

Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos¹ Primera parte²

Mirta Castedo
Cinthia Waingort*

Introducción

En este trabajo se analizan producciones iniciales, revisiones y reescritura³ realizadas por un grupo de niños de 7 años en situación escolar, en una escuela pública urbana⁴. Se trata de hijos de padres alfabetizados, en su mayoría con estudios secundarios completos.

Fundamentalmente, se intenta dar cuenta de algunas modificaciones introducidas por los niños en sus escritos durante las revisiones y reescrituras realizadas en *situaciones didácticas* y desarrolladas en una escuela cuyas *prácticas predominantes* poseen determinadas características. Es decir, los datos aquí analizados se obtuvieron en el contexto de situaciones de enseñanza vividas como "habituales" tanto por los alumnos como por la docente. Esto significa que la maestra planteó situaciones con una manifiesta intencionalidad didáctica y los niños vivieron estas situaciones como *alumnos* en tanto leyeron y escribieron con clara conciencia de que tal expectativa se depositaba sobre ellos.

Este trabajo contemplará, por un lado, las condiciones de producción de los textos analizados y, por otra, el análisis de las producciones, concluyendo con algunas consideraciones que discuten los datos analizados. En la primera parte se caracterizarán el texto a producir y los posibles problemas que los niños pueden plantearse ante la tarea, las condiciones institucionales y didácticas en las que se generaron las primeras escrituras y las condiciones didácticas que operaron para la transformación de las primeras escrituras en las producciones finales. En la segunda parte –que habrá de publicarse en el próximo número de **LECTURA Y VIDA**, junio de 2003– se enfatizará la comparación entre las producciones iniciales y finales, analizando los aspectos de su puntuación, estructura de las tramas y otros aspectos de la calidad literaria.

¹ Este trabajo fue realizado en el marco del proyecto de investigación "Revisión e intercambio" del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina, y presentado como ponencia en el **2º Simposio Internacional de "LECTURA Y VIDA"**, octubre de 2001.

² La segunda parte de este trabajo, que habrá de publicarse en próximo número de **LECTURA Y VIDA** (año 24, nº 2, junio de 2003) incluirá el análisis de las transformaciones producidas a partir de las revisiones en lo que se refiere a puntuación, estructura de las tramas y otros aspectos de la calidad literaria.

* Mirta Castedo es profesora titular de la cátedra de Didáctica Primaria y Observación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata y Cinthia Waingort es alumna de la carrera de Ciencias de la Educación de la misma Universidad.

³ Se emplea el término "reescritura" en el sentido de una nueva escritura de un texto, como producto de las modificaciones introducidas por el escribiente en su propio texto.

⁴ Los datos analizados en este trabajo se obtuvieron en la Escuela Graduada Joaquín V. González de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Docente a cargo del grado: Sra. Liliana Gugliotta.

Condiciones de producción de los textos analizados

Caracterización del texto a producir y de los problemas que los niños se plantean durante su escritura

Los textos son "**cuentos repetitivos**": narraciones que recurren a la repetición de hechos o palabras como recurso retórico. Se trata de un procedimiento frecuente en narraciones orales, en cuentos tradicionales y en mucha literatura infantil contemporánea. La reiteración de un episodio o frase suele resultar atractiva para los lectores o escuchas pequeños, muchas veces crea un efecto de musicalidad en el texto y facilita la anticipación del contenido y formas retóricas del discurso (inclusive, en ocasiones, los niños llegan a memorizarlos espontáneamente).

En este tipo de relatos

"[...] un personaje debe superar varios obstáculos antes de que el problema pueda ser resuelto. Las subtramas están dadas por los intentos de los personajes de superar los obstáculos que se interponen en su camino hacia la obtención del objetivo principal o hacia la resolución del problema" (Tompkins-McGree, 1991:62).

Además, en muchos casos se repite una frase a intervalos previsibles, a modo de estribillo o refrán.

Los niños escribieron estos relatos para compañeros muy pequeños porque se identificaron como fáciles de leer, de escuchar y de contar porque tienen muchas partes que se repiten. Desde el punto de vista de sus aprendizajes, la producción de este tipo de texto se planteó con el propósito de generar condiciones para que los escritores abordaran ciertos tipos de problemas.

1. Esta clase de historias, como toda narración, da oportunidades a los niños para elaborar problemas de la producción de estas tramas: la elección del léxico, la inclusión de descripciones y diálogos, la organización de una trama argumental, el uso de la puntuación, la combinación de distintos tiempos verbales, etcétera.

Además, específicamente en estas narraciones, se plantean algunas posibilidades de aprendizaje que no aparecen en otras narraciones.

2. Los relatos de los niños de esta edad suelen caracterizarse por la rápida presentación de los personajes, un problema a resolver y su inmediata resolución, sin desarrollo de la trama narrativa⁵. En las narraciones repetitivas la trama se arma a partir de un episodio que puede y debe repetirse con variaciones (generalmente de personaje, o bien, de espacio o tiempo...); por eso

⁵ Es sabido que un cuento puede poseer este tipo de estructura. De hecho así son los cuentos breves de origen oriental. Pero en el caso de la escritura de estos niños no se "elige" esa forma de escritura intencionalmente sino que se "cae" en esa escritura por imposibilidad de lograr escribir de otra manera. De ahí que, sin desconocer la posibilidad de producir cuentos con finales abruptos, se intente hacer conocer a los niños otras posibilidades de la escritura.

se consideró que este tipo de texto facilitaría la posibilidad de tematizar sobre el armado de tramas más elaborada.

3. Cuando las tramas armadas por los niños son relativamente extensas suelen perder coherencia con mucha facilidad. Esta dificultad sería seguramente tematizada y mejor resuelta al poder apoyarse en un mismo episodio con variación.

4. En este grupo se enfrentaba un obstáculo cuyo origen seguramente era didáctico (es decir, creado como efecto de inadecuaciones de las situaciones didácticas precedentes). Dado que desde muy pequeños se había trabajado el evitar cierto tipo de repeticiones en los textos (por ejemplo, buscando maneras para nombrar una persona u objeto de diferentes formas, a través de pronombres o sinónimos, elidiendo el sujeto, etc.) y también eludir la reiteración de algunos conectores típicos de la escritura infantil ("luego", "también"...), los niños habían sobregeneralizado la necesidad de prescindir de todo tipo de repeticiones al punto de considerar que cualquier texto con repeticiones era necesariamente un texto mal escrito que debía ser corregido. Por este motivo, se consideró didácticamente conveniente trabajar sobre un escrito donde la repetición fuese el núcleo de su estructura y cumpliera una muy clara función retórica, intentando así contraargumentar a partir de una práctica con sentido una idea que se estaba instalando en los alumnos.

Caracterización de las condiciones institucionales en las que se generaron las primeras escrituras

Las *prácticas predominantes* de la institución donde se recogieron los datos se caracterizan por la presencia de la lectura y la escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación y la revisión permanente de lo que se escribe, desde la sala de 5 años de preescolar. Los docentes y los niños poseen una historia escolar que se podría caracterizar predominantemente⁶ por la presencia de diversidad de géneros discursivos contenidos en los soportes sociales en que los mismos circulan fuera de la escuela, la introducción temprana de la escritura en el aula (tanto del sistema de representación en sí mismo como de todo tipo de prácticas culturales de lectura y escritura), la problematización permanente por las cuestiones comunicativas, lingüísticas y cognitivas involucradas en las prácticas de lectura y escritura (en oposición a la segmentación, atomización y seudosimplificación de las tareas escolares), la combinación de diversidad de prácticas de lectura (intensiva, exhaustiva, global...) y de escritura (independiente, copia, dictado...).

Condiciones didácticas, en el nivel del aula, en las que se generaron las primeras escrituras

1. Se leyó todo tipo de cuentos con el propósito de identificar aquellos que pudieran preferir los niños más pequeños. En la escuela, leyó la maestra para los niños en voz alta, leyeron los niños por sí mismos (solos, en parejas o equipos); en el hogar llevaron libros para leer solos o con la colaboración de las familias.

⁶ Como en toda institución educativa conviven diferentes modalidades de enseñanza, no sólo entre diferentes grados y docentes sino también en las prácticas cotidianas de un mismo docente. Por este motivo nos referimos a las características predominantes de esta historia escolar.

En estas situaciones, que se desarrollaron durante aproximadamente un mes y medio, no sólo se leyeron cuentos nuevos sino que también se releeron narraciones ya conocidas por los niños. Mientras se desarrollaban las lecturas se discutió, cada vez con mayor profundidad, qué tipo de cuentos preferirían los alumnos del jardín (se recurrió a la propia memoria como niños más pequeños, a los hermanos menores, a las maestras del jardín...)⁷. Se sintetizaron las conclusiones y se decidió trabajar con el tipo de cuento mencionado (de estructura **repetitiva**).

2. Una vez identificado el subgénero, se inició la búsqueda de este tipo de relatos, con el objeto de ampliar el repertorio conocido. Maestra, niños y familias aportaron material que fue periódicamente evaluado para comprobar si cumplía o no con las características acordadas. Se desarrollaron, simultáneamente, situaciones de lectura intensiva de estos cuentos. Durante las mismas, se comenzó a tematizar que las tramas (en palabras de los niños, "lo que pasa adentro") se arman reiterando un episodio con variaciones. Se identificó que el contenido de estos episodios consistía en la búsqueda de ayuda, la iniciación de una acción que no se termina y se vuelve a iniciar, una acción que se desarma y se vuelve a armar, un ataque y una huida, un ataque y un contraataque... También se identificó un recurso retórico complementario que aparece en muchos relatos: la frase o palabra que se repite en lugares previsibles a modo de estribillo o refrán.

3. Se procedió a una etapa de renarración oral. Cada niño eligió un cuento que renarraría (en forma oral) para los más chicos. Estas versiones se ensayaron varias veces y luego se realizaron sesiones ante el público elegido. Con estas situaciones se buscó que los alumnos se familiarizaran más profundamente con el lenguaje escrito de este tipo de cuentos. En esta etapa se retomaron y profundizaron las tematizaciones sobre el contenido de lo que se repite y cómo se logra hacerlo.

4. Se propuso iniciar las escrituras. Para ello, la docente solicitó a los niños que se agruparan en parejas y acordasen el contenido del relato que producirían. De manera que la necesidad de ponerse de acuerdo con un compañero acerca de lo que se quiere contar juntos funcionó como una primera ideación del escrito y permitió que la docente conociera las intenciones iniciales de los escribientes. Las parejas expusieron sus ideas ante sus compañeros, quienes "ayudaron" a reelaborar total o parcialmente las propuestas. Concluida la ronda de conversaciones sobre las ideas, las parejas se dispusieron a escribir las primeras versiones.

⁷ Dado que las argumentaciones infantiles acerca de qué es lo que les gusta leer a los niños muy pequeños no son el objeto de este artículo no serán expuestas aquí. Solo señalamos que al principio era una opinión generalizada considerar que los requisitos básicos de estas lecturas debían ser la brevedad ("bien cortito") y la sencillez del vocabulario ("no tiene que tener palabras difíciles"). Estas ideas iniciales fueron lenta y progresivamente contrargumentadas, ampliadas, diversificadas... a través del intercambio entre diferentes opiniones y puntos de vista.

En estas condiciones se generaron las primeras escrituras.

Condiciones didácticas que operaron para la transformación de las primeras escrituras

Se combinaron diversas situaciones de revisión cuya descripción puede abordarse desde la consideración de dos puntos de vista: desde el tiempo transcurrido entre la producción y la relectura del texto y desde la organización de la clase.

Desde el punto de vista del *tiempo transcurrido entre la producción y la relectura del texto para su revisión*, las situaciones desarrolladas fueron *inmediatas* y *diferidas*.

Muchos niños realizaron la relectura de la producción sin necesidad de que la docente lo pidiese, no de manera totalmente espontánea, sino como producto de una práctica sostenida de escritor, tanto en estas como en otras situaciones de producción. Como todavía releer no era una práctica generalizada en todos los alumnos, la docente solicitó relecturas para que se volvieran cada vez más habituales. Normalmente existió una intervención que acompañaba la situación. La tarea podía ser dada colectivamente a un equipo o a un niño. Por ejemplo, "...vuelvan a leer fijándose si les parece que el que lea este cuento lo va a entender y le va a gustar..." o más puntuales como: "Ustedes querían poner que mientras el conejo creía que sus amigos no se acordaban de su cumpleaños, ellos, en realidad, estaban escondidos en su casa esperando que llegara... me parece que si un chico lo lee sin saber esto no lo va a entender, traten de releer pensando en que el nene que lo va a leer no va a saber esto que nosotros ya sabemos...".

En las situaciones de revisión *diferida* la docente distancia temporalmente la producción de su relectura, permitiendo así tomar distancia de lo producido "olvidando" algo de lo que se tuvo intenciones de producir pero no se logró plasmar en el papel.

Desde el punto de vista desde la *organización de la clase*, se desarrollan tres tipos de situaciones de revisión:

- ◆ **Revisiones de los mismos autores sobre su producción.** Se trató de situaciones donde los autores se enfrentaron con su propia producción sin colaboración inmediata de sus pares o el docente. No obstante, en muchos casos, la maestra señaló algún problema que observaba en el escrito y lo devuelve al grupo para elaborar. La función de estas situaciones consistió en colocar a los aprendices en el lugar del lector y del escritor al mismo tiempo, es decir la situación de revisión más frecuente en nuestra cultura.
- ◆ **Revisiones colectivas, de toda la clase, sobre una producción de un equipo de autores.** Son situaciones donde la maestra presenta a los niños la producción completa de un equipo o pasajes de varias producciones que comparten un mismo tipo de problemas. Toda la clase opina sobre las producciones, señalando cuestiones a modificar y posibles soluciones. Como en el caso anterior, son los autores los que deciden las modificaciones.

- ◆ **Revisiones entre equipo de autores y equipo de lectores críticos.** Las situaciones de revisión entre equipos buscaron desarrollar la reflexión sobre los temas producidos a través del intercambio de opiniones y críticas entre compañeros. Se intercambiaron las producciones completas de unos autores con otros para opinar sobre las mismas y sugerir modificaciones. En todos los casos, fueron los autores quienes se reservaron el derecho a realizar modificaciones o no, en función de aquello que ellos consideraron querer expresar.

Análisis de las producciones escritas

Procedimientos de transcripción y análisis

El cuerpo de datos está constituido por 64 piezas de escritura: 19 primeras escrituras y 45 reescrituras. Veintiocho alumnos agrupados en parejas produjeron catorce relatos, pero en cinco casos la primera escritura fue desechada (la segunda es un relato totalmente diferente al inicial). Doce equipos reescribieron cuatro veces una misma historia y el resto lo hizo en cinco oportunidades. Las tres primeras versiones fueron totalmente escritas, revisadas y reescritas por los niños, pero en la cuarta versión la maestra tomó la decisión de "pasar en limpio" la escritura de cada grupo. Es decir, copió todas las producciones corrigiendo todas las faltas de ortografía y las inadecuaciones caligráficas, pero sin agregar ni sacar ningún elemento (palabras, espacios o signos). Esta decisión se adoptó porque en algunas producciones las sucesivas reescrituras presentaban tachaduras y enmiendas que comenzaban a obstaculizar su lectura. Además, de esta manera se facilitaba que los niños se centraran en las ideas que pretendían comunicar y las expresiones más adecuadas para lograrlo. La quinta escritura fue la edición del cuento con procesador de texto realizada por los niños.

En todos los casos, las escrituras iniciales fueron producidas en nivel alfabético,

"aquel en el cual los niños han comprendido la existencia de una correspondencia entre sonidos elementales del habla y letras, pero aun no dominan estas correspondencias sobre el plano ortográfico convencional" (Ferreiro *et al.*, 1996:38).

Las escrituras fueron analizadas desde sus versiones *normalizadas*; es decir, transcritas sin errores de ortografía, pero sin ningún agregado de puntuación ni otro tipo de elementos.

Además, en algunos casos se transcribieron estas versiones en *enunciados*⁸ o cláusulas

"definidos operativamente como una unidad organizada que tiene como centro un verbo congojado (Ferreiro *et al.*, op.cit.:27).

⁸ El enunciado es una unidad operativa de análisis de carácter gramatical, diferente al tipo de enunciación (de carácter pragmático), que también puede ser analizada en los textos pero en cuyo análisis no se centrará este trabajo.

Las mismas autoras, "por razones prácticas", deciden incluir "los turnos de habla en discurso directo" como "una unidad tipo enunciado". Se adoptó esta forma de transcripción porque permitió analizar con mayor claridad la estructura de los episodios y ciertos aspectos de la organización lingüística del escrito.

En lo sucesivo, las producciones de los niños se presentarán bajo dos formatos:

1. versiones originales, tal cual fueron escritas por los alumnos, y

2. versiones normalizadas.

En ocasiones las versiones normalizadas se presentarán separadas en enunciados (que, obviamente, no coinciden con las líneas gráficas del texto).

Comparación entre las versiones iniciales y finales

En este punto se analizarán transformaciones que pudieron registrarse entre la producción inicial y la final, aportando algunos datos complementarios sólo en los casos en que resulte indispensable.

Estimamos que en esta evolución interjuegan varios factores que es muy difícil separar. Por un lado, lo que los niños pueden escribir se vincula con sus competencias comunicativas que incluyen además de su capacidad para usar el léxico y la gramática de su lengua en la escritura, sus competencias pragmáticas y textuales; sus conocimientos sobre el tipo de contenidos que cuentan estas historias forman parte de sus saberes, alimentados por la intensa lectura de estos relatos, pero también cruzados por historias televisivas y cinematográficas, hecho que se verifica en no pocas escrituras. Por otra parte, al tratarse de niños que apenas acaban de comprender la base alfabética del sistema de escritura, otro factor incide fuertemente: el grado de esfuerzo que les demanda "poner en letras" sus ideas, desde el primer cansancio de la mano hasta los problemas de la energía cognitiva que la escritura propiamente dicha resta a la ideación y composición del texto. No menos importantes son las características "escolares" de la tarea: qué perciben estos escribientes que se espera de ellos y en qué tiempos; se trata de una escritura acordada y definida entre todos, pero que una vez establecida todos deben cumplir, es decir, no deja de ser una escritura "pedida" o "encargada" que debe, además, cumplir con ciertas restricciones establecidas (la estructura repetitiva) y debe concluirse en unos tiempos establecidos... No hay dudas de que por lo menos estas condiciones son vividas como necesidades de la tarea por todos los niños.

Referencias bibliográficas

Ferreiro, E; C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona, Gedisa.

Tompkins, Gail y Lea McGee (1991) "Enseñanza de la repetición como elemento estructurante del cuento." En Denise Muth (comp.) **El texto narrativo**. Buenos Aires, Aique.

Este trabajo fue presentado como ponencia en el 2º Simposio Internacional de LECTURA Y VIDA, realizado en octubre de 2001 en Buenos Aires.