoya fuertemente en los diálogos para avanzar.

Por su parte, las dos producciones que solo emplearon discurso indirecto resultaron ser los textos más breves en su extensión narrativa, con siete y once enunciados en total.

Transcribimos de manera completa, a modo de ejemplo y para un mejor análisis, una de las producciones que solo usa discurso indirecto.

TEXTO 6
P:8

TRANSCRIPCIÓN
LA MAMA UNAS MANSANAS ACAPERUSITA / ROJA SEFUE DE SU CASA Y SE EN CONTRO / CON EL LOVO Y LE DIJO QUE BAKA PORR EL / LUGAR MAS LARGO // . CAPERUSITA ²² ROJA SEQUERIA QUE EL LOVO ERA SU / . AGUELA / // Y EL LOVO LO METIO A BAJO DE LA CAMA ²³ DESPUES BINO UN CASADOR Y LO MATO //
NORMALIZACIÓN
LA MAMÁ UNAS MANZANAS A CAPERUCITA ROJA SE FUE DE SU CASA Y SE ENCONTRÓ CON EL LOBO Y LE DIJO QUE VAYA POR EL LUGAR MÁS LARGO CAPERUCITA ROJA SE CREÍA QUE EL LOBO ERA SU ABUELA Y EL LOBO LO METIÓ ABAJO DE LA CAMA DESPUÉS VINO UN CAZADOR Y LO MATÓ

Código :13TVIBraianMariano y 13NVIBrianMariano_Textocompleto

Se trata de un texto que se caracteriza por un modo de contar más parecido a un “resumen” (Kein, 2007: 50), que se constituye a base de una enumeración de acciones. Dentro de este relato, el discurso del personaje, al introducirse de manera indirecta, no exige un cambio en los rasgos gramaticales y semánticos vinculados al acto de enunciación del personaje. El narrador continúa teniendo el control, ya que la voz del personaje aparece interpretada por él.

Si tomamos en consideración no solo la extensión de los textos, sino también la completud de la historia y la cohesión, parecería haber una correspondencia entre las posibilidades de uso del discurso del personaje y las posibilidades narrativas en general. Los textos más completos en términos de la historia también son los que resultan más ricos en términos narrativos. Esto podría estar vinculado a la proximidad del narrador en el discurso indirecto en oposición a la “autonomía” de la voz del personaje en el discurso

²² Debajo de la S se puede leer una C.

²³ Cambia de letra.

directo: **cuando escriben más, y “mejor” los chicos se desprenden del discurso indirecto²⁴.**

A continuación analizamos el lugar donde los niños intercalan discurso del personaje. El cuadro muestra el número de producciones y enunciados que introduce discurso del personaje según el episodio.

Tabla 5.1: Producciones VI que incluyen Enunciados Discurso del Personaje (EDP) por episodio

Episodio	Producciones con presencia del episodio	Producciones que incluyen EDP	Número de EDP
1 Presentación	4	0	0
2 Advertencia	12	9	21
3 Distracción	6	0	0
4 Encuentro con el lobo	15	14	52
5 Abuela	11	1	6
6 Diálogo canónico	14	12	86
7 Cazador	11	1	7
8 Cierre	8	0	0

Número de VI = 15 producciones y 172 EDP

En primer lugar, encontramos que la mayor concentración se da en el episodio 4 y en el 6, luego, en el 2.

Logicamente, el 50 % del discurso del personaje tiene lugar en el episodio 6, “diálogo canónico”, donde se da el juego estable de palabra mediante el diálogo canónico entre Caperucita y el lobo. Luego, un 30 % se aloja en el episodio cuatro, “encuentro con el lobo”. Finalmente, un 12,2 %, en el 2, “advertencia”, en el cual la madre solicita a Caperucita que le lleve algo a su abuela y le advierte sobre el lobo, motivo por el cual la niña inicia una travesía. Los episodios²⁵ son aquellos que podríamos

²⁴ Con ello no queremos decir que sea mejor escribir con discurso directo sino que es algo que por lo menos en este momento les pasa a los pequeños

²⁵ Los episodios 5 y 7 corresponden a la llegada del lobo a la casa de la abuela y la llegada del cazador. En las versiones de autor, solo hay diálogo mientras la abuela confunde al lobo con su nieta. Después se opta por narrar, distanciar un poco el momento truculento en que el lobo se

considerar centrales porque sin ellos no se estaría contando la historia a y, a la vez, son los lugares donde es esperable encontrar DP.

En estos tres episodios el desarrollo de la historia sucede mediante la “exigencia” de los diálogos. Desde el punto de vista didáctico, en esta etapa de la secuencia experimental, los niños aún no tuvieron ninguna instancia de reescritura, así como tampoco escribieron por dictado al maestro. Introducir las voces allí donde es esperable que aparezca desde el punto de vista de la historia **no puede responder a otra razón que la fuerte inmersión en la lectura.**

El episodio 2, en las versiones de circulación social, se centra en el pedido de la madre a Caperucita y en la advertencia sobre los peligros del bosque.

Si volvemos a mirar la tabla 5.1, 12 parejas escriben el episodio 2 y 9 de esas producciones introducen el estilo directo o indirecto. Si bien un 75 % de las producciones introduce la voz del personaje, es el episodio que menos enunciados DP contiene comparado con los episodios 4 y 6.

Con respecto al tipo de discurso escogido, hay cuatro VI con discurso indirecto y cinco VI con discurso directo.

Al analizar los textos con discurso del personaje encontramos una variación interesante en el modo de contar: es mediante o alrededor de la voz del personaje que se enuncia el pedido de la madre, o bien la advertencia a Caperucita Roja en el bosque. Veamos el siguiente ejemplo en que se usa el discurso directo.

come a la anciana o la esconde en el armario. La omisión de diálogos, entonces, podría obedecer más a este necesario distanciamiento narrando en pretérito. En cuanto al episodio 7, se da la llegada del cazador y podría haber, por lo tanto, algún tipo de diálogo con el lobo, con la abuelita o incluso con Caperucita. Sin embargo, en las producciones infantiles solo una pareja de niños intercaló el discurso del personaje en la versión inicial, y esto puede deberse al cansancio en la escritura, ya que se trata del anteúltimo episodio.

Texto 12
P11

TRANSCRIPCIÓN
(2)GCAPERUSITA SALIO DE SU CASA / Y SÇU MAMÁ LE DI JO / CIDADO IJA QUE TEBAS AENCON / TRAR CONUN ²⁶ ES CONOCIDO Y CAP / ERUSITA FUE ADARLE A SUAGUE / LA REMEDIOS
NORMALIZACIÓN
(2)CAPERUCITA SALIÓ DE SU CASA Y SU MAMÁ LE DIJO CUIDADO HIJA QUE TE VAS A ENCONTRAR CON UN DESCONOCIDO Y CAPERUCITA FUE A DARLE A SU ABUELA REMEDIOS

Código: 13TVIEnzoGenaro y 13NVIEnzoGenaro_Epi2

En otros, aparece explícitamente el pedido de la madre, esta vez mediante el discurso indirecto.

Texto 13
P10

TRANSCRIPCIÓN
(2)Y LA MAMÁ LE AVIA LE / A LE AVIA PEDIDO UN FAVOR QUE VALLIA/ A DARLE A LA ABUELITA GALLIETITAS Y UN TE
NORMALIZACIÓN
(2)Y LA MAMÁ LE LE HABÍA PEDIDO UN FAVOR QUE VAYA A DARLE A LA ABUELITA GALLETITAS Y UN TÉ

Código 13TVI MartinaMicaela y 13NVI MartinaMicaela_Epi2

Es decir, los niños de nuestro corpus recurren, en el episodio 2, a la palabra del personaje para introducir las motivaciones de la acción y, en ocasiones, explicitar una justificación o una advertencia.

El episodio 4 fue escrito por la totalidad de los niños (15 VI) y, en el 93 % (14 VI), se sostiene mediante el discurso del personaje.

En la mayoría de las versiones de circulación social, el lobo engaña a Caperucita Roja con la propuesta del camino a tomar. Aquí se plantea un problema para el narrador porque tiene que poder dar pistas al lector del ardid y procurar un auténtico engaño entre los personajes, aspecto sobre el que nos explayaremos en el capítulo VII.

En este episodio, de las catorce parejas que introducen diálogos, once lo hacen con discurso indirecto y tres, con discurso directo. A continuación, ejemplificamos con un texto que opta por el discurso indirecto.

²⁶ Parece una D muy “delgada”. ¿Intentaría escribir “desconocido”?

Texto 10
P 14

TRANSCRIPCIÓN

(4) Y EN EL / CAMINO SENCONTRO CON EL LOBO.
Y EL LOBO- / -LE DIJO
QUE BALLA POR EL CAMINO MAS CORTO /
- PERO ERA EL CAMINO MAS LARGO- /
Y EL LOB LE DIJO
QUE EL IBA POR EL CAMINO / MA LAG
RER FUE ROS EL CAMINO MAS CORTO- /

NORMALIZACIÓN

(4) Y EN EL / CAMINO SE ENCONTRÓ CON EL LOBO
Y EL LOBO / LE DIJO
QUE VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO /
PERO ERA EL CAMINO MÁS LARGO /
Y EL LOBO LE DIJO
QUE ÉL IBA POR EL CAMINO MÁS LARGO
PERO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO

Código: 13TVIMartinianoAlfonso y 13NVIMartinianoAlfonso_Epi4

En el ejemplo, el narrador pone en boca del lobo lo que quiere que Caperucita sepa y se reserva para sí aquello sobre lo que el lector debe estar advertido.

Presentamos ahora uno de los textos que opta por el estilo directo para contar este episodio.

Texto 11
P13

TRANSCRIPCIÓN

(4) EL LOBO LA ESTABA // ESPIDANDO A CAPERUCITA
Y EL LOBO ELPREGUNTO /
ESTAS PERDIDA
SI# PERDIDA ESTOI PERDIDA /
DIJO CAPERUCITA
Y EL LOBO EL DIDO²⁷
QUECHEBAS / ENESA CANASTA
Y CAPERUCITA
EL LOBO / ELDIJO
PORQUE NOBAS POR EL CAMINO MÁS / CORTO
SI CENIOR
EL DIJO CAPERUCITA
DONDE / QUEDA
Y EL LOBO LE CEÑALO²⁸ UNLADA²⁹

NORMALIZACIÓN

(4) EL LOBO LA ESTABA ESPIANDO A CAPERUCITA
Y EL LOBO LE PREGUNTÓ

²⁷ La segunda D no cierra bien es como una J más cerrada.

²⁸ Sobre la letra L está escrita la letra R de manera suave.

²⁹ En la letra L tiene también escrita la letra D.

ESTÁS PERDIDA
SÍ ESTOY PERDIDA
DIJO CAPERUCITA
Y EL LOBO LE DIJO
QUÉ LLEVÁS/ EN ESA CANASTA
Y CAPERUCITA
EL LOBO LE DIJO
POR QUÉ NO VAS POR EL CAMINO MÁS/ CORTO
SÍ SEÑOR
LE DIJO CAPERUCITA
DÓNDE QUEDA
Y EL LOBO LE SEÑALÓ UN LADO
Y EL LOBO FUE/ MÁS RAPIDO

Código : 13TVIFloreniaNoelia y 13NVIFloreniaNoelia_Epi4

En este episodio el engaño entre los personajes se produce mediante el intercambio de palabras entre una niña obediente y un lobo astuto. Se trata de hacer ver al lector el engaño del lobo mediante sus preguntas y sus capciosas sugerencias, invisibles a los ojos del personaje. La capacidad de estas niñas para producir las expresivas palabras del lobo son, sin embargo, por el momento insuficientes para dar a conocer al lector el engaño mismo.

¿Por qué once textos se inclinan por el discurso indirecto en este episodio? Es probable que en este episodio haya algo del orden de lo que no se puede decir o, por lo menos, que no se puede explicitar del todo porque lo que se está jugando es el engaño; al parecer, el relato del engaño podría verse facilitado mediante el estilo indirecto. El narrador tiene que arreglárselas para poner sobre aviso al lector. Dado que el discurso indirecto es un procedimiento de integración textual que se caracteriza por mantener estable el contenido del discurso citado, pero se presenta en una sola fuente de enunciación, posiblemente resulte más accesible para estos pequeños escritores. A su vez, el estilo indirecto “es más apto para transmitir pensamientos y percepciones porque es más aceptable transmitir el contenido de un pensamiento o percepción que las palabras (improbables, en todo caso) que constituyeron ese contenido de conciencia” (Reyes, 1994: 45).

El episodio 6 aparece en catorce VI y en doce de estas versiones se emplea discurso del personaje, de las cuales diez son en estilo directo y dos en ambos estilos.

¿Por qué los niños de nuestro corpus prefieren el discurso directo? Estamos en presencia de un diálogo que forma parte de uno de esos juegos de palabras estables, y

que estos niños, asumiendo la tarea de renarrar, intentan reproducir, tal como se observa en el siguiente ejemplo.

Texto 7
P 9

TRANSCRIPCIÓN

(6) Y CAPELUCITA ROJA FUE A LA CASA DE LA ABUELITA
Y ENTONSES TOCO LA PUERTA
Y EL LOBO CON LA BOS DE LA ABOELITA LE DIJO
QUE PASE
Y CAPELUCITA PASO
Y LE DIJO AL LOBO
POR QUE TIENES LAS OREJAS MAS GRANDES
RARA ESCUCHARTE MEJOR
Y POR QUE TIENES LOS OJOS TAN GRANDES
PARA BERTMEGOR
Y POR QUE TIENES LA NARIS TAN GRANDE
PARA OLERTE MEJOR
Y TANBIEN POR QUE TIENES LA BOCA TAN GRANDE
PARA COMERTE MEJOR
Y EL LOBO Y SE ACOSTO EN LA CAMA

NORMALIZACIÓN

(6) Y CAPERUCITA ROJA FUE A LA CASA DE LA ABUELITA
Y ENTONCES TOCÓ LA PUERTA
Y EL LOBO CON LA VOZ DE LA ABUELITA LE DIJO
QUE PASE
Y CAPERUCITA PASÓ
Y LE DIJO AL LOBO
POR QUÉ TIENES LAS OREJAS MÁS GRANDES
PARA ESCUCHARTE MEJOR
Y POR QUÉ TIENES LOS OJOS TAN GRANDES
PARA VERTE MEJOR
Y POR QUÉ TIENES LA NARIZ TAN GRANDE
PARA OLERTE MEJOR
Y TAMBIÉN POR QUÉ TIENES LA BOCA TAN GRANDE
PARA COMERTE MEJOR
Y EL LOBO Y SE ACOSTÓ EN LA CAMA

Código: 13TVISaraJuana y 13NVISaraJuana_Epi6

Juana y Sara comienzan el episodio 6 en discurso indirecto para pasar rápidamente al intercambio de palabras entre el lobo y Caperucita mediante el diálogo canónico.

Ahora bien, en algunas producciones observamos algunas variantes interesantes de ese diálogo canónico. Veamos dos ejemplos.

Texto 8
P2

TRANSCRIPCIÓN

(6) Y CAPESITA SLEGO /
BY OAL COBO DÍFASA COLAROPA DE LABUELA /
DÍGO CAPEUSITA
ABUELA QEGRASOJOS /
QE GRASODEJS
QE GRA NAÑIS
QUE GRADE / TO
DÍJO CAPEUSITA
ASI QE TUNOEDE LA ABUELA /

NORMALIZACIÓN

(6) Y CAPERUCITA LLEGÓ
VIO AL LOBO DISFRAZADO CON LA ROPA DE LA ABUELA
DIJO CAPERUCITA
ABUELA QUÉ GRANDES OJOS
QUÉ GRANDES OREJAS
QUÉ GRAN NARIZ
QUÉ GRANDE TODO
DIJO CAPERUCITA
ASÍ QUE TÚ NO ERES LA ABUELA

Código: 13TVINicolásTomás y 13NVINicolásTomás_Epi6

Texto 9
P6

TRANSCRIPCIÓN

YYE GO CAPELUSITA ROJA
YEGO ALA CASA /
Y ENTRO
Y LE DIJO MUCHAS COSAS
Y LA ULTIMA PALABRAY / ERA
POR QUE TENES LA BOCA TAN GRANDE
PARA COMERTE / MEJOR

NORMALIZACIÓN

Y LLEGÓ CAPERUCITA ROJA
LLEGÓ ALA CASA /
Y ENTRÓ
Y LE DIJO MUCHAS COSAS
Y LA ÚLTIMA PALABRA Y / ERA
POR QUÉ TENÉS LA BOCA TAN GRANDE
PARA COMERTE / MEJOR

Código: 13TVILautaroBenjamín y 13NVILautaroBenjamin_Epi6

Las variantes del fragmento de diálogo canónico no tienen que ver con no recordar las versiones de autor. A la inversa de lo que sucede con las versiones de autor donde el discurso directo demora el desenlace, estas variantes parecen acelerarlo. La diferencia

que instalan ambas parejas es la de otorgarle un nuevo protagonismo a Caperucita: actualizan de algún modo a esta niña, porque en el primer ejemplo es ella quien deduce (texto 8). Y también, actualizan a un lector que es conocedor de la historia y, por lo tanto, el narrador se toma la atribución de suprimir lo que todos sabemos (Y LE **DIJO** MUCHAS COSAS). El objetivo, podríamos suponer, sería “ir al grano” de una vez: el lobo se la quiere comer. Para estos pequeños posiblemente aun no hay conciencia de la aceleración para el lector pero sí ahorran un gran esfuerzo desde su propio punto de vista, el de escritor.

Resumiendo, bajo las condiciones de enseñanza descritas, estos niños que están finalizando el primer año de primaria en una escuela pública emplean discurso del personaje como un modo de contar que se intercala en la narración, y lo hacen desde la primera versión.

Parecería haber una correspondencia entre las posibilidades de uso del discurso del personaje y las posibilidades narrativas en general. Los textos más extensos emplean fuertemente el discurso directo y los textos más breves solo hacen uso de discurso indirecto. Esto podría estar vinculado a la proximidad del narrador en el discurso indirecto en oposición a la “autonomía” de la voz del personaje en el discurso directo: cuando escriben más, los chicos se desprenden del discurso indirecto. El desdoblamiento de voces, para estos pequeños escritores que apenas acaban de dominar la base alfabética del sistema de escritura, seguramente no resulta una tarea sencilla, especialmente en los episodios 4 y 2, donde las formas del decir no están canonizadas en la cultura.

Saben también que el lugar donde introducir diálogos es aquel donde resulta esencial para relatar la historia que se está renarrando (episodios 2, 4 y 6) y donde el desarrollo de la historia sucede mediante la “exigencia” de los diálogos.

El trabajo didáctico desarrollado entre la versión inicial y la versión final

“Escribir también era, muchas veces, un esfuerzo colectivo”
J. Kalman

Como mencionamos en “Descripción de la secuencia didáctica” del capítulo III, el trabajo didáctico que medió entre versión inicial y versión final de *Caperucita Roja* consistió en una serie de situaciones colectivas: la escritura colectiva de una nueva versión de *Caperucita Roja*, pero esta vez, mediante el dictado a la maestra³⁰; la lectura del maestro de dos versiones de *Hansel y Gretel*; la escritura colectiva de una nueva versión de *Hansel y Gretel*, por dictado a la maestra; por último, la revisión colectiva con momentos de la clase destinados al estudio y revisión de algunos aspectos en los que se decidió focalizar.

El análisis se presentará respetando el desarrollo cronológico en el que se implementó la secuencia.

Para la escritura colectiva de *Caperucita Roja*, se resolvió que la docente restringiera sus intervenciones. Solamente intervendría para que los niños realizaran toda la explicitación posible sin ofrecer mayor ayuda para textualizar. Recordemos que esta es una decisión vinculada con el propósito de la investigación y que, por tal motivo, las intervenciones de la docente no son las que se esperan habitualmente en el contexto didáctico. Esta nueva situación de escritura, diferente a la escritura de los niños en parejas, guardaba como propósito metodológico la idea de poder recuperar mejor lo que los niños piensan sobre el escribir e indagar las posibilidades de producción escrita de manera colaborativa, a partir de una escritura que estaría mediada por el maestro en tanto escribiente. Para ello, propuso a los niños poner en ejercicio el proceso de escritura partiendo de elaborar conjuntamente un plan de texto para luego poder escribir el primer borrador. Cabe aclarar que la revisión quedaría pendiente y se realizaría una vez finalizada la revisión de las producciones de *Caperucita Roja* en parejas, de manera de no incidir directamente en esa situación de escritura por sí mismos.

Desde la elaboración colectiva del plan de texto de *Caperucita Roja*, los niños, coherentemente con sus producciones en pareja, incorporaron la voz de los personajes.

³⁰ Indagamos si en la situación de escritura colectiva de *Caperucita Roja* aparecen otras posibilidades discursivas diferentes a partir de la elaboración del mismo texto de manera colectiva.

Desde el punto de vista de la práctica de planificación textual en el aula, fue la primera vez que los niños escribían un plan para componer un cuento³¹. Al momento de realizar el plan, se había discutido con la docente la posibilidad de armar un punteo solo con las ideas principales, pero sin precisar qué suponía eso. El plan contiene, entonces, varias construcciones verbales más cercanas a la textualización³². En ese marco los niños ya introdujeron diálogos en los episodios 4 (encuentro con el lobo en el bosque) y el 6 (diálogo canónico) de *Caperucita Roja*.

En cuanto al texto colectivo obtenido durante la textualización, los enunciados de discurso del personaje conforman casi la mitad del texto narrativo (43,3 %). En comparación con las VI, vemos que en la versión colectiva los niños agregan discurso del personaje en más episodios: 2, 4, 5, 6 y 7. Es decir, escriben una historia con todos los episodios y en ella sostienen el desarrollo de la trama con DP.

Comparada con las características generales de los textos escritos en pareja, en la producción colectiva escriben una historia más completa e introducen EDP de manera sostenida. Sin embargo, no encontramos diferencias significativas respecto del porcentaje de EDP: 47,2% de EDP en las VI y 43,3% en la colectiva. Coincidente con las VI aparece un mayor número de EDP en los episodios 4 y 6. Además, hay ambos tipos de estilos (directo e indirecto) y predomina en proporción el discurso directo sobre el indirecto, probablemente porque la situación de dictado al docente facilita las posibilidades narrativas en general y por consiguiente de uso de discurso directo.

A continuación, nos detenemos brevemente en esos episodios en los que se intercala la voz de los personajes.

En el episodio 2, los niños optan por el discurso indirecto y, a través de él, enuncian el pedido de la madre y una justificación de este, pero mencionan los peligros del bosque, como se observa en la transcripción del episodio.

Texto 15

Episodio 2	LA MAMÁ LE HABÍA DICHO QUE LE LLEVE PASTELITOS, JUGO DE MANZANA Y GALLETAS DE SALVADO A LA ABUELITA
------------	--

³¹ Los niños habían realizado pequeños textos anticipatorios previendo lo que podía contener textos como una recomendación o un texto informativo.

³² Actualmente, concebimos el armado de un plan de texto a partir de frases nominales y no de construcciones verbales, ya que estas últimas de alguna manera “adelantan” la instancia de textualización.

	PORQUE ESTABA ENFERMA. TENÍA QUE CRUZAR EL BOSQUE PORQUE VIVÍA AL OTRO LADO <u>DEL BOSQUE</u> . ³³
--	---

Trancipción_Textcolectiva_CR

Comparadas con las versiones iniciales escritas en pareja, vemos características similares con el uso del discurso indirecto y sus posibilidades. Recordamos que en las VI con discurso directo aparecía mayor densidad narrativa.

En el episodio 4, aparecen ambos tipos de discurso, directo e indirecto. Pero al momento de introducir el tema de la elección de los caminos emplean el discurso indirecto, como la mayoría de las VI escritas en pareja. La diferencia con las VI es que aquí se resuelve el engaño.

Texto 16

Episodio 4	CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO Y LE DIJO A DONDE VAS TAN TEMPRANO A LA CASA DE LA MI ABUELITA EL LOBO LE DIJO QUE IBA A ELLA TENÍA QUE IR VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO Y TAMBIÉN LE DIJO QUE JUNTE FLORES PARA LA ABUELITA PERO EN REALIDAD LA ENGAÑÓ Y ERA EL CAMINO MÁS LARGO EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y LLEGÓ PRIMERO A LA CASA DE LA ABUELITA
------------	---

Trancipción_Textualización colectiva_CR

En el episodio 6, se da, mediante el discurso directo, el juego estable de palabras.

Texto 17

Episodio 6	DE TANTO CAMINAR LLEGA CAPERUCITA A LA CASA DE LA ABUELITA Y EL LOBO LE DICE CON VOZ DE LA ABUELITA PASA QUERIDA Y PASA Y LE PREGUNTA ¿C ABUELITA ABUELITA QUE OREJAS TAN GRANDES TIENES L PARA ESCUCHARTE MEJOR, QUE OJOS TAN GRANDES TIENES ABUELITA PARA MIRARTE MEJOR, C QUE NARIZ TAN GRANDE TIENES ABUELITA L PARA OLERTE MEJOR C ABUELITA ABUELITA QUÉ BOCA TAN GRANDE TIENES L ¡PARA COMERTE MEJOR!
------------	--

Trancipción_Textualización colectiva_CR

En los episodios cinco y siete, se intercala la voz de un personaje, de manera fugaz, pero generando de algún modo mayor verosimilitud, introduciendo la voz de la abuela o los gritos de auxilio.

Texto 18

Episodio 7	EL LOBO CORRE A CAPERUCITA POR LA CASA Y CAPERUCITA GRITA ¡AUXILIO AUXILIO SOCORRO!
------------	---

Trancipción_Textualización colectiva_CR

³³ Lo que aparece subrayado fue realizado durante el dictado por la maestra.

Al examinar los registros que corresponden a estas clases, no se advierte problematización explícita sobre la elección del tipo de discurso, sin embargo, eso no quiere decir que en lo referido al espacio de la palabra esté todo resuelto para estos niños. Los niños van dictando a la maestra un *texto intentado* (Camps y cols., 2007). En ocasiones, algunos niños corroboran que coincida lo que dictan con lo efectivamente escrito por la docente o también realizan distintas reformulaciones. Encontramos que estos pequeños escritores destinan mucho tiempo didáctico a los diálogos y al modo de decir en ellos. De los 492 turnos de habla que comprende el intercambio durante la textualización, 137 son destinados a los diálogos, es decir casi un 30 %. Véase el siguiente fragmento de registro a modo ilustrativo.

53 Docente:CORCHETECORCHETE ¿cómo sigue la historia, ahora?
54 Micaela: La mamá le dijo que vaya a darle pastel.
55 Docente: ¿Cómo?
56 Micaela: La mamá le había dicho que vaya a darle a la abuelita pastelitos
57 Docente: (Escribe mientras lo dice LA MAMÁ LE DIJO)
58 Abril: ¡Le había dicho!
59 Docente: Le había dicho (corrige LE DIJO por LE HABÍA DICHO)
60 Micaela: Que le lleve a la abuelita pastelitos.
61 Docente: (escribe QUE LE LLEVE)
(...)
66 Docente: (Escribe mientras lo dice PASTELITOS)
(...)
143 Docente: Antes de eso, tenemos que hablar de eso, pero primero se encuentra con el lobo.
144 Agustín: Se encuentra con el lobo y el lobo le dice que vaya a recoger flores.
145 Docente: ¿Cómo pongo esto entonces? (relee) LA MAMÁ LE HABÍA DICHO QUE LE LLEVE PASTELITOS, JUGO DE MANZANA Y GALLETAS DE SALVADO A LA ABUELITA PORQUE ESTABA ENFERMA. TENÍA QUE CRUZAR EL BOSQUE PORQUE VIVÍA AL OTRO LADO DEL_BOSQUE
146 Abril: Caperucita se encontró con el lobo
147 Docente: (Escribe CAPERUCITA)
148 Agustín: Se encontró con el lobo y el lobo
149 Docente: Esperá Agus, no puedo escribir tan rápido. (Escribe mientras lo dice SE ENCONTRÓ CON EL LOBO) ¿Cómo sigo? ¿Querés seguir? (dirigiéndose a Genaro)
150 Genaro: Y se encontró con el lobo, y el lobo le dijo ¿a dónde vas tan temprano?
151 Docente: (relee) CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO (Escribe mientras lo dice Y LE DIJO A DÓNDE VAS TAN TEMPRANO)
152 Benjamín: A la casa de la abuelita
153 Docente: A la casa de la abuelita, dice Benjamín (escribe mientras lo dice A LA CASA DE LA ABUELITA)
154 Martiniano: A la casa de mi abuelita
155 Genaro: Porque lobo si no, no sabe si es la abuelita o no.
156 Docente: No se sabe de quién es la abuelita.
157 Agustina: Y el lobo le dice que **vaya** por el camino más corto y él fue por el camino más largo.

158 Genaro: ¡La engañó!

159 Docente: Micaela nos quiere decir algo.

160 Micaela: Señor, si no ponés mi abuelita iba a creer que es la abuelita de la mamá o no va a saber de quién era la abuelita.

161 Noelia: Puede ser que iba por el camino más corto, puede ser al revés, que era el camino más largo.

(...)

167 Docente: (Relee) CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO (y agrega mientras lo dice Y LE DIJO A DÓNDE VAS TAN TEMPRANO A LA CASA DE MI ABUELITA

168 Lautaro: ¿A dónde vas tan temprano, Caperucita?

169 Docente (Agrega y relee) A DONDE VAS TAN TEMPRANO CAPERUCITA A LA CASA DE MI ABUELITA

170 Benjamín: El lobo tenía que ir por el camino más corto.

171 Docente: A ver, díctenmelo.

172 Niña: El dijo que iba por el camino más largo y en realidad iba por el camino más corto.

Docente: (escribe mientras lo dice EL LOBO LE DIJO QUE IBA POR EL CAMINO MÁS LARGO)

173 Varios: ¡¡¡No, no, no!!!

174 Juana: El lobo no le dijo a Caperucita lo de los caminos, si no se iba a dar cuenta.

175 Docente: Ella dice que no le decía por el tema de los caminos porque si no se iba a dar cuenta. Entonces vos, Juani, ¿cómo lo pondrías? (relee) EL LOBO LE DIJO

176 Juana: Que ella tenía que ir por el camino más corto

177 Docente: (tacha IBA A y pone ELLA TENÍA QUE IR POR EL CAMINO MÁS CORTO)

178 Noelia: Pero le mintió

Código: ROC_Textcolectiva_CR (53:63; 143:161; 167:178)

Los niños van ensayando un texto y realizando diversas reformulaciones vinculadas al acto de habla, a quién dice y qué dice. Algunas son reformulaciones simples (sin ningún paso intermedio aparente entre una formulación y la siguiente), otras son reformulaciones acompañadas de una negación explícita a la formulación anterior y en otras son reformulaciones acompañadas de una explicación o justificación del cambio propuesto (Camps y cols., 2007). Reformular es siempre una manera de reflexionar sobre el lenguaje. Ayuda a estos escritores a pensar en cómo escribirlo. Como sostiene Castedo (2003), al recuperar los aportes de la crítica genética, las reescrituras o sus intentos son parte de una actividad metalingüística que intenta poner al texto en cuestión, y por ello, da cuenta de las reflexiones posibles sobre el lenguaje.

Luego de la textualización de *Caperucita Roja*, y como mencionamos en el apartado “Descripción de la secuencia didáctica”, la docente leyó a los niños dos versiones de

Hansel y Gretel, dictaron un plan de texto de lo que sería su propia versión y luego se dispusieron a textualizarlo³⁴.

Para el plan de texto de *Hansel y Gretel*, se había revisado conjuntamente con la docente la forma en que se había armado el plan de *Caperucita Roja*. Para esta ocasión la maestra hizo hincapié en anotar las ideas que no pueden faltar para luego textualizar, por lo que se logró un punteo que, aunque contenía construcciones verbales, se diferenciaba de la textualización.

Una primera lectura de la **textualización colectiva de *Hansel y Gretel*** nos permite ver que los niños alcanzan un texto con los diez episodios³⁵ e introducen discurso del personaje en los episodios (2, 3, 5, 6, 7 y 9). Es decir, en seis de los diez episodios en los que subdividimos la historia. Al igual que en *Caperucita* el discurso del personaje como modo de contar aparece allí donde es esperable que aparezca desde el punto de vista de la historia. Los episodios donde no escriben diálogos son la introducción y el cierre (episodios 1 y 10), así como tampoco el episodio fuertemente descriptivo donde un búho/pájaro guía a *Hansel y Gretel* hasta una casita de chocolate (episodio 4), y el de desarrollo de la acción, donde *Hansel y Gretel* escapan y corren por el bosque con las joyas/piedras preciosas/tesoros de la bruja (episodio 8).

Los EDP conforman casi un 32 % y junto con los enunciados durativos alcanzan un 50 % de enunciados evaluativos. A diferencia de las versiones escritas por este grupo de niños sobre *Caperucita Roja* (tanto las escritas en pareja como la colectiva), donde el porcentaje de enunciados de discurso del personaje compone casi la mitad de la

³⁴ Finalizada la escritura colectiva de *Caperucita Roja*, se continuó con la lectura, escritura y revisión de otro cuento tradicional centroeuropeo, *Hansel y Gretel*, pero aquí sí con una fuerte intervención docente. Este trabajo se desarrollaría durante todo el mes de octubre. Como se mencionó en el capítulo II, para esta situación la maestra se propondría plantear problemas propios del escritor: poniendo a los niños en el lugar del lector, promoviendo anticipar posibles efectos en el lector, y hacer visibles diferencias en la manera de contar. También podría recurrir a la relectura de pasajes de las versiones leídas para ver cómo resuelven aquellos problemas identificados los autores leídos.

³⁵ Episodios de *Hansel y Gretel*: 1) Presentación de la familia. La familia era pobre y pasaba hambre. 2) Los padres planean abandonar a sus hijos en el bosque. *Hansel y Gretel* escuchan todo. 3) Abandono de los niños en el bosque. Plan de *Hansel*. 4) Un búho/pájaro los guía hasta una casita. Descripción de la casita. Los chicos la empiezan a comer. 5) Encuentro de *Hansel y Gretel* con la bruja. Descripción. Les prepara comida y los hospeda. 6) Engaño/plan de la bruja (encierra a *Hansel*- hace trabajar a *Gretel*). 7) Plan de *Gretel* (empuja a la bruja al horno y salva a su hermano). 8) *Hansel y Gretel* escapan y corren por el bosque con las joyas/piedras preciosas/tesoros de la bruja. 9) Ayuda de un pato/cisne para cruzar el río. 10) Retorno a la casa y reencuentro con el padre, desaparición/muerte de la madre/esposa del leñador.

totalidad de los enunciados y la otra mitad es de enunciados eventos, en este texto de *Hansel y Gretel*, el porcentaje de enunciados de discurso del personaje es de casi un 20 % menos, y ese número es absorbido por enunciados durativos.

Con respecto al tipo de discurso empleado, los niños hacen uso de ambos, aunque la cantidad de enunciados de discurso directo es sustancialmente mayor (86 %) que el discurso indirecto (13 %). Comparada con la versión colectiva de *Caperucita Roja*, los niños incrementan un 10 % más el discurso directo, alcanzando casi un 90 % de la totalidad de discurso del personaje.

Asimismo, al igual que en la textualización de *Caperucita Roja*, los niños introducen discurso del personaje como un modo de contar sin explicitar el motivo de su inclusión. También aparecen diversas reformulaciones y dedican mucho tiempo didáctico al decir de los personajes y al modo de decir de estos, pero mucho menos que en *Caperucita Roja* (2682 turnos de habla, un 12,7 % -343- turnos de habla en torno a EDP.)

A medida que los niños dictan, las intervenciones de la docente son tanto para socializar en el grupo un modo de enunciar propuesto por un niño (“¿están de acuerdo con lo que dijo Sergio?”), como para releer pasajes del texto fuente. También solicita una y otra vez que ajusten su discurso para escribirlo y recurre a la relectura de las versiones de autor para ofrecer otro modo de decir.

El predominio del discurso directo respecto de la producción alcanzada en *Caperucita Roja* está vinculado con una diferencia en las condiciones didácticas: las intervenciones vinculadas a la lectura e intercambio de dos versiones del cuento por escribir y, durante la textualización, la relectura de las versiones de los Hnos. Grimm y Tony Ross. El aporte sustantivo está en el trabajo con versiones donde predomina el discurso directo. Por su parte hay mayor tiempo didáctico destinado a la producción de pasajes descriptivos, de los cuales no se ocuparon en *Caperucita Roja*.

Veamos un fragmento del intercambio en el aula donde la docente, durante la textualización, apela a la lectura de los textos fuente y a recuperar los apuntes del plan de texto.

112 Niña: Señó, poné que la madrastra lo convenció al papá.

113 Docente: ¿Cómo lo pongo a eso?

114 Malena: “El papá no quería que los deje”.

115 Docente: (Escribe mientras lo dice) EL PAPÁ

116 Niño: “No quería dejarlos”

117 Niña: “Y la madrastra lo convenció”

118 Docente: Escuchen lo que dice el cuento en esa parte, escuchen (lee la versión

cercana a los Hnos. Grimm): —No, —dijo el hombre— no puedo hacer eso. ¿Cómo puedo abandonar a mis niños en el bosque? Las bestias se los comerían.

119 Lautaro: Ponelo

120 Docente: ¿Cómo?

121 Camila: ¿Cuál es la bestia?

122 Docente: Las bestias son los animales del bosque.

123 Abril: Si no, poné “las brujas se los comerían”.

(Fragmento inaudible por ruido)

124 Docente: Releo *AL ANOCHECER LA MADRASTRA LE DIJO AL LEÑADOR HAY QUE DEHACERNOS DE LOS NIÑOS EL PAPÁ NO QUERÍA DEJARLOS*

125 Lautaro: Dijo “¡no!”.

126 Docente: Entonces, ¿cómo pongo?

127 Sergio: “El leñador no quería dejarlos y le dijo a la madrastra”

128 Docente: ...y dijo a la madrastra. Bueno, pero yo tengo que escribir esa idea y vamos a ayudar a Sergio porque él quiere ponerlo (relee) *LA MADRASTRA LE DIJO AL LEÑADOR HAY QUE DESHACERNOS DE LOS NIÑOS EL PAPÁ NO QUERÍA DEJARLOS*

129 Camila: No, porque los quería.

130 Noelia: ...y la madrastra los quería dejar.

131 Docente: (Relee) *LA MADRASTRA LE DIJO AL LEÑADOR HAY QUE DESHACERNOS DE LOS NIÑOS EL PAPÁ NO QUERÍA DEJARLOS*

132 Mora: “Y la madrastra lo convenció, le dijo: ¿me quieres más a mí o a los niños?”

Código: ROC_Textcolectiva_HyG (118:132)

El dictado que en este fragmento vienen realizando los niños (112:117) es el relato narrado, pero la maestra les propone la lectura de un pasaje del cuento leído donde aparece la voz del padre a propósito de su contradicción. Esto da lugar a repensar su texto y, no supone la copia del texto fuente, aunque sí toman la forma directa de expresión de la voz de los personajes.

Hasta aquí tanto cuando escriben por sí mismo como cuando lo hacen a través de dictar al docente los verbos declarativos se limitan a “decir” en pretérito indefinido y unos pocos más (“preguntar”, responder, contestar, gritar, excepcionalmente...) Sin embargo, en este dictado de *Hansel y Gretel* en ciertos pasajes de la historia introducen enunciados que anteceden la voz de los personajes y usan verbos que describen con más precisión las acciones a través de modalizaciones y perífrasis de futuro.

¿Cómo llegan a esos enunciados? En el siguiente fragmento de registro se da un interesante intercambio al respecto.

Transcripción del pasaje a discutir por el grupo: “...GRETTEL EMPEZÓ A LLORAR CÓMO VAMOS A ENCONTRAR EL CAMINO MAÑANA DE VUELTA A CASA NO TE PREOCUPÉS...”

(...)

460 Abril: Falta algo en “cómo vamos a encontrar el camino”.

461 Docente: A ver, ¿dónde?

462 Abril: Dijo “cómo vamos a encontrar el camino”, cuando habla Gretel, tenés que poner los signos de pregunta.

(...)

466 Docente: ¿Donde dice “cómo vamos”?

467 Alfonso: Señó, poné la pregunta “¿Cómo vamos a encontrar el camino de vuelta a casa?”.

468 Docente: (lee) *¿CÓMO VAMOS A ENCONTRAR EL CAMINO MAÑANA DE VUELTA A CASA?* Tienen razón (agrega los signos de interrogación).

469 Erica: Señó, poné como que lo dice así... como que lo dice llorando.

470 Docente: Ah..., miren lo que dice Erica. Pero... ¿cómo lo pongo?

471 Camila: Así (con gestos de llorar e impostando la voz) ¿cómo vamos a encontrar el camino?

472 Docente: Pero ¿cómo lo pongo para que el que lo lea?

473 Malena: Poné lagrimitas.

474 Docente: (ríe) Pero en los cuentos, miren cómo dice en el cuento. Escuchen esta parte en donde le pasa esto a Gretel, y escuchen qué palabras usa el autor (lee una de las versiones) *Gretel lloraba y lloraba*. “*Si las bestias en el bosque nos hubieran comido, ¡por lo menos hubiéramos muerto juntos!*” sollozó.

475 Niña: Tal vez podés poner lagrimitas.

476 Docente: El autor no puso lagrimitas y yo cuando lo leí lo hice como llorando por esto que dice acá. ¿Cómo lo puedo poner en palabras, esto?

477 Sara: “lo dice llorando”

478 Docente: A ver, *GRETEL EMPEZÓ A LLORAR ¿CÓMO VAMOS A ENCONTRAR EL CAMINO MAÑANA DE VUELTA A CASA?*

479 Sara: ...y donde dice llorar significa como que está llorando.

480 Docente: Si dice “Gretel empezó a llorar”, ya ahí, nos está diciendo. Bien, voy a leer hasta ahora, escuchemos cómo va esto (relee antes de proseguir).

(...)

Código: ROC_Textcolectiva_HanselyGretel (460:480)

Los niños comienzan a considerar cómo expresar por escrito los estados emocionales de los personajes a partir de pensar el modo en que los personajes dicen. De esta manera, una de las niñas interviene porque cree que “falta algo” en la voz de Gretel y señala que son signos de pregunta. Otro niño, Alfonso, sostiene la misma propuesta. Pero otra niña sugiere agregar el modo en que el personaje lo dice: “como que lo dice llorando”. Malena, propone poner íconos que lo represente: “poné lagrimitas”³⁶. Esto da lugar a que la maestra relea un pasaje de los cuentos fuente para corroborar que ahí no aparecen iconografías y que el autor logra volcar por escrito ese sentimiento.

³⁶ El uso de iconografías es un recurso que encontramos en algunos cuentos que aparecen no como ilustración sino como modo de intercalarse y reemplazar ciertas palabras en el curso de un texto. Probablemente la niña haya apelado a esos cuentos de circulación social.

A continuación, citamos solo a modo de ejemplo algunos pasajes que transcribimos del texto alcanzado. Veremos que las construcciones verbales tienen una carga descriptiva mayor. A veces se trata de una variación semántica que da otra carga al verbo. En otras ocasiones se trata de usar estructuras verbales más complejas. No siempre se trata de describir el decir de los personajes, sino que se complejiza el uso de los verbos en general y generan un clima en el cual las palabras son dichas: Hansel toma la palabra para consolar a Gretel; la madrastra reprocha al niño, quien a su vez usa sus palabras para engañarla; la bruja maltrata a Gretel y la aterroriza con sus palabras. De este modo, el discurso de los personajes no solo dice lo que dice, sino que crea el clima de lo que dice. Las posibilidades de fortalecer la narración se van incrementando para estos pequeños escritores.

Texto 19

(...)
19GRETEL **EMPEZÓ A LLORAR**
20¿CÓMO **VAMOS A ENCONTRAR** EL CAMINO MAÑANA DE VUELTA A CASA?
21NO TE **PREOCUPÉS**
22YA LO **VAMOS A ENCONTRAR**
(...)
35HANSEL CADA TANTO SE **DETENÍA A MIRAR** LA CASA
36P: POR QUÉ TE **DETIENES**
37H: **ESTOY MIRANDO** MI GATO NEGRO
38M: ¡TONTO! ESE NO ES TU GATO NEGRO
39ES EL HUMO DE LA CHIMENEA
40PERO EN REALIDAD HANSEL NO SE **DETENÍA** PARA VER SU GATO NEGRO
(...)
115DESPUÉS LA BRUJA **DESPIERTA** A GRETEL SACUDIÉNDOLA
116LEVANTATE PEREZOSA ~~VE~~ A TRAERME
117TRAEME UNA OLLA CON AGUA PARA COCINARLE ALGO DELICIOSO PARA A TU HERMANO
118PARA CUANDO **ESTÉ** GORDITO COMÉRMELO
(...)

Transcripción_Textcolectiva_HyG

Estos breves ejemplos permiten ver que los niños encuentran otros modos de involucrarse con la psicología de los personajes y que aparecen muchas veces en las cercanías del discurso directo.

Luego de la situación de textualización hasta aquí descrita se les propuso a los niños revisar el texto y para ello partir de una situación de reflexión sobre el lenguaje que luego se recontextualizaría en la revisión colectiva propiamente dicha. La maestra decidió revisar algunos aspectos en particular, entre ellos, la voz de los personajes y

recursos para marcarlos en la narración, por eso el mayor desarrollo de esta se encuentra en el capítulo siguiente. Igualmente, anticipamos el procedimiento de la clase y un breve análisis sobre la recuperación de la voz del narrador luego de la cita del personaje.

La docente propuso a los niños indagar cómo hacen los autores de los cuentos populares para introducir la voz de los personajes. Es decir, que se valió de una instancia de estudio y reflexión sobre el lenguaje a partir de un problema observado durante la textualización colectiva.

La situación consistió en la entrega de una hoja por pareja de niños con distintos fragmentos de cuentos leídos en clase, entre los cuales se evidenciaban diversas maneras de delimitar los discursos del personaje.

Esta bruja no veía muy bien, pero sí tenía un excelente olfato. Cuando olió que Hansel y Gretel se acercaban a la casa, lanzó una risita con un cacareo maligno y gritó: "¡No se me escaparán!"

Al día siguiente la bruja despertó a Hansel, lo agarró con su arrugada mano y lo llevó a un pequeño establo donde lo encerró detrás de una puerta, las ventanas tenían barras. Después regresó a la cama de Gretel y la sacudió hasta despertarla.

"Levántate, niña perezosa," le gritó. "Anda y tráeme agua para cocinarle algo delicioso a tu hermano. El está en el establo y tiene que engordar. Tan pronto como esté gordito me lo comeré."

Biancaneves, al oír llamar a la puerta, abrió rápidamente la ventana y dijo:

— ¿Qué desea. Va? Yo no tengo permiso para dgar, entrar a nadie.

— Buenos días, preciosa — dijo la reina con tono bondadoso —. ¿Puedo ofrecerte esta manzana, que hace juego con tus hermosos labios rojos? Te la puedo dar por la ventana.

— ¿Qué mal puede haber en esto? — pensó Biancaneves. La manzana parecía deliciosa. Así que, después de darle las gracias a la vieja, probó un bocado. Instantáneamente cayó sin vida.

— ¡Ja, ja! — gremio la pérfida reina —. Ahora ya sé quién es la más hermosa de todo el contorno.

—Paca, Paca! —gritó Poca—. ¡El camión de la basura se lleva a nuestro Espartoso!

—¡Que camión tan monstruoso, llevarse así a nuestro Espartoso! —dijo Paca mientras se ponía el sombrero de pico y sacaba la varita mágica de abajo de la almohada.

—¡Gatoliso, Gatoliso, que aparezca ya mismo el gato Espartoso! —Y movió varias veces la varita sobre su cabeza.

—¡Eso nunca resultará! —rezongó Poca, enojada—. Lo que tenemos que hacer es... ¡perseguir al camión! —dijo con entusiasmo, ya que jamás le gustaron las películas donde nunca pasa nada.

La bruja Mon estaba rabiosa. Llevaba toda la tarde portándose bien. Ya no podía resistirlo más! Necesitaba urgentemente molestar a alguien.

Pensó: «Si pasara una niña por aquí, la convertiría en una tortuga».

A la mañana siguiente todo estaba en silencio. Papá no estaba. Le pregunté a mamá cuándo iba a regresar, pero no tenía cara de saberlo.

La mujer ya no fingió ser amable. Le dijo a Hansel que quería engordarlo para comerlo después de modo que ya podía hacerse a la idea. Cada día le servía un gran banquete, y siempre decía lo mismo.



La maestra fue leyendo los fragmentos en voz alta y proponiendo que observasen las distintas marcas de puntuación que aparecían: dos puntos, guiones o rayas de diálogo, comillas; el “componer por escrito” los modos en que los personajes dicen, entre otros aspectos.

Entre los problemas que hace observable la maestra pone de relieve la voz del narrador intercalada en el diálogo.

—Buenos días, preciosa —dijo la reina con tono bondadoso—. ¿Puedo ofrecerte esta manzana, que hace juego con tus hermosos labios rojos? Te la puedo dar por la ventana.

—¿Qué mal puede haber en esto? —pensó Blancanieves. La manzana parecía deliciosa. Así que, después de darle las gracias a la vieja, probó un bocado. Instantáneamente cayó sin vida.

—¡Ja, ja! —graznó la pérfida reina—. Ahora ya sé quién es la más hermosa de todo el contorno.

89 Docente: (...) ¿Hasta dónde habla la reina malvada? Yo voy leer todo y díganme hasta dónde habla (lee señalando en el pizarrón) —Buenos días, preciosa —dijo la reina con tono bondadoso.

90 Abril y otras: Hasta (lee con entonación) —Buenos días, preciosa

91 Nena: Hasta *preciosa*.

92 Lautaro: ¡Sí! Y después habla lo que está diciendo porque si no queda todo junto.

93 Docente: ¿Quién dice esto? (señala —dijo la reina con tono bondadoso.)

94 Lautaro: La reina (lee) —dijo la reina.

96 Enzo: Nadie (asombrado).

97 Varios: ¡Nadie!

98 Docente: En realidad, ¿saben quién lo dice? El narrador, el narrador del cuento. (Relee con entonación y señalando con el dedo) —Buenos días, preciosa —dijo la reina con tono bondadoso. Inclusive cambia el tono.

(...)

102 Alfonso: También cuando dice —¡Ja, ja!

103 Docente: También dice cuando grita (lee con entonación y diferenciándolo con la voz del narrador) —¡Ja, ja! —graznó la pérfida reina. También está ahí. Miren, más adelante. (señala y lee) Abre el guion de diálogo y dice la reina: —¡Ja, ja! (copia en el pizarrón) —graznó la pérfida reina (continúa copiando al dictado). Esto lo dice el narrador (señalando en *graznó la pérfida reina*).

Código: Revcolectiva_HanselyGretel (89:103)

La maestra propone que los niños observen la delimitación de la cita a partir de una pregunta: desde dónde hasta dónde habla el personaje. Para después pensar quién habla luego de la reina, donde dice “dijo la reina con tono bondadoso”.

Como se trata de una situación de estudio, de observación y reflexión sobre el lenguaje, la docente no se limita a enseñar el procedimiento de cita para que luego escriban correctamente, intenta poner en discusión distintos problemas propios de la literatura, como por ejemplo, la voz del narrador. Para los niños no resulta evidente quién habla. Se trata de pensar en un problema literario que se volvió pertinente porque formaba parte de lo que los chicos estaban indagando.

En la **revisión colectiva de *Hansel y Gretel*** la maestra comenzó por el discurso del personaje en función de lo estudiado, si bien dedicó mucho tiempo a la delimitación de la voz de los personajes en el texto también revisó junto a los niños los verbos declarativos.

En las VI de *Caperucita Roja* el 90 % de los niños de nuestro corpus usa el verbo “decir” como anticipatorio de la voz del personaje. Dentro de este porcentaje, un 28 % emplea además otros verbos introductorios. En el siguiente ejemplo, la docente centra su intervención en la importancia de describir el modo en que hablan los personajes. Comienza proponiendo una alternativa al verbo declarativo “dijo”, pero al mismo tiempo busca que los niños piensen en otras opciones diferentes a las más comunes como “exclamó”, empleadas en otros momentos ya en la revisión.

293 Docente: ¿Dónde aclaro? (relee) NO TE PREOCUPES.
294 Abril: “Dijo Hansel”.
295 Docente: (agrega) DIJO HANSEL (continúa la lectura) LO VAMOS A ENCONTRAR. (Agrega luego de DIJO HANSEL). Está hablando Hansel; y en vez de “dijo”, ¿cómo podríamos poner?
296 Agustina: “Exclamó”.
297 Docente. ¿Y en lugar de “exclamó”? ¿Hansel, qué está haciendo con Gretel?
298 Noelia: Parece dulce.
299 Docente: Es dulce Hansel.
300 Nena: Como un dulce de leche.
301 Lautaro: Es muy bueno.
302 Docente: Es muy bueno. Porque Hansel la consuela.
303 Mica: Lo dice para tranquilizarla.
304 Agustín: Trata bien a la hermana.
305 Docente: Entonces, ¿cómo pongo acá? (señalando el texto) DIJO HANSEL; ¿cómo aclaro eso?
(...)
309 Abril: “Con tono”
310 Lautaro: “Alegre”
311 Niño: “Dulce”
312 Noelia: “No te preocupes Gretel ya vamos a encontrar el camino de vuelta a casa” (impostando la voz).
313 Docente: Pero, ¿cómo lo escribo a eso?, vos lo decís así, pero ¿cómo lo aclaro? Acá dicen (señalando a dos niños) “con tono dulce”.
314 Agustín: Mejor no pongamos eso porque si no es como en el cuento de *Blancanieves* que parece que es un engaño.
315 Docente: Y para que no parezca que es un engaño, ¿qué pongo?
316 Agustina: “Dulcemente”.
317 Lautaro: ‘¡Con todo su corazón!’
318 Docente: (retoma lo dicho por los niños) “Dijo Hansel con todo su corazón”, ¿así? (escribe la frase en el afiche) y queda (relee) —NO TE PREOCUPES —DIJO HANSEL CON TODO SU CORAZÓN—. LO VAMOS A ENCONTRAR. Quiero decir ahora que, cuando revisemos, vamos a fijarnos en todas estas cosas porque el que lo lee no sabe cómo lo está diciendo, si lo está diciendo enojado, si lo está diciendo con entusiasmo, si lo está diciendo alegremente, triste.

Código ROC_RevColectiva_HyG (293,305/ 309, 318)

La docente relee algunos fragmentos para reparar en la precisión de los verbos introductorios, o la incorporación de otras proposiciones subordinadas (adjetivas, adverbiales, sustantivas) que buscan enriquecer el modo en que los personajes hablan, como en el registro de clase precedente.

Los niños optan, entonces, por agregar luego del verbo “decir” una descripción, complejizando la discusión ya que la aparición de una frase nominal como “con tono dulce” podría confundir al lector (según su experiencia anterior como lectores).

Nótese que la última intervención de la docente citada en este pasaje cumple con varias funciones: al retomar la voz de Lautaro, la valida; a la vez, instala que ese es un saber digno de ser considerado en otros pasajes (“cuando revisemos, vamos a fijarnos en todas estas cosas porque el que lo lee no sabe cómo lo está diciendo”) y que en la forma de decir de los personajes se puede expresar también su estado mental.

Así vemos como, en el siguiente pasaje, la intervención anterior de la maestra comienza a dar frutos. Ahora son los niños quienes proponen pensar en alternativas al verbo “decir” o precisar el modo en que los personajes hablan, haciendo propia una intervención docente anterior.

334 Docente: (agrega mientras lo dice *DIJO EL PAPÁ*) miren acá pongo una rayita después de que habla (agrega un guion y escribe *-DIJO EL PAPÁ*)
335 Alfonso: No, mejor en vez de “dijo”, otra cosa... ponemos.
336 Agustín: Señor, cuando habla el papá le ponemos una rayita azul y cuando habla la nena le ponemos una rayita roja.
337 Docente: Ah, pero vamos a ver en los textos. Mirá cuando habla Paca (refiriéndose a un personaje de un pasaje seleccionado para estudiar diálogos) está igual que este (señalando el personaje que dialoga con Poca). Bueno, ¿cómo lo dijo el papá? *‘POR QUE TE DETIENES’* (lee con voz muy suave y gesto de resignación).
338 Alfonso: mejor ponemos “dijo el papá... tristemente”.
339 Docente: Dijo el papá tristemente.
340 Nena: Muy triste.
341 Varios: Sí, muy triste.
342 Docente: (agrega *MUY TRISTE* y queda *-¿POR QUÉ TE DETIENES? -DIJO EL PAPA MUY TRISTE* y continúa leyendo) *H: ESTOY MIRANDO MI GATO NEGRO*. Si habla Hansel ¿qué ponemos?

Código: ROC_RevColectiva_HyG (334:342)

En este fragmento, Alfonso está preocupado por precisar el modo en que el personaje habla: primero, buscando alguna alternativa a la palabra dijo y luego, agregando un adverbio de modo.

En el siguiente fragmento las interacciones continúan alrededor de la manera de expresar por escrito un modo de decir del personaje.

769 Docente: (agrega mientras dice RESPONDIÓ HANSEL y continúa leyendo) ¡*TONTO! ESO NO ES UNA LIBÉLULA ES EL REFLEJO DEL SOL QUE DA A UNA PIEDRITA CON FORMA DE BICHO* ¿Quién dice eso?

770 Varios. ¡La madrastra!

771 Lautaro: Poné una rayita de diálogo.

772 Docente: Bien (tacha la M, agrega la raya de diálogo y relea) —¡*TONTO!* ¿Quién dice eso?

773 Varios: ¡La madrastra!

774 Docente: Miren cómo dice acá en el libro (lee del texto) —¡*Tonto!* —*exclamó la mujer*

775 Lautaro: “Exclamó” entonces poné.

776 Abril: “Exclamó la madrastra”.

777 Docente: ¿Exclamó la madrastra? Me parece que ya lo pusimos en otro (episodio) “exclamó”.

778 Abril: Noo.

779 Docente: Miren, a ver en otro... (refiriéndose a otro fragmento del libro) Acá dice “*dijo la mujer*”. Además, no lo dice suavemente (lee enfatizando y dramatizando el personaje) —¡*TONTO!*

780 Lautaro: No lo dice suavemente porque es mala.

781 Agustín: ¡¡¡Regañó, regañó!!!

782 Docente: (lee un fragmento de otra versión de Hansel Y Gretel) —¡*Bah!* —*bufó la madrastra, furiosa.*

783 Agustín: ¡O “regañó”!

784 Docente: “Regañó”. ¿Les gusta esa? ¿Les gusta esa que dijo Agustín?

785 Tomás y otros: ¡¡¡Sííí!!!

786 Docente: (agrega *REGAÑÓ*).

787 Lautaro: (con entonación) ¡La madrastra maligna!

788 Docente: Dice Lautaro “la madrastra maligna” (agrega *LA MADRASTRA MALIGNA* y queda —¡*TONTO!* —*REGAÑÓ LA MADRASTRA MALIGNA*).

789 Lautaro: Sí, porque es maldita.

Código: ROC_RevColectiva_HyG (769:789)

Resulta interesante este pasaje porque durante la textualización los niños ya habían recurrido a los signos de exclamación pensando en la manera en que la madrastra se refería a Hansel. En esta oportunidad la docente apuesta a que además precisen el verbo declarativo a partir de no repetir (“dijo” o “exclamó”) lo que ya aparece en otras partes de la propia versión.

Hemos dicho que, a pesar de los ejemplos que estamos citando, no existe un gran despliegue de los niños en relación con una diversificación semántica de los verbos declarativos. Lo que mayormente muestran es que, diversifiquen o no el verbo, hacen abundante uso de expansiones descriptivas de los núcleos nominales o verbales a través de sus complementos (modificadores y circunstancias).

En síntesis, el dictado colectivo de Caperucita Roja permitió alcanzar una historia más completa, con la totalidad de episodios escritos y con más episodios con discurso del personaje. Aunque aparecen ambos tipos de discursos, prevalece el discurso directo (76 %) al indirecto (23 %). En la textualización de Hansel y Gretel encontramos también una historia con todos los episodios, en la que los niños intercalan, en todos aquellos episodios en los que la historia es propicia, discurso del personaje. A diferencia de Caperucita Roja, se incrementa el porcentaje de discurso directo. Asimismo, la totalidad de EDP aparece en un porcentaje menor que en la producción de Caperucita Roja, dando lugar a un mayor número de enunciados durativos. Pero la historia, lejos de perder densidad, la incrementa, ya que ofrece mayor capacidad para enriquecer la narración. En la narración se intercalan pasajes descriptivos y se emplea mayormente discurso directo.

Como mencionamos en el análisis, esto lo asociamos a la variación en las condiciones didácticas propuestas para la escritura colectiva de Hansel y Gretel: lectura y espacio de intercambio previo de dos versiones de Hansel y Gretel, mayor intervención de la docente durante el dictado, especialmente, relectura de algunos pasajes de los textos leídos previamente.

En la situación de textualización y, predominantemente, en la de revisión de Hansel y Gretel, circuló la necesidad de reparar en la voz del narrador, quien aporta una información acerca del modo en que los personajes dicen. En algunas ocasiones, lo resolvieron a partir de agregar una descripción de la acción o del personaje. En otras, buscando la precisión de los verbos introductorios (ej. regañó, exclamó, preguntó, respondió).

Por último, cabe señalar que, tanto en el dictado de Caperucita Roja como en el de Hansel y Gretel, los niños del corpus destinan mucho tiempo didáctico asociado al espacio de palabra. No se trata solo de agregar diálogos, sino de pensar el modo de decir, por lo que abundan extensos intercambios con distintas reformulaciones sobre el decir de los personajes o la manera de introducirlo.

Las producciones finales de *Caperucita Roja* escritas en parejas de niños

Luego del trabajo didáctico de escritura colectiva de *Caperucita Roja* y de lectura, escritura y revisión de *Hansel y Gretel*; los niños revisan la versión inicial de *Caperucita Roja*, escrita en parejas.

La relevancia de la práctica de revisión de textos en el espacio escolar (como una práctica que puede realizarse sin temor a la descalificación o la sanción) se constituye como una fuente ilimitada de análisis y aprendizaje de los alumnos y de observación e intervención docente (Castedo, 2003).

Como referíamos en el capítulo I, la situación de revisión entendida como una práctica que enriquece el proceso de escritura nos aleja de una visión normativa o modélica de la escritura de calidad. La calidad de un texto no está dada por la cercanía a un modelo legítimo, sino por la búsqueda de precisión para expresar lo que se propone el autor. Así, encontramos que los niños realizaron diferentes transformaciones en sus textos. En este apartado nos detendremos en los agregados, las tachaduras o las modificaciones en torno al discurso del personaje.

En las versiones iniciales, vimos que el diálogo es un recurso disponible para todos desde el inicio de la producción escrita como modo de contar un cuento. Durante el trabajo colectivo encontramos que siguen recurriendo al discurso del personaje, ampliando las posibilidades de textualización tanto en la versión colectiva de *Caperucita Roja* como en la versión de *Hansel y Gretel*, intercalando discurso del personaje en casi todos los episodios, ampliando el repertorio de verbos introductorios, recurriendo a marcas de puntuación para delimitar el diálogo.

¿Qué revisaron los niños en torno al discurso de los personajes, al volver a sus propias producciones?

La situación de clase se desarrolló del siguiente modo: la docente le entregó a cada pareja su texto transcripto y normalizado en imprenta mayúscula en papel. Operativamente resolvimos que el modo de recuperar la revisión de las producciones de *Caperucita Roja* escritas en parejas fuera a partir de las marcas dejadas por los niños sobre la versión inicial. Es decir que en las versiones finales miramos los rastros producidos por tachaduras o agregados por debajo o por encima de la línea base del texto. En los ejemplos que citaremos, dichas huellas se distinguen con color rojo.

Cuando miramos qué transformaciones introducen los niños del corpus en lo que respecta al discurso del personaje, no podemos quedarnos únicamente con los nuevos enunciados, ya que, como señalamos en el capítulo 4, las transformaciones encontradas representan transformaciones completas de nuevos agregados, pero también representan, en un porcentaje significativo, transformaciones intraenunciado, donde encontramos agregados, supresiones y reemplazos.

En este sentido, la totalidad de los textos (15 VF) realiza alguna transformación en algún episodio donde hay discurso del personaje o generando nuevos episodios con discurso del personaje.

También miramos si los niños cambian de tipo de discurso (directo o indirecto) al revisar.

Tabla 5.4: Comparación de VI y VF según estilos de discurso del personaje

Estilo	Producciones VI	Producciones VF	Diferencia entre VI y VF
Ambos estilos	9	10	+1
Directo	4	4	=
Indirecto	2	1	- 1

Número de VI y VF= 15

Los niños conservan el estilo escrito en la versión inicial, a excepción de una pareja que, además de emplear estilo indirecto, introduce en la VF estilo directo. Se trata del texto de Nicolás y Tomás, quienes no solo ahora emplean ambos estilos, sino que en el episodio 4 pasan de indirecto a directo. Este cambio intenta deslizar cierta intencionalidad del lobo previo a la elección de los caminos.

**Texto 20
P 2**

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
CAPERUCITA SE ENCONTRO LØ COTOP CO E LOBO ³⁷ LE CU-DÍJO QUE TOS- ABUELO- % VAYA POR EL GANO-CAMINO MAS CORTO POR % EL C CAMINO MAS LARGO CAPERUSITA LL VAYA MAS TARDE	<u>Y DE REPEN//TE / CAPERUCITA SE</u> ENCONTRO / CON EL LOBO LE DIJO QUE /- <u>QUE LLEVAS AHÍ</u> <u>-UN+PEDAZO DE TORTA /</u> VAYA POR EL CAMINO / MAS CORTO POR EL CAMINO MAS /

³⁷ COE LOBO, no se sabe si es junto o separado.

	PERO ERA EL+CAMINO+MAS+LARGO / LARGO CAPERUSITA VA LLEGAR MAS TARDE ENTONCES / EL LOBO LA ENGAÑO A CAPERUCITA
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO POR EL CAMINO MÁS LARGO CAPERUCITA VA A LLEGAR MÁS TARDE	Y DE REPENTE CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO LE DIJO QUÉ QUÉ LLEVAS AHÍ UN PEDAZO DE TORTA VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO POR EL CAMINO MÁS PERO ERA EL CAMINO MÁS LARGO ENTONCES EL LOBO LA ENGAÑÓ A CAPERUCITA

Código :23TVFNicolásTomás y 23NVFNicolásTomás_Epi4

Con respecto a los agregados de nuevos enunciados de diálogo, hallamos que en cuatro producciones, al escribir un nuevo episodio, escriben también nuevos enunciados de diálogo. En los cuatro casos se trata de completar la historia, tanto al inicio del texto, porque comenzaban por el episodio 4, o al cierre de la historia. A modo de ejemplo, recuperamos el fragmento final de la VF de Agustín y Agustín (texto 21) quienes retoman desde el episodio 6 y agregan los episodios 7 y 8.

Texto 21
P3

TRANSCRIPCIÓN
(...) (6) Y LLEGA A LA CASA Y PREGUNTA QUE OJOS TAN GRANDES PARA VERTE MEJOR Y LE PREGUNTA QUE DIENTES <u>TAN</u> GIGANTES ABUELITA <u>PARA COMERTE MEJOR</u> <u>EL LOBO LA CORRE POR LA CASA</u> <u>Y CAPERUSITA GRITO</u> <u>Y EL CASADOR ESCUCHO</u> <u>QUE CAPERUSITAGRITABA</u> <u>Y FUE A RESC ATARLA A CAPERUSITA</u> <u>Y EL CASADOR . LE DICE AL LOBO</u> <u>- NO TE LA COMAS LOBO</u> <u>Y TODOS COMIERON PERDISES</u> <u>FIN</u>
NORMALIZACIÓN
(....) (6) Y LLEGA A LA CASA /

Y PREGUNTA
QUE OJOS TAN GRANDES /
PARA VERTE MEJOR /
Y LE PREGUNTA
QUE DIENTES TAN /GIGANTES ABUELITA /
PARA COMERTE MEJOR /
EL LOBO LA CORRE POR LA CASA /
Y CAPERUCITA GRITÓ
(7) Y EL CAZADOR /ESCUCHÓ
QUE CAPERUCITA GRITABA /
Y FUE A RESCATARLA A /CAPERUCITA
Y EL CAZADOR . LE DICE AL LOBO /
- NO TE LA COMAS LOBO
(8) Y TODOS COMIERON /PERDICES
FIN /

Código: 23TVF y NVF AgustinAgustin_Epi6,7,8

El discurso del personaje se constituye en un modo de narrar por escrito desde la VI y también en las VF privilegiando el discurso directo.

A continuación, detallamos algunos ejemplos de las distintas transformaciones vinculadas a las voces de los personajes.

Las transformaciones asociadas al lenguaje escrito no son en absoluto superficiales. En todos los casos, los niños se acercan a las versiones de circulación social a partir de distintos de aspectos: enriquecer la trama, guardar mayor cohesión del texto, proveer anticipaciones al lector.

En el episodio 2, encontramos que algunas producciones agregan mayor información al lector. Veamos el siguiente ejemplo.

Texto 22
P 6

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
// ³⁸ LA MAMÁ LEDIO A CAPELUSITA , ROJA ³⁹ , COMIDA Y LA MAMÁ ⁴⁰ / LE DIJO TENE CUIDADO CON EL LOBO	LA MAMÁ LE DIJO A CAPERUCITA, ROJA <u>TOMA CAPELUCITA ROJA LA COMIDA</u> <u>PARA LA ABUELITA</u> <u>QUE ESTÁ ENFERMA COMIDA Y LA</u> <u>MAMÁ</u> LE DIJO TENE CUIDADO CON EL LOBO
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
LA MAMÁ LE DIO A CAPERUCITA, ROJA COMIDA Y LA MAMÁ LE DIJO TENÉ CUIDADO CON EL LOBO	LA MAMÁ LE DIJO A CAPERUCITA, ROJA TOMÁ CAPERUCITA ROJA LA COMIDA PARA LA ABUELITA QUE ESTÁ ENFERMA LE DIJO TENÉ CUIDADO CON EL LOBO

Código :23TVFLautaroBenjamin y 23NVFLautaroBenjamin_Epi2

Es así que, a la advertencia de la madre sobre el lobo, esta pareja de niños agrega el pedido que le realiza mediante discurso directo y una justificación, generando mayor verosimilitud y brindando mayor información al lector.

Sergio y Alejo (texto 23) realizan modificaciones intraenunciado para modalizar la voz de la madre mediante un pedido.

Texto 23
P 5

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
SU MAMA LE DIO / YEBA A LA CASA DETU ABUELI // TORT AS PARA YE ⁴¹ BARLE ALA CASA DE SU / ABUELITA	SU MAMA LE DIJO <u>CAPERUSITA PODES LLEVAR A LA CASA</u> <u>DE TU ABUELITA ESTA TORTAS</u> <u>PARA LLEVARLE QUE LLEBES</u> A LA CASA DE <u>SU TU ABUELITA</u>
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
SU MAMÁ LE DIJO LLEVA A LA CASA DE TU ABUELI	SU MAMÁ LE DIJO CAPERUCITA PODÉS LLEVAR LA CASA

³⁸ Cada línea respeta la misma sangría.

³⁹ Se observa la palabra *ROJA* entre comas.

⁴⁰ Se observa la tilde tachada en la última A.

⁴¹ *YE* con tinta y lápiz.

TORTAS PARA LLEVARLE A LA CASA DE SU ABUELITA	DE TU ABUELITA ESTA TORTAS PARA QUE LLEVES A LA CASA DE TU ABUELITA
---	--

Código : 23TVFSergioAlejo y 23NVFSergioAlejo_Epi2

El cambio de orden a pedido de la madre obliga a adecuar el enunciado siguiente, dándole continuidad a la voz de la madre: cambian “para llevarle” por “que lleves” y, en lugar de “su”, escriben “tu”.

Por su parte, Abril y Alexia agregan nuevos diálogos dentro del episodio 4 para alertar al lector.

Texto 24
P 1

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
SE ENCONTRO CON EL LOBITO LOBO EL LOBO LE DIJO / ADONDE B VAS ⁴² Y CAPERUSITA LE CONTESTO A LA VOY A LA CASA / DE MI ABUELITA PERO QUE BELLAS FLORES NO TE PARAS / A MIRARLAS PERO COMO CANTAN ⁴³ LOS PAJARI?TOS ⁴⁴ ANDAS DISTRAIDA E / COMO ES TAN DIBERTIDO ME LLAMA LA CURIOSIDAD CAPERUSITA SE / PUSO A ?JUNTAR ⁴⁵ FLORES	SE ENCONTRO CON EL LOBO <u>ESTABA ATRÁS DE UN ÁRBOL</u> <u>Y PENSÓ</u> <u>¿CAPERUCITA SERÁ MI CENA?</u> EL LOBO LE DIJO/ A DONDE VAS Y CAPERUCITA LE CONTESTO VOY A <u>IR A</u> LA CASA/DE MI ABUELITA PERO QUE BELLAS FLORES NO TE PARAS/A MIRARLAS PERO COMO CANTAN LOS PAJARITOS ANDAS DISTRAIDA EH/ - COMO ES TAN DIVERTIDO ME LLAMA LA <u>CURIOSIDAD ATENCIÓN</u> CAPERUCITA SE/ PUSO A JUNTAR FLORES

Código : 23TVFAbrilAlexia y 23NVFAbrilAlexia_Epi2

Al agregar un verbo de estado interior, esta pareja de niñas incorpora las intenciones de ese lobo.

⁴² La V está escrita arriba de la B tachada.

⁴³ La última N tiene un palito pequeño que la confunde con la M.

⁴⁴ La J está escrita arriba de la G tachada.

⁴⁵ La J está escrita arriba de lo que aparece tachado.

En el episodio 6, en general los niños ya habían escrito el diálogo canónico, por lo que en la revisión se concentran en lograr que el texto resulte lo más fiel posible a ese juego estable de palabras. Véase la siguiente transcripción (texto 25) a modo de ejemplo.

Texto 25
P 12

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
Y FUE CAPERUSITA ROJA / Y LE DIJO / ABUELITA ABUELITA QUE OJOS / TAN FRANDE PARA MIRAR TEMEJOR ⁴⁶ / ABUELITA ABUELITA QUE NARIZ / TAN GRANDES PARA QUE SON ES / PARA OLFATIARTE MEJOR / ABUELITA ABUELITA QUE BOCA TAN / GRNDE PARA COMERTE MEJOR ⁴⁷ / Y DESPUES SE COMÍO A CAPERUSITA ROJA	Y FUE <u>LLEGÓ</u> CAPERUCITA ROJA/ Y -LE DIJO/ ABUELITA ABUELITA QUE OJOS/ TAN GRANDES PARA MIRARTE <u>MEJOR QUE TIENES</u> <u>PARA MIRARTE MEJOR/</u> ABUELITA ABUELITA QUE NARIZ / TAN GRANDES- PARA QUE ES QUE <u>TIENES/</u> PARA OLFATEARTE <u>OLERTE</u> MEJOR/ ABUELITA ABUELITA QUE BOCA TAN/ GRANDE PARA COMERTE <u>MEJOR QUE TIENES</u> <u>PARA COMERTE MEJOR/</u> Y DESPUES -SE COMIO A CAPERUCITA ROJA/

Código : 23TVFLuciaAbigail y 23NVFLuciaAbigail_Epi6

Las tachaduras y agregados en cada turno de habla van completando el orden en que se reproduce ese juego estable de palabras.

Por su parte, otra pareja agrega a su versión inicial el momento desencadenante, acrecentando el dramatismo, como es el caso de Nicolás y Tomás, cuyo texto transcribimos a continuación.

Texto 26
P 2

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
Y CAPESITA SLEGO / BY OAL COBO DÍFASA COLAROPA DE LABUELA / DÍGO CAPEUSITA ABUELA QEGRASOJOS / QE GRASODEJS	Y CAPERUCITA LLEGO / VIO AL LOBO DÍSFRAZADO CON LA ROPA DE LA ABUELA / - DIJO CAPERUCITA ABUELA QUE GRANDES OJOS / QUE GRANDES OREJAS

⁴⁶ No se distingue si MEJOR está seguido o separado del TE.

⁴⁷ La J está escrita sobre la G.

QE GRA NAÑIS QUE GRADE / TO DÍJO CAPEUSITA ASI QE TUNOEDE LA ABUELA /	QUE GRAN NARIZ QUE GRANDE / <u>QUE GRANDE BOCA</u> <u>¡ PARA COMERTE MEJOR! /</u> <u>GRANDE</u> TODO DIJO CAPERUCITA ASI QUE TU NO ERES LA ABUELA <u>ETOSSES CAPLU/ SITA RITO</u> <u>AAAAAAA</u>
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
Y CAPERUCITA LLEGÓ VIO AL LOBO DÍSFRAZADO CON LA ROPA DE LA ABUELA DIJO CAPERUCITA ABUELA QUÉ GRANDES OJOS QUÉ GRANDES OREJAS QUÉ GRAN NARIZ QUÉ GRANDE TODO DIJO CAPERUCITA ASÍ QUE TÚ NO ERES LA ABUELA	Y CAPERUCITA LLEGÓ VIO AL LOBO DÍSFRAZADO CON LA ROPA DE LA ABUELA - DIJO CAPERUCITA ABUELA QUÉ GRANDES OJOS QUÉ GRANDES OREJAS QUÉ GRAN NARIZ <u>QUÉ GRANDE BOCA</u> <u>¡PARA COMERTE MEJOR!</u> <u>GRANDE</u> TODO DIJO CAPERUCITA ASÍ QUE TÚ NO ERES LA ABUELA <u>ENTONCES CAPERUCITA GRITÓ</u> <u>AAAAAAAH</u>

Código: 23TVFNicolásTomás y 23NVFNicolásTomás_Epi6

Esta pareja continúa con su estilo de enumeración vertiginosa desembocando en la boca y en la voz del lobo que se intercala en la continuación de la palabra de Caperucita.

Con respecto a los verbos que introducen la voz de los personajes en las versiones iniciales, encontramos mayormente el verbo “decir” y, en mucha menor proporción, los verbos “preguntar”, “responder” y “contestar”.

Durante la textualización y, especialmente, durante la revisión colectiva, los verbos que introducen la voz de los personajes se constituyeron en objeto de enseñanza. Se resolvió en algunas ocasiones reemplazar el verbo “decir” por otros que precisaran mejor el modo de decir o agregar una descripción luego del verbo “decir”.

En las versiones finales escritas en pareja de niños, no encontramos textos que reemplacen los verbos “decir”, “preguntar”, “responder” o “contestar” por algún otro. Los chicos dejan esos verbos tal como en la versión inicial. Sin embargo, encontramos que, cuando agregan nuevos enunciados, además de “decir”, aparece el verbo “gritar”, en tres textos; el verbo “responder”, en un texto; el verbo “pensar”, también en un texto. Veamos este último ejemplo.

Texto 27
P 1

TRANSCRIPCIÓN	
VF	
	SE ENCONTRO CON EL LOBO <u>ESTABA ATRÁS DE UN ÁRBOL</u> <u>Y PENSÓ</u> <u>¿CAPERUCITA SERÁ MI CENA?</u>

Código: 23 N2P VF AbrilAlexia_Epi4

En cuanto al trabajo con los verbos introductorios, es interesante observar cómo la relación de enseñanza no resulta inmediata ni automática. Durante la situación colectiva se tomó como objeto de enseñanza los verbos introductorios y la necesidad de precisarlos para brindar mayor información al lector.

Sin embargo, el hecho de constituirse en objeto de enseñanza no supone un traspaso directo en sus propias producciones y, al mismo tiempo, que no se haga visible este cambio en las producciones en pareja no implica necesariamente que los niños no hayan aprendido sobre ese problema de escritura.

Una observación adicional que veremos en el siguiente capítulo es que los niños agregan signos de interrogación y exclamación y con ellos de alguna manera abordarían la preocupación por dar indicaciones al lector acerca de cómo dice ese personaje.

En síntesis, durante la revisión encontramos que los niños conservan los diálogos ya escritos en las VI y conservan también el estilo (directo o indirecto) en el que fueron escritos en la VI. Pero también hallamos en casi un 70 % de los textos (10 VF) nuevos enunciados de diálogo, así como también se agregan nuevos diálogos cuando se agregan nuevos episodios. Cuando se trata de agregar nuevos enunciados de diálogo en un episodio ya presente, las modificaciones se centran en brindar mayor información al lector, en cohesionar el texto, en completar la historia.

Finalmente, en cuanto a los verbos que introducen la voz del personaje, mayoritariamente los niños conservan los verbos escritos en la VI, pero agregan verbos como “gritar”, “responder” o “pensar”.

Recapitulación

En las producciones en pareja de Caperucita Roja (VI), encontramos que el diálogo es un recurso disponible para todos desde el inicio como modo de contar un cuento (la

mitad de los enunciados, 46,3 %, son discurso del personaje). Y, en la revisión, continúa siéndolo tanto para completar la historia como para agregarle densidad en su desarrollo.

Aquellos episodios que los niños priorizan para introducir la voz de los personajes son los centrales de la historia, por lo que podríamos decir que el desarrollo de la historia sucede mediante la “exigencia” de los diálogos.

Cuando indagamos las características de los diálogos parecería, haber una correspondencia entre las posibilidades de uso del discurso del personaje y las posibilidades narrativas en general si tomamos en consideración la extensión de los textos. Aquellos textos en que solo se emplea discurso indirecto se caracterizan por un modo de contar más parecido a un resumen, que se constituye a base de una enumeración de acciones. Es la forma en que los niños alcanzan a citar una voz ajena a la del narrador porque no exige un cambio en los rasgos gramaticales y semánticos vinculados al acto de enunciación del personaje y resulta, en definitiva, más próxima a la del narrador. En cambio, en los textos en los que se opta por una forma de reproducción más mimética, la cantidad de enunciados mucho mayor numerosos. Es decir, son textos en los que encontramos mayor dominio de la escritura en tanto exigen un control de aquellos aspectos que logran expresar con más autenticidad y fidelidad el discurso supuesto del personaje.

Las VF muestran una tendencia de los niños a conservar el estilo (directo o indirecto) escogido en la VI, aunque hay una preferencia por el estilo directo a la hora de agregar nuevos episodios o enunciados.

En lo que respecta a las transformaciones halladas en las VF, ya se trate de nuevos enunciados como de transformaciones intraenunciados de agregado, reemplazo o supresión, coinciden con aspectos abordados durante las situaciones colectivas. Los niños se centran en completar la historia, brindar mayor información al lector, en cohesionar el texto, enriquecer la trama, proveer anticipaciones al lector.

Las condiciones didácticas generadas en el aula durante la secuencia experimental permitieron que los niños pudieran concentrarse en aspectos significativos vinculados a los diálogos.

Una primera condición fue la lectura de dos versiones previas a la textualización de Hansel y Gretel, en las que abunda el discurso directo. Una segunda condición, la relectura de pasajes de los textos fuente durante la textualización. Una tercera condición fueron las intervenciones docentes que validan y dan estatus a las intervenciones de los

niños. Así, los niños destinan mucho tiempo didáctico asociado al espacio de la palabra, a pensar el modo de decir, por lo que abundan extensos intercambios con distintas reformulaciones sobre el decir de los personajes o la manera de introducirlo.

Por último, cabe señalar que durante las situaciones de textualización y de revisión de Hansel y Gretel se destinó tiempo didáctico a la necesidad de reparar en la voz del narrador, quien aporta una información acerca del modo en que los personajes dicen. Los niños no menospreciaron estas observaciones: por el contrario, buscaron modos de resolverlo agregando una descripción de la acción o del personaje o buscando la precisión de los verbos introductorios (ej. “regañó”, “exclamó”, “preguntó”, “respondió”). Sin embargo, no fue absorbido como un aspecto significativo en las VF en parejas, a excepción de unos pocos textos en los que se agregó un nuevo verbo declarativo.

CAPÍTULO VI

MARCAS DE PUNTUACIÓN

El caso de la delimitación alrededor de los diálogos.

El abordaje de la puntuación supone el tratamiento de un objeto complejo que envuelve diferentes funciones. La perspectiva histórica permite entender que los signos de puntuación no nacieron junto a las letras. La compleja lectura de la *scriptio* continua y las exigencias que imponía al lector llevó a los gramáticos y lectores de la época antigua a producir diversas marcas e introducirlas en los textos para que estos resultaran más accesibles a los lectores menos hábiles (Zamudio Mesa, 2004). La puntuación es producto de un desarrollo histórico a través del cual los signos conformaron diferentes sistemas de marcas con funciones disímiles. Actualmente, muchas de esas marcas de puntuación subsisten, pero en muchos casos con funciones diferentes a las que tuvieron en su origen.

En este capítulo, indagaremos las posibilidades de los niños de introducir marcas de puntuación en general y, especialmente, alrededor de los diálogos. Para eso, en primer lugar, analizaremos las versiones iniciales (VI) de la renarración de *Caperucita Roja* realizadas en pareja. Luego, las situaciones colectivas de lectura, escritura y revisión de *Hansel y Gretel*. Y en tercer lugar, volveremos a las renarraciones de *Caperucita Roja* escritas en parejas en sus versiones finales (VF).

En la actualidad, y desde una perspectiva lingüística, la puntuación estructura las unidades textuales y organiza la información otorgándole coherencia y claridad al discurso, delimita la oración y constituye un mecanismo de cohesión textual, pone de relieve determinadas ideas, destaca giros sintácticos, elimina o reduce ambigüedades, modula la respiración en la lectura en voz alta, genera efectos estilísticos, marca y permite reconocer diferentes tipos de textos; estas funciones contribuyen a una que las abarca, en tanto la puntuación constituye un mecanismo de producción e interpretación del sentido de un texto (Stern, 2006: 27).

Por su parte, la perspectiva psicolingüística nos hace saber los procesos por los que atraviesan los niños para comprender el uso de diversos signos de puntuación, marcando una aparición tardía en la evolución del lenguaje escrito. Esta perspectiva aporta herramientas para poder organizar los ensayos infantiles de utilización de la puntuación. Se interroga por la función que los signos de puntuación cumplen sin

proyectar en ellos supuestas funciones adultas, que además son variables y polivalentes (Ferreiro, 1996:135).

Ferreiro (1996) observó que los textos infantiles presentan un proceso similar al del desarrollo histórico de los signos de puntuación:

“La puntuación de los textos infantiles es posterior a las escrituras alfabéticas. Antes puede haber puntuaciones ocasionales, esporádicas, poco consistentes, tantos como marcas gráficas idénticas, en apariencia, a signos de puntuación (puntos o guiones) pero utilizados con una función bien diferente (separadores de palabras o indicadores de fin de línea, por ejemplo).

La puntuación avanza desde las fronteras externas del texto hacia la delimitación de espacios textuales internos. En otras palabras, hay una manera de marcar ‘aquí empieza el texto’ y ‘aquí termina’ previa a la demarcación de espacios al interior de esa gran unidad” (Ferreiro, 1996:156).

Asimismo, la autora señala que, cuando se utiliza la puntuación en el interior del texto, esta tiende a concentrarse dentro y alrededor de los fragmentos de discurso directo, así como en otros micro-espacios textuales de concentración de la puntuación: listas de elementos de la misma categoría y las fronteras entre episodios de la narrativa también suelen recibir una marcación diferente.” (1996:134).

A lo largo del capítulo, la unidad de análisis será:

- fragmentos de las producciones de los niños (esto es VI y VF). Cuando se ejemplifica con éstos se transcriben y, en caso de requerirse para una mejor lectura, también se normalizan (ver capítulo III).
- Y fragmentos de registros de clases.

Las producciones iniciales de Caperucita Roja escritas en parejas de niños

Nombraremos las marcas de puntuación según su forma gráfica, pero sin prejuzgar acerca de su función (Ferreiro, 1996:138). En nuestro corpus, encontramos escasas marcas de puntuación a lo largo de las versiones iniciales. Solo aparecen marcas gráficas diferentes a las letras en dos textos (13,3 %) de los quince. Son tres puntos grandes sobre el margen izquierdo y antes de comenzar cada frase en un texto.

Texto 28
P8

TRANSCRIPCIÓN
. CAPERUSITA ⁴⁸ ROJA SEQUERIA QUE EL LOVO ERA SU / . AGUELA / . Y EL LOVO LO METIO A BAJO DE LA CAMA
NORMALIZACIÓN
. CAPERUCITA ROJA SE CREÍA QUE EL LOBO ERA SU /. ABUELA / . Y EL LOBO LO METIÓ ABAJO DE LA CAMA

Código :13TVIBrianMariano y 13NVBrianMariano_Epi6

Esos puntos se asemejan a las marcas que encabezan una lista o un punteo. Es probable que los niños hayan tomado esto de sus propios cuadernos, ya que la maestra en ocasiones les señala mediante un punto a dónde tienen que escribir.

El otro texto, introduce tres marcas distintas: raya o guion, punto y signo de admiración.

Texto 29
P14

TRANSCRIPCIÓN
LA MAMÁ LE DA A CAPERUZITA ROJA- / -FRUTAS PARA DARSELA A LA ABUELA Y EN EL / CAMINO SENCONTRO CON EL LOBO. Y EL LOBO- / -LE DIJO QUE BALLA POR EL CAMINO MAS CORTO / - PERO ERA EL CAMINO MAS LARGO- / Y EL LOB LE DIJO QUE EL YBA POR EL CANINO/ MA LARG PER FUE ROR EL CAMINO MAS CORTO- / (...) Y CAPERUSITA DIJO QUE OJOS TANGRANDES / QUE TIENE ¡ E RARA MIRART MEJOR! ¡QUE BOCA ¡TAN / RGANDE ES PARA COMERN MEGO R!
NORMALIZACIÓN

⁴⁸ Debajo de la S se puede leer una C.

LA MAMÁ LE DA A CAPERUCITA ROJA- /- FRUTAS PARA DÁRSELA A LA
ABUELA
Y EN EL /CAMINO SE ENCONTRÓ CON EL LOBO.
Y EL LOBO- /- LE DIJO
QUE VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO/
-PERO ERA EL CAMINO MÁS LARGO- /
Y EL LOBO LE DIJO
QUE ÉL IBA POR EL CAMINO / MÁS LARGO
PERO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO- /
(...)
Y CAPERUCITA DIJO
QUÉ OJOS TAN GRANDES / QUE TIENE
¡ES PARA MIRARTE MEJOR!
¡QUÉ BOCA ¡TAN /GRANDE
ES PARA COMER MEJOR!

Código: 13TVIMartinianoAlfonso y 13NVIMartinianoAlfonso_Epi2,4,6

Las rayas aparecen al terminar la línea gráfica y al comenzar la siguiente y luego aparece solo al terminar una línea gráfica o al comienzo. Están presentes en diferentes momentos de la narrativa, pero en zona de discurso directo y no en otros momentos de la narración. Asimismo, los signos de admiración, aun cuando no están colocados estrictamente de manera convencional, enfatizan los dichos del lobo y Caperucita Roja en el diálogo canónico.

El punto aparece una sola vez. Se trata de un punto seguido y al parecer con una función de organizador textual. Separa unidades autónomas que forman parte del mismo texto.

La producción de Martiniano y Alfonso muestra un intento por apropiarse de este objeto que es la puntuación.

Los dos textos señalados son excepcionales en el corpus. La dificultad de introducir marcas gráficas en los textos reside en que el sujeto debe ubicarse en el rol de escritor y de lector al mismo tiempo.

“Este desglose de funciones supone una posibilidad de descentración difícil a cualquier edad, pero más particularmente en niños de 7 a 9 años aún demasiado preocupados con otros aspectos de la escritura: la elección léxica, la ortografía de palabras, e inclusive aspectos concretos de la graficación” (Ferreiro, 1996:157).

A diferencia de los textos contemporáneos en que la oposición discurso del narrador/discurso del personaje queda borrosa y genera secuencias locutivas ambiguas que no se sabe con certeza de qué voz provienen, en la narrativa tradicional, los límites

entre los enunciados del narrador y los del personaje son claros (Rojas, 1980)⁴⁹. No fue así antes de la estabilización de la puntuación.

Ahora bien, ¿es posible analizar qué hacen los niños “alrededor de los diálogos” cuando no usan puntuación? A los efectos de nuestro estudio, nos centraremos en la manera en que los niños resuelven la delimitación de la palabra del personaje en la narración, es decir, los procedimientos de demarcación entre la palabra de “otro” que no es el narrador y la distinción del hablante y del destinatario en un diálogo.

En el corpus estudiado, la totalidad de las producciones iniciales carecen de marcas de puntuación alrededor del discurso del personaje, salvo un caso claro.

Lejos de que los niños yuxtapongan las voces de los personajes y las del narrador sin poder identificar unas y otras, establecen otro tipo de demarcaciones.

Organizamos las posibilidades de delimitación en las versiones iniciales de *Caperucita Roja* del siguiente modo:

- a) Cuando el discurso del personaje es aislado (habla un solo personaje).
- b) Cuando el discurso supone un intercambio entre los personajes.

a) Cuando el diálogo es aislado, en el caso del discurso directo, los niños establecen una demarcación entre la voz del narrador y la del personaje, explicitando la identificación del hablante y un verbo declarativo. Esto lo encontramos en los 7 textos que introducen este tipo de diálogos aislados y que en la historia aparecen en el episodio 2. Veamos un ejemplo:

Texto 30
P11

TRANSCRIPCIÓN
Y SØU MAMÁ LE DI JO / CIDADO IJA QUE TEBAS AENCON / TRAR CONUNI ⁵⁰ ES CONOCIDO
NORMALIZACIÓN
Y SU MAMÁ LE DIJO CUIDADO HIJA QUE TE VAS A ENCONTRAR CON UN DESCONOCIDO

⁴⁹ Para el discurso directo “cada vez que el narrador cede la voz al personaje hay marcas gráficas que señalan este tránsito”, marcas canónicas tales como cambio de línea y signos de puntuación (dos puntos, guion, signos de admiración e interrogación). De esta manera, la verbalización oral de los personajes (discurso directo) presenta marcas que apelan a un intento por captar en la escritura las inflexiones y los rasgos específicos de una voz singular (Filinich, 1997:153).

⁵⁰ Parece una D muy “delgada”. ¿Intentaría escribir “desconocido”?

Código: 13TVIEnzoGenaro y 13NVIEnzoGenaro_Epi2

Por otro lado, como mostramos en el siguiente pasaje, en una sola ocasión se da una identificación del hablante y el verbo declarativo en entrada pospuesta y en medio de la voz del personaje, propio de las narraciones escritas.

Texto 31
P1

TRANSCRIPCIÓN
CARANVA DIJO CAZADOR QUE PASEAVA / POR HAY BOY A ENTRAR NO SEA QUE LE A?YA PASADO ALGO
NORMALIZACIÓN
CARAMBA DIJO CAZADOR QUE PASEABA POR AHÍ VOY A ENTRAR NO SEA QUE LE HAYA PASADO ALGO

Código: 13TVIAbrilAlexia y 13NVIAbriAlexia_Epi7

b) Cuando se da un intercambio de palabras entre personajes encontramos:

- Una identificación del hablante y un verbo declarativo anticipando la voz de los personajes (entrada antepuesta) o luego de cada cita (entrada pospuesta) en cuatro textos. A continuación, se cita un ejemplo:

Texto 32
P13

TRANSCRIPCIÓN
EL LOBO LA ESTABA // ESPIDANDO A CAPERUCITA Y EL LOBO ELPREGUNTO / ESTAS PERDIDA SI# PERDIDA ESTOI PERDIDA / DIJO CAPERUCITA Y EL LOBO EL DIDO ⁵¹ QUECHEBAS / ENESA CANASTA Y CAPERUCITA EL LOBO / ELDIJO PORQUE NOBAS POR EL CAMINO MÁS / CORTO SI CENIOR

⁵¹ La segunda D no cierra bien es como una J más cerrada.

EL DIJO CAPERUCITA
DONDE / QUEDA
Y EL LOBO LE CEÑALO⁵² UNLADA⁵³

NORMALIZACIÓN

EL LOBO LA ESTABA ESPIANDO A CAPERUCITA
Y EL LOBO LE PREGUNTÓ
ESTÁS PERDIDA
SÍ ESTOY PERDIDA
DIJO CAPERUCITA
Y EL LOBO LE DIJO
QUÉ LLEVAS/ EN ESA CANASTA
Y CAPERUCITA
EL LOBO LE DIJO
POR QUÉ NO VAS POR EL CAMINO MÁS/ CORTO
SÍ SEÑOR
LE DIJO CAPERUCITA
DÓNDE QUEDA
Y EL LOBO LE SEÑALÓ UN LADO

Código: 13TVIFloreniaNoelia y 13NVIFloreniaNoelia_Epi4

El narrador a cada cambio de voz intercala la explicitación de a quién pertenece esa voz. Es una sobreexplicitación, como si el lector corriera el riesgo de perderse en el intercambio o como en esos juegos de palabras que también podemos encontrar en los cuentos.

- Una identificación del hablante y un verbo declarativo antes del intercambio, pero con el agregado de vocativos, se encuentra en dos textos ambos en el episodio 6. El vocativo, es decir, la manera directa de apelar o llamar al personaje en la enunciación es otro recurso de rección del discurso directo del personaje (por parte del narrador) (Filinich, 1997: 161). Véase el siguiente ejemplo:

Texto 33 P10

TRANSCRIPCIÓN

Y LUEGO LLEGO / CAPERUSITA ROJA
Y ENTRO AL A LA / AVITACION DE LA ABUELITA /
Y LE DIJO
ABUELITA ABUELITA /
QUE AÑAS TAN LARGAS TIENES
SON / PARA RAJUNIAR MEJOR⁵⁴

⁵² Sobre la letra L está escrita la letra R de manera suave.

⁵³ En la letra L tiene también escrita la letra D.

⁵⁴ La J está remarcada.

<p>ABUELITA / ABUELITA QUE BOCA TAN GRANDE / TIENES SON PARA COMERTE MEJOR /</p>
NORMALIZACIÓN
<p>Y LUEGO LLEGÓ CAPERUCITA ROJA Y ENTRÓ A LA HABITACIÓN DE LA ABUELITA Y LE DIJO ABUELITA ABUELITA QUÉ UÑAS TAN LARGAS TIENES SON PARA RASGUÑAR MEJOR ABUELITA ABUELITA QUÉ BOCA TAN GRANDE TIENES SON PARA COMERTE MEJOR</p>

Código: 13TVIMartinaMicaela y 13NVIMartinaMicaela_Epi6

- Una identificación del hablante y un verbo declarativo antes de la cita al inicio y, luego, una sucesión a modo de yuxtaposición de voces de los personajes. , Se encuentra en siete textos, mayoritariamente en el episodio 6. Véase el siguiente ejemplo.

**Texto 34
P5**

TRANSCRIPCIÓN
<p>YCAPELUSITALE DIJO POR QUE⁵⁵ / TENES LOS OGOS MUIJARNDES PARA BERTEMEJOR / Y POR QUE TENES LAS OREJAS JARANDES PARA / ES CUC⁵⁶HAR TE MEJOR Y PARA COMERTE MEJOR /</p>
NORMALIZACIÓN
<p>Y CAPERUCITA LE DIJO POR QUÉ TENÉS LOS OJOS MUY GRANDES PARA VERTE MEJOR Y POR QUÉ TENÉS LAS OREJAS GRANDES PARA ESCUCHARTE MEJOR Y PARA COMERTE MEJOR</p>

Código: 13TVISergioAlejo y 13NVISergioAlejo_Epi6

Aquí nuevamente los niños se saben escribiendo un diálogo reconocido por los interlocutores y, por lo tanto, no requeriría mayor información.

⁵⁵ YCAPELUSITALE DIJO POR QUE escrito con tinta.

⁵⁶ La C la remarcó sobre una R.

En resumen, en nuestro estudio solo un texto introduce marcas gráficas diferentes a las letras en la zona de los diálogos. El resto de los textos delimita los diálogos mediante anticipación de la cita del personaje con un verbo introductorio y explicitando quién habla. Dentro de este grupo, un texto lo hace mediante entrada pospuesta. Cuando se da un intercambio de diálogo entre los personajes encontramos una identificación del hablante y un verbo declarativo antes de la cita (entrada antepuesta) o luego de la cita (entrada pospuesta); o ante cambio de voz, identificación del destinatario en cada nuevo parlamento mediante vocativos.

En consecuencia, los recursos léxicos son mayormente empleados pero no la puntuación. Esto resulta comprensible, ya que en una versión inicial “el escribiente está preocupado por poner sus ideas por escrito, que todavía no son los textos que otros van a leer y el manejo del sistema de escritura aún no es una tarea sencilla para un niño de siete años” (Castedo, Waingort; 2003:18).

El trabajo didáctico desarrollado entre la versión inicial y la versión final

En este apartado nos abocamos a aquellas intervenciones de los niños y de la maestra vinculadas a marcas de puntuación durante las clases colectivas.

En el **plan de texto colectivo de *Caperucita Roja***, se mencionan algunas marcas con función de delimitación dentro del espacio de diálogo, como comas o signos de interrogación. Citamos el siguiente fragmento de registro porque allí comienzan a aparecer marcas de puntuación que no aparecieron durante las VI en parejas.

(Un niño se acerca a la docente señalando una parte del texto. No se escucha lo que le dice a la maestra)

76 Docente: Miren qué importante lo que dice Alfonso (lee “CAPERUCITA DIJO QUÉ OJOS TAN GRANDES TIENES ABUELA PARA MIRARTE MEJOR POR QUÉ TENÉS LAS OREJAS GRANDES PARA ESCUCHARTE MEJOR”). Él dice que ponga una coma cada vez que está preguntando. ¿Sí?

77 Erika: Señor, tenés que poner los ganchitos preguntones.

78 Docente: Dice que hay que poner los ganchitos preguntones.

79 Niño: Sí, para comerte mejor (con fuerte entonación)

80 Docente: ¿En “para comerte mejor”?

81 Erika: No, donde dice “por qué tienes las orejas tan grandes”.

82 Docente: Ella me dice que ponga los ganchos preguntones, (lee “CAPERUCITA LE DIJO QUÉ OJOS TAN GRANDES TIENES ABUELA”)

83 Niño: Qué ojos tan grandes tienes.

84 Docente: Acá (lee QUÉ OJOS TAN GRANDES) (agrega signos de pregunta en esta frase). ¿Así? ¿Hasta acá?

85 Erika: Sí.

86 Docente: (lee “CAPERUCITA DIJO QUÉ OJOS TAN GRANDES TIENES ABUELA PARA MIRARTE MEJOR”)

87 Tomás: La rayita que se parece a una “i” en “para comerte mejor”.

88 Tomi2: Para comerte mejor.

89 Docente: Me dicen que ponga así (escribe signos de admiración en PARA COMERTE MEJOR). Bueno y ¿qué pasó después?, ¿la comió?

Código: ROC_Plandetexto_CR (76:89)

La maestra recupera una preocupación de Alfonso —uno de los niños que en su versión inicial de *Caperucita Roja* introdujo marcas gráficas diferentes a las letras—, que ahora propone agregar una distinción en cada turno de habla donde Caperucita pregunta con una marca de puntuación (aunque esa marca no sea la apropiada).

La intervención de la docente, al recuperar lo que el niño dice, valida su contribución. Al ponerlo a consideración de todo el grupo, habilita la opinión de otros niños. Así, Erika interviene para decir que las marcas a agregar son “los ganchos preguntones”⁵⁷ y, más adelante, Tomás, propondrá una marca (“La rayita que se parece a una “i” en “para comerte mejor”).

La docente también interviene para que sean los niños quienes asignen el lugar donde colocar esas marcas.

En el plan el texto queda con los agregados de los signos en rojo, como transcribimos a continuación.

□ Caperucita le dijo ¿qué ojos tan grandes? tienes abuela para mirarte mejor, por qué tenés las orejas grandes para escucharte mejor por qué tenés la nariz tan grande para olerte mejor por qué tenés la boca tan grande ¡para comerte mejor!

Transcripción_Plandetexto_CR

Creemos que la situación didáctica de dictado (donde los niños quedan liberados de la escritura por sí mismos), así como la intervención de la maestra de darle estatus a un aporte de un niño, permite que en ese texto puedan comenzar a aparecer algunas marcas de puntuación.

Durante la **textualización colectiva de *Caperucita Roja***, las interacciones entre niños y docente giraron alrededor de la posibilidad de agregar otra puntuación en distintos momentos de la narración y, en particular, de la necesidad de demarcar los

⁵⁷ Desconocemos dónde obtuvo este término.

diálogos. Mencionaremos algunos ejemplos que dan cuenta de una preocupación de los niños por este nuevo sistema que se sobreagrega al sistema de escritura.

Aparecen el punto y la coma de enumeración en el marco de una relectura que realiza la docente para ver cómo continuar escribiendo.

73 Alfonso: Porque estaba un poco enferma.

74 Docente: (escribe PORQUE ESTABA)

75 Abril: No pongas abuelita porque si no parece que fuera chiquitita

76 Docente: Ah, te da idea de chiquitita. Hagamos una cosa, lo subrayo y después lo vemos, porque hay algo que hay que modificar. (Relee) LA MAMÁ LE HABÍA DICHO QUE LE LLEVE PASTELITOS A LA ABUELITA PORQUE ESTABA

77 Varios: ... ¡enferma!

78 Docente: (Agrega ENFERMA)

79 Alfonso: Poné un punto.

80 Docente: Alfonso me dijo que ponga punto (agrega punto luego de ENFERMA).

(...)

94 Docente: (escribe mientras lo dice JUGO DE MANZANA)

95 Alfonso: Señ, voy a poner coma (se levanta y se dirige al pizarrón)

96 Docente: Ah, miren, va a poner coma entre pastelitos y jugo de manzana. Muy bien, entonces miren cómo queda (relee) LA MAMÁ LE HABÍA DICHO QUE LE LLEVE PASTELITOS, JUGO DE MANZANA)

(...)

113 Docente: (Escribe mientras lo dice GALLETITAS DE SALVADO). ¡Ay! Esta versión va a quedar “pipí cucú”.

Bien, voy a leer hasta ahora, miren (lee y señala cada palabra) HABÍA UNA VEZ UNA NIÑA LLAMADA CAPERUCITA ROJA LA LLAMABAN CAPERUCITA ROJA PORQUE USABA UNA CAPA ROJA QUE SE LA HABÍA HECHO LA ABUELA Y LA MAMÁ LA MAMÁ LE HABÍA DICHO QUE LE LLEVE PASTELITOS, JUGO DE MANZANA Y GALLETAS DE SALVADO A LA ABUELITA PORQUE ESTABA ENFERMA. Y me dijo Alfonso, “punto”. Bueno, ¿cómo sigue?

114 Abril: Señ, después de “mamá” tendrías que poner un punto porque terminó la frase.

115 Docente: Ah, miren lo que dice Abril, que acá (señala en el texto la primera palabra MAMA) como termina la frase, que ponga punto (agrega un punto). Listo. Seguimos.

Código: ROC_Textcolectiva_CR (73, 80/94,96/113, 115)

Alfonso, nuevamente es quien interviene a propósito de la puntuación. Él pide a la docente que coloque punto luego de haberle dictado el cierre de una frase. La docente explicita a todo el grupo el pedido de Alfonso y lo agrega. Más adelante el mismo niño se levanta a colocar una coma dentro de una enumeración y la maestra vuelve a explicitarlo a todo el grupo. Luego, la docente relee y otra niña, Abril, le solicita que agregue un punto fundamentando por qué colocar esa marca.

Como vemos Alfonso hace uso de las marcas de puntuación, pero no explicita las razones de esas decisiones, a diferencia de Abril que en este caso sí lo hace.

Avanzando en el dictado, el mismo niño, Alfonso, plantea la posibilidad de colocar comas, pero en esta ocasión otorgándole una función alternativa a la convencional. La coma se ocuparía de delimitar algunos enunciados en los que se yuxtaponen distintas voces. Veamos el registro de observación de clase.

352 Alfonso: Señó, ¿le pusiste coma?

353 Docente: A ver... ¿a dónde te parece que va la coma? (lee) Y PASA Y LE PREGUNTA ABUELITA ABUELITA QUÉ OREJAS TAN GRANDES TIENES PARA ESCUCHARTE MEJOR

354 Alfonso: (señala luego de TIENES)

355 Docente: ¿Ahí? (la agrega donde le señala Alfonso) ¿Qué otra cosa le dice?

356 Agustín: Para distinguir quién habla y quién no habla poné la letra inicial del lobo, la letra inicial de la abuelita y la letra inicial de Caperucita.

357 Docente: ¡Ah! Él me dice que para saber quién habla y quién contesta ponga la letra inicial.

358 Agustín: Que ponga con otro color. Yo digo como vi el cuento de.... que tenía la P de periodista, la F de Frígora.

359 Docente: Él está hablando del cuento de “Brujas con poco trabajo” que es un diálogo entre el periodista y la bruja ¿que cómo se llamaba?

360 Agustín: Frigora.

361 Docente: Frigora. Cada vez que hablaba uno estaba la inicial del nombre. ¿Dónde decís, vos? (lee) Y PASA Y LE PREGUNTA ABUELITA ABUELITA QUÉ OREJAS TAN GRANDES TIENES ¿Quién dice eso?

362 Niños: El lobo.

363 Docente: (lee y señala con el dedo) Y PASA Y LE PREGUNTA

364 Agustín: Acá (se acerca al pizarrón y señala dónde escribir)

365 Docente: ¿La “le” de lobo? (escribe L después de PREGUNTA) ¿Así? (continúa leyendo) ABUELITA ABUELITA QUÉ OREJAS TAN GRANDES TIENES. ¿El lobo le dice eso?

366 Niños: Caperucita.

367 Alfonso: La “Ca” de Caperucita.

368 Docente: La “Ce” de Caperucita. (Agrega las iniciales a medida que los niños le señalan dónde ponerlas. El texto queda así: Y PASA Y LE PREGUNTA **LC** ABUELITA ABUELITA QUÉ OREJAS TAN GRANDES TIENES **L** PARA ESCUCHARTE MEJOR, QUÉ OJOS TAN GRANDES TIENES ABUELITA PARA MIRARTE MEJOR)

369 Agustín: Y así cada vez que va hablando alguien le ponés la inicial.

Código: ROC_Textcolectiva_CR (352:369)

En este fragmento vemos algo interesante respecto de la intervención de Alfonso. Aquí el niño propone agregar una coma ante un cambio de turno de habla. Alfonso propone otra marca diferente a la del punto (que fragmentos más arriba había propuesto agregar) para una función diferente. La función que Alfonso parecería otorgarle a la coma, tanto en el diálogo canónico que se enuncia en el plan de texto como en esta textualización, no es muy diferente a la función otorgada en el siglo XVII, época en que

se empiezan a ver las comas en algunas de las funciones de las actuales comillas para señalar la inserción de una cita (Millán, 2005:115).

En este mismo pasaje otro niño, Agustín, propone distinguir el cambio de turno de habla mediante una alternativa que recordaba haber visto de un libro leído y compartido en el aula. El niño propone escribir las letras iniciales de los personajes que hablan. Agustín pone en acto una práctica de escritor; recurre a los cuentos para ver cómo hacen los escritores profesionales para resolver este problema. El libro al que hace referencia Agustín es un cuento donde aparece la cita a una entrevista de una bruja, Frígora.

Por su parte, resaltamos el rol que asume la docente, de no dejarse llevar por una visión escolarizada de la puntuación intentando revisar la propuesta de los niños aun sabiendo que no son las marcas convencionales para delimitar el cambio de turno de habla. Primero la maestra socializa al grupo la propuesta de Alfonso y luego toma lo que Agustín plantea dejando que asuma la decisión de dónde agregar la letra inicial del personaje que habla.

En el mismo episodio del diálogo canónico, Alfonso, recupera una información sobre los signos de admiración que circuló en el plan de texto por otros compañeros y se acordó incorporar, como se muestra en el siguiente pasaje.

<p>378 Docente: (...) Bueno, ¿cómo sigue ahora? 379 Alfonso: (Se acerca a la docente, toma una tiza y le señala los signos de admiración). 380 Docente: miren lo que me señala Alfonso, los signos de admiración, así cuando lo lea voy a decir (agrega los signos de admiración a ¡PARA COMERTE MEJOR!) ¡para comerte mejor! (impostando la voz). 381 Niños: ¡Para comerte mejor! (impostando la voz).</p>

Código: ROC_Textcolectiva_CR (379:381)

Aun cuando sabemos que Alfonso está particularmente comprometido con ese sistema que se sobreagrega a las letras, vale pensar que la situación colectiva también posibilita que otros niños puedan ir apropiándose de una información que proveen otros compañeros.

En la **textualización colectiva de *Hansel y Gretel*** los niños fueron dictando algunas marcas de puntuación o hacían señalamientos al respecto.

Al igual que en el dictado de *Caperucita Roja*, algunas marcas se vinculan con estructurar las diversas unidades del texto como el punto, la coma, y otras se vinculan

con la demarcación de voces ajenas al narrador. En ocasiones, los niños explicitaron las razones de por qué agregar marcas y, en otras, la puntuación pasó a formar parte de lo que se dicta junto a las frases.

En el comienzo del dictado de la historia, una niña, Abril, dictó un punto al finalizar una oración. Acto seguido, otro niño, Agustín, se encargó de recordar a la docente la señalización de la identificación de los personajes. Y más adelante, el niño señaló a la docente una tarea para incorporar de aquí en adelante en el dictado “cuando alguien habla”. Veamos el siguiente registro.

17 Docente: (escribe mientras lo dice) UN PEDACITO DE PAN. Releo *HABÍA UNA VEZ UNA FAMILIA MUY POBRE QUE NO TENÍA DINERO APENAS TENÍAN UN PEDACITO DE PAN*. Voy a hacer una corrección, estoy hablando de la familia entonces, en vez de “tenían”, ¿qué pongo?

18 Niña: “tenía”

(...)

22 Docente: Tenía que tengo yo dice él. (Relee) *HABÍA UNA VEZ UNA FAMILIA* Estoy hablando de una familia, lo que pasa es que dentro de esa familia hay varias personas. Si hablo de una familia digo “tenía”, si hablo de muchas familias digo “tenían”, por eso quité la ene.

23 Abril: Poné el puntito de “pan”.

24 Docente: Pongo el puntito de “pan” (agrega un punto después de la palabra PAN).

25 Agustín: ¡Ah! Señor, acordate para cuando alguien habla de escribir la letra inicial la eme, la pe.

(....)

98 Docente: La madrastra no quería que vuelvan más. Miren lo que pusimos (lee) *AL ANOCHECER LA MADRASTRA LE DIJO AL LEÑADOR HAY QUE DESHACERNOS DE LOS NIÑOS*

99 Agustín: Ah, señor, tenés que poner la letra inicial. Como dijo algo, tenés que poner la letra.

100 Docente: Ah, sí está hablando la madrastra. ¿Qué pongo si está hablando? Tengo que poner algo, me dice Agustín.

101 Niña: Eme.

102 Agustín: La letra inicial.

103 Docente: Acá, donde dice *HAY QUE DESHACERNOS...* ¿y si lo pongo con otro color?

104 Varios: Sí.

105 Agustín: Porque si no dice “May que deshacernos”

106 Docente: Vos me decís la eme, ¿por qué?

107 Agustín: Porque yo leí en Frígora que tenía la pe de periodista, la...

108 Docente: Ah, ¿y si ponemos “madrastra” para saber que es la madrastra?

109 Malena: No, pero ahí ya dice “la madrastra le dijo al leñador”.

110 Docente: Porque él quiere mostrar que está hablando. Yo le voy a hacer caso a Agustín por ahora y después lo revisamos. Yo voy a poner eme dos puntitos (agrega con otro color M:), que va a hablar la madrastra. Mirá, Lauti, cuando habla la madrastra pongo la eme.

111 Agustín: ...y cuando habla el papá la pe.

ROC_Textcolectiva_HanselyGretel (17:18, 21:25, 98:111)

Como advertimos en este fragmento de registro de observación de clase, la maestra relee un pasaje que los niños venían dictando y explicita una corrección que realiza sobre un problema de concordancia. El momento de relectura y pequeña reflexión durante el dictado habilita a Abril y a Agustín para proponer la inserción de algunas marcas como el punto o la letra inicial antes de la voz del personaje.

Al agregar la letra inicial delante del diálogo, lo que Agustín quiso señalar es que ahí comienza la voz del personaje. La docente toma la propuesta del niño, pero plantea una inquietud acerca de si no sería conveniente agregar todo el nombre del personaje y no solo la inicial; esto genera un nuevo problema visibilizado por Malena: el narrador ya anticipa quién está hablando, por lo cual no sería necesario agregar su identificación.

La docente, luego, propone dejar para la instancia de revisión este problema alrededor de la demarcación de los diálogos, una decisión que cualquier escritor suele asumir y que a los fines didácticos permitiría una reflexión con los niños sobre el uso y las funciones de algunas marcas alrededor de los diálogos.

En otro momento del dictado, mientras un niño está pensando en “cómo poner por escrito” una idea, otro niño propone agregar los signos que enmarcan enunciados interrogativos.

135 Docente: (escribe mientras lo dice) DIJO.

136 Mora: “¿Me quieres más a mí o a los niños?”

137 Docente: (escribe) ME QUIERES MÁS A MÍ O A LOS NIÑOS.

138 Alfonso: Si está preguntando que ponga los signos de pregunta.

139 Docente: Bueno, yo lo voy a leer y ustedes me dicen dónde pongo los signos de pregunta. (lee) *LA MADRASTRA LO CONVENCIO DIJO ME QUIERES MÁS A MÍ O A LOS NIÑOS*

140 Niño: En “me quieres más a mí...”

141 Docente: ¿Acá? (señala delante de ME QUIERES)

142 Agustín: ¡Y poné la letra inicial!

143 Docente: Y pongo la letra inicial cuando habla la mamá y dos puntitos (agrega y lee) *DIJO M: ¿QUE ME QUIERES MÁS A MÍ O A LOS NIÑOS?*

Código: ROC_Textcolectiva_HanselyGretel (135:143)

La marca que propone Alfonso son signos de interrogación en el marco de un diálogo directo. La docente procede como lo venía realizando en el dictado anterior: solicita al niño que indique el lugar donde agregar esas marcas. La intervención de Alfonso da lugar a que Agustín le recuerde a la maestra lo acordado alrededor de los diálogos directos.

Avanzando en el dictado, Abril vuelve a reparar en el punto como modo de organizar el texto luego de la relectura de la docente un pasaje dictado. Y al igual que en el

ejemplo anterior, se vuelve un momento propicio para que otro niño repare, a su vez, en otra marca de puntuación. En el siguiente ejemplo, es Mora quien indica agregar una marca vinculada al modo en que un personaje se dirige a otro.

432 Docente: (escribe mientras lo dice) *EL CAMINO DE REGRESO A CASA. Voy a leer esto que me encantó, escuchen (lee) A LA MAÑANA SIGUIENTE EL LEÑADOR Y LA MADRASTRA LOS LLEVARON A LOS NIÑOS AL BOSQUE EL PAPÁ LE CANTABA CANCIONES A GRETTEL PERO LA IDEA DE ABANDONAR A LOS NIÑOS EN EL BOSQUE NO LE GUSTABA PORQUE LOS QUERÍA MUCHO HANSEL CADA TANTO SE DETENÍA A MIRAR LA CASA P: POR QUÉ TE DETIENES H: ESTOY MIRANDO MI GATO NEGRO M: TONTO*

433 Niña: Señó, señó

434 Docente: (continúa leyendo) *ESE NO ES TU GATO NEGRO ES EL HUMO DE LA CHIMENEA PERO EN REALIDAD HANSEL NO SE DETENÍA PARA VER SU GATO NEGRO SE DETENÍA PARA DEJAR CAER LAS PIEDRITAS PARA ENCONTRAR EL CAMINO DE REGRESO A CASA.*

435 Abril: Pero tenés que poner los puntos.

436 Docente: Bueno, a ver decime para vos dónde irían los puntos. ¿Desde dónde leo? ¿Desde cuando hablan?

437 Abril: A Gretel, un puntito.

438 Docente: (lee) *LE CANTABA CANCIONES A GRETTEL* Ahí, ¿un punto?

439 Abril: Sí, (lee) “pero la idea de abandonar”.

440 Docente: (lee) *PERO LA IDEA DE ABANDONAR A LOS NIÑOS EN EL BOSQUE NO LE GUSTABA PORQUE LOS QUERÍA MUCHO HANSEL CADA TANTO SE DETENÍA A MIRAR LA CASA.*

441 Abril: Acá.

442 Mora. Se (llamando a la maestra), ¿y si hacemos un ganchito preguntón donde está donde dice la madrastra “tonto” que está gritando?

443 Docente: Dice el ganchito preguntón porque está gritando “tonto” (con tono de exclamación)

444 Abril: De admiración.

445 Docente: Se hace así y se cierra (agrega los signos de admiración a TONTO). Alejo...

(La docente le da la palabra a otro niño)

Código: ROC_Textcolectiva_HanselyGretel (432:445)

El fragmento que la docente relea es bastante extenso. Abril se concentra en organizar ese segmento a partir de puntos. La docente lo recupera para el grupo y le solicita a la niña que le indique dónde insertarlos. Luego, Mora interviene para proponer agregar unas marcas que indiquen la manera en que un personaje dice. Mora sabe que hay marcas, de las que aún desconoce su nombre.

Resulta interesante la intervención de Mora, una de las niñas cuya producción inicial de *Caperucita Roja* fue la menos extensa, porque da cuenta no solo de que va siguiendo el desarrollo del cuento y de la clase; su aporte es recuperado de un largo fragmento

releído por la maestra y donde luego hubo otras intervenciones a propósito de otros signos.

Previo a la revisión colectiva de *Hansel y Gretel*, se les propuso a los niños una instancia de reflexión sobre el lenguaje, para luego recontextualizarla en la situación de revisión colectiva propiamente dicha⁵⁸. Aquí recuperamos aquellas intervenciones vinculadas a los recursos para marcar en la narración la voz de los personajes.

En lo que respecta a la demarcación de los diálogos, la maestra propone leer un fragmento en el que aparecen las comillas. Veamos las interacciones que se producen en el siguiente registro de clase.

17 Docente: ¿Vamos a ver el primer fragmento? (reitera la consigna) ¿Cómo está escrito cuando habla un personaje? Yo voy a ir leyendo y ustedes van a ir siguiendo con el dedito o con la mirada.

18 Docente: (lee entonando la voz del personaje) *Esta bruja no veía muy bien, pero sí tenía un excelente olfato. Cuando olfateó que Hansel y Gretel se acercaban a la casa, lanzó una risita con un cacareo maligno y gritó, “¡No se me escaparán!”. Al día siguiente la bruja despertó a Hansel, lo agarró con su arrugada mano y lo llevó a un pequeño establo donde lo encerró detrás de una puerta, las ventanas tenían barras. Después regresó a la cama de Gretel y la sacudió hasta despertarla.*

19Agustín: (interrumpe) Aquí tiene palitos.

20 Docente: (continúa) *“Levántate, niña perezosa”, le gritó. “Anda y tráeme agua para cocinarle algo delicioso a tu hermano. Él está en el establo y tiene que engordar. Tan pronto como esté gordito me lo comeré”.*

21Varios niños: (acompañan la lectura de la docente en voz alta y a coro).

22 Docente: Fíjense en esta parte que yo leí cuando hablaba la bruja. ¿Cómo nos dábamos cuenta cuando hablaba?

23Agustina: La parte que dice que se va a comer al hermano.

24 Docente: Y la parte donde dice que se va a comer al hermano, ¿cómo está escrito para que yo, cuando lo leo, me dé cuenta que está hablando la bruja?

25 Lautaro: ¡¡¡Está en manuscrita!!!!

26 Abril: No, está con minúscula.

27 Docente: Está con las mismas letras.

28 Abril: Tiene como unas rayitas... (haciendo referencia a las comillas).

29 Docente: Dice Abril que tiene unas rayitas cortitas así (traza unas comillas en el pizarrón).

30 Lautaro y otros: ¡Comillas!

31 Alfonso y otros: Sí, comillas.

32 Docente: Sí. Tiene comillas.

33 Abril: Para anunciar.

⁵⁸ Esta situación ya fue desarrollada en el apartado “El trabajo didáctico desarrollado entre la versión inicial y la versión final de *CR*” del capítulo V (p.106).

34 Docente: Como que anuncian que el personaje está hablando. A ver, busquemos la parte donde están las comillas en donde está hablando la bruja.

35 Niños: (Buscan detenidamente. Bullicio).

36 Varios: ¡¡¡¡Acá, acá!!!!

37 Otros: ¡¡Desde acá hasta acá!!

38 Alfonso: Acá donde dice “¡No se me escaparán!”

39 Abril: ¡Acá! “*Levántate niña perezosa*”.

Código: ROC_Revcolectiva_HyG (17:39)

La instancia de reflexión acerca de cómo aparece escrito “cuando habla un personaje” habilita a que los niños expliciten lo que están pensando y lo pongan a consideración de todo el grupo. De este modo circula la observación de unos “palitos”, “rayitas”, así como una variación en la tipografía empleada (“la manuscrita”). La situación de estudio apunta a que los niños aprendan a mirar en los textos aquello que ayuda al lector a comprender que hay algo marcado, delimitado, y eso es la voz del personaje.

Desde el punto de vista psicolingüístico la manera de nombrar la puntuación que circula en este fragmento nos recuerda un estudio exploratorio realizado por Ferreiro y Teberosky (1979) en el que las autoras observaban si los niños establecían distinciones entre letras y signos de puntuación. La situación didáctica pone a los niños a observar esta diferenciación, tanto es así que aparecen maneras de nombrarlo más cercanas a un parecido gráfico a las letras y otras a la denominación propia de los signos de puntuación.

De manera conjunta, los niños y la docente van construyendo una de las funciones de las comillas, tal como lo expresa una niña “como que anuncian que el personaje está hablando”.

Luego, la maestra propone leer otro fragmento en el que aparece el guion de diálogo. Véase el siguiente fragmento.

53 Docente: Muy bien. Lo dice la bruja. Ahora vamos a ver en otro cuento cuando habla un personaje si usa lo mismo: las comillitas. Vamos a ver el de abajo (refiriéndose al fragmento) que es de un cuento que ustedes también conocen.

54 Varios: ¡¡¡Blancanieves!!!

55 Agustín: No tiene comillas.

56 Lautaro y otros: Blan-ca-nie-ves-al-oír...(Se ponen a leer)

57 Docente: Lo voy a leer.

58 Agustín: ¡¡¡No tiene!!!!

59 Docente: Agustín nos dice que no hay. Pero vamos a ver qué hay para darnos cuenta cuando habla el personaje.

(...)

72 Docente: -*Buenos días, preciosa —dijo la reina con tono bondadoso. Miren cómo está escrito (Copia el enunciado al dictado y lo relea).*

73 Lautaro. Tiene una “liñita” para separar.
74 Docente: Miren cómo aparece escrito cuando está hablando la reina con ese tono bondadoso.
 75 Niños: (observan detenidamente)
76 Docente: ¿Aparecen las comillas acá?
 77 Todos: ¡¡¡No!!!!
 78 Sergio: ¡¡¡Raya!!!
79 Docente: Aparece una raya, dice Sergio
 80 Enzo: ¡¡¡Esas dos rayas son para separar!!!! ¡¡¡Son para separar!!!
81 Docente: ¿Estas dos? (señala las dos primeras rayas de diálogo)
 82 Enzo: Sí, son para separar.
83 Docente: Te da idea de separar. Para vos, ¿qué separan?
 84 Sergio: Para que no estén juntos.
85 Docente: Para que no estén juntos ¿qué cosa?
 86 Agustín: El diálogo con el otro.
 87 Abril: Sí, porque son dos cosas que dicen las mismas personas. Son dos frases que está diciendo las personas en el mismo momento y ponen unas rayitas para separar...
 88 Agustín: (interrumpe) ¡Ah! ¡Un guion!
89 Docente: Sí, guion. Esto (señala) se llama guion de diálogo.

Código: ROC_Revcolectiva_HyG (53:89)

En este fragmento de registro de clase, las interacciones apuntan a reconocer una nueva marca y su función. Aparecen dos marcas diferentes para una misma función (el guion y las comillas). Desde el punto de vista de la historia de la puntuación, los signos conformaron diferentes sistemas de marcas con funciones disímiles. Actualmente, muchas de esas marcas de puntuación subsisten, pero en muchos casos con funciones diferentes a las que tuvieron en su origen, así como también una misma marca de puntuación puede servir para fines distintos dependiendo del lugar textual que ocupa y los propósitos que se persiguen.⁵⁹

En el siguiente fragmento de clase, el intercambio es sobre las comillas con una tipografía diferente y el uso de los dos puntos.

112 Docente: Vamos a ver cómo aparece acá. (Lee) *La bruja Mon estaba rabiosa. Llevaba toda la tarde portándose bien. ¡Ya no podía resistirlo más! Necesitaba urgentemente molestar a alguien. Pensó: “Si pasara una niña por aquí, la convertiría en una tortuga”*
 113 Mora: (Pide la palabra).
114 Docente: ¿Qué descubriste Mora?
 115 Mora: Que tiene flechas (refiriéndose a la graficación de las comillas) una para allá y otra acá (con movimiento de las manos).

⁵⁹ Estas variaciones de la puntuación a lo largo de la historia van de la mano de la evolución de la escritura y, necesariamente, de las diversas destinaciones de los textos y sus propósitos de lectura. (Wallace; Dapino, 2012)

116 Docente: ¿Qué tiene este texto?
 117 Agustina: Estaba pensando...
 118 Abril: Estaba así (haciendo gesto de pensativa).
119 Docente: Estaba pensando la bruja y aparecen unas comillas también, que son así (las grafica en el pizarrón con la forma en que aparecen en el texto), pero son comillas igual.: unas que comienzan y otras que finalizan. (Copia el enunciado).
 120 Lautaro: Pero cuando termina y dice “*Si pasara una niña por aquí*”, ¿termina con una coma?
 121 Nena: Aaah...
122 Docente: Pero sigue el diálogo (relee) “*Si pasara una niña por aquí, la convertiría en una tortuga*”. Termina en tortuga. ¿Y qué hay al lado de “pensó”? (repite) “Pensó”: ¿Qué hay al lado?
 123 Genaro: Dos puntitos.
 124 Lautaro, Alfonso, Abril y otros: ¡Dos puntitos!
125 Docente: Dos puntitos. ¿Para qué están los dos puntos?
 126 Micaela: Para anunciar.
 127 Agustín: Para anunciar que va a decir algo.
 128 Lautaro: ... que va decir algo...
 129 Abril: ... que va decir lo que está pensando.
130 Docente: Anuncia el pensamiento de la bruja, que quiere convertir a una nena en tortuga.

Código: ROC_Revcolectiva_HanselyGretel (112:130)

Vemos que aparece un tipo de entrecomillado diferente para señalar que el personaje está pensando. Si apelamos a la evolución histórica del sistema de puntuación, hoy día encontramos con los medios computarizados de edición una variación y multiplicación de formas de marcación con una misma función. En la selección de los fragmentos se observa cierta diversidad de marcas para una misma función y de alguna manera podríamos pensar que se intenta brindar una mirada sobre la puntuación como un sistema en constante movimiento (Zamudio Mesa, 2004: 459).

Las interacciones giran alrededor de la observación de las marcas y sus posibles funciones en el contexto de ese texto.

Durante la **revisión colectiva de *Hansel y Gretel***, en primer lugar, niños y maestra resuelven qué tipografía van a emplear en el caso en que aparece diálogo directo: comillas o guiones de diálogos.

149 Docente: Vamos a ver en nuestro cuento cómo aclarar cuando la madrastra habla o el papá habla o Hansel habla o Gretel habla o la bruja habla.
 (La docente coloca en el pizarrón los primeros borradores de la versión colectiva de Hansel y Gretel escrito en papel afiche.)
150 Docente: (Lee pausadamente y señalando con el dedo) *HABÍA UNA VEZ UNA FAMILIA MUY POBRE QUE NO TENÍA DINERO APENAS TENÍA UN PEDACITO...*(continúa la lectura hasta del texto completo).

(...)

156 Docente: Vamos a ver cómo está escrita la conversación de la madrastra y el leñador. Dice (relee y señala) *AL ANOCHECER LA MADRASTRA LE DIJO AL LEÑADOR M: HAY QUE DESHACERNOS DE LOS NIÑOS*. Nosotros aprendimos que en algunos cuentos se usaban comillas y en otros se usaba raya de diálogo.

157 Abril: Pero ya teníamos una, una... cosa... ehhh... la letra!

158 Agustín: Ya teníamos una marca.

159 Docente: Ya teníamos una marquita, un aviso de que estaba hablando la madrastra. Pero ¿cómo aparece esto en los cuentos?

160 Varios: ¡¡Con comillas!!

161 Docente: Con comillas o con rayas de diálogo. ¿Qué ponemos, entonces?

162 Lautaro: Pero no tiene (la hoja con fragmentos de cuentos) ninguna como esa que tiene la M (refiriéndose al parlamento de la madrastra).

163 Docente: Entonces vamos a ponernos de acuerdo para revisar nuestro cuento.

164 Agustina: ¡¡Las rayitas de diálogo!!

165 Docente: Agustina propone que pongamos una raya de diálogo cada vez que habla el personaje como aparecen en algunos cuentos.

166 Agustín: ¡Ay! Yo quiero seguir como estaba.

167 Docente: Pero hay que fijarse como se hacen en los textos. Agustín hace referencia al cuento "Brujas con poco trabajo" en donde aparece la inicial del personaje cuando está hablando. Nosotros también pusimos la inicial porque nos acordamos de ese texto que usaba la inicial. Pero se trata de una entrevista. Es una entrevista que le hace el periodista a la bruja. En cambio, esto es un cuento en donde están dialogando los dos personajes. Entonces Agustina propone usar la raya de diálogo. Micaela, ¿vos qué pensás?

168 Micaela: (Observa y piensa).

169 Agustín: Yo digo comillas.

170 Docente: Nos tenemos que decidir. Si ponemos comillas, no ponemos raya de diálogo.

171 Niños: (discuten y no se ponen de acuerdo).

172 Docente: Miremos otros fragmentos (Muestra el fragmento de las brujas Paca y Poca) Miren cómo dice el de Paca y Poca (lee) —*¡Paca, Paca! —gritó Poca—. ¡El camión de la basura se lleva a nuestro Espantoso!*

—*¡Qué camión tan monstruoso, llevarse así a nuestro Espantoso!* —dijo Paca mientras se ponía el sombrero de pico y sacaba la varita mágica de debajo de la almohada. Miren. ¿Cómo sabemos cuándo habla una bruja y cuándo habla la otra?

173 Martina: ¡Dice los nombres!

174 Micaela: ¡Tiene también las rayitas!

Código: ROC_Revcolectiva_HyG (149:174)

Es interesante ver que los niños, a pesar de haber estado indagando en otros cuentos sobre la demarcación de los diálogos, se encuentran conformes con la resolución alcanzada durante la textualización: mantener la letra inicial antes de la cita del personaje. Parecería ser que los niños no conciben a la puntuación como una pauta convencional.

La tarea de la docente consistió en instalar la revisión como práctica necesaria y en argumentar por qué no es posible conservar ese acuerdo, a partir de apelar a los cuentos leídos y a comprender el marco del cuento en el que aparecía esa “letra inicial”.

En el siguiente pasaje, vemos cómo aún es discutida por Agustín la manera de delimitar los diálogos.

334 Docente: (agrega mientras lo dice *DIJO EL PAPÁ*) Miren, acá pongo una rayita después de que habla (agrega un guion y escribe —DIJO EL PAPA)

335 Alfonso: No, mejor en vez de “dijo”, otra cosa... ponemos.

336 Agustín: Señor, cuando habla el papá le ponemos una rayita azul y cuando habla la nena le ponemos una rayita roja.

337 Docente: Ah, pero vamos a ver en los textos. Mirá, cuando habla Paca (refiriéndose a un personaje de un pasaje seleccionado para estudiar diálogos) está igual que este (señalando el personaje que dialoga con Poca). Bueno, ¿cómo lo dijo el papá? “*POR QUÉ TE DETIENES*” (lee con voz muy suave y gesto de resignación).

Código: ROC_Revcolectiva_HyG (334:337)

En este fragmento, Alfonso está preocupado por precisar el modo en que el personaje habla. Por su parte, Agustín intenta una nueva manera poco usual de distinguir voces que la maestra confrontará recurriendo a cómo aparece en los textos fuente.

En el siguiente fragmento las interacciones continúan alrededor de la manera de expresar por escrito un modo de decir del personaje.

769 Docente: (agrega mientras dice *RESPONDIÓ HANSEL* y continúa leyendo) *¡TONTO! ESO NO ES UNA LIBÉLULA ES EL REFLEJO DEL SOL QUE DA A UNA PIEDRITA CON FORMA DE BICHO.* ¿Quién dice eso?

770 Varios. ¡La madrastra!

771 Lautaro: Poné una rayita de diálogo.

772 Docente: Bien (tacha la M, agrega la raya de diálogo y relee) —*¡TONTO!* ¿Quién dice eso?

773 Varios: ¡La madrastra!

774 Docente: Miren cómo dice acá en el libro (lee del texto) —*¡Tonto!* —*exclamó la mujer.*

775 Lautaro: “Exclamó” entonces poné.

776 Abril: “Exclamó la madrastra”.

777 Docente: ¿“Exclamó la madrastra”? Me parece que ya lo pusimos en otro (episodio) “exclamó”.

778 Abril: Noo.

779 Docente: Miren, a ver en otro... (refiriéndose a otro fragmento del libro) Acá dice *dijo la mujer.* Además no lo dice suavemente (lee enfatizando y dramatizando el personaje) - *¡TONTO!*

780 Lautaro: No lo dice suavemente porque es mala.

781 Agustín: ¡¡¡Regañó, regañó!!!

782 Docente: (lee un fragmento de otra versión de *Hansel y Gretel*) —*¡Bah!* —*bufó la madrastra, furiosa.*

783 Agustín: ¡O regañó!

784 Docente: “Regañó” ¿Les gusta esa? ¿Les gusta esa que dijo Agustín?
785 Tomás y otros: ¡¡¡Sííí!!!
786 Docente: (agrega *REGAÑO*).
787 Lautaro: (con entonación) ¡La madrastra maligna!
788 Docente: Dice Lautaro “la madrastra maligna” (agrega *LA MADRASTRA MALIGNA* y queda —¡*TONTO!* —*REGAÑÓ LA MADRASTRA MALIGNA*).
789 Lautaro: Sí, porque es maldita.

Código: ROC_Revcolectiva_HyG (769:789)

Resulta interesante este pasaje porque durante la textualización los niños ya habían recurrido a los signos de exclamación pensando en la manera en que la madrastra se refería a Hansel. En esta oportunidad la docente apuesta a que además precisen el verbo declarativo a partir de no repetir (“dijo” o “exclamó”), lo que ya aparece en otras partes de la propia versión.

En síntesis, en primer lugar, es llamativo cómo los niños, liberados de la situación efectiva de la escritura y mediando la habilitación que realiza la docente, pueden ir incorporando algunas preocupaciones vinculadas a la puntuación cuya pertinencia no estamos juzgando en este momento, pero que estamos seguras de que no existían en las producciones iniciales.

En segundo lugar, creemos que tanto la relectura en voz alta como la interacción entre compañeros son condiciones propicias para pensar sobre la puntuación e introducir nuevas marcas.

En tercer lugar, en la escritura colectiva de Caperucita Roja los niños agregan puntuación diversa: el punto y la coma de enumeración en algunas partes de la narración, con la función a la que se le asigna actualmente. Alrededor de los diálogos agregan marcas convencionales como los signos de interrogación y admiración. También, marcas alternativas a su uso o función convencional: la letra inicial del personaje que habla o las comas para delimitar la voz de un personaje en la narración.

Con respecto a las intervenciones docentes, señalamos que la relectura como práctica de escritor habilita que los niños se coloquen en el lugar de lector y da margen para que puedan introducir ciertas marcas de puntuación.

La docente, al recuperar lo que un niño piensa o dicta sobre las marcas, lo valida y, en ocasiones, habilita la opinión de otros niños sobre la puntuación. Lo que está validando, por ahora, es que vale la pena pensar en la puntuación. A su vez, devuelve el problema al solicitarles que sean ellos quienes asignen el lugar donde colocar esas marcas.

En la situación de textualización colectiva de Hansel y Gretel, los niños continúan dictando diversa puntuación con función convencional y se afirman en la convicción de experimentar con marcas alternativas pero posibles en ese contexto para demarcar los diálogos (como la letra inicial del personaje que habla o las comas).

Durante el dictado, mientras hay niños centrados en dictar una frase, otros pueden atender al mismo tiempo como lectores y proponer el agregado de alguna marca de puntuación.

La posibilidad de un niño de suspender el dictado del texto para agregar alguna marca de puntuación se vuelve un momento propicio para que otro niño intervenga sobre ese fragmento que se está releendo y agregue otra marca.

La docente puso en práctica una decisión de cualquier escritor y asumió una decisión didáctica: dejar para la instancia de revisión un problema de escritura, como la demarcación de los diálogos.

La docente procede como lo venía realizando en el dictado de Caperucita Roja: solicita al niño que indique el lugar donde agregar las marcas de puntuación que proponen.

En la situación de decontextualización con recontextualización inmediata, la situación propuesta supone apropiarse de una práctica de escritor como el estudio y análisis de diversos textos fuente para resolver un problema de escritura suscitado durante la textualización. El hecho de proponer a los niños mirar un texto escrito como modo de enseñar puntuación se distancia de la enseñanza habitual, donde esta cumple la función exclusiva de modular la lectura en voz alta. Se trató de una instancia de enseñanza de análisis de textos o fragmentos de textos escritos con intervenciones docentes vinculadas al empleo de marcas de puntuación por parte del autor para dar indicaciones al lector. Lejos de constituirse en una serie de ejercicios gramaticales aislados, con textos desconocidos por los niños, la situación de reflexión desarrollada brindó un contexto adecuado en tanto favoreció “mirar” la lengua en el marco de los textos literarios que circularon mucho en el salón de clases. Se generaron momentos en que los niños, aquí lectores, comenzaron a desautomatizar los usos del lenguaje y a considerar la puntuación como objeto de observación, componente imprescindible para la interpretación y producción de textos narrativos.

A diferencia de las situaciones colectivas anteriores, esta situación se torna propicia para que circulen algunas aproximaciones acerca de las funciones de las marcas que se están estudiando.

En la situación de revisión colectiva de Hansel y Gretel, las marcas de puntuación que estos niños introducen son los guiones de diálogo y algunos signos interrogativos y exclamativos en las voces de los personajes.

Los niños, a pesar de haber estudiado la demarcación de los diálogos en otros cuentos, se muestran conformes con la resolución provisoria alcanzada durante la textualización (de mantener la letra inicial antes de la cita del personaje). Parecería ser que no conciben a la puntuación como una pauta convencional inamovible (y no lo es...).

Las producciones finales de *Caperucita Roja* escritas en parejas de niños

En las versiones finales aparece una diferencia importante con las versiones iniciales ya que un 66,6 % (10 VF) introduce alguna marca de puntuación.

Sabemos que tanto en las situaciones de corrección de textos ajenos como de revisión de textos propios se problematiza la puntuación (Ferreiro, 1996; Castedo y Bello, 1999; Castedo y Waingort, 2003). La puntuación es introducida por el escritor durante la posición de revisor (Castedo, 2003) y esto se vincula con la evolución de la escritura donde los signos de puntuación eran introducidos con posterioridad a los actos de textualización (Zamudio Mesa, 2004).

Ahora bien, ¿existe alguna relación además con las situaciones didácticas colectivas que atravesaron estos niños?

¿Cuáles son las marcas que introducen los niños? ¿Dónde las colocan? Los niños agregan mayormente guiones de diálogo, signos de interrogación y de exclamación. Y en mucho menor proporción emplean el punto final y los dos puntos.

Tabla 6.1: Distribución de producciones de VF según tipos de marcas de puntuación

Marca de puntuación	Producciones
Guiones de diálogo	8
Signos de exclamación	5
Signos de interrogación	3
Punto final	3
Dos puntos	1

Número VF= 15

Desde el punto de vista de la enseñanza, estas marcas fueron estudiadas en la situación didáctica de decontextualización y retomadas durante las clases dedicadas a la revisión colectiva.

Por el contrario, el punto y seguido —varias veces propuesto y agregado por algunos niños y la maestra durante la textualización— no fue empleado por ningún niño durante la revisión de su VF. Encontramos puntos finales en tres VF. En dos de esas producciones (P: 6 y P:8), el punto final es la única marca de puntuación⁶⁰.

Las rayas o guiones de diálogo, en las VF son introducidas siempre alrededor de los diálogos. A continuación, describimos dónde colocan estas marcas.

En primer lugar, nos interesa citar como ejemplo la versión final completa de la pareja de niños en cuya VI las rayas aparecían al terminar la línea gráfica y al comenzar la siguiente línea gráfica. Veremos que en la VF asumen una nueva función, ahora, como rayas de diálogo⁶¹.

⁶⁰ La otra producción (P:1) es uno de los textos que agrega diversas marcas (signos de interrogación, guion de diálogo y signos de exclamación) y que al finalizar el cuento luego de cerrar el par de signos de exclamación para el enunciado 'vivieron felices para siempre' agregan punto final.

⁶¹ Es de señalar que se cometió un error al entregarle para revisar la VI ya que en la versión normalizada omitimos las rayas que habían colocado, por lo que no sabemos si hubieran atendido a ellas.

Texto 34
P14

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
LA MAMÁ LE DA A CAPERUZITA ROJA- / -FRUTAS PARA DARSELA A LA ABUELA Y EN EL / CAMINO SENCONTRO CON EL LOBO. Y EL LOBO- / -LE DIJO QUE BALLA POR EL CAMINO MAS CORTO / - PERO ERA EL CAMINO MAS LARGO- /	LA MAMÁ LE DA A CAPERUCITA ROJA /FRUTAS PARA DARSELA A LA ABUELA ABUELITA Y EN EL / CAMINO SE ENCONTRO CON EL LOBO Y EL LOBO /LE DIJO: - QUE VAYA POR EL CAMINO MAS CORTO / PERO ERA EL CAMINO MAS LARGO / Y EL LOBO LE DIJO QUE EL IBA POR EL CAMINO /MAS LARGO PERO FUE POR EL CAMINO MAS CORTO /
Y CAPERUSITA DIJO QUE OJOS TANGRANDES / QUE TIENE ¡ E RARA MIRART MEJOR! ¡QUE BOCA ¡TAN / RGANDE ES PARA COMERN MEGO R!	Y CAPERUCITA LLEGÓ A LA CASA DE LA ABUELA / ¿Y CAPERUCITA DIJO QUE OJOS TAN GRANDES? / QUE TIENES? -¡ES PARA MIRARTE MEJOR! ¡QUE BOCA¿ ¡TAN / GRANDE? ES PARA COMER MEJOR!

Código: 13TVIMartinanoAlfonso y 23TVFMartinianoAlfonso_Epi2y4

En el episodio 4, encuentro en el bosque, los niños agregan dos puntos y luego raya entre el verbo declarativo y la conjunción “que”. Es decir que introducen marcas correspondientes a la delimitación del diálogo, pero en el discurso indirecto. En el diálogo canónico, los niños agregan la raya en la yuxtaposición de voces, introduciendo la respuesta del lobo a Caperucita. En este mismo episodio, esta pareja de niños también agrega signos de interrogación.

Pasemos a analizar qué sucede en otras VF del corpus. En el texto de Abril y Alexia hay introducción de marcas de puntuación a partir del diálogo entre Caperucita y el lobo en el bosque cuando estas niñas comienzan a introducir el guion, es decir, cuando se da un intercambio y no es solo la voz de un personaje.

Texto 35
P 1

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
<p>Episodio 4 (...) PERO QUE BELLAS FLORES NO TE PARAS / A MIRARLAS PERO COMO CANTAN⁶² LOS PAJARITOS⁶³ ANDAS DISTRAIDA E / COMO ES TAN DIBERTIDO ME LLAMA LA CURIOSIDAD</p>	<p>Episodio 4 (...) PERO QUE BELLAS FLORES NO TE PARAS/A MIRARLAS PERO COMO CANTAN LOS PAJARITOS ANDAS DISTRAIDA EH - COMO ES TAN DIVERTIDO ME LLAMA LA <u>CURIOSIDAD ATENCIÓN</u></p>
<p>Episodio 5 (...) LA ABU DIJO QUIEN ES Y EL LOBO DIJO SOY CAPERUSITA / PASE DIJO LA ABUELITA</p>	<p>Episodio 5 (...) LA ABU DIJO -QUIEN ES ¥ EL LOBO DIJO -SOY <u>CAPERUCITA—TU ÑIETA</u> <u>CAPERUCITA/</u> - PASE DIJO LA ABUELITA</p>
<p>Episodio 6 CAPERUSITA AL LOBO LE / ⁶⁴ LE PREJGUNTA⁶⁵ ABUELITA PORQUE / PRESUNTA PORQUE TIENES LOS OGJOS⁶⁶ TAN GRANDES Y EL LOBO RESPON / DE PARA BVERTE⁶⁷ MEGJOR⁶⁸ QUE OREJAS TAN GRANDES PREGUNTA CAPERUSITA / PARA ESCUCHARTE MEJOR QUE MANOS TAN GRANDES TIENES PARA TOMARTE MEJOR QUE BOCA TAN GRANDE TIE / NES PARA COMER MEJOR</p>	<p>Episodio 6 CAPERUCITA AL LOBO LE/ LE <u>PREGUNTA</u> <u>PREGUNTÓ</u> ABUELITA POR QUE/ PREGUNTA POR QUE TIENES LOS OJOS TAN GRANDES Y EL LOBO RESPONDE/ - PARA VERTE MEJOR QUE OREJAS TAN GRANDES PREGUNTA CAPERUCITA/ - PARA ESCUCHARTE MEJOR QUE MANOS TAN GRANDES TIENES/ - PARA TOMARTE MEJOR QUE BOCA TAN GRANDE TIENES PARA <u>COMERTE</u> MEJOR</p>

⁶² La última N tiene un palito pequeño que la confunde con la M.

⁶³ La J está escrita arriba de la G tachada.

⁶⁴ Se confunden las escrituras entre el renglón anterior y el siguiente.

⁶⁵ La G está escrita arriba de la J tachada.

⁶⁶ La J está escrita arriba de la G tachada.

⁶⁷ La V está escrita arriba de la B tachada.

⁶⁸ La J está escrita arriba de la G tachada.

Episodio 7 ENOTONSES SE PUSO A DORMIR CARANVA DIJO CAZADOR QUE PASEAVA / POR HAY BOY A ENTRAR NO SEA QUE LE AYA PASADO ALGO Y PORFIN / YA ESTABA POR DISPARARLE UN TIRO PERO ESCUCHO LA BOS / DE LA ABUELITA Y DIJO TE BOY A SALBAR / CORTO LA BARIJA Y APARESIERON LA / ANSIANA Y LA NIÑA	Episodio 7 ENTONCES SE PUSO A DORMIR/ - CARAMBA DIJO <u>EL</u> CAZADOR QUE PASABA/POR AHI VOY A ENTRAR NO SEA QUE LE HAYA PASADO ALGO <u>A LA</u> <u>ABUELITA</u> Y POR FIN/YA ESTABA POR DISPARARLE UN TIRO PERO ESCUCHO LA VOZ/DE LA ABUELITA Y DIJO TE VOY A SALVAR/ CORTO LA BARRIGA Y APARECIERON LA <u>ANCIANA ABUELA</u> Y LA NIÑA/
---	---

Código: 13TVIAbrilAlexia y 23TVFAbrilAlexia_Epi4,5,6,7

No encontramos una regularidad en el modo en que agregan los guiones y para ello necesitaríamos contar con otros escritos de esta pareja de autoras para ver si lo tienen. En este escrito siempre agregan los guiones antepuestos a la voz de un personaje, aunque no los usan de manera sistemática.

En la VF de Florencia y Noelia, se introducen guiones en el episodio 2 y en el 4. En ambos episodios, el guion aparece cuando se da un intercambio entre personajes y para introducir la segunda voz, que en estos casos pertenece a Caperucita.

Texto 36

P13

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
Episodio 2 LA MAMÁ DLA CAPILSUCITA LE DI DIJO CHEBA / ESTAS FURUTAS QUIDADO DE QUENO TEBALLA CON EL / LOBO SI MAMI	Episodio 2 LA MAMÁ <u>DE</u> CAPERUCITA LE DIJO LLEVA /ESTAS FRUTAS <u>A LA CASA DE TU</u> <u>ABUELA</u> <u>QUE ESTÁ ENFERMA</u> CUIDADO DE QUE NO TE VAYA CON EL /LOBO -SI MAMI <u>EL LOBO LA ESTABA</u> <u>LE DIJO CAPERUCITA</u>

<p>Episodio 4 EL LOBO LA ESTABA // ESPIDANDO A CAPERUCITA Y EL LOBO EL PREGUNTO / ESTAS PERDIDA SI# PERDIDA ESTOI PERDIDA / DIJO CAPERUCITA Y EL LOBO EL DIDO⁶⁹ QUECHEBAS / ENESA CANASTA Y CAPERUCITA EL LOBO / EL DIJO PORQUE NOBAS POR EL CAMINO MÁS / CORTO SI CENIOR EL DIJO CAPERUCITA (...)</p>	<p>Episodio 4 ESPIANDO A CAPERUCITA Y EL LOBO LE PREGUNTO <u>A CAPERUCITA /</u> ESTAS PERDIDA -SI ESTOY PERDIDA <u>DIJO CAPERUCITA /</u> DIJO CAPERUCITA Y EL LOBO LE DIJO QUE LLEVAS /EN ESA CANASTA Y CAPERUCITA <u>EL LOBO LE RESPONDIÓ</u> <u>LLEVO REMEDIOS PARA MI ABUELITA</u> <u>QUE ESTÁ ENFERMA /</u> <u>Y EL LOBO</u> LE DIJO POR QUE NO VAS POR EL CAMINO MÁS / CORTO SI SEÑOR LE DIJO CAPERUCITA (...)</p>
<p>Episodio 6 CUANDO CHEGO CAPERUCITA LE# PEGUNTO PORUE / TIENES LOS OJO GARNDES PARA VERTE MEJO / PORQUES TIENES LA OREJAS PARA ESCUCHARTE MEJOR / PORQUE TIENES LA BOCA GANDE PARA COMERTE / MEJO Y CELA COMIÑO A CAPERUCITA</p>	<p>Episodio 6 CUANDO LLEGO CAPERUCITA <u>DE</u> <u>CAMINAR MUCHO</u> LE PREGUNTO <u>AL LOBO</u> <u>QUE ELLA NO SABÍA QUE ERA EL LOBO</u> <u>Y LE DIJO</u> POR QUE/ <u>TIENES LOS</u> <u>ABUELITA ABUELITA PORQUE TIENES LOS</u> OJOS <u>TAN</u> GRANDES PARA VERTE MEJOR / <u>ABUELITA ABUELITA</u> POR QUE TIENES LAS OREJAS <u>TAN GRANDES</u> PARA ESCUCHARTE MEJOR / <u>ABUELITA ABUELITA</u> POR QUE TIENES LA BOCA <u>TAN</u> GRANDE PARA COMERTE / MEJOR Y SE LA COMIO A CAPERUCITA</p>

Código: 13TVIFlorenciaNoelia y 23TVFFlorenciaNoelia_Epi2,4,6

En este fragmento, tanto en el episodio 2 como en el 4, parecería que el guion está para delimitar un cambio de voz ante la yuxtaposición de voces. Además del guion, es interesante ver que las autoras agregan una entrada pospuesta con un verbo declarativo y la identificación del hablante. Ahora bien, en el mismo episodio 4 luego no vuelven a agregar guiones, pero sí vemos una clara demarcación mediante un verbo introductorio y una identificación del hablante. En el episodio 6, donde la yuxtaposición se sostiene por varios enunciados, las niñas no agregan guiones. Sin embargo, en la reconstrucción de ese juego estable de palabras, agregan los vocativos “abuelita abuelita” que permitirían al lector no perder el hilo de quién está hablando.

⁶⁹ La segunda D no cierra bien es como una J más cerrada.

En la VF de Sergio y Alejo, encontramos guiones solo en el diálogo canónico, el único diálogo en el que aparecen dos voces de personajes yuxtapuestas. Pero esto no se reitera en el siguiente par de enunciados de diálogo.

Texto 37

P 5

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
Y CAPELUSITALE DIJO POR QUE ⁷⁰ / TENES LOS OJOS MUIJARNDES PARA BERTEMEJOR / Y POR QUE TENES LAS OREJAS JARANDES PARA / ES CUC ⁷¹ HAR TE MEJOR Y PARA COMERTE MEJOR /	Y CAPERUCITA LE DIJO - POR QUE TIENES LOS OJOS MUY GRANDES - PARA VERTE MEJOR Y POR QUE TIENES LAS OREJAS GRANDES PARA ESCUCHARTE MEJOR Y PARA COMERTE MEJOR
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
Y CAPERUCITA LE DIJO POR QUÉ/ TENÉS LOS OJOS MUY GRANDES PARA VERTE MEJOR/ Y POR QUÉ TENÉS LAS OREJAS GRANDES PARA /ESCUCHARTE MEJOR Y PARA COMERTE MEJOR/	Y CAPERUCITA LE DIJO - POR QUÉ TIENES LOS OJOS MUY GRANDES - PARA VERTE MEJOR Y POR QUÉ TIENES LAS OREJAS GRANDES PARA ESCUCHARTE MEJOR Y PARA COMERTE MEJOR

Código: 13TVISergioAlejo y 23TVFSergioAlejo_Epi6

Con respecto a las marcas de interrogación/exclamación, un 33,3 % agrega marcas de interrogación, de exclamación o ambos (5 VF).

Habíamos visto que, en las situaciones colectivas, los niños proponían agregar marcas de exclamación o interrogación y, en ocasiones, se convertía en una alternativa para manifestar el modo en que esos personajes decían. En las VF los niños apelan a estas marcas en el diálogo canónico entre Caperucita y el lobo, a excepción de Abril y Alexia, que agregan el par de signos de interrogación a un nuevo enunciado en el episodio 3 (“y pensó ¿Caperucita será mi cena?”).

En los cinco textos donde vemos signos de pregunta o de exclamación, no aparecen guiones de diálogo. Dado que coincide con el intercambio entre el lobo y Caperucita, también podríamos pensar que estos cumplen la función de demarcación.

⁷⁰ YCAPELUSITALE DIJO POR QUE escrito con tinta.

⁷¹ La C la remarcó sobre una R.

En el siguiente ejemplo, las niñas Juana y Sara agregan guion en el único episodio con discurso directo que, además, coincide con el diálogo canónico y donde se da yuxtaposición de voces.

Texto 38
P 9

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
Y LE DIJO AL/ LOBO POR QUE TIENES LAS/ OREJAS MAS GRANDES RARA/ ESCUCHARTE MEJOR Y POR/ QUE TIENES LOS OJOS TAN/ GRANDES PARA BERTMEGOR/ Y POR QUE TIENES/ LA NARIS TAN GRANDE PARA/ OLERTE MEJOR Y TANBIEN POR QUE TIENES LA BOCA TAN/ GRANDE PARA COMERTE MEJOR	Y LE DIJO AL / LOBO ¿POR QUE TIENES LAS ⁷² / OREJAS MAS GRANDES? PARA / - ESCUCHARTE MEJOR Y ¿POR/ QUE TIENES LOS OJOS TAN /GRANDES? ⁷³ PARA - VERTE MEJOR / Y ¿POR QUE TIENES/ LA ⁷⁴ NARIZ TAN GRANDE? ⁷⁵ PARA / - OLERTE MEJOR Y ⁷⁶ TAMBIEN / ¿- POR QUE TIENES LA BOCA TAN/ GRANDE? ⁷⁷ PARA !COMERTE MEJOR ¡
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
Y LE DIJO AL LOBO POR QUÉ TIENES LAS OREJAS MÁS GRANDES PARA ESCUCHARTE MEJOR Y POR QUÉ TIENES LOS OJOS TAN GRANDES PARA VERTE MEJOR Y POR QUÉ TIENES LA NARIZ TAN GRANDE PARA OLERTE MEJOR Y TAMBIÉN POR QUÉ TIENES LA BOCA TAN GRANDE PARA COMERTE MEJOR	Y LE DIJO AL/ LOBO ¿POR QUÉ TIENES LAS/ OREJAS MÁS GRANDES? PARA/ - ESCUCHARTE MEJOR Y ¿POR/QUÉ TIENES LOS OJOS TAN/ GRANDES? PARA - VERTE MEJOR/ Y ¿POR QUE TIENES /LA NARIZ TAN GRANDE? PARA/ - OLERTE MEJOR Y TAMBIEN/ ¿- POR QUE TIENES LA BOCA TAN/ GRANDE? PARA !COMERTE MEJOR ¡/

Código: 13TVISaraJuana y 23TVFSaraJuana_Epi6

⁷² Detrás de LAS se observa borrado el signo de interrogación de cierre.

⁷³ El rulito del signo está invertido, pero parece confirmar el cierre de la pregunta porque está boca abajo.

⁷⁴ Se observa borrado un signo de interrogación de inicio.

⁷⁵ Ídem punto nota al pie N.º5.

⁷⁶ Se observa borrado un signo de interrogación de inicio.

⁷⁷ Ídem notas al pie N.º5 y 7.

Como vemos, las niñas agregan guiones, signos de interrogación y de exclamación. Los guiones los agregan cada vez que cambia el turno de habla (no en cada voz) y luego de la preposición “para”.

El par de signos de interrogación se agrega en cada enunciado de Caperucita y el par de signos de admiración, en el enunciado final del lobo.

Parecería que para estas niñas es aceptable un solo tipo de signo para cada enunciado: los signos de interrogación se complementan en el cambio de turno con el guion de apertura.

En síntesis, en las VF a diferencia de lo que se observa en las VI —en las que solo un texto contenía marcas de puntuación—, diez producciones (70 %) presentan dichas marcas. Estas son: guiones de diálogo, signos de interrogación y exclamación, dos puntos y punto final. La mayoría de esas marcas se encuentran en las fronteras del discurso referido y fueron abordadas especialmente en la situación de decontextualización, así como en la situación de recontextualización inmediata durante la situación de revisión colectiva de Hansel y Gretel.

Encontramos que los niños emplean marcas de puntuación de manera pertinente, pero no las utilizan en todos los lugares que les posibilita el propio texto. Por ejemplo, algunos niños cuando introducen signos de pregunta o de exclamación no incluyen guiones de diálogo. Algunas parejas agregan guiones únicamente ante cambio de turno de habla; otras los agregan en algunos episodios para cada turno de habla y en otros episodios, solo ante el cambio de voz. Esto nos permite afirmar que, en la revisión, los niños pueden atender a la puntuación, en tanto sistema que se sobreagrega al de las letras y que, además, es en sí mismo un sistema homogéneo y heterogéneo (Ferreiro, 1996: 157), pero aún su uso es asistemático.

Recapitulación

Los alumnos de este corpus realizan transformaciones en sus textos vinculadas a la introducción de marcas de puntuación, que se incrementan notablemente durante la revisión (Castedo, 2003; Karlen, 2009; Wallace, 2012). Marcas de exclamación, de pregunta, guiones de diálogo, se alojan fundamentalmente en las fronteras entre un narrador impersonal y la voz de los personajes de la historia y, en algunas producciones,

en las fronteras externas al texto (con el punto final). Los resultados coinciden tanto con los análisis psicolingüísticos (Ferreiro, 1991, 1996) como con las condiciones didácticas generadas en esta investigación.

Las situaciones de escritura en colaboración introdujeron a algunos niños en el problema de la puntuación. Los niños comienzan a atender a la puntuación, ya sea en la posibilidad de desdoblamiento que le otorga la situación de dictado al docente al poder ubicarse como lectores de su propia producción o a partir de un aporte que otro compañero realiza sobre las marcas de puntuación. El espacio de producción colectiva se muestra propicio para dar lugar al trabajo con la puntuación. Se da una cooperación intelectual, como plantea Chevalard (1997:99), donde “para que el individuo aprenda es necesario que el grupo aprenda”.

El espacio de dictado al docente ubica a los niños en posición de lectores y eso les permite proponer el agregado de alguna marca de puntuación, discutir sobre su conveniencia y el lugar donde ubicarla.

El espacio de revisión se constituye en un momento propicio para habilitar el estudio y el análisis de diversos textos fuente e intentar resolver un problema de escritura suscitado durante la textualización (situación de reflexión sobre el lenguaje). Los niños, aquí lectores, comenzaron a considerar la puntuación como objeto de observación, componente imprescindible para la interpretación y producción de textos narrativos. El momento de estudio favorece que circulen algunas aproximaciones acerca de las funciones de las marcas que se están estudiando.

Las intervenciones de la maestra se orientaron a validar la contribución de los niños, que se pone a consideración de todo el grupo, habilitando la opinión y/o la contribución de otros niños.

CAPITULO VII

ESCRIBIR EL ENGAÑO

En *Caperucita Roja*, el lobo engaña a la niña en el bosque con el propósito de llegar primero a la casa de la abuelita. Luego, engaña a la abuela prometiendo ser su nieta y finalmente, intenta volver a engañar a Caperucita haciéndose pasar por la abuelita para devorarla. En *Hansel y Gretel*, los padres engañan a los niños y la bruja atrae a los niños perdidos a su casa, hecha de dulces, con la intención de comérselos. En ambos cuentos suceden varios engaños.

Con el objetivo de mostrar los desafíos con los que los pequeños escritores se encuentran a la hora de escribir el engaño y de ponerlas en relación con las condiciones didácticas generadas en la secuencia de trabajo de lectura, producción y revisión de textos, en este capítulo indagaremos **las diversas construcciones con las que los niños trataron de resolver por escrito el engaño**. En los capítulos precedentes, primero analizaremos la versión inicial (VI) de *Caperucita Roja*, luego describiremos algunos intercambios entre los niños y la docente durante la secuencia de trabajo colectivo y finalmente, en un tercer momento, analizaremos las transformaciones ocurridas en las versiones finales (VF) de *Caperucita Roja*.

Desde la perspectiva formalista rusa, Vladimir Propp (2000) analiza elementos recurrentes en numerosos cuentos populares rusos. Denomina “funciones” a estos componentes y los caracteriza como las acciones de los personajes definidas desde el punto de vista de su significación en el desarrollo de la intriga. Las funciones de los personajes representan las partes fundamentales del cuento. Una de éstas es el engaño, reconocido por el autor como la función en la que el agresor intenta embaucar a su víctima para apoderarse de ella o sus bienes o la función en que la víctima se deja engañar y ayuda así a su enemigo a su pesar (2000:41).

Además de la función descrita por Propp encontramos otros engaños de los débiles hacia los poderosos para desembarazarse de las trampas de sus agresores. Así, por ejemplo, Hansel planea y deja rastros para volver con Gretel a su casa y superar el plan secreto de sus padres de dejarlos abandonados en el bosque. También se presenta esta función a través del cambio de comportamiento de Gretel quien luego de estar obligada a realizar trabajos duros en la casa, planea deshacerse de la bruja empujándola dentro de un horno.

Desde una perspectiva cognitivista, Jerome Bruner, preocupado por develar qué es lo que constituye un buen relato narrativo, recupera el punto de vista de Greimas para quien una característica irreductible del relato consiste en que sucede conjuntamente en el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas. Bruner encuentra en esta explicación la razón por la cual el engaño, así como también la astucia y el malentendido, se hallan con frecuencia en los mitos y en los cuentos folclóricos:

Desde la perspectiva psicológica, el criterio de *panorama dual* es interesante al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: sus conciencias son imanes que producen empatía. Además, la correspondencia entre la visión 'interior' y la realidad 'exterior' constituye uno de los conflictos humanos clásicos. El niño queda cautivado al oír cómo el Lobo Malo trata de engañar a Caperucita Roja y luego es desenmascarado por ella, o el adulto que lee *Arabia*, de Joyce, que sufre la humillación del joven cuando sus sueños de llevarle un regalo a la muchacha vecina se desvanecen en la atmósfera chillona de la feria a la hora en que empiezan a cerrar los puestos" (Bruner, 1986:32).

En el capítulo I recuperábamos la perspectiva de Labov y Waletzky (1967) en esa distinción de un texto narrativo entre función referencial y función evaluativa. Decíamos que la función evaluativa es el modo en que el narrador hace saber la significación de la historia y por qué vale la pena de ser contada. En las frases "evaluativas" el narrador suspende la descripción de los comportamientos y de las acciones y focaliza su discurso en un estado mental y/o emotivo en particular del personaje o en las consecuencias de una acción, siempre asumiendo un punto de vista valorativo. Dado que el desafío discursivo del engaño consiste, en el cuento que analizamos en nuestro corpus, en mantener oculta la manipulación del lobo con respecto a Caperucita pero confesarla al narratorio; consideramos importante atender en el análisis a la función evaluativa ya que es allí donde el narrador anticipa a la audiencia lo que puede pasar, transmite sentimientos, pensamientos.

En particular proponemos analizar el primero de los engaños del lobo a Caperucita en el bosque que consiste en demorar la llegada de la niña a la casa de la abuelita. Se trata de un episodio provocativo para los escritores debutantes ya que deben afrontar el problema de la contradicción entre eso que el lobo piensa, dice y hace, junto a la

simultaneidad de la acción de los dos protagonistas en los dos diversos ambientes (los distintos caminos que toman). En este episodio entran en juego el plano de la acción tanto como el plano de los estados mentales de ambos protagonistas. Y, además, los pequeños escritores deben poder atender al problema de articulación de acciones que se dan de manera simultánea: mientras Caperucita va por el camino más largo, el lobo lo hace por el camino más corto, o mientras Caperucita recoge flores en el bosque, el lobo va directo a la casa de la abuela. Simultaneidad que es difícil de expresar discursivamente pues debe expresar con una sucesión de palabras eventos que ocurren al mismo tiempo (Kriskautsky, 2000).

Si bien desde el punto de vista evolutivo un niño desde que es muy pequeño puede comprender el engaño, el hecho de tener que afrontar la referencia a los estados mentales e intencionales en forma escrita es, probablemente, una dificultad añadida para los niños en los inicios del proceso de adquisición de la lectura y la escritura (Martines y Pontecorvo, 1998:190). Poder atender al engaño supone estar en condiciones de atribuir estados mentales y por consiguiente, de inferir el posible comportamiento de los otros en determinadas circunstancias.

Para Martines y Pontecorvo (1998) cuatro son los elementos principales que deben ser expresados en el episodio 4 (encuentro del lobo):

- 1) Qué cosa piensa el protagonista: la intención y la astucia del lobo en el engaño a Caperucita Roja, a pesar de las recomendaciones maternas.
- 2) Qué cosa dice el protagonista: sobre los dos argumentos. El primer argumento es el modo en que el lobo reasegura a Caperucita sobre sus buenas intenciones. El segundo, contempla la posibilidad de una carrera para llegar a la casa de la abuela y la canónica propuesta engañadora sobre la real distancia del camino a recorrer.
- 3) Qué cosa hace realmente el protagonista: en particular el hecho de que el lobo en realidad tome el camino más corto y la simultaneidad de la acción desarrollada en dos ambientes diferentes al mismo tiempo, devolviendo necesariamente la representación del doble paisaje también en la acción.
- 4) Cuál es el resultado de sus acciones: a saber, el hecho de que de cualquier modo el lobo llega primero a la casa de la abuela para

continuar la historia en el modo conocido (el lobo come a la abuela y luego llega Caperucita Roja)⁷⁸.

A lo largo del capítulo la unidad de análisis serán:

- fragmentos de las producciones de los niños, esto es VI y VF que son transcritas y, en caso de ser necesario para la lectura, normalizadas (sobre este aspecto hemos hecho referencia en el capítulo III).
- Fragmentos de registros de clases.

Las producciones iniciales de *Caperucita Roja* escritas en parejas de niños

Un primer aspecto que señalamos es que todas las VI del corpus escribieron el episodio 4, el encuentro con el lobo.

Se resalta que la única pareja que sólo escribió dos episodios, uno de ellos es el episodio 4 (P: 15). A su vez, en tres parejas el relato comienza en el episodio 4, por lo que cabría suponer que para esos niños la historia merece ser contada a partir del encuentro entre Caperucita y el lobo.

El hecho de que este episodio se halle presente en todas las VI y que, además, en algunos de ellos sea el inicio del relato; confirma la idea de que para el conjunto de estos niños hay historia a partir del momento en que se pone en juego el *panorama dual*, esto es el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas, mencionado por Bruner (1986). Sin embargo, como mencionamos en el apartado anterior estamos ante un problema de difícil solución desde la escritura.

⁷⁸ El estudio de Martines y Pontecorvo (op.cit.), como mencionamos en el capítulo II, analiza el engaño en las renarraciones de Caperucita Roja realizadas por niños italianos de primero, segundo y tercer año de la educación básica. Las autoras presentan una categorización como resultado del análisis realizado sobre el episodio del encuentro entre el lobo y Caperucita en el bosque, y proponen las siguientes categorías: ausencia de episodio (hace referencia a aquellos textos que no escribieron el episodio correspondiente al encuentro entre el lobo y Caperucita Roja en el bosque); episodio mínimo (aquellos textos en los que se menciona el encuentro entre el lobo y Caperucita pero se caracteriza por la ausencia de diálogo entre ambos personajes o hay diálogo pero ninguna intención de representar el engaño); solo acción (supone la presencia del camino que debe ser tomado "este camino, aquel camino", o también la diferencia entre el camino más largo o más corto pero en ningún caso se explicita la llegada del lobo primero); acción y resultado sin referencia al engaño (discurso, acción y resultado son mencionados pero no hay referencia a la intención del protagonista); referencia implícita al engaño (se mencionan los estados mentales de alguno de los dos protagonistas sin referirse explícitamente al engaño); referencia explícita al engaño (hay mención explícita a las malas intenciones del lobo).

A continuación nombraremos las distintas posibilidades discursivas que hallaron los niños para resolver el problema de escribir el engaño en el bosque⁷⁹. Para eso, organizamos las VI en aquellas en las que no se produce engaño y en las que si hay engaño.

Dentro de los textos entre los que **no se produce engaño** encontramos distintas formas de resolverlo. Los hemos ordenado desde los que consideramos menos logrados hasta los más logrados.

En un texto (P4) se menciona únicamente el camino a tomar. No hay diálogo entre los personajes. La mención del camino es solo para poder dar pie a la llegada a la casa de la abuelita.

Texto 39
P4

TRANSCRIPCIÓN
(4) CAPERUSITA FUE POREL CAMINO (5) Y EL LOBO SE YEGO A LA CASA DE LA ABUELA / EL LOBO Y SE ESCONDE ALA BUELITA LA COMIO Y SE # DIFASO DE ABUELA /
NORMALIZACIÓN
(4) CAPERUCITA FUE POR EL CAMINO (5) Y EL LOBO LLEGÓ A LA CASA DE LA ABUELA EL LOBO Y SE ESCONDE A LA ABUELITA LA COMIÓ Y SE DISFRAZÓ DE ABUELA

Código: 13TVI AgustinaCamila y 13NVI AgustinaCamila_Epi4,5

Este texto es uno de los que inician el relato en el episodio cuatro. No hay encuentro, tampoco hay engaño, solo mención del camino. Es uno de esos textos que se aproxima más a un resumen.

⁷⁹ Preferimos hablar de distintas posibilidades discursivas y no de conceptualizaciones ya que para hablar de conceptualizaciones de los niños se requiere haber logrado identificar con claridad el objeto de conocimiento para esos niños; identificar formas de organización relativamente estables que puedan caracterizar niveles sucesivos de conocimiento en un dominio dado; comprender el proceso de pasaje de un modo de organización conceptual a otro (Siro, 2006).

En el texto de Brian y Mariano y el de Mora y Manuela, se introduce el encuentro entre los personajes y mediante el discurso indirecto aparece la idea de elección del camino.

Texto 40
P8

TRANSCRIPCIÓN
(4) Y SE EN CONTRO / CON EL LOVO Y LE DIJO QUE BAKA PORR EL / LUGAR MAS LARGO // (6) . CAPERUSITA ⁸⁰ ROJA SEQUERIA QUE EL LOVO ERA SU / . AGUELA / // Y EL LOVO LO METIO A BAJO DE LA CAMA
NORMALIZACIÓN
(4) Y SE ENCONTRÓ / CON EL LOBO Y LE DIJO QUE VAYA POR EL / LUGAR MÁS LARGO // (6) . CAPERUCITA ROJA SE CREÍA QUE EL LOBO ERA SU / . ABUELA / // . Y EL LOBO LO METIO ABAJO DE LA CAMA/

Código: 13TVIBraianMariano y 13NVIBraianMariano_Epi_4, 6

El protagonista abre un diálogo para decir el camino que debe tomar pero de ahí salta directamente al episodio 6. Se trata de una mención mínima que no está conectada con la llegada a la casa de la abuelita.

Las niñas Mora y Manuela también refieren al camino pero tampoco aparece la conexión con el siguiente episodio.

Texto 41
P

TRANSCRIPCIÓN
(4) CAPEURSITA ROJASE ECROCNE UL NE LU BOY EU NE LUBO LE DIJO A CAPEUR SITA ROJA QEYEBLACAMINO MSLAGO
NORMALIZACIÓN
(4) CAPERUCITA ROJA SE ENCONTRO CON UN LOBO Y EL LOBO LE DIJO A CAPERUCITA ROJA QUE VAYA AL CAMINO MÁS LARGO

Código: 13TVIMoraManuela y 13NVIMoraManuela_Epi 4

En otros casos la elección de los caminos está conectada a la llegada a la casa de la abuelita. Aparece la opción de dos caminos. La elección entre uno largo y uno corto se

⁸⁰ Debajo de la S se puede leer una C.

concatena con la llegada anticipada del lobo a la casa de la abuelita. Dos textos lo resuelven de esta manera.

A modo de ejemplo se observa que en el texto de Lautaro y Benjamín el lobo explicita a Caperucita el camino a tomar. La niña parece aceptar incrédulamente la orden. El lobo toma el más corto y llega primero.

Texto 42
P6

TRANSCRIPCIÓN
(4) ATAQUE SEENCONTRO CON EL LOBO Y EL LOBO LEDIJO ANDA POR EL / CAMINO MASLARGO Y CAPELUSITA ROJA FUE Y EL LOBO FUE / AL CAMINO MAS CORTO (5) Y YEGO EL LOBO YEGO PIERO / A LA CASA Y ISO LA BOS DE CAPELUSITA
NORMALIZACIÓN
(4) HASTA QUE SE ENCONTRÓ CON EL LOBO Y EL LOBO LE DIJO ANDÁ POR EL / CAMINO MÁS LARGO Y CAPERUCITA ROJA FUE Y EL LOBO FUE / AL CAMINO MÁS CORTO (5) Y LLEGÓ EL LOBO LLEGÓ PRIMERO / A LA CASA Y HIZO LA VOZ DE CAPERUCITA

Código: 13TVILautaroBenjamín y 13NVILautaroBenjamín_Epi4, 5

Como vemos, en aquello que el lobo dice se explicita lo que en realidad debería ocultar: ir por el camino más largo. Pensamos que es probable que en ese decir se juegue lo que deberían ser las palabras del narrador al lector.

Entre los textos que **producen engaño** encontramos distintas formas de resolver este problema de escritura

Por su parte encontramos los textos donde se diferencia entre el decir y el hacer, por lo tanto, hay engaño en la elección de los caminos a tomar. Dos textos presentan estas características.

El texto de Sergio y Alejo presenta discurso, acción y resultado. Marca una diferenciación entre lo que dijo e hizo efectivamente aunque no explicita la contradicción con adversativos.

Texto 43
P5

TRANSCRIPCIÓN
(4) LUEGO SE ENCUENT ⁸¹ AR CON EL / LOBO LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO MÁS / CORTO / Y CAPERUCITA ⁸² FUE POR EL CAMINO MÁS LARGO / EL ⁸³ LOBO FUE POR EL CAMINO CORTO (5) Y YEGO A ⁸⁴ LA CASA PRIMERO ⁸⁵ /
NORMALIZACIÓN
(4) LUEGO SE ENCUENTRA CON EL / LOBO LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO MÁS/CORTO/ Y CAPERUCITA FUE POR EL CAMINO MÁS LARGO/ (5) EL LOBO FUE POR EL CAMINO CORTO Y LLEGÓ A /LA CASA PRIMERO /

Código: 13TVISergioAlejo y 13NVISergioAlejo_Epi4, 5

Por su parte, en el texto de Martiniano y Alfonso, luego de lo que el protagonista dice, mediante discurso indirecto, el narrador aparece marcando la contradicción del camino tomado, anteponiendo el adversativo 'pero'.

Texto 44
P14

⁸¹ Pareciera que se intentó hacer una P y luego remarcó la T

⁸² Escrito con tinta

⁸³ Escrito con tinta

⁸⁴ Y YEGO A escrito con tinta

⁸⁵ LA CASA PRIMERO escrito con tinta

TRANSCRIPCIÓN

(4) Y EN EL / CAMINO SENCONTRO CON EL LOBO.
Y EL LOBO- / -LE DIJO
QUE BALLA POR EL CAMINO MAS CORTO /
PERO ERA EL CAMINO MAS LARGO- /
Y EL LOB LE DIJO
QUE EL IBA POR EL CAMINO / MA LAG
PER FUE POR EL CAMINO MAS CORTO-
(5) LLEGO PRIMERO ALA CASA DE LA ABUELA /

NORMALIZACIÓN

(4) Y EN EL/CAMINO SE ENCONTRO CON EL LOBO.
Y EL LOBO-/- LE DIJO
QUE VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO/
-PERO ERA EL CAMINO MÁS LARGO-/
Y EL LOBO LE DIJO
QUE EL IBA POR EL CAMINO /MÁS LARGO
PERO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO- /
(5) LLEGO PRIMERO A LA CASA DE LA ABUELA/

Código: 13TVIMartinianoAlfonso y 13NVIMartinianoAlfonso_Epi4, 5

El texto de estos pequeños escritores obtiene una mayor extensión porque el narrador aclara luego de cada discurso del personaje el verdadero camino escogido. A partir del 'pero' retoma la voz el narrador y anuncia al lector aquello que 'en realidad' está pasando. El cambio a imperfectivo en el tiempo verbal, 'ERA', supone un paréntesis en el plano de la acción, reforzando el sentido de aclaración al lector. Esta distinción del uso de los tiempos verbales fue tomado de Berman (2008: 365), quien, al comparar los usos del lenguaje en distintas lenguas, observa que hablantes del español, desde muy pequeños, usan el imperfectivo para distinguir el escenario del evento. Este último es marcado mediante el perfectivo.

El engaño adopta una carnadura en el texto de Sara y Juana puesto que en el decir del lobo se dejan entrever sus intenciones.

**Texto 45
P9****TRANSCRIPCIÓN**

(3) Y CAMINO Y CAMINO
(4) Y SE EN CONTRO CON EL LOBO
Y LE DIJO
EL LOBO LE DIJO
QUE JUNTE FLORES
Y LE DIJO QUE CAMINE POR EL CAMINO LARGO
Y EL LOBO CORIO POR EL CAMINO CORTO

NORMALIZACIÓN

(3) Y CAMINÓ Y CAMINÓ
(4) Y SE ENCONTRÓ CON EL LOBO
Y LE DIJO

EL LOBO LE DIJO
 QUE JUNTE FLORES
 Y LE DIJO
 QUE CAMINE POR EL CAMINO LARGO
 Y EL LOBO CORRIÓ POR EL CAMINO CORTO

Código: 13TVISaraJuana y 13NVISaraJuana_Epi 3, 4

En el decir del lobo se puede entrever la intención de demorar a Caperucita en el bosque. Que Caperucita junte flores y que camine son los verbos escogidos. Verbos que contrastan con el ‘correr’ que el narrador escoge para mostrar la oposición de lo que el lobo efectivamente hizo. Las palabras de los personajes dan cuenta del plano psicológico.

En el texto de Agustín y Agustín, el plan del lobo está en palabras del narrador. El lector es advertido por el narrador sobre las posibles intenciones del lobo a partir de una acción, como en el siguiente ejemplo a partir de ‘la siguió el lobo’.

Texto 46
P3

TRANSCRIPCIÓN

(3)Y CUANDO / LA LA NIÑA CRUZÓ EL BOSQUE
 LA SIGUIÓ / EL LOBO
 (4) Y LE
 QUE TOMÉ EL CAMINO / ~~CAR~~ MAS CORTO
 PERO EN REALIDAD / ERA EL MAS LARGO
 Y EL LOBO / LLEGÓ PRIMERO

NORMALIZACIÓN

(3)Y CUANDO LA NIÑA CRUZÓ EL BOSQUE
 LA SIGUIÓ / EL LOBO
 (4) Y LE QUE TOMÉ EL CAMINO MÁS CORTO
 PERO EN REALIDAD/ ERA EL MÁS LARGO
 Y EL LOBO/ LLEGÓ PRIMERO

Código: 13TVIAgustínAgustín y 13NVIAgustín Agustín_Epi 3, 4

La acción del lobo, de alguna manera, alerta al lector a partir del verbo ‘seguir’. Luego la conjunción adversativa ‘pero’ y el cambio a imperfectivo supone un paréntesis en el plano de la acción, reforzando el sentido de aclaración al lector.

Érica y Micaela dejan evidencian las intenciones del lobo a partir del estado mental de Caperucita Roja.

Texto 47
P 7

TRANSCRIPCIÓN

(3) Y CAPELUSITA / FUE CAMÍNO Y CAMÍNO
PERO / ELLA NO SABIA
QUE UN / LOBO LA ESTABA PERSIGIENDO /
(4) Y APARECIO DELANTE DE ELLA /
Y LE DIJO
QUE BALLA / POR EL CAMINO MAS CORTO /
Y ELLA LOBO
SE / ENCARIÑO CON LAS BELLAS / COSAS DEL BOSQUE
Y E / LOBO FUE POR EL CAMINO / MAS CORTO
PERO CAPELUSITA / FUE POR EL CAMINO MAS / LARGO
PERO LA NIÑA YEGO DESPUES /

NORMALIZACIÓN

(3) Y CAPERUCITA / FUE CAMINÓ Y CAMINÓ
PERO / ELLA NO SABÍA
QUE UN / LOBO LA ESTABA PERSIGUIENDO /
(4) Y APARECIÓ DELANTE DE ELLA /
Y LE DIJO
QUE VAYA / POR EL CAMINO MÁS CORTO /
Y ELLA LOBO
SE / ENCARIÑÓ CON LAS BELLAS / COSAS DEL BOSQUE
Y E / LOBO FUE POR EL CAMINO / MÁS CORTO
PERO CAPERUCITA / FUE POR EL CAMINO MÁS / LARGO
PERO LA NIÑA LLEGO DESPUÉS /

Código: 13TVIEricaMalena y 13NVIEricaMalena_Epi 3, 4

El episodio 3 inicia con una acción y luego el narrador se sale del plano de acción para meterse en el plano de la conciencia de la niña a través de un imperfectivo y de un verbo de vida interior: “sabía”. Luego, agrega una variante progresiva a otro imperfectivo “estaba persiguiendo”, elección retórica que mete al lector en la escena y provoca sensación de intriga.

A su vez las autoras lentifican la acción de Caperucita que “se encariñó con las bellas cosas del bosque” y añaden dos adversativos en los dos últimos enunciados para marcar “el panorama dual” y la diferencia en los resultados de la duración de los caminos.

Para Florencia y Noelia la subjetividad del lobo se expresa a través de lo que hacía antes de iniciar un diálogo con Caperucita ya que “la estaba espiando”. Esta frase verbal tiene un alto contenido semántico. No es lo mismo “espiar” que “mirar”. Espiar es vivido como un acto altamente sospechoso y peligroso, y esto es acrecentado ante una Caperucita ingenua y sumisa que rápidamente acepta la propuesta y que no retuvo la advertencia de su madre, tal como lo expresan las autoras en el episodio dos.

Texto 48
P13

TRANSCRIPCIÓN

(2) LA MAMÁ DLA CAPIŁSUCITA LE Dİ DIJO
CHEBA / ESTAS FURUTAS
QUIDADO DE QUENO TEBALLA CON EL / LOBO
SI MAMI

(4) EL LOBO LA ESTABA // ESPIDANDO A CAPERUCITA
Y EL LOBO ELPREGUNTO /
ESTAS PERDIDA SI# PERDIDA
ESTOI PERDIDA /
DIJO CAPERUCITA
Y EL LOBO EL DIDO⁸⁶
QUECHEBAS / ENESA CANASTA
Y CAPERUCITA
EL LOBO / ELDIJO
PORQUE NOBAS POR EL CAMINO MÁS / CORTO
SI CENIOR
EL DIJO CAPERUCITA
DONDE / QUEDA
Y EL LOBO LE CEÑALO⁸⁷ UNLADA⁸⁸
Y EL LOBO / FUE MASRAPIDO

NORMALIZACIÓN

(2) LA MAMÁ CAPERUCITA LE DIJO
LLEVA ESTAS FRUTAS
CUIDADO DE QUE NO TE VAYAS CON EL/ LOBO
SI MAMI
(4) EL LOBO LA ESTABA ESPIANDO A CAPERUCITA
Y EL LOBO LE PREGUNTÓ
ESTÁS PERDIDA
SI ESTOY PERDIDA
DIJO CAPERUCITA
Y EL LOBO LE DIJO
QUE LLEVAS/ EN ESA CANASTA
Y CAPERUCITA
EL LOBO LE DIJO
POR QUE NO VAS POR EL CAMINO MÁS/ CORTO
SI SEÑOR
LE DIJO CAPERUCITA
DONDE QUEDA
Y EL LOBO LE SEÑALÓ UN LADO
Y EL LOBO FUE/ MÁS RAPIDO

Código: 13TVIFloresNoelia y 13NVIFloresNoelia_Epi 2, 4

⁸⁶ La segunda D no cierra bien es como una J más cerrada.

⁸⁷ Sobre la letra L está escrita la letra R de manera suave.

⁸⁸ En la letra L tiene también escrita la letra D

Otro texto presenta características similares en tanto el lector reconoce las intenciones del lobo a partir del diálogo cortés que inicia con Caperucita. La acción de la niña se hace más lenta con todo lo que tiene para ver antes de ir a la casa de su abuela. El diálogo que mantiene con el lobo toma más fuerza a la luz de la advertencia de la madre (episodio 2) para que la niña ‘no hable con desconocidos’.

Texto 49
P1

TRANSCRIPCIÓN

(2) TIENES HAY QUE LLEBARLE TORTA-EN ESTA CANASTITA / LA TORTA EL
JUGO Y EL VINO
Y NO TE OLBIDES DENO HABLAR CON DESCONOSIDOS /
(4) SE ENCONTRO CON EL LOBITO LOBO
EL LOBO LE DIJO /
ADONDE BVAS⁸⁹
Y CAPERUSITA LE CONTESTO
A LA VOY A LA CASA / DE MI ABUELITA
PERO QUE BELLAS FLORES
NO TE PARAS / A MIRARLAS
PERO COMO CANTAN⁹⁰ LOS PAGJARITOS⁹¹
ANDAS DISTRAIDA E /
COMO ES TAN DIBERTIDO
ME LLAMA LA CURIOSIDAD
CAPERUSITA SE ## PUSO A #JUNTAR FLORES

Código: 13TVIAbrilAlexia_Epi 2, 4

En esta producción el adversativo ‘pero’ juega un efecto diferente a los ejemplos anteriores donde generalmente es enunciado por el narrador para marcar la oposición entre lo dicho y lo hecho. Aquí, el ‘pero’ introduce una actitud subjetiva de sorpresa de manera insistente hacia Caperucita. Hay discurso persuasivo del lobo y un resultado. Este episodio finaliza con Caperucita juntando flores. El siguiente episodio inicia con el lobo llegando a la casa de la abuelita y el episodio 6 (diálogo canónico) el narrador vuelve a focalizarse en Caperucita a partir de esta bella frase “Y CAPERUCITA YA HABÍA MUCHAS FLORES EN EL RAMO/ CAPERUCITA SE FUE A LA CASA DE LA ABUELTA”.

⁸⁹ La V está escrita arriba de la B tachada.

⁹⁰ La última N tiene un palito pequeño que la confunde con la M

⁹¹ La J está escrita arriba de la G tachada

Solo una pareja explicita el engaño en VI. Se trata de un texto muy particular porque es una pareja que aún no escribe de manera alfabética. A continuación transcribimos el texto y su normalización.

Texto 50
P2

TRANSCRIPCIÓN
<p>(4) CAPUSITA SE ECOTORLO COTOP / COE LOBO⁹² DE CU-DÍ JO QUE TOS-QUE / AGUECO // BA HSA POR DE CANO CAMINO / MSA ROTO PRO % ELAC CNO MSA / LA RO CAPUSITA LL BALLSRA MSTARDE / LE LOBO⁹³ LA EGAÑO ACAPROSITA / (5) ETOS LAE EL LOBO LEOG⁹⁴ SLEGO / CORINO ALACADA DELA ABUELA DE CAPCOSITA /</p>
NORMALIZACIÓN
<p>(4)CAPERUCITA SE ENCONTRÓ / CON EL LOBO LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO/ MÁS CORTO POR EL CAMINO MÁS/ LARGO CAPERUCITA VA A LLEGAR MÁS TARDE/ EL LOBO LA ENGAÑÓ A CAPERUCITA/ (5)ENTONCES EL LOBO LLEGÓ/ CORRIENDO A LA CASA DE LA ABUELA DE CAPERUCITA</p>

Código: 13TVINicolásTomás y 13NVINicolásTomás_Epi 4, 5

En el ejemplo, vemos una especie de yuxtaposición de enunciados que resulta muy difícil deslindar y que da lugar a distintas interpretaciones. Por un lado, interpretamos que el lobo le dijo que fuera por el camino más corto y luego el narrador continúa explicando, siempre a modo de resumen, que ‘por el camino más largo Caperucita va a llegar más tarde’.

Ahora bien, si por un momento dudáramos de la transcripción realizada podríamos pensar que allí donde los niños escribieron “PRO % **ELAC** CNO MSA / LA RO” en lugar de decir “por el camino más largo” podría decir “pero era el camino más largo”. Aún así de sinuoso sea este relato para la interpretación, sin embargo, estos niños dejan muy en claro que el lobo engañó a Caperucita.

Por otro lado, merece nuestra mención la relación entre las posibilidades discursivas de los niños y el nivel de conceptualización en el que se encuentran. Para esta pareja de niños, el hecho de no escribir aún de manera convencional no constituye un obstáculo

⁹² COE LOBO, no se sabe si es junto o separado

⁹³ La letra B está remarcada

⁹⁴ La última parece una letra G inclinada

para desarrollar el relato. En particular en este episodio estos escritores novatos pudieron incorporar en su escritura la noción de *panorama dual*.

Resumiendo

La totalidad del corpus escribe el episodio del encuentro entre el lobo y Caperucita en el bosque. Aspecto que resulta relevante ya que para los niños se constituye en un episodio fundamental para contar la historia de Caperucita Roja.

En 7 VI aparece una mención a los caminos, en algunas producciones se manifiesta el encuentro entre el lobo y Caperucita y la llegada anticipada del lobo a la casa de la abuelita. Sin embargo, en ninguna alcanza a evidenciarse el engaño. Es decir, en estas producciones, se elabora un hilo argumental de la historia aunque no haya una referencia a la intención del lobo. No aparece el contraste entre el decir y el hacer del protagonista respecto de los caminos a tomar.

Por otro lado, las otras 8 VI se diferencian de los ejemplos anteriores dado que hay una preocupación por hacer visible el contraste entre el decir y el hacer. En varias producciones la ecuación que plantean es: enunciado donde habla el lobo seguido de enunciado donde el narrador marca el contraste, introducido por un adversativo como “pero” o retomando lo que efectivamente hizo el personaje por oposición a lo que dijo. En otras producciones se introducen los estados mentales del lobo y en algún caso de Caperucita. También aparecen otras construcciones verbales muy interesantes que indican alguna intencionalidad del protagonista y juegan con las anticipaciones al lector como cómplice de esta historia.

El trabajo didáctico desarrollado entre la versión inicial y la versión final

El trabajo didáctico que medió entre la escritura en parejas de las VI y las VF de *Caperucita Roja*, como mencionamos en otros apartados tuvo instancias de lectura y escritura colectiva con cuentos del mismo género.

En la situación de escritura colectiva de una nueva versión de *Caperucita Roja* los niños fueron intentando un texto oralmente (Camps, 1994) y en ese intentar fueron

surgiendo distintos modos de resolver este nuevo problema de escritura caracterizado por poder expresar al mismo tiempo el plano de la acción y el de la subjetividad de los protagonistas. Lo que nos interesaba de esta situación desde el punto de vista metodológico era indagar las posibilidades de producción escrita a partir de una escritura que estaría mediada por el maestro en tanto escribiente y el efecto que las inevitables verbalizaciones que se suscitaran tanto por el mismo intercambio como por la intervención de la docente podrían provocar en las posibilidades de toma de conciencia de los pequeños sobre los procesos de escritura. No se trata de que los alumnos resuelvan el problema de escribir el engaño, para ello la maestra destinaría tiempo didáctico en la situación de textualización de *Hansel y Gretel*, sino simplemente de ver qué son capaces de resolver los niños a partir de la verbalización con sus compañeros.

Veamos, primero un fragmento de registro de clase.

158 Agustina: Y el lobo le dice que vaya por el camino más corto y él fue por el camino más largo.
159 Genaro: La engañó
(...)
162 Noelia: Puede ser que iba por el camino más corto, puede ser al revés, que era el camino más largo.
163Docente: Vos también decís eso, ¿no? Bueno, ¿cómo lo escribo?
164 Sara: Después le dijo de juntar las flores y el lobo tenía que ir por el camino más corto, el lobo engañó a Caperucita y él fue por el camino más corto y él llega primero y se come a la abuelita.
165Docente: Bueno, antes de que se come a la abuelita, vamos a aclarar el tema de los caminos. Es importante esta parte, porque acá se produce el engaño, entre el lobo y Caperucita.
166 Genaro: Y porque se engañaron entre los dos.
167Docente: (Relee) CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO Y LE DIJO A DÓNDE VAS TAN TEMPRANO A LA CASA DE MI ABUELITA.
168 Lautaro: ¿A dónde vas tan temprano, Caperucita?
169Docente (agrega y relee) A DÓNDE VAS TAN TEMPRANO CAPERUCITA A LA CASA DE MI ABUELITA.
170 Benjamín: El lobo tenía que ir por el camino más corto.
171Docente: A ver, díctenmelo.
172 Niña: Él dijo que iba por el camino más largo y en realidad iba por el camino más corto.
173Docente: (Escribe mientras lo dice) EL LOBO LE DIJO QUE IBA POR EL CAMINO MÁS LARGO.
174 Varios: No, no, no.
175 Juana: El lobo no le dijo a Caperucita lo de los caminos, si no se iba a dar cuenta.
176Docente: Ella dice que no le decía por el tema de los caminos porque si no se iba a dar cuenta. Entonces vos, Juani ¿cómo lo pondrías? (relee) EL LOBO LE DIJO.
177 Juana: Que ella tenía que ir por el camino más corto.
178Docente: (Tacha IBA A pone ELLA TENÍA QUE IR POR EL CAMINO MÁS CORTO)

179 Noelia: Pero le mintió.

180Docente: ¡Ah! Entonces hay que aclararlo a esto. (Lee) EL LOBO LE DIJO QUE ELLA

181 Juana: “Vaya por el camino”

182Docente: (Escribe mientras lo dice VAYA y tacha TENÍA QUE IR) por el camino.

183 Juana: “Más corto”.

184 Niña: Largo.

185Docente: Le dijo que era corto pero era largo, la engañó. (Relee) EL LOBO LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO MAS CORTO.

186 Genaro: “Pero la engañó”.

187 Abril: “Pero en realidad”

188Docente: Pero en realidad... dice Abril (escribe PERO EN REALIDAD LA ENGAÑÓ)

189 Abril: “Y era el camino más largo”.

190Docente: Era el camino más largo.

191 Abril: “Y era”..

192Docente: (Escribe Y ERA EL CAMINO MÁS LARGO)

193 Juana: Nos olvidamos de poner que junte flores.

194Docente: Me dice Juani que nos olvidamos de poner que junte flores. A ver, Juani.

195 Juana: “El lobo le dijo que junte flores”.

196Docente: ¡ Ah! Entonces (lee) EL LOBO LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO, ¿y?

197 Juana: “Y también le dijo que junte flores”.

198Docente: Lo voy a poner acá abajo (hace un asterisco y lo escribe debajo: Y TAMBIÉN LE DIJO QUE JUNTE FLORES) ¿Para quién eran las flores?

199 Juana: Para la abuela.

200 Abril: Pero tendrías que borrar eso de los caminos porque eso de las flores fue en realidad para que se distraiga y el lobo llegue a la casa.

201Docente. Ah, dice que si yo pongo esto no hace falta poner lo de los caminos. ¿Ustedes qué piensan?

202 Martina: Primero va lo de las flores y después lo del camino.

203Docente: Bueno, esto lo paso más abajo y esto lo pongo acá (cambia el orden de la frase y lee) EL LOBO LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO Y TAMBIÉN LE DIJO QUE JUNTE FLORES PARA LA ABUELITA) Yo no sé si se entendió lo que dijo Abril. En todo caso después lo volvemos a ver. Ahora avancemos, ¿cómo sigue después?

204 Agustín: El lobo llega a la casa de la abuelita y se la come.

Código: ROC_Textcolectiva_CR (158:204)

Al inicio de este fragmento los niños cuentan al grupo lo que debería suceder en el episodio. Algunos, mencionan solo la cuestión de los caminos a tomar y el engaño. La docente pone en valor esta escena y propone aclarar el tema de los caminos porque ahí se produce el engaño entre el lobo y la niña. Retoma lo escrito hasta el momento e insiste en que se posicionen como dictantes de lo que vienen comentando (171).

Durante el dictado propiamente dicho los niños manifiestan rápidamente el contraste entre el decir del lobo y el hacer al explicitar que ‘en realidad la engañó’. La docente relee con el propósito de que la niña diga de qué manera modificar el texto y, finalmente,

lo agrega (197). Pero Abril considera que la acción de juntar flores eliminaría el tema de los caminos. Lo que Abril advierte es que habría dos modos de contar o narrar el engaño. Esta discusión es validada por la docente a todo el grupo pero como ve que otra niña coincide en que es posible hacer convivir ambas cuestiones, decide entonces avanzar en la textualización y volver sobre este problema más adelante.

Vemos, entonces, que estos niños conocen muy bien las intenciones del lobo al decir una cosa y hacer otra sin embargo no les resulta nada sencillo resolver este problema que se les suscita en la escritura colectiva. De algún modo queda resuelta la cuestión del contraste al explicitar que el lobo engañó a la niña pero no se deja entrever las intenciones del lobo. En términos comparativos con las VI, juntos y de manera colectiva, aún cuando las intervenciones docentes están restringidas los niños alcanzan un texto más elaborado.

Luego, los niños continúan dictando sobre el resultado del engaño. Veamos el fragmento de registro de clase donde dictan el resultado: el lobo fue por el camino corto y llegó primero.

210Tomás: El lobo fue por el camino más corto, ¡seño!
211Docente: (Escribe mientras lo dice EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO) ¿y qué pasó?
212Lautaro: Y llegó primero a la casa de la abuelita.
213Docente: (Escribe Y LLEGÓ PRIMERO A LA CASA DE LA ABUELITA). Bueno, llegamos hasta acá, voy a leer todo. (La maestra relee lo escrito. Termina la clase) (En la siguiente clase)
236Niño: Primero llegó a la casa, golpeó la puerta
237Lautaro: Y la abuela..., metió a la abuela en el armario, se disfrazó de la abuela.
238Docente: Bueno ¿Cómo lo escribo esto que dice él? Dice (relee) FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y EL LOBO LLEGÓ PRIMERO
239Abril: Mientras Caperucita estaba recogiendo flores.
240Docente: Y llegó primero a la casa de la abuelita mientras Caperucita recogía flores esto va acá (escribe debajo MIENTRAS CAPERUCITA RECOGÍA FLORES). Ahora vos decías...
241Mariniano: El lobo golpeó la puerta.
242Docente: (Escribe mientras lo dice EL LOBO GOLPEÓ LA PUERTA)
243 Agustina: De la casa de la abuelita.
(...)
El texto quedó del siguiente modo:
EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y LLEGÓ PRIMERO A LA CASA DE LA ABUELITA
MIENTRAS CAPERUCITA RECOGÍA FLORES EL LOBO GOLPEÓ LA PUERTA DE LA CASA DE LA ABUELITA

Código: ROC_Texcolectiva_CR (210:243)

Cuando uno de los niños, Lautaro, se disponía a continuar con el relato Abril interrumpe para retomar la acción de Caperucita que había quedado atrás en la historia. Es decir, Abril vuelve a situar el relato en el problema de la simultaneidad. La simultaneidad queda expresada mediante una acción durativa: “Caperucita recogía flores” y una acción puntual: “el lobo golpeó la puerta”, construcción precedida de la conjunción temporal “mientras”. En palabras de Kristkauský (2000) ilustra una manera de expresar la simultaneidad interpretada como una acción durativa que incluye a otra acción acabada.

Kristkauský (2000) en su estudio destaca aquellos textos que resuelven el problema de la temporalidad cuando se introduce el conjuntor temporal *mientras* ya que su presencia sería un buen predictor de complejidad sintáctica, de presencia de puntuación y de léxico refinado. De alguna manera, permite predecir qué tanto sabe sobre la escritura el productor y qué tanto domina lo que es propio de ese medio (102).

El episodio cuatro queda de la siguiente manera.

CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO Y LE DIJO A DONDE VAS TAN TEMPRANO A LA CASA DE LA MI ABUELITA EL LOBO LE DIJO QUE IBA A ELLA TENÍA QUE IR VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO Y TAMBIÉN LE DIJO QUE JUNTE FLORES PARA LA ABUELITA PERO EN REALIDAD LA ENGAÑÓ Y ERA EL CAMINO MÁS LARGO EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y LLEGÓ PRIMERO A LA CASA DE LA ABUELITA MIENTRAS CAPERUCITA RECOGÍA FLORES EL LOBO GOLPEÓ LA PUERTA DE LA CASA DE LA ABUELITA

En el decir del lobo se dejan entrever sus intenciones porque si bien le dice a la niña que acorte su camino, al mismo tiempo, le dice que se detenga a recoger flores para su abuela. El narrador explicita al lector qué es lo que en verdad está sucediendo, iniciando con el adversativo ‘pero’ como en algunas de las VI escritas en pareja y conecta este engaño a la llegada anticipada del lobo a la casa de la abuelita. Por último, se reitera la misma escena de la llegada del lobo pero consignando la simultaneidad de dicha acción con la demora de Caperucita en el bosque.

Luego de la situación de escritura colectiva de *Caperucita Roja* tuvo lugar el **intercambio literario de las versiones de Hansel y Gretel**. Las versiones leídas de

Hansel y Gretel ofrecen varios engaños a lo largo del relato. En los que se pone en tensión el plano de la acción y el de la subjetividad de los protagonistas. La dificultad radica en qué se le da a entender al lector y qué es necesario explicitarle en el juego del engaño entre los personajes⁹⁵.

El espacio de intercambio posterior a la lectura colectiva es una situación propicia para el despliegue de las prácticas de lectores en interacción con otros lectores y los textos. En nuestro estudio suponía que los niños debían leer e intercambiar sus opiniones para luego poder escribir su propia versión. Esto planteaba una tensión entre concebir el espacio de intercambio como ámbito apropiado para reparar como lector en recursos del escritor y a su vez, resguardar las características del intercambio a la manera de una “tertulia literaria”, un momento para propiciar la construcción colectiva de sentidos. La selección del cuento y sus versiones, así como la previsión de algunas intervenciones docentes fueron efectuadas intentando preservar ambos designios.

Un primer aspecto a señalar es que consideramos, esencialmente, la manera en cómo están contadas las historias porque creímos que al comparar entre versiones los niños –como escritores- podrían reparar que hay distintas formas de decir lo mismo y que las distintas maneras de decir genera efectos diferentes en el lector. Se trataba de aprovechar la aparente sencillez del género para meternos en la “intensidad narrativa”. ¿Cómo hacer visible en el espacio de intercambio entre lectores algunos recursos propios del escritor? A continuación analizamos aquellas interacciones que surgieron alrededor de los engaños.

Luego de la primera lectura (versión de los Hnos. Grimm), la maestra recupera los engaños presentes en el cuento y, de esta forma, instala el tema de debate. Uno de los engaños, planeado por la bruja, consiste en enviar un pájaro con el propósito de atraer la atención ingenua de los niños y guiarlos hasta su casa.

(...)

53Docente: No hablemos a la vez, vos Mariano, ¿qué querías decir?

Mariano: Cuando cruzan el río.

⁹⁵ A diferencia del engaño que analizamos en *Caperucita Roja*, en esta historia no se da el problema de simultaneidad de eventos que se pone en juego pero que no tienen la misma duración en la elección de los caminos.

55Docente: La parte que cruzaron el río, es muy linda esa parte. A mí me da idea de tranquilidad y hay otra parte que me da idea de tranquilidad, ¿saben qué parte? Cuando dice (lee) “Cerca del mediodía vieron un hermoso pájaro, tan blanco como la nieve, encaramado en una rama de un árbol, y cantando tan dulcemente, que los niños casi se olvidaron que tenían hambre y se pararon a escucharlo.”

Agustín: Debe cantar muy bien el pájaro.

Alfonso: Dice que se olvidaron que tenía hambre.

58Docente: ¿Quién los hizo olvidar que tenían hambre?

Varios: El pájaro.

60Docente: Pero, ¿por qué da sensación de tranquilidad ese párrafo? Parece que todo se soluciona acá.

Sergio: Porque el pájaro quería cantar porque la bruja le pidió que cante y los lleve a su casa y se los comiera.

62Docente: ¿Cómo te diste cuenta de eso? ¿Vos qué pensás de eso Malena?

Malena: Porque el pájaro era blanco.

64Docente: Dice un pájaro tan blanco como la nieve. Era hermoso el pájaro.

Alfonso: Yo pienso que le dice la bruja al pájaro que cante y después los trae...que los lleve a la casa de la bruja por eso lo siguieron.

66Docente: Vos decís que hay un engaño por parte de la bruja.

Alfonso: Porque el pájaro los llevó a la casa de la bruja.

68Docente: ¿Los llevó medio engañados decís vos? ¿Vieron que en este cuento hay muchos engaños?

Varios: ¡Sí!

(...)

Código: ROC_EsplIntercambio_HyG_Hnos.Grimm (53:68)

La docente aprovecha el comentario de un niño sobre una parte que le llamó la atención para dar su opinión al respecto y comentar otra parte del texto (la aparición repentina de un pájaro) que le produce el mismo efecto. La relectura de ese pasaje inaugura una serie de observaciones de los niños sobre la descripción del pájaro y sus posibles intenciones que se desprende de sus acciones. Logran identificar algunos aspectos descriptivos del pájaro (“quería cantar”, “era blanco”, “... ‘tan blanco como la nieve’...”, “era hermoso”) que seducen a los personajes del cuento al punto de atraerlos y conducirlos ingenuamente a la casa de la bruja. Sin embargo, este engaño no es evidente para todos los niños. Para Camila, el pasaje no explicita otra cosa más allá de lo que denotan las palabras del cuento. Pareciera –según ella- que los personajes llegaron accidentalmente a la casa de la bruja ya que “el pájaro siguió volando”.

Aun cuando las distintas interpretaciones dan cuenta de que en este momento del cuento el engaño no se infiere para todos, las intervenciones de la maestra giran en torno a que los niños adviertan ‘las pistas’ que ofrece el escritor cuando se detienen a pensar cómo corre peligro el clima de tranquilidad en el bosque.

Avanzado el intercambio las intervenciones de la maestra se orientan a indagar cómo hace el narrador para que comprendamos que se trata de engaños y no del azar, el destino o simples errores. Hacer **visible la voz del narrador y sus marcas** para que el lector pueda comprender la intención de los personajes y al mismo tiempo sostener el engaño entre ellos.

(...)

87Docente: Y en el momento que la bruja engaña a los niños, ¿cuándo se dieron cuenta Hansel y Gretel que esta bruja era una vieja peligrosa?

Alfonso: Cuando lo quería cocinar al nene.

Agustín: A Hansel.

Alfonso: Y cuando le hizo dar órdenes a...a Gretel

91Docente: ¿Vos decís cuando lo llevó a cocinar a Hansel? Él dice que Hansel y Gretel se dieron cuenta cuando los lleva al establo. Y cuando dice (lee) “De pronto se abrió la puerta y una mujer, vieja y encorvada salió, como arrastrándose. Hansel y Gretel se asustaron tanto que inmediatamente soltaron los dulces. La vieja movió la cabeza y dijo, ‘Mis queridos niños, ¿cómo es que llegaron aquí? Entren a mi casa y quédense conmigo –ustedes lo disfrutarán.’” (El diálogo de la bruja lo dijo imitando una voz anciana) ¿Acá, Hansel y Gretel se dieron cuenta de que esta viejita era una bruja?

Niños: No.

Camila: Pensaban que los iba a alimentar, que iban a vivir en esa casa.

Tomás: Entonces cómo...

95Docente: ¿Y ustedes cuándo se dieron cuenta que esta viejita era una bruja?

Agustín: Cuando lo estaba por cocinar.

97Docente: (Lee) “Al día siguiente la bruja despertó a Hansel, lo agarró con su arrugada mano y lo llevó a un pequeño establo donde lo encerró detrás de una puerta, las ventanas tenían barras. Después regresó a la cama de Gretel y la sacudió hasta despertarla.

Micaela: Señó una ancianita no haría eso, las brujas solamente.

(...)

103Docente: Lo quería engordar a Hansel pero, ¿qué pasó?

Agustina: Pero, la bruja le dijo que le mostrara el dedo y agarró un huesito y se lo mostró y la bruja no se dio cuenta.

105Docente: La bruja no se dio cuenta dice Agustina del engaño.

Martina: Porque era corta de vista

107Docente: Y nosotros, ¿nos dimos cuenta de los engaños?

Varios: Sí.

109Docente: ¡Vieron qué curioso esto! A veces a los personajes les pasan cosas y ellos no se dan cuenta y nosotros, que estamos leyendo y escuchando el cuento, sí. ¿Por qué pasa eso en los cuentos?

Agustín: Por los autores.

111Docente: Por los autores. ¿Qué hacen los autores?

Camila: Te dan pistas.

113Docente: Te dan pistas dice ella. A ver por ejemplo una pista para que todos nos demos cuenta que esta era una bruja y no una viejita, una ancianita.

Micaela: Hay brujas buenas y malas.

115Docente: Ah! Pero, ¿ésta?

Todos: Es mala

117Docente: Y, ¿en qué momento se dan cuenta que esta bruja era mala?

Abril: Cuando lo encerró en el sótano.

119Docente: Ella dice cuando lo encierra en el sótano.

Niño: Sí, a mí también me parece.

121Docente: Vos (dirigiéndose a Lautaro), ¿cuándo?

Lautaro: Yo pienso que, cuando Gretel no abre la puerta, se queda ahí mirando y cuando se rasca la cabeza y pum, cierra el horno.

123Docente: La parte que está contando él es otro engaño; (lee) “Gretel pensó que una vez que estuviera adentro la bruja le iba a cerrar la puerta y la iba a asar para comérsela también, entonces se rascó la cabeza e hizo de cuenta que estaba confundida.” ¿La bruja se dio cuenta de lo que le estaba planteando Gretel?

(...)

Código: ROC_EsplIntercambio_HyG_Hnos.Grimm (87:123)

La maestra intenta que los niños puedan reparar en los procedimientos que el escritor emplea para anticipar al lector sobre el engaño y, sostenerlo entre los personajes, a partir de una pregunta que los coloca como lectores que anclan en el texto: “¿cuándo se dieron cuenta Hansel y Gretel que esta bruja era una vieja peligrosa?” “¿Y ustedes cuándo se dieron cuenta que esta viejita era una bruja?”

La docente se anima a ir un poco más allá y les propone pensar en este problema:

“¡Vieron qué curioso esto! A veces a los personajes les pasan cosas y ellos no se dan cuenta y nosotros que estamos leyendo y escuchando el cuento sí. ¿Por qué pasa eso en los cuentos?”

Identificar estos engaños les permite a los niños explicitar sobre distintas informaciones que se proveen al lector, como por ejemplo, las intenciones y estados mentales de los personajes (“...les quería cocinar”; “Pensaban que los iba a alimentar, que iban a vivir en esa casa”; “se hizo la que no podía trepar”). Como lectores, tales referencias al mundo interno de los personajes les da la posibilidad de esclarecer las relaciones de causalidad en la historia que justifican el avance de la acción.

La lectura de la segunda versión (de Tony Ross) permite establecer semejanzas y diferencias entre los relatos. Entre otros aspectos, los niños se detienen a debatir acerca del desfasaje de conocimientos entre los personajes del cuento a propósito del engaño.

67Docente: Hay episodios que son semejantes y otros son distintos. Yo les pregunto acerca de esta bruja, eh, ¿cuándo se dieron cuenta Hansel y Gretel de que esta viejita era una bruja?

Juana: Se dieron cuenta cuando vieron la mermelada y sospecharon algo.

69Docente: Ah, miren ella dice cuando la viejita les convida con mermelada. Le dice (lee) “Luego os acostareis en una cama blanda, con sábanas limpias, y mañana os indicaré el camino de vuestra casa.”

Sin embargo, los niños notaron algo raro...en la mermelada había renacuajos.” Ellos se dieron cuenta ahí para vos?

Agustín: A mí me parece que cuando salían y vieron los muñequitos que había al frente se deshacían y eran nenes.

71Docente: Ah, vos decís la parte cuando ya explota la casa, se está incendiando la casa.

Alfonso: yo digo la parte cuando salieron de la casa.

Agustín: Sí, es lo mismo.

74Docente: (Lee) “Bajo el resplandor de la casa que se derretía, las figuras de la valla de mazapán se transformaron en los niños que habían sido encantados años atrás.

-¡Diantre! –exclamó Hansel-. ¡La vieja de la nariz verde debía de ser una BRUJA!”
Ustedes dicen que ahí se dio cuenta.

75Abril: Gretel se dio cuenta antes.

76Docente: Ella dice que Gretel se dio cuenta antes que Hansel, ¿en qué parte para vos, Abril?

Abril: En la parte que la empezó a hacer trabajar a ella.

Micaela: Señor, eh Gretel dice ‘uh, al fin te acordaste’

79Docente: Es cierto dice una parte (lee) “¿Ahora te das cuenta?-jadeó Gretel”

Micaela: Ella ya se había dado cuenta y estaba esperando que él se de cuenta.

81Docente: Miren la pista que descubrió Micaela. Que con esta parte escrita del autor del cuento, “¿Ahora te das cuenta? –jadeó Gretel”, ella se había dado cuenta antes que Hansel, vieron cuánto tardó Hansel en darse cuenta.

Abril: Se tendría que haber dado cuenta cuando le dijo que se lo iba a comer.

83Docente: Pero qué pasó en esa parte, miren les voy a leer esa parte, escuchá. Esta parte...hay me da un poquito de miedo esta parte a mí (lee) “Con él en brazos recorrió pasillos de almendra y bajó escaleras de mazapán, aunque los últimos peldaños se convirtieron en piedra. De repente, Hansel despertó. Iba a gritar cuando la vieja lo arrojó a un frío sótano y él se quedó sin aliento. La puerta se cerró de golpe, y el pestillo fue corrido.” ¿por qué Hansel no se dio cuenta ahí?

Abril: Porque se dio cuenta al final.

Código: ROC_EspIntercambio_HyG_TonyRoss (67:84)

La maestra realiza la misma pregunta efectuada en la versión de los Hnos. Grimm. Al reiterar la pregunta pone a los niños en situación de pensar cómo suceden los engaños en esta nueva versión y supone volver a pensar en cómo se resuelve desde la escritura. Los niños van recordando distintas partes del cuento. La docente siempre apela a la relectura para apoyar los distintos momentos que los niños van mencionando.

Al finalizar la lectura de ambas versiones la maestra retoma un interrogante que comenzó planteando en la versión anterior sobre los engaños cometidos por unos personajes hacia otros y en los que el narrador es quien da pistas al lector. El siguiente fragmento señala la construcción de una conclusión provisoria alcanzada en el grupo.

(...)

122Docente: Bueno, yo hoy quería decir algo antes que cuando empezó Sara, porque me resulta curioso esto que es lo mismo que me pasó con la otra versión. Esto que a los personajes les pasan cosas, son engañados, ellos no se dan cuenta y nosotros sí que lo estamos leyendo.

Alfonso: Los dibujos no se dan cuenta porque el autor escribe que no se den cuenta.

124Docente: Ah, dice Alfonso es el autor que lo escribe para que no se den cuenta.

Camila: En secreto lo escribe para que no se den cuenta.

126Docente: Qué quiere decir eso.

Camila: Para que ellos no lo escuchen y no se den cuenta que... así no saben qué está pasando.

128Docente: Ella dice que el autor lo escribe en secreto para que nosotros nos podamos enterar y los personajes...

Micaela: Y da pistas.

130Docente: Y da pistas nos dice Micaela como Anthony Browne nos da pistas a través de las imágenes y el texto.

(...)

Código: ROC_EsplIntercambio_HyG_TonyRoss (122:130)

Los niños pueden reparar en que hay una decisión del autor para diferenciar la información que se provee al lector y a los personajes. Para marcar esa diferencia una niña, Camila, lo explica de una manera poética: "en secreto lo escribe para que no se den cuenta".

Finalizada la lectura de las versiones de los Hnos. Grimm y de Tony Ross, se continuó con **la escritura y revisión colectiva de una nueva versión de *Hansel y Gretel***. Como se mencionó en el capítulo II y III, para esta situación la maestra se propondría plantear problemas propios de un escritor⁹⁶.

Uno de los engaños sucede cuando los padres abandonan a los niños en el bosque.

355 Mora: Eh, los papás les prendieron el fuego, al anochecer.

356 Docente: Escuchen, escuchen (dirigiéndose al resto del grupo).

357 Mora: Les prendieron el fuego y la madrastra le dijo 'vamos a cortar leña y después volvemos acá', pero les mintieron.

358 Docente: Bueno, ella quiere poner. Escuchá a tu compañera, porque vos también podés aportar una idea (dirigiéndose a otra niña). Deciles a los chicos a ver si te escucharon la idea (dirigiéndose a Mora).

359 Mora: Que, que el papá le prendió el fuego a los chicos y...este...y se durmieron en un árbol.

⁹⁶ Las intervenciones de la maestra para plantear problemas de escritor intentarían colocar a los niños en el lugar del lector, poder anticipar posibles efectos en el lector, y hacer visibles diferencias en las maneras de contar. También podría recurrir a prácticas de resolución de dichos problemas a partir de la relectura de pasajes de las versiones leídas anteriormente.

360 Docente: Vamos a ver cómo dice acá la parte esa que dice Mora, miren (lee en la versión de los Hnos. Grimm) *‘El padre les prendió el fuego y cuando las llamas estaban ardiendo en lo alto su esposa dijo “niños...Todo el tiempo podían escuchar el sonido de un hacha, así es que pensaban que su padre no estaba muy lejos. Pero el ruido no venía de un hacha – era una rama que su padre había amarrado a un árbol, y el viento la movía hacia delante y atrás.’*

361 Malena: Entonces tenemos que poner eso.

362 Docente: Esto o algo parecido que haga pensar a estos nenes que estaban con sus padres pero no estaban con ellos.

363 Lautaro: Les mintieron y los padres se fueron a la casa, porque la madrastra no los quería más.

364 Docente: Esa idea tiene que quedar en el cuento.

365 Sara: Sí, porque tenemos que escribir que les mintieron.

366 Docente: Hay que escribirlo o hay que dejarle entender que mintieron.

367 Niño: hay que escribirlo

Código: ROC_Textcolectiva_HyG (355:367)

En este fragmento, Mora, recupera la escena del engaño de los padres para incorporar en la producción. La docente valida y le da estatus a la propuesta de Mora y recurre a la relectura para que todo el grupo recupere ese momento. Otro nene agrega la razón por la cual la madrastra miente. La maestra resalta que esa idea tiene que quedar en el cuento aunque sugiere que se puede *‘dejarle entender que mintieron’* al lector, sin tener que explicitarlo. Introduce la posibilidad de referir de manera implícita al engaño. Sin embargo, para los alumnos tiene que quedar explicitado *‘que [a los niños] les mintieron’*.

La idea propuesta por Mora no quedó registrada en el episodio que venían escribiendo (el primer intento de abandono de los niños en el bosque) sino más adelante, en el segundo intento de abandono. Veamos cómo se da ese intercambio a partir del siguiente registro de clase.

735 Docente: ¡Ah! Vos decís que primero fueron a cortar leña. Dice (dirigiéndose al resto del grupo) que fueron a cortar leña primero; bueno, lo vamos a revisar. (Lee lo escrito en el pizarrón) CUANDO LLEGARON MÁS ADENTRO DEL BOSQUE ¿Vos qué decís, Agus?

(...)

737 Agustín: Que el papá fue a buscar leña para prender fuego.

738 Docente: ¿Vos decís?

739 Agustín: Que el papá va a buscar leña.

740 Docente: A ver, (relee) CUANDO LLEGARON MÁS ADENTRO DEL BOSQUE SU PAPÁ. El papá decís vos, el papá ¿Cómo decís?

741 Agustín: Fue a buscar leña.

742 Docente: Fue a buscar leña.

743 Niño: Porque si no, ¿de dónde sacaba la leña?

744 **Docente:** Está muy bien. Fue a buscar leña, borro todo esto. (Señala en el pizarrón y borra SU PAPA ENCENDIO LEÑA y agrega EL PAPÁ FUE A BUSCAR LEÑA).

745 Niño: Para hacer fuego.

746 **Docente:** (Escribe mientras lo dice) PARA HACER FUEGO. Ella había usado otra palabrita, en vez de hacer fuego.

747 Niña: Encender.

748 **Docente:** Encender, habíamos puesto antes. (Borra 'hacer', agrega ENCENDER)

749 Niña: Para los hijos.

750 **Docente:** (Escribe) FUEGO PARA LOS HIJOS.

751 Niña: Para que no tengan frío.

752 **Docente:** ¿Cómo?

753 Niña: Para que no tengan frío.

754 **Docente:** Entonces ¿cómo digo?

755 Niña: Para que estén más calentitos
(...)
(Un poco más avanzada la textualización)

829 **Docente:** ¿Él dice que ya cortaron leña? No, dice, (lee) EL PAPÁ FUE A BUSCAR LEÑA, PARA ENCENDER FUEGO PARA QUE NO TENGAN FRÍO HANSEL Y GRETEL. LA MADRASTRA LES DIJO, QUE SE PONGAN CERCA DEL FUEGO PARA CALENTARSE LAS MANOS. EL PAPÁ Y LA MAMÁ FUERON A CORTAR LEÑA ¿y que pasó en ese momento?

830 Martina: En realidad no fueron a cortar leña, se fueron a la casa.

831 **Docente:** ¡Ah! Entonces ¿borro esta idea? (señalando el texto en el pizarrón)

832 Niña: No.

833 Niña: Si, porque se fueron a la casa.

834 Niña: No, porque le dijeron una mentira a los niños.

835 Niño: No borres.

836 **Docente:** Shh, de a uno, de a uno ¿Cómo?

837 Niña: Porque le dijeron una mentira a los niños, entonces vos lo dejás y después pones...

838 **Docente:** Agustina

839 Agustina: ...que se iban a la casa.

840 **Docente:** No estás escuchando, ¿entonces borro esta idea?

841 Niña: Dejala porque era una mentira.

842 **Docente:** ¡Ah! (lee la última frase) EL PAPÁ Y LA MAMÁ FUERON A CORTAR LEÑA

843 Niños: Pero.

844 **Docente:** (Escribe) PERO.

845 Niño: En realidad era una trampa.

846 **Docente:** (Escribe) EN REALIDAD.

847 Niño: Era una trampa.

848 Niña: El sonido que escuchaban no era de un hacha.

849 **Docente:** (Relee) Pero en realidad (escribe) EL SONIDO

850 Niño: No era de un hacha.
(...)
El texto que queda es:
CUANDO LLEGARON MÁS ADENTRO DEL BOSQUE EL PAPÁ FUE A BUSCAR LEÑA PARA ENCENDER FUEGO PARA QUE NO TENGAN FRÍO HANSEL Y GRETEL LA MADRASTRA LES DIJO QUE SE PONGAN CERCA DEL FUEGO PARA CALENTARSE

LAS MANOS EL PAPÁ Y LA MADRASTRA FUERON A CORTAR LEÑA PERO EN REALIDAD EL SONIDO QUE ESCUCHABAN NO VENÍA DE UNA HACHA SINO DE UNA ARDILLA QUE ESTABA COMIENDO SU VELLOTA

Código: ROC_Textcolectiva_HyG (735:850)

El engaño es planteado a partir de una sucesión de acciones. Mediante el adversativo “pero”, estos niños logran aclarar al lector que ahí sucede un engaño. Sin embargo, el texto final queda confuso, a pesar de las discusiones previas y de las distintas opciones de textualización que circularon. Al no agregar que “la madrastra les dijo que irían a cortar leña”, se pierde la cohesión en la última frase y eso hace que también el texto pierda en coherencia. Desde el punto de vista de la descripción del engaño no queda claro el contraste entre el decir y el hacer de los padres, para la escena del hacha.

La situación colectiva permite relevar, a partir de un texto intentado oralmente por un lado, diversas posibilidades de lo que podría aparecer por escrito. Pero, el texto final da cuenta de la difícil tarea que supone para estos niños brindar pistas al lector sobre el engaño y al mismo tiempo mantenerlo oculto entre los personajes.

En algunos pasajes de la textualización, aparecen otros intercambios sobre un nuevo engaño entre los personajes.

Episodio 3 (...)A LA MAÑANA SIGUIENTE LOS PAPÁS LOS LLEVARON AL OTRO LADO DEL BOSQUE HANSEL SE DETENÍA CADA VEZ

(...)

603 **Docente:** (Escribe mientras lo dice) SE DETENÍA CADA VEZ

604 Abril: “Para tirar miguitas de pan”.

605 Alfonso: No, esa parte todavía no. “Y le pregunta al papá”.

606 **Docente:** (Relee) SE DETENÍA CADA VEZ

607 Varios: “Para tirar miguitas”.

608 **Docente:** Pero antes él quiere poner otra cosa (señalando a Alfonso).

609 Malena: “Para mirar su gato blanco”.

610 **Docente:** Ya pusimos gato.

611 Malena: Paloma.

612 Juana: Le pregunta al papá primero.

613 Abril: “Se detenía cada vez para mirar”..., pero tenés que poner que el papá le preguntaba, primero.

614 **Docente:** Ah, bueno miren lo que dicen ellas. Entonces tenemos que poner que el papá le preguntaba primero.

615 Alfonso: “¿Por qué te detienes?”

616 **Docente:** (escribe) SU PAPÁ LE PREGUNTABA POR QUÉ TE DETIENES.

(...)

623 Varios: Para mirar mi gato blanco.

624 Otros: “Para mirar mi paloma blanca”.

625 **Docente:** ¿Vamos a poner lo mismo del cuento?
626 Agustina: “Para tirar miguitas de pan”.
627 **Docente:** Pero Alfonso, aclárale por qué no lo pusimos.
628 Alfonso: Porque si no, dice para tirar miguitas de pan y saben todos, pero él le miente y dice para ver a mi paloma blanca o mi gato blanco.
629 Docente: ¿Entendiste lo que dice él? Es como un engaño. Mientras le decía eso, ¿qué hacía?
630 Varios: Tiraba miguitas.
(...)
662 Abril: “Pero en realidad Hansel se detenía para arrojar las miguitas de pan”.
663 **Docente:** (escribe PERO EN REALIDAD HANSEL SE DETENÍA PARA ARROJAR LAS MIGUITAS DE PAN) Acá también me están diciendo que puede ser en vez de libélula, un saltamontes. Yo lo pongo al costado de libélula (agrega SALTAMONTES).

El fragmento de texto queda de la siguiente manera:

(...)A LA MAÑANA SIGUIENTE LOS PAPÁS LOS LLEVARON AL OTRO LADO DEL BOSQUE HANSEL SE DETENÍA CADA VEZ PARA MIRAR LA LIBÉLULA QUE ME QUIERE DECIR ADIOS ¡TONTO! ESO NO ES UNA LIBÉLULA ES EL REFLEJO DEL SOL QUE DA A UNA PIEDRITA CON FORMA DE ANIMAL BICHO PERO EN REALIDAD HANSEL SE DETENÍA PARA ARROJAR LAS MIGUITAS DE PAN (...)

Código: ROC_Textcolectiva_HyG (603:663)

Alfonso, interviene alertando sobre la necesidad de no adelantarse en el relato. El niño dicta una frase que da lugar a sostener el engaño entre los personajes. La maestra advierte esto y lo valida ante el resto. Algunos niños continúan dictando la frase “para tirar miguitas de pan” que cuenta lo que el personaje efectivamente hace pero no esconde el engaño. Mientras otros niños intentan explicar porqué es importante relatar antes el diálogo que Hansel mantiene con el padre, donde Hansel dice una cosa pero hace otra.

Este fragmento finaliza con la aclaración al lector sobre lo que “en realidad” hacía Hansel. Aclaración que aparecía también en una de las versiones que fueron leídas en clase.

Vemos que nuevamente, no resulta sencillo para algunos niños poder expresar por escrito la explicitación al lector sobre el engaño y mantenerlo entre los personajes.

Avanzado el relato los niños incorporan el estado mental de Gretel a partir de la relectura de uno de los textos de los autores leídos. El texto queda de la siguiente manera.

DESPUÉS LA BRUJA LE DIJO QUE SE META SE FIJE SI ESTÁ BIEN CALIENTE EL FUEGO GRETTEL PENSÓ Y TUVO UNA IDEA SE HIZO LA QUENO SABÍA TREPAPAR AL

HORNO Y LA BRUJA LE DIJO NIÑA ESTÚPIDA HASTA YO TREPO AL HORNO G:
ENTONCES POR QUÉ NO: TE TREPAS TÚ Y LA EMPUJÓ CERRO LA PUERTA Y SE
QUEDÓ ADENTRO DEL HORNO

La relectura del texto fuente da herramientas para incorporar al texto colectivo el estado mental de uno de los personajes “se hizo la que no sabía” lo que complejiza la narración y da lugar al engaño sin necesidad de explicitarlo.

Por último, no quisiéramos dejar de señalar que , a diferencia de la situación de estudio sobre la introducción del discurso del personaje durante la revisión, en la descripción del engaño no se destinó una situación ad hoc, ni fue retomado de manera intencional durante la revisión de la producción colectiva de *Hansel y Gretel*.

En síntesis, el dictado colectivo de Caperucita Roja facilitó la construcción de un relato en el que los autores logran distinguir el decir y el hacer del lobo, así como explicitar al lector que se trata de un engaño. A su vez, introducen la simultaneidad de las acciones y escenas: el lobo llegando a la casa de la abuelita y Caperucita demorándose en el bosque (a partir de la introducción del conjuntor temporal “mientras”).

El espacio de intercambio literario posterior a las lecturas de las versiones de Hansel y Gretel se convirtió en una instancia propicia para reparar como lector en los recursos de los que se valen los escritores para describir el engaño. Así, los niños de nuestro corpus, discutieron sobre la información que se provee al lector, la manera de contarlo y el momento de la narración en que el narrador decide brindarla. En la clase se explicitaron estados mentales de los personajes, sus decires y haceres. Se reflexionó sobre la presencia del narrador y sus marcas para que el lector pudiera entender ciertas intenciones de los personajes.

Por último, durante el dictado de una nueva versión de Hansel y Gretel los niños, de la mano de las intervenciones docentes, apelan a la relectura de las versiones de los Hnos Grimm y Tony Ross para resolver algunos problemas de su propia versión. Las dificultades igualmente radican en que no hay consenso entre los niños a la hora de decidir cómo expresar por escrito la diferencia entre el decir y el hacer de los personajes y expresar al lector las intenciones de los personajes.

Las producciones finales de *Caperucita Roja* escritas en parejas de niños

En este apartado analizamos las transformaciones que los pequeños escritores realizaron a la versión inicial, en lo referido a la manera que encuentran los niños de escribir el engaño (episodio 4).

En primer lugar, debemos decir que siete textos realizan transformaciones vinculadas al engaño.

Entre aquellas versiones que no habían logrado producir engaño (7 VI), durante la revisión, cinco hacen modificaciones al texto y tres de ellas alcanzan un texto que hace visible al lector el engaño del lobo a Caperucita.

Las transformaciones de las cinco VF están orientadas a aclarar el tema de los caminos. Cuatro de estas producciones marcan la diferencia entre el decir y el hacer del lobo. Como por ejemplo, la producción de Enzo y Genaro.

Texto 51 P 11

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
Y COMO CAPERU SITA SENCOTRO CONU LOBO LEL LOBO LE DIJO QUE ELLA BA % ⁹⁷ LLA POR LE CAMINOMASLARGO Y LLOBOI POR LE CAMINOMAS CORTO Y EL LOBO B ⁹⁸ LLAGO PRIMERO	Y COMO CAPERUCITA SE ENCONTRO CON UN LOBO EL LOBO / LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MAS <u>LARGO CORTO PERO ENRALIDAD</u> <u>FUE POR EL CAMINO MAS LARGO/</u> Y EL LOBO POR EL CAMINO MAS CORTO Y EL LOBO LLEGO PRIMERO
NORMALIZACIÓN	
VI	VF

⁹⁷ La sangría comienza a aumentar hasta la línea final

⁹⁸ Borrado

(4) Y COMO CAPERUCITA SE ENCONTRO CON UN LOBO EL / LOBO LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MAS LARGO /	(4) Y COMO CAPERUCITA / SE ENCONTRO CON UN LOBO EL LOBO /LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MAS LARGO CORTO PERO EN REALIDAD/FUE POR EL CAMINO MÁS LARGO /
Y YO VOY POR EL CAMINO MAS / CORTO	Y EL LOBO POR EL CAMINO MAS /CORTO
(5) Y EL LOBO LLEGO PRIMERO /	(5) Y EL LOBO LLEGO PRIMERO

Código: 13NVIEnzoGenaro y 23NVFEnzoGenaro_Epi4, 5

En la VI se mencionan los caminos pero no hay contraste entre el decir y el hacer del lobo. En la VF las transformaciones hacen que se manifieste este contraste. Se sustituye “largo” por “corto” y se agrega un enunciado que se encabeza con el adversativo “pero” para expresar la oposición con lo que “en realidad” sucedió.

El texto de Nicolás y Tomás realiza transformaciones que potencian el contraste entre el decir y el hacer del lobo.

Texto 52
P 2

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
CAPERUCITA SE ENCONTRO LØ GOTØP CON EL LOBO ⁹⁹ LE CU-DÍJO QUE TOS- ABUELO- % VAYA POR EL CANO -CAMINO MAS CORTO POR % EL G CAMINO MAS LARGO CAPERUSITA LL VAYA MAS TARDE EL LOBO ¹⁰⁰ LA ENGAÑO A CAPERUCITA	Y DE REPE//TE /CAPERUCITA SE ENCONTRO CON EL LOBO LE DIJO QUE /- QUE LLEVSAY -UNPEDAZO DE TORTA/ VAYA POR EL CAMINO/ MAS CORTO POR EL CAMINO MAS/ PERO ELA LECAMINOMASLARO LARGO-CAPERUSITA-VA LLEGAR MAS TARDE ENTONCE/ EL LOBO LA ENGAÑO A CAPERUCITA
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
(4)CAPERUCITA SE ENCONTRO LØ GOTØP CON EL LOBO LE CU-DÍJO QUE TOS- ABUELO- % VAYA POR EL CANO -CAMINO MAS	(4) Y DE REPEN//TE / CAPERUCITA SE ENCONTRO / CON EL LOBO LE DIJO QUE /- QUE LLEVAS AHÍ -UN PEDAZO DE TORTA / VAYA POR EL CAMINO / MAS CORTO

⁹⁹ COE LOBO, no se sabe si es junto o separado

¹⁰⁰ La letra B está remarcada

CORTO POR % EL & CAMINO MAS LARGO CAPERUSITA LL VA LLEGAR MAS TARDE EL LOBO LA ENGAÑO A CAPERUCITA	POR EL CAMINO MAS / PERO ERA ELCAMINO MAS LARGO / LARGO CAPERUSITA VA LLEGAR MAS TARDE ENTONCES / EL LOBO LA ENGAÑO A CAPERUCITA /
---	--

Código: 13NVINicolasTomás y 23NVFNicolásTomás_Epi 4

Esta pareja de niños agregan el adverbio “de repente” con el que se advierte al lector que algo va a pasar. Luego, incorpora un intercambio entre el lobo y Caperucita mediante diálogo directo, a propósito de lo que la niña lleva, que distrae y desvía las verdaderas intenciones de ese lobo. Finalmente, modifica los enunciados yuxtapuestos “por el camino más corto/ por el camino más largo” de la VI; dejando el camino más corto, y agregando el adversativo “pero”. Pero además de atender al *doble paisaje*, agrega el conector “entonces” con lo cual el narrador parece llegar a la conclusión que el lobo engañó a Caperucita.

Por su parte, otros textos como el de Brian y Mariano, contienen transformaciones que marcan la diferencia entre el decir y el hacer pero aun no logran ocultar al personaje el engaño.

Texto 53
P 8

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
(4) Y SE EN CONTRO/ CON EL LOVO Y LE DIJO QUE BAKA PORR EL LUGAR MAS LARGO % ¹⁰¹ . CAPERUSITA ¹⁰² ROJA SEQUERIA QUE EL LOVO ERA SU . AGUELA	(4) Y SE ENCONTRO/ CON EL LOBO Y LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO/ LUGAR MAS LARGO Y EL LOBO SEFUE POR EL CAMINO MAS CORTO (6) CAPERUCITA ROJA SE GREIA CREYO QUE EL LOBO ERA SU ABUELA
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
(4) Y SE ENCONTRO / CON EL LOBO Y LE DIJO QUE VAYA POR EL / LUGAR MAS LARGO /	(4) Y SE ENCONTRÓ / CON EL LOBO Y LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO / LUGAR MÁS LARGO Y EL LOBO SE FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO/

¹⁰¹ La escritura continúa del otro lado de la hoja

¹⁰² Debajo de la S se puede leer una C.

(6) .CAPERUCITA ¹⁰³ ROJA SE CREIA QUE EL LOBO ERA SU / . ABUELA /	(6) CAPERUCITA ROJA SE CREIA CREYO QUE EL LOBO ERA SU ABUELA
--	---

Código: 13NVIBraianMariano y 23NVFBraianMariano_Epi4, 6

Los autores sustituyen “lugar” por “camino”, conservan “más largo” y agregan a continuación un nuevo enunciado: “y el lobo se fue por el camino más corto”.

En el análisis comparativo entre VI y VF encontramos dos textos (de Abril y Alexia y Mora y Manuela) que nos interesa retomar por tratarse de los textos más extensos y más breves, respectivamente, en las versiones iniciales.

Recordemos que la VI de las niñas, Abril y Alexia, contenía las intenciones del lobo a partir del largo diálogo que este personaje entablaba con Caperucita en el que el lector podía inferir el engaño. A continuación analizamos las transformaciones que se realizan al texto.

Texto 54
P 1

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
(4) SE ENCONTRO CON EL LOBITO LOBO	(4) SE ENCONTRO CON EL LOBO ESTABA ATRÁS DE UN ÁRBOL Y PENSÓ ¿CAPERUCITA SERÁ MI CENA?
EL LOBO LE DIJO / ADONDE B VAS ¹⁰⁴ Y CAPERUSITA LE CONTESTO A LA VOY A LA CASA / DE MI ABUELITA PERO QUE BELLAS FLORES NO TE PARAS / A MIRARLAS PERO COMO CANTAN ¹⁰⁵ LOS PAJARI?TOS ¹⁰⁶ ? ANDAS DISTRAIDA E / COMO ES TAN DIBERTIDO ME LLAMA LA CURIOSIDAD	EL LOBO LE DIJO / A DONDE VAS Y CAPERUCITA LE CONTESTO VOY A IR A LA CASA/DE MI ABUELITA PERO QUE BELLAS FLORES NO TE PARAS A MIRARLAS PERO COMO CANTAN LOS PAJARITOS ANDAS DISTRAIDA EH COMO ES TAN DIVERTIDO ME LLAMA LA CURIOSIDAD

Código: 13TVIAbrilAlexia23NVFAbrilAlexia_Epi 4

La versión final incorpora a través de un verbo dicendi la reflexión del lobo (“y pensó ¿Caperucita será mi cena?”) y una descripción (“estaba atrás de un árbol”) que refuerza

¹⁰³ Debajo de la S se puede leer una C.

¹⁰⁴ La V está escrita arriba de la B tachada.

¹⁰⁵ La última N tiene un palito pequeño que la confunde con la M

¹⁰⁶ La J está escrita arriba de la G tachada

su actitud sospechosa. El imperfectivo “estaba” nos da la pauta de que el narrador se sale del plano de la acción. A su vez, el verbo declarativo y de estado interior, “pensar”, confirma que se está metiendo en el plano de la conciencia. Estos agregados robustecen el relato permitiendo al lector poder comprender el siguiente intercambio entre el lobo y Caperucita y en el que se enlentece la acción de la niña.

El texto de Mora y Manuela (VI), iniciaba el relato en el episodio 4, se mencionaba, mediante el decir del lobo, el camino a tomar pero sin referencia alguna al resultado ni a las intenciones del lobo. La VF, por el contrario, introduce la advertencia de la madre en el episodio 2 y explicita al lector el engaño.

Texto55
P15

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
(4)CAPEURSITA ROJASE ECROCNE ULNELO BOYEU NELUBOLEDIJO A CAPEUR SITAROJA QEYEBLACAMINO MSLARQ QSEFE U-NELU BO	(2)PERO LA MAMA LEDIJO CAPERUCITACITADOBOQETALELOBO (4)CAPERUCITA ROJA SE ENCONTRO CON UN LOBO Y EL LOBO LE DIJO A CAPERUCITA ROJA QUE VAYA AL CAMINO MAS LARGO CORTO PEROLEMITO SE FUE EL LOBO PORLECAMINO MASCORTO
NORMALIZACIÓN	
VI	VF
(4) CAPERUCITA ROJA SE ENCONTRO CON UN LOBO Y EL LOBO LE DIJO A CAPERUCITA ROJA QUE LVAYA AL CAMINO MAS LARGO SE FUE U EL LOBO	(2) <u>PERO LA MAMA LE DIJO</u> <u>CAPERUCITA CUIDADO BOSQUE ESTÁ EL LOBO</u> (4) CAPERUCITA ROJA SE ENCONTRO CON UN LOBO Y EL LOBO LE DIJO A CAPERUCITA ROJA QUE VAYA AL CAMINO MAS LARGO <u>CORTO</u> <u>PERO LE MINTIÓ</u> SE FUE EL LOBO <u>POR EL CAMINO MAS CORTO</u>

Código: 13NVIMoraManuela y 23NVFMoraManuela_Epi 2, 4

Las transformaciones que se observan en la versión final son casi exclusivamente de agregado: la advertencia de la madre y la explicitación del engaño por parte del narrador al decir “pero le mintió”. Pero además, para ser consistente con el engaño, sustituye “largo” por “corto” en los caminos, logrando el contraste entre el decir y el hacer del lobo.

Ambos textos, el más extenso y el más corto, alcanzan transformaciones complejizando el problema de escribir el engaño. El texto de Abril y Alexia ofrece recursos propios de lo literario: introduce las intenciones de los personajes a través de lo que piensan. El texto de Mora y Manuela contiene una historia que se fue completando. A los fines de la descripción del engaño, al incorporarse el episodio “de la advertencia” es posible inferir las intenciones que el lobo podría tener y luego explicitar, al lector, el engaño en el episodio 4.

Por último, retomamos el texto de Erica y Malena que solo realiza un reemplazo entre las palabras largo y corto.

Texto 56
P 7

TRANSCRIPCIÓN	
VI	VF
(4) Y APARECIO DELANTE DE ELLA/ Y LE DIJO QUE BALLA POR EL CAMINO MAS CORTO Y ELLA LOBO SE/ ENCARIÑO CON LAS BELLAS COSAS DEL BOSQUE Y E ¹⁰⁷ LOBO FUE POR EL CAMINO/ MAS CORTO PERO CAPELUSITA/ FUE POR EL CAMINO MAS LARGO #	(4) Y APARECIO DELANTE DE ELLA / Y LE DIJO QUE VAYA /POR EL CAMINO MAS CORTO LARGO Y ELLA LOBO SE /ENCARIÑO CON LAS BELLAS / COSAS DEL BOSQUE Y EL /LOBO FUE POR EL CAMINO /MAS CORTO PERO CAPERUCITA /FUE POR EL CAMINO MAS LARGO

Código: 13TVIEricaMalena y 23TVFEricaMalena_Epi4

La VI ya introducía las intenciones del lobo a través del enunciado ‘la estaba persiguiendo’ y el adversativo para marcar la diferencia entre los caminos tomados. La VF solo reemplaza "corto" por "largo"; ese cambio nos genera dudas porque no sabemos

¹⁰⁷ No se distingue claramente como una letra

si se trata de una confusión de la propia lectura en revisión o si para estas niñas aún no estaría resuelto el contraste entre el decir y el hacer del lobo.

En síntesis

Cuando los pequeños autores revisan su propio texto -luego de haber discutido y resuelto de manera colectiva problemas vinculados a cómo escribir el engaño en otro cuento de características similares- asumen decisiones orientadas, en su mayoría, a marcar el contraste entre el decir y el hacer del lobo, y algunos logran producir engaño, o bien se trata de poder expresar las intenciones del lobo ya sea haciendo explícito el engaño o a través del discurso del personaje. En todos los casos, el resultado es un texto que resulta más claro para el lector.

Recapitulando

Las producciones iniciales escritas en pareja (VI) resuelven el problema de escribir el engaño de muy distintas maneras. Si bien todas las parejas escriben el episodio del encuentro con el lobo, un grupo de textos (7 VI) van desde introducir únicamente los caminos y luego pasan sin conexión al siguiente episodio, a lograr vincular la llegada anticipada del lobo a la casa de la abuelita pero aún sin producir engaño entre los personajes. El otro grupo de textos (8 VI) sí generan engaño. Algunas de esas producciones marcan una diferencia entre el decir y el hacer de los personajes, otras, a su vez, dejan entrever mediante el discurso directo o indirecto o a través del narrador las intenciones del lobo.

La situación de dictado colectivo de Caperucita Roja permitió a los niños incorporar la expresión de la simultaneidad a través de la conjunción temporal “mientras” entre dos momentos y escenarios distintos de la historia.

Las condiciones didácticas generadas en el aula durante la secuencia experimental permitieron que los niños pudieran concentrarse en aspectos significativos vinculados a escribir el engaño.

Una primera condición didáctica fue la lectura de dos versiones previas a la textualización de Hansel y Gretel en las que abundan los engaños entre los personajes. En el espacio de intercambio posterior a la lectura circularon intervenciones alrededor de las intenciones de los personajes o de las explicitaciones u ocultamientos del narrador a los lectores.

Una segunda condición fue la relectura de pasajes de los textos fuente durante la textualización. Una tercera condición, fueron las intervenciones docentes que validan y dan estatus a las intervenciones de los niños.

En las VF se observa que los niños concentran la revisión en la explicitación de la diferencia entre el decir y el hacer de los personajes. Esta diferencia registrada acerca de lo que efectivamente pasó la encontramos en el texto colectivo de Caperucita Roja, en una de las versiones de Hansel y Gretel leídas en clase, y a su vez, fue retomada por los niños durante la textualización de Hansel y Gretel. Por último, recuperamos las posibilidades que ofrece el trabajo colectivo que medió entre la VI y VF ya que textos con diferencias tan significativas en la VI alcanzan transformaciones complejizando el problema de escribir el engaño.

Conclusiones generales¹⁰⁸

A través de esta investigación buscamos hacer visibles aquellos problemas de escritura que los niños se plantean en el inicio de la educación básica cuando producen un texto ficcional. Nos preguntamos cómo resuelven esos desafíos en el marco de una secuencia didáctica integrada por situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos. De manera que los problemas identificados son aquellos que se generan bajo las condiciones didácticas que hemos desarrollado. Es bajo tales condiciones de producción que examinamos las posibilidades de los niños.

Como veremos, condiciones de enseñanza y posibilidades de los pequeños se encuentran en estrecha relación. El vínculo no es una relación de causa-efecto; no obstante, las condiciones de producción -para el caso de la enseñanza, condiciones didácticas- son un marco que abre ciertas posibilidades y cierra otras. En efecto, en la escuela, cada situación didáctica genera un marco de posibilidades. No todos podrán lo mismo pero cada nueva situación acrecienta las chances de “entrar en la partida”. Siguiendo un concepto clásico de la Psicología Genética, entendemos el aprendizaje como un proceso de aproximaciones sucesivas (Piaget, J., & García, R., 1982), por ello propusimos a los niños transitar por una serie de situaciones que le permitiesen enfrentar una y otra vez los mismos problemas desde distintas posiciones: escribir en parejas una versión de *Caperucita Roja*, producir y revisar a través de la docente una versión colectiva de *Caperucita Roja*, leer e intercambiar sobre dos versiones de *Hansel y Gretel*, producir y revisar a través de la docente una nueva versión de *Hansel y Gretel* y, por último, volver sobre las versiones producidas inicialmente en parejas de *Caperucita Roja* para revisarlas. Cada situación, incluidas las situaciones donde las parejas escribieron por sí mismas sin mayor intervención de la docente, fue una situación de enseñanza. Lerner (1996) señala a propósito del término “enseñar” desde una perspectiva constructiva:

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

¹⁰⁸ Este capítulo estará destinado a recuperar y avanzar sobre algunas conclusiones. Dejamos al lector la libertad de retomar los principales resultados del análisis de los datos. Estos resultados pueden ser recuperados en las síntesis y recapitulaciones de los capítulos IV, V, VI y VII (pp. 82, 95, 111-112, 120-122, 130, 145-147, 154-156, 171, 186, 192-193).

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, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es, finalmente, promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela. (Lerner, 1996: 98).

Partimos de una perspectiva que asume el desafío de incorporar a todos los alumnos en las culturas de lo escrito, sin embargo “todos” no significa de la misma manera ni al mismo tiempo porque, justamente, entre la enseñanza igual para todos y el aprendizaje posible para cada uno media un proceso de reconstrucción, “usando ese término como Piaget lo usó cuando habló de la construcción de lo real en el niño, o sea: lo real existe fuera del sujeto pero es preciso reconstruirlo para conquistarlo” (Ferreiro, 1991). Tal como señala la autora, no se reconstruye la alfabeticidad del sistema de escritura para luego adicionar el resto. Todo el aprendizaje de la lengua escrita involucra procesos de reconstrucción, es decir, procesos de coordinación, de integración, de diferenciación entre dominios, entre saberes construidos previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio. Especialmente, cuando se trata de producir textos, hay reconstrucción del conocimiento de la lengua oral que tiene el niño para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito (Ferreiro, ob. cit.).

Contrariamente al supuesto escolar de que “el niño aprende lo que se le enseña”, esta investigación se posiciona desde una perspectiva constructivista en sentido estricto. Entiende que el niño asimila información del medio de manera original y lógica a sus propios esquemas (Castedo, 2015). Por lo tanto, para acercar la enseñanza al aprendizaje, nuestro estudio recupera investigaciones precedentes sobre el ejercicio de prácticas de producción y revisión de textos de los niños.

Buscamos indagar posibilidades y suposiciones de los pequeños acerca del lenguaje escrito, vale decir, de la variedad de «lenguaje que se escribe» y no sólo su manifestación gráfica (Teberosky, 1990). De allí que hemos tratado las escrituras infantiles como si hubiesen sido escritas en un sistema ortográfico convencional, para poder descubrir detrás de la fachada gráfica apenas alfabética -o, en algún caso, tan

sólo silábicoalfabética- el genuino manejo del lenguaje escrito de los escritores debutantes¹⁰⁹.

La práctica de escritor supone tanto el dominio del sistema de escritura como del lenguaje escrito. Para los niños de nuestro corpus esto significó un gran esfuerzo porque aún se están apropiando de la alfabeticidad del sistema. Sin embargo, tal como hemos analizado a lo largo de los distintos capítulos, pueden ocuparse al mismo tiempo del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

Volvamos a la pregunta que guió nuestra investigación: ¿Cómo inciden las situaciones de lectura, escritura y revisión desarrolladas en el salón de clase en las producciones escritas de los niños y las niñas?

En lo que sigue distinguiremos resultados que dan cuenta efectiva de la incidencia de las situaciones en las versiones revisadas y otros que muestran lo contrario. También nos interesa mostrar qué hacen los chicos desde la versión inicial porque ello da cuenta de las condiciones sociales y educativas previas. Por último, analizaremos datos que ponen de manifiesto avances de los pequeños en la revisión de sus producciones que no parecen tener una relación directa con las situaciones de enseñanza. En todos los casos, intentaremos mostrar que aquello que se enseña para todos no es asimilado por cada niño del mismo modo.

Comencemos por mostrar **qué hacen los chicos desde la versión inicial**.

Desde la primera versión pueden producir un lenguaje escrito que no es el mismo que usan en sus intercambios orales. Es decir, no textualizan en lenguaje oral. En el capítulo IV mencionamos que en la totalidad de las producciones de nuestro corpus se escribe la historia de *Caperucita Roja*, diez de ellas (70%) incluyen entre cinco y seis episodios (de los ocho episodios que contiene la totalidad del cuento) y solo en un caso se escriben apenas dos episodios. Señalamos esto porque no es lo usual en el contexto escolar: no siempre los niños se sienten autorizados a escribir y, cuando lo hacen, no necesariamente logran narrar una historia. La experiencia escolar nos muestra

¹⁰⁹ De allí el análisis de las producciones a partir de sus versiones normalizadas. Los problemas gráficos y ortográficos de los pequeños podrían ser objeto de otra investigación y sin duda deben ser objeto de aprendizaje.

producciones de niños de primer año que suelen contener apenas una lista de los personajes, o son puros inicios, es decir, que empiezan el cuento y lo dejan.

Un aspecto interesante es que aún las producciones más breves de nuestro corpus contienen los episodios esenciales: el encuentro entre el lobo y Caperucita en el bosque y el diálogo canónico en la casa de la abuelita. Los escritores debutantes deciden, seguramente sin ser conscientes, narrar lo central de la historia.

Las producciones iniciales tejen un texto, con enunciados puntuales que hacen avanzar la acción y enunciados de discurso del personaje (en partes iguales). ¿Qué significa esto? Que desde el inicio estos niños otorgan la voz a los personajes, la intercalan en la narración entramándola con la sucesión de hechos. De esta manera, la mitad del texto le da sentido e ingrediente a lo narrado, cumpliendo así con una función evaluativa -según la perspectiva de Labov y Waletzky, 1967-.

La voz de los personajes es incorporada desde las versiones iniciales en los episodios donde la historia sucede mediante la “exigencia” de los diálogos (episodios 2, “advertencia”, 4, “encuentro con el lobo”, y 6, “diálogo canónico”). En las versiones iniciales, la mayoría de los niños hace uso de ambos tipos de discurso (directo e indirecto), algunos emplean exclusivamente discurso directo y unos pocos el discurso indirecto¹¹⁰.

Es este uno de los aspectos sobre el que decidimos trabajar didácticamente de manera explícita, justamente por su valor agregado desde el punto de vista narrativo. Pero al momento de la primera versión, aún esta enseñanza explícita no estaba presente. ¿Por qué sucede? Nadie les enseñó explícitamente aún nada de eso. Desde el punto de vista de las prácticas escolares no puede responder a otra razón que a la fuerte inmersión en la lectura.

Dado que el grupo de niños proviene de similares condiciones sociales, solo podemos examinar las condiciones educativas, fundamentalmente las prácticas vinculadas con la formación del lector literario. En esta aula, los niños ejercieron la práctica de escuchar leer en voz alta, de manera periódica y profundizando en un estilo, en un autor, o en un subgénero. Como explicitamos en los capítulos III y V, las situaciones de lectura llevadas adelante por la docente proponían la lectura de la

¹¹⁰ Vale recordar que encontramos cierta correspondencia entre posibilidades de uso de discurso del personaje y posibilidades narrativas en general. Los chicos se “liberan” del discurso indirecto y hacen mayor uso del desdoblamiento de voces, tarea nada sencilla para estos escritores debutantes que apenas están aprendiendo a dominar la base alfabética, y mucho menos allí donde las formas del decir no están canonizadas (como en los episodios de la advertencia y el encuentro con el lobo).

totalidad del relato escogido seguido de la apertura de un espacio de opinión e intercambio entre todo el grupo de la clase, orientado a construir y también a deconstruir significados para ese texto. El relato escogido jamás simplificaba la historia “para niños pequeños”; siempre mantuvo toda la complejidad del lenguaje que se escribe en manos de autores reconocidos. Hasta el momento del año en que fueron tomados los datos, la maestra leyó, mayormente, historias tradicionales centroeuropeas, en las que es muy fuerte la presencia de diálogos, particularmente, diálogos directos.

En las versiones finales además de conservar los estilos de discurso de la versión inicial agregan nuevos enunciados con discurso del personaje, privilegiando el estilo directo.

Por supuesto, no son “todas” las versiones finales. En aquellas producciones finales que agregan nuevos enunciados de discurso directo también optan por aproximarse a las versiones de circulación social a partir de distintos aspectos: enriquecer la trama, guardar mayor cohesión del texto, proveer anticipaciones al lector.

En el episodio del diálogo canónico –en el que ya prevalecía el discurso directo- las tachaduras y los agregados en cada turno de habla van completando el orden en que se reproduce ese juego estable de palabras. En el episodio del encuentro con el lobo, aunque continúa siendo escrito en discurso indirecto, dos parejas agregan discurso directo, o bien generando distracción en la niña de la caperuja o bien dándole pistas al lector a través de lo que piensa el lobo. En el episodio 2, a la advertencia de la madre sobre el lobo, agregan el pedido que le realiza mediante discurso directo y una justificación, generando mayor verosimilitud y brindando mayor información al lector. Como vemos, las transformaciones asociadas al lenguaje escrito no son en absoluto superficiales.

Ahora bien, podemos afirmar que durante el trabajo didáctico no se dio prioridad a un estilo por sobre otro. Sin embargo, la elección del discurso directo aparece en un porcentaje mayor en la textualización de *Hansel y Gretel*, no así en la colectiva de *Caperucita Roja* (en la que los porcentajes de los enunciados con discurso del personaje son similares a los de las versiones iniciales en parejas). La diferencia la hallamos en las condiciones didácticas entre una y otra situación colectiva ya que para la versión de *Hansel y Gretel* la maestra leyó en voz alta y propició un intercambio de dos versiones de autor (Hnos. Grimm y Tony Ross) así como también releyó fragmentos de las mismas durante la textualización, versiones en las que aparecía mayormente discurso directo. Esto parece haber influido, asimismo, en la revisión de las versiones escritas en pareja.

Por consiguiente, antes de desarrollar la secuencia didáctica los pequeños intercalan en sus narraciones la voz de los personajes propiciado por una fuerte inmersión en los textos literarios y particularmente en los escritos de tradición centroeuropea. Luego del trabajo didáctico vemos que además -pero no habiendo sido objeto de enseñanza explícita- cuando agregan nuevos enunciados tienden a privilegiar el discurso directo, discurso que es introducido mediante las lecturas y relecturas de los textos de autor en dicha secuencia.

Dos aspectos vinculados a la voz de los personajes fueron **trabajados explícitamente durante la secuencia experimental: la delimitación de los diálogos y la psicología de los personajes**. Sin embargo, cada uno tuvo efectos diferentes en las versiones finales escritas en pareja.

Respecto de la **delimitación de los diálogos** sabemos que existe una correlación entre la cantidad y variedad de marcas de puntuación y la identificación del hablante después de sus palabras (Ferreiro & Pontecorvo, 1999:547). Gran parte del trabajo didáctico estuvo destinado a ocuparse de estas piezas de escritura. Encontramos una fuerte correspondencia entre las condiciones didácticas generadas durante la secuencia colectiva y las transformaciones halladas en las versiones finales, ya que un 70% introduce marcas (guiones, signos de exclamación y de interrogación) de manera pertinente en las fronteras de los diálogos. Como señalamos en el capítulo VI, la totalidad de las producciones iniciales –salvo un caso- carecen de marcas de puntuación en general y en particular alrededor del discurso del personaje. Sabemos que la posición de revisor asumida en la versión final incide en la introducción de marcas de puntuación (Castedo, 2003; Karlen, 2009; Wallace, 2012). Pero, la preocupación por la delimitación de las marcas no surge recién en la revisión de la versión en parejas de *Caperucita Roja*. Aparece ya una marcada preocupación de estos pequeños escritores en las situaciones colectivas de textualización. Vale decir que la situación de dictado a la maestra se transforma en una condición de posibilidad puesto que al liberarse de la situación efectiva de la escritura algunos niños proponen incorporar marcas como los signos de interrogación y de exclamación, el punto y la coma de enumeración. Además, intervienen para demarcar las fronteras de los diálogos a partir de marcas alternativas al uso o función más convencional -la letra inicial del personaje que habla o las comas para

delimitar la voz de un personaje en la narración, recursos que no viene al caso juzgar aquí-.

El problema de la delimitación, luego, fue objeto de reflexión sobre el lenguaje (previo a la revisión de la versión colectiva). Los niños estudiaron y analizaron cómo resuelven este problema de escritura los autores de los cuentos leídos a lo largo del ciclo lectivo. Las intervenciones docentes apuntaron a hacer observable las marcas que aparecen alrededor de la voz de los personajes y pensar conjuntamente las funciones que ellas cumplen (para dar indicaciones al lector, para anunciar, para separar un diálogo de otro). La puntuación como objeto de observación, es un componente imprescindible para la interpretación y producción de textos narrativos. Retomando a Cárdenas (2008), las marcas gráficas contribuyen a organizar el texto, segmentando e indicando los grados de relación entre sus componentes, señalando las fuerzas ilocutorias de los enunciados, inscribiendo al enunciador y manifestando las jerarquías enunciativas (2008: 185).

El trabajo realizado alrededor de la puntuación es muy diferente a la propuesta de enseñanza habitual asociada a la función exclusiva de modular la lectura en voz alta, a la presentación de marcas acotadas en frases aisladas de textos desconocidos por los niños, a la comunicación declarativa de sus “convenciones”.

Las intervenciones de la docente recuperan lo que un niño piensa o dicta sobre las marcas, lo valida y habilita la opinión de otros niños sobre la puntuación. A su vez, devuelve el problema al solicitarles que sean ellos quienes asignen el lugar donde colocar esas marcas. Con sus intervenciones de validación y de devolución del problema, la maestra reafirma que vale la pena introducir, explicitar y reflexionar sobre el uso de las distintas marcas de puntuación durante la escritura y especialmente durante la revisión de la misma.

Al trabajar con **la psicología de los personajes**, contábamos con bibliografía que nos alertaba sobre la dificultad de los niños para introducir en sus propios escritos el estado mental de aquellos. De acuerdo con estos estudios, el espacio de la palabra propiamente dicho o los verbos declarativos son los dos lugares donde puede aparecer el estado mental de los personajes (Tolchinsky, 1993). Por este motivo, y porque la psicología de los personajes cumple un rol central para crear el doble juego de “lo que sabe el lector”/“lo que sabe el personaje”, se destinó tiempo didáctico a reparar en la voz de los personajes durante la textualización, la reflexión sobre el lenguaje y la revisión de *Hansel y Gretel*. Las intervenciones de la maestra a partir de la relectura de pasajes de

los textos leídos previamente en el momento de la textualización y revisión, así como el estudio específico para hacer observable la manera en que los personajes dicen durante la reflexión sobre el lenguaje, facilita la comprensión de las intenciones de los mismos a partir de poner de relieve la voz del narrador intercalada en el diálogo. Se trata de poner en discusión el problema literario de la voz del narrador¹¹¹ y, en este caso específico, de la información que éste puede aportar para poner de manifiesto sentimientos y pensamientos de los protagonistas de la historia.

Durante la revisión de la versión colectiva, las intervenciones de la maestra apuntan a que los niños piensen –en función de lo estudiado– alternativas a los verbos declarativos (“...*en vez de ‘dijo’, ¿cómo podríamos poner?’*”), apela a la relectura de algunos fragmentos para reparar en la precisión de los verbos introductorios o a la incorporación de otras proposiciones subordinadas (adjetivas, adverbiales, sustantivas) que buscan enriquecer la psicología de los personajes. Nuevamente, la docente valida y da estatus a las intervenciones de los niños, y les devuelve el problema. Por último, alerta a los escritores debutantes sobre el quehacer de un revisor y la importancia de no perder de vista al lector y ni las informaciones necesarias que los autores deben proveerle: “*Quiero decir ahora que, cuando revisemos, vamos a fijarnos en todas estas cosas porque el que lo lee no sabe cómo lo está diciendo, si lo está diciendo enojado, si lo está diciendo con entusiasmo, si lo está diciendo alegre o triste*”.

Todas estas intervenciones habilitan transformaciones en la versión colectiva de *Hansel y Gretel*: agregan una descripción de la acción o del personaje o precisan verbos introductorios como por ejemplo: “regañó”, “exclamó”, “preguntó”, “respondió”. Los niños, van entrando en el juego de pensar en las palabras exactas, no solo en “decir”, sino en “cómo decir”.

Sin embargo, es importante señalar que no obstante el intenso trabajo colectivo y el extenso tiempo de enseñanza dedicado, estos contenidos **no fueron recuperados mayormente en las versiones finales escritas en parejas**, con la excepción de unos pocos textos en los que únicamente se agregó un nuevo verbo declarativo. Este es un claro ejemplo de que no todo lo que se enseña tiene un efecto directo y permanente en el aprendizaje.

¿Quiere decir que no aprendieron? No creemos que ésta sea la respuesta porque el aprendizaje es procesual, por lo tanto, no inmediato. Además, porque las

¹¹¹ Para los niños no resulta evidente quién habla. Se trata de pensar en un problema literario que se volvió pertinente porque formaba parte de lo que los chicos estaban indagando.

transformaciones producto de los aprendizajes no devienen de procesos madurativos sino de las experiencias formativas, es de esperar que las experiencias formen sin que el resultado sea una transformación inmediata. A veces, se comprende pero no se tiene éxito en la acción. Hará falta seguir comprendiendo para que la reflexión pase a la acción. Otras veces el proceso será inverso.

Otro contenido que los niños **transforman en las versiones finales producto del trabajo didáctico** y que no aparecían en las versiones iniciales es la utilización de algunos **recursos descriptivos**.

Los enunciados durativos, en tanto enunciados que se organizan alrededor de un verbo en pretérito imperfecto son utilizados para narrar aquellas acciones que están en un segundo plano y se desarrollan en simultaneidad con las principales (Klein, 2007: 72), permitiendo articular dos temporalidades al momento de la producción textual. Como advierte Dorra (1989) la descripción, al disponer sus términos sobre el eje de la simultaneidad, sustrae al objeto de la sucesividad temporal y lo propone como una duración.

La perspectiva psicogenética (Tolchinsky, 1993) señala que las producciones infantiles carecen de una contextualización espacial, o descripciones de lugares o características físicas o caractereológicas de sus personajes. Sin embargo, en nuestro corpus, encontramos que los enunciados durativos son los que crecen relativamente más con la revisión (un aumento del 60 % en relación con la versión final). Así como los enunciados puntuales vienen combinados con discurso del personaje desde las versiones iniciales, el momento de revisión se torna un momento propicio para combinar eventos puntuales y durativos.

Una diferencia sustantiva, la hallamos también entre la producción colectiva de *Caperucita Roja* y la de *Hansel y Gretel*, ya que se incrementa en un 20% el número de enunciados durativos por sobre los de discurso del personaje. La historia, lejos de perder densidad, la acrecienta, en tanto ofrece mayor capacidad para enriquecer la narración.

Aunque no profundizamos en el desarrollo didáctico realizado, podemos mencionar que la historia de *Hansel y Gretel* contiene varios escenarios y personajes, en las versiones leídas en clase, con largos pasajes descriptivos. Todos estos pasajes fueron previstos de ser abordados tanto en las versiones leídas por la docente como durante la textualización y revisión de *Hansel y Gretel*. Las intervenciones docentes se orientaron a recuperar dichos pasajes para pensar en los sentidos y las intenciones de los escritores

durante los espacios de intercambio. En la textualización se promovieron relecturas de las versiones de autor de distintos pasajes (la madrastra, la bruja, el bosque, el pájaro, la casita de chocolate, el lago y los cisnes). Cada uno de estos escenarios y personajes fueron recuperados desde el plan de texto. Finalmente, durante la revisión, la maestra destinó tiempo didáctico a para atender a estas caracterizaciones que enriquecen la historia.

No fue objetivo de enseñanza explícita que los pequeños escribieran una historia completa, solo esperábamos que los niños hicieran todo lo que pudieran y lo mejor que pudieran. Sin embargo, entre la VI de *Caperucita Roja* y la VF, completaron la historia. Esta fue una de las principales tareas a las que dedicaron su esfuerzo de revisión. Casi todos agregaron nuevos episodios. A pesar de no haber constituido un objetivo explícito, podemos identificar condiciones didácticas que dieron lugar a que los niños atendieran a este contenido en las VF.

Un primer aspecto a tener en cuenta en las condiciones didácticas refiere a la práctica de revisión en sí misma: expandir el texto parece ser un efecto de la situación de revisión. En estudios precedentes (Castedo, 2003; Galaburri, 2004; Karlen, 2009; Wallace, 2012) encontramos que la revisión para los niños pequeños en contexto escolar supone agregar nuevos enunciados que constituyen nuevos episodios o nuevos enunciados que expanden el texto. La expansión del texto, que –entre otros aspectos– permite completarlo, es algo que también sucede con los textos producidos por nuestros niños. Al igual que en otras experiencias escolares en las que agregan “enunciados que hacen avanzar la historia a continuación de lo ya producido” (Castedo, 2013).

Además, al analizar el tipo de transformaciones que los niños realizan encontramos que conservan el 50 % de los enunciados, pero también transforman el otro 50 %. ¿Qué tipo de transformaciones realizan? No solo agregan nuevos enunciados sino que registramos que nuestros escritores realizan más transformaciones intraenunciado (32,3 %) que transformaciones completas (18,5%). Esto implica que revisan también dentro del texto. Mayormente realizan agregados dentro de los enunciados, luego supresiones y en una pequeña proporción reemplazos. Como mencionamos en el capítulo IV, nuestros escritores incorporan nuevos enunciados con características descriptivas en la revisión. La situación diferida de la escritura, también les permite agregar enunciados de evento y de discurso de personaje y en un alto porcentaje a incorporar agregados dentro de los enunciados con discurso de personaje. Los niños se meten dentro del texto atendiendo a

las sutilezas del lenguaje, haciendo de su texto un escrito pensado para un lector y en esas transformaciones van completando la historia.

Además de la práctica de revisión, el otro aspecto a tener en cuenta de las condiciones didácticas es la situación de dictado al maestro. Si la expansión y el consecuente completamiento de la historia no fue un objeto de enseñanza explícita, y sin embargo tuvo lugar, fue porque la situación de escritura delegada (Kalman, 2003) permitió a los niños liberarse de la escritura de su propia mano y alcanzar un texto completo. Tanto en la situación de reescritura colectiva de *Caperucita Roja* como la de *Hansel y Gretel*, los escritores debutantes alcanzaron un texto completo, con la totalidad de los episodios producidos.

Durante la situación colectiva juega otro aspecto del proceso redaccional: el plan de texto. Maestra y niños elaboran conjuntamente un punteo con las ideas que no podrían faltar para poder escribir el primer borrador (una enumeración de los episodios). Recurren al plan de texto una y otra vez para chequear lo que ya fue textualizado y para no olvidar un núcleo del desarrollo.

A su vez, las relecturas de distintos pasajes de la historia -ya sea durante la producción de *Hansel y Gretel* como de la revisión a propósito de otros problemas de escritura- contribuye a adoptar una mirada de necesidad de completamiento de la historia. Como sostienen Castedo y Ferreiro:

En las revisiones colectivas se intenta poner en común saberes que muchas veces son elaborados por algunos niños del grado pero no por todos. Se espera que el intercambio, la explicitación de los problemas, la evaluación de alternativas de solución, vayan creando progresivamente mayores posibilidades para todos. (Castedo y Ferreiro, 2013: 263).

Por último, aludiremos a **los resultados del trabajo didáctico realizado en función de escribir el engaño**. Un problema de escritura al que los niños atienden desde las versiones iniciales en tanto absolutamente todos escriben el episodio del encuentro entre Caperucita y el lobo donde se produce el primer engaño. El trabajo con este problema -como hemos podido ver en el capítulo VII- desde el punto de vista de la escritura encierra un gran desafío para los pequeños escritores ya que se trata de mantener oculta la manipulación del lobo a Caperucita pero confesarla al lector. De esta manera se debe afrontar el problema de la contradicción entre eso que el lobo piensa, dice y hace, junto a la simultaneidad de la acción de los dos protagonistas en los dos

diversos ambientes (los distintos caminos que toman). En este episodio entran en juego el plano de la acción tanto como el plano de los estados mentales de ambos protagonistas.

La mitad de las VI si bien aluden a los caminos y pueden manifestar el encuentro con Caperucita y la llegada anticipada del lobo, no alcanzan a evidenciar el engaño. La otra mitad del corpus logra hacer visible el contraste entre el decir y el hacer del lobo, y en el mejor de los casos logra manifestar las intenciones del lobo al lector.

Como venimos señalando con respecto de los contenidos anteriores, cuando los niños se liberan de la situación efectiva de escritura se posibilita un intenso intercambio en donde se pone en evidencia que los niños conocen muy bien las intenciones del lobo, es decir, el contraste entre el decir y el hacer de este personaje. Los escritores debutantes alcanzan un texto más elaborado en el que logran introducir el conjuntor temporal “mientras”, que como explica Kristkauský (2000) ilustra una manera de expresar la simultaneidad interpretada como una acción durativa que incluye a otra acción acabada. Según señala esta autora, al incorporarse esta palabra estamos frente a un predictor de un texto de mayor grado de complejidad. Sin embargo, siguen sin dejarse entrever las intenciones del lobo.

Las situaciones de lectura y apertura de un espacio de intercambio resultan muy interesantes porque explícitamente la maestra destinó tiempo didáctico a discutir sobre “las pistas” que ofrece el escritor al lector (¿qué informaciones se provee al lector?) o a hacer observable a los niños la voz del narrador y las marcas en las que se deja entrever el plan o los estados mentales de los personajes y al mismo tiempo sostener el engaño entre los mismos.

En la situación de textualización de *Hansel y Gretel* nuevamente el texto intentado resulta ser mucho más rico que el texto obtenido y eso se debe a la difícil tarea que supone para estos niños brindar pistas al lector sobre el engaño y al mismo tiempo mantenerlo oculto entre los personajes.

Las transformaciones en las VF apuntan a marcar el contraste entre el decir y hacer del lobo, algunos logran hacer visible el engaño y otros logran manifestar el plan del lobo.

Un aspecto interesante volcado en el capítulo VII es que tanto las versiones más breves y menos desarrolladas inicialmente por algunos niños alcanzan un texto de mejor calidad complejizando el problema de escribir el engaño tanto como uno de los textos

más extensos y de mayor densidad narrativa. Vale decir que resolver el problema del engaño mediante las condiciones analizadas resulta un desafío para todos los niños.

A lo largo de este trabajo, no todos los niños transformaron los mismos contenidos. Sin embargo, podemos afirmar que todos los niños del corpus realizaron transformaciones en algunos de los contenidos durante las revisiones de sus versiones iniciales. De esta manera pensamos que se achica la brecha de la desigualdad que encierra acceder y ejercer las culturas de lo escrito.

Del mismo modo, este estudio nos permite reafirmar que no hay correspondencia directa entre enseñanza explícita y mayor apropiación de la escritura por parte de los niños. Y que hay contenidos de los que los niños se apropian que fueron objetos de enseñanza implícita.

Cada una de las transformaciones puestas en evidencia a lo largo de las conclusiones supone que escribir es una práctica que se ejerce en un contexto, con un propósito, y que no es, como se supuso durante mucho tiempo en la escuela, la aplicación mecánica de las reglas de la lengua. Porque la lengua está mediada tanto por el conocimiento del contexto, como por el conocimiento del mundo social.

Cada una de las transformaciones puestas en evidencia nos permite afirmar que las situaciones de escritura por las que atravesaron los niños no solo tenían sentido en su campo de conocimientos, sino que los colocó frente a la necesidad de tomar decisiones (Lerner, 1996).

El escribir se constituye en un lugar desde el cual observar lo que se internaliza, pero no todo lo que se internaliza es posible comprender. A veces resolvemos problemas de escritura sin saber muy bien por qué. Podemos escribir “correctamente”, pero ese “éxito” puede no hallar una correspondencia en comprender por qué pasan las cosas que pasan con la escritura. En este sentido la instancia de revisión ayuda a posicionarse en un nuevo rol, otorga la posibilidad de reflexión sobre el lenguaje y por lo tanto aporta a la comprensión.

Así también cuando la escuela deja de lado la visión hegemónica de la lectura y la escritura como práctica solitaria y la reconoce como ejercicio que se hace con otros “leer a otros que escriben, discutir ideas con otras personas y escribir a y para otros en un lenguaje cuya gramática misma, géneros y figuras idiomáticas codifican la colectividad” (Long, 1992 en Kalman, 2003:44) permite que entre al aula una práctica que en sí misma es social.

BIBLIOGRAFIA

- Artigue, M. (1995). *La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos*. En Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., & Gómez, P. (1995). *Ingeniería didáctica en educación matemática. Un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas*. México: una empresa docente y Grupo Editorial Iberoamérica.
- Autier, J. (1981) Palabras Mantenido a distancia. En *Materialités discursives*. Paris: Presses Universitaires.
- Bautier, É., & Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? *Repères-Institut national de recherche pédagogique*, (15), 11-25. Traducción Flora Perelman.
- Berman, R. (2009). Language development in narrative contexts. En *Cambridge handbook of child language*, 355-376.
- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Bronckart, J. P. (2008). Actividad lingüística y construcción de conocimientos. *Lectura y vida*, 29(2), 6-19.
- Bruner, B. (2012). Dos modalidades de pensamiento. En: *Realidad mental y mundos posibles*. Buenos Aires: Gedisa.
- Burke, P. (1991). *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza.
- Camps, A. (1994), *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., & Ribas, T. (2007). El escrito en la oralidad: el texto intentado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1(1), 231-251.
- Cárdenas, V. (2008). *La zona visuográfica de la escritura. ¿Cómo piensan y usan los niños la puntuación?* Salta: EDUNSa.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y Vida*, 16(3), 2-21.
- Castedo, M. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Tesis Doctoral, México: DIE-CINVESTAV).
- Castedo, M. (2004). Situaciones de revisión de textos y disciplinas de referencia. En *Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad" Tensiones educativas en América Latina*.
- Castedo, M. (2010). Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina, 1980-2010. *Lectura y Vida*, 31(4), 35-67.

- Castedo, M. (2011) Lenguaje y pedagogía para una educación inicial inclusiva “en” y “de” las diversas culturas escritas. Conferencia, *X Congreso Nacional de lectura*, Colombia.
- Castedo, M. (2013). Reescritura y transformación de textos narrativos tradicionales producidos por parejas de niños en aulas multigrado. En *VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación en América Latina, con base en la lectura y la escritura*.
- Castedo, Mirta (2015). Clase 2 [Seminario Teorías de la alfabetización] Maestría en Escritura y Alfabetización . Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Castedo, M. y Molinari, C. (2000). Leer y escribir por proyectos. *Proyecto*, III (4), 16- 24.
- Castedo, M., & Torres, M. (2011). Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980-2010). *Cadernos Cenpec| Nova série*, 1(1).
- Castedo, M. & Waingort, C. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida*, 24(1), 31- 35.
- Castedo, M., & Waingort, C. (2003). Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos. *Lectura y Vida*, 24(2), 36-50.
- Castedo, M. & Ferreiro, E. (2013). Producción y revisión de epígrafes en situación didáctica con niños de 7 y 9 años. En Ferreiro, E. *El ingreso a la escritura y a las culturas de lo escrito*. Mexico: Siglo XXI.
- Colomer, T. (2006). La formación y renovación del imaginario cultural: el caso de Caperucita Roja. En *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Grupo Norma.
- Chartier, A.M. (2004). La literatura infantil en la escuela. En *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: FCE.
- Darnton, R. (1987). Los campesinos cuentan cuentos: el significado de mamá oca. En Darnton, R. (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica, 15- 74.
- Dorra, R. (1989). La actividad descriptiva de la narración. En *Hablar de literatura*. México: FCE, 260-271.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12(3), 5-14.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., & Garcia Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Gedisa, Barcelona: Coleccion LEA.
- Ferreiro, E. y Pontecorvo, C. (1996). Lengua escrita e investigación comparativa. En Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp.17- 42).Barcelona: Gedisa.

- Ferreiro, E. (1996). Los límites del discurso: puntuación y organización textual. En Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp.129- 160). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Ribeiro Moreira, N. (1996). Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual. En Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N. y García Hidalgo, I. *Caperucita Roja aprende a escribir* (pp. 165- 201). Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. (1996). Aplicar, replicar, recrear. Acerca de las dificultades inherentes a la incorporación de nuevos objetos al cuerpo teórico de la teoría de Piaget. *Substratum*, 3(8-9).
- Filinich, María (1997) *La voz y la mirada. En Teoría y análisis de la enunciación literaria*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Filinich, M. I. (2003). *Descripción*. Buenos Aires: Eudeba.
- Flower, L., & Hayes, J. (1994). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En, Asociación Internacional de Lectura. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura*, 72-110.
- Galaburri, María Laura (2004). *La transformación de contenidos en la continuidad de las situaciones didácticas de revisión de textos*. (Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires).
- Gálvez, G. (1994). La didáctica de las matemáticas. En C. Parra, I. Saiz (comp.) *Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones* (pp. 39- 50). Buenos Aires, Paidós Educador.
- García Debanc, C. (1995). Le lire Dans l'écriture. *Pratiques*, 86, 71-92.
- García Debanc, C. Et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modeles de processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite . En *Revue Pratiques*, 115/116, 37- 50.
- Hoz,G., Peláez, A., Reinoso, M. (2012). "La biblioteca". Tema 1 del Curso de Especialización Culturas Escritas y Alfabetización inicial. UNLP-OEI.
- Kalman, J. (2003). *Escribir en la plaza*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Karlen, E. (2009) Variaciones de las situaciones de intercambio de pares durante la revisión. (Tesis de Maestría, Facultad Nacional del Comahue).
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2008). *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes- Ortografía y gramática*. Buenos Aires: Santillana.
- Klein, I. (2007). *La narración*. Buenos Aires: Eudeba.
- Kriscautzky Laxague, M. (2000) La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles (Tesis de Maestría).

- Labov, W. & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis. En J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: U. of Washington Press, 12-44.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar: Alegato contra una falsa oposición. En *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate* (pp. 69-118). Paidós.
- Luquez, S., & Ferreiro, E. (2003). La revisión de un texto ajeno utilizando un procesador de palabras. *Lectura y vida*, 24(2), 50-61.
- Lluch, G. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Grupo Norma.
- Lluch, G. ed. (2006). *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Grupo Norma.
- Martines L. & Clotilde Pontecorvo (1998). La rappresentazione dell'inganno del lupo nella scrittura di Cappuccetto Rosso. Come i bambini si confrontano con il doppio paesaggio. En A.Scopesi, M.Zanobini (a cura di), *Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli adulti: prospettive evolutive e sociali*. Milano: Franco Angeli.
- Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- Perrault, Ch. (1996.) *Caperucita Roja*. En *Cuentos de Perrault*. México: Porrúa.
- Piaget, J., & García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. Siglo XXI.
- Piglia, R. (2011). Prólogo del libro de Hirschman, S. Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura? México: Fondo de Cultura Económica.
- Propp, Vladimir (1972). *Morfología del cuento*. Madrid, Editorial Fundamentos.
- Reyes, G. (1995). *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Rojas, M. (1981). Tipología del discurso del personaje en el texto narrativo. En *Revista Hispánica de Semiótica Literaria Dispositio*, 15/16, 19-55.
- Ross, T. (1989) *Hansel y Gretel*. Londres: Timun Mas.
- Scardamalia y Bereiter (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. En: *Infancia y aprendizaje*, 54, 43- 64.
- Siro, A. (2006): *Voces narrativas y puntos de vista en relatos de ficción: posibilidades discursivas en niños de 9 y 11 años en contexto escolar*. (Tesis de Maestría. México).
- Soriano, M. (1975) Los cuentos de Perrault. Erudición y tradiciones populares.

- Stern, M. (2006). Puntuación. En García Negroni, M. M. *El arte de escribir bien en español* (27:68). Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Teberosky, A. (1990). El lenguaje escrito y la alfabetización. *Lectura y vida*, 11(3), 5-15.
- Teberosky, A (1992) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Tolchinsky, L. (1993) *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Wallace, Y. (2012). *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes* (Tesis de Maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Wallace, Y. ; Dapino, M. (2012) . Puntuación: desafíos y posibilidades de trabajo en el aula. *Educación, lenguaje y sociedad*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Miño y Dávila, 97-117.
- Zamudio Mesa, M. C. (2004). *El papel de la escritura alfabética en la construcción del dato oral*. (Tesis Doctoral, para obtener el grado de Doctora en Lingüística. Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios).