

Documento de Trabajo N° 5

Proyecto de lectura y escritura en un aula pluriaño.

El gran libro de las versiones

VERSIÓN PRELIMINAR

Julio 2014

Presentación

Las Escuelas Primarias con secciones agrupadas, o pluriaño, constituyen un formato organizacional que se caracteriza por el agrupamiento de alumnos de diferentes años de escolaridad en un único grupo. La conformación de secciones agrupadas es un formato característico de las escuelas rurales, las que presentan una matrícula insuficiente para conformar un grupo por año de escolaridad.

Por lo tanto, la especificidad del pluriaño requiere la definición y el desarrollo de acciones que reconozcan las particularidades de enseñanza propias de estos contextos. En este sentido, el documento surge con el objeto de presentar una propuesta de trabajo que responda a la necesidad de tomar decisiones didácticas específicas para la enseñanza en el aula pluriaño.

La organización en secciones agrupadas reúne posibilidades de trabajo significativas para generar propuestas de enseñanza que potencien las oportunidades y los procesos de aprendizaje de los alumnos. El reconocimiento de esta potencialidad pedagógica requiere contemplar la complejidad de la enseñanza en condiciones de trabajo simultáneo de alumnos matriculados en diferentes años de escolaridad y, al mismo tiempo, dotar de sentido a las distintas formas de agrupamiento de los mismos. Esta situación se encuentra lejos de posiciones que presentan esta forma de organización como un obstáculo a la enseñanza.

En este sentido, se plantea una diversidad de situaciones que otorguen una unidad a la propuesta de enseñanza. Resulta necesario, por lo tanto, considerar los puntos de partida y las posibilidades de progreso de todos los alumnos, en función de diversos criterios que exceden el agrupamiento de alumnos por año de escolaridad: distintos niveles de profundización, contenidos complementarios y diversos alcances de los mismos. A su vez, se trata de desarrollar la simultaneidad de propuestas para distintos grupos que permitan disponer de diferentes instancias que posibiliten alternar el trabajo y adecuarlo a los contenidos a desarrollar.

La enseñanza en pluriaño se enfrenta al desafío de promover instancias de trabajo que superen el desarrollo simultáneo de propuestas específicas para cada grupo de alumnos. Las ideas y orientaciones desarrolladas en este documento acompañan a los maestros en este camino. Se presenta un proyecto didáctico en el área de Prácticas del Lenguaje como insumo para el docente, a partir del cual avanzar en su implementación en el aula, y también constituirlo en objeto de análisis, reflexión

y punto de partida para la definición de propuestas de enseñanza y la toma de decisiones.

VERSIÓN PRELIMINAR

El proyecto didáctico¹

En este documento presentamos un proyecto didáctico que articula propuestas de lectura, escritura y oralidad en torno a los cuentos tradicionales².

Se busca que los niños/as de un aula pluriaño tengan múltiples oportunidades para vincularse de manera personal y compartida con obras literarias del patrimonio universal y de autores que han escrito nuevas versiones resignificando las historias y personajes de los cuentos tradicionales, desde un punto de vista paródico o humorístico.

Si bien existen varias experiencias y materiales didácticos en el marco de la lectura de cuentos tradicionales, la siguiente propuesta tiene la intención de enseñar de manera progresivamente desafiante los contenidos de las Prácticas de Lenguaje a un grupo de alumnos que cursa en un aula pluriaño.

En este recorrido de lecturas y prácticas de producción escrita en torno a ellas, los niños tendrán oportunidad de formarse como lectores de literatura en los siguientes aspectos:

- Leer, escuchar leer y participar de un espacio en el que los niños compartan apreciaciones en torno a lo leído y aprendan acerca del funcionamiento del discurso literario.
- Apropiarse de las características de los cuentos tradicionales.
- Apreiciar otras versiones de este género propuestas por numerosos autores actuales.

¹ Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2013. Alejandra Paione (coord.), Celeste Carli, María de la Gloria Carli, Marcela Errandonea, Leticia Peret, María del Carmen Pérez de Veltri.

² La primera versión de este proyecto fue elaborado por el Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria, año 2012. Alejandra Paione (coord.), Celeste Carli, María de la Gloria Carli, Marcela Errandonea, María de los Ángeles Maison, Pablo Ortiz, Leticia Peret, María del Carmen Pérez de Veltri y Graciela Urbina.

- Reflexionar sobre los alcances del concepto de “versión”.

Como producto final de este proyecto, se propone la elaboración de un libro de versiones de cuentos tradicionales escritas por los propios niños que circulará entre los hogares y se destinará una copia a la biblioteca de la escuela. Se producen cuatro versiones de los siguientes cuentos: *El Sastrecillo Valiente*, *Caperucita Roja*, *Los tres cerditos* y *La Bella Durmiente*. La producción incluye índice, prólogo e ilustraciones con epígrafes.

El proyecto implica el desarrollo de diversas situaciones didácticas que involucran las distintas prácticas del lenguaje. Tiene una duración aproximada de dos meses y contempla algunas propuestas con el grupo clase y otras con distintos agrupamientos parciales. A fin de planificar estos agrupamientos, se determinaron los siguientes subgrupos en función de sus posibilidades de lectura y escritura:

Grupo A: “los menos avanzados” (1° y 2° año)

Grupo B: “los intermedios” (3° y 4° año)

Grupo C: “los más avanzados” (5° y 6° año)

Nota: la presente distribución es flexible y está sujeta a adaptaciones en función de las características del grupo. Asimismo, en algunas ocasiones un niño puede trabajar en un grupo para ciertas actividades y en otro grupo, para otras.

Sesiones de lectura de cuentos y escrituras intermedias: inmersión en el género

Cuentos tradicionales por siempre

“En un pueblo muy lejano vivía hace muchos años una niña tan hermosa que su madre estaba loca por ella y su abuela más loca aún. Esta buena mujer le hizo una caperuza roja que le quedaba tan bien a la niña que todo el mundo la llamó Caperucita Roja”

Charles Perrault (1697). *Caperucita Roja*

Los cuentos tradicionales forman parte de las grandes obras literarias del patrimonio universal. Compartir estas lecturas no sólo permite fundar vínculos entre lectores en un determinado momento y espacio común, sino también conectarlos con la tradición oral. Cuando conocemos estas obras –o al menos sabemos que existen y están a nuestro alcance para recurrir a ellas- estamos accediendo a la herencia literaria de la humanidad. Velar porque así sea en la escuela permite establecer redes horizontales y vínculos generacionales en torno a aquellas historias fundantes de la cultura escrita que han persistido durante siglos y perviven hasta nuestros días.

Recorramos algunas de sus características...

Entramos al mundo mágico de estos relatos a través de sus fórmulas de inicio: “Había una vez...”, “Érase una vez...”, “En un país muy lejano...”, “Hace mucho tiempo...”. Estas son algunas de las expresiones típicas que nos introducen a estas historias en donde no se explicita con precisión el tiempo y el espacio. Esta indeterminación confiere cierto absolutismo al tiempo narrativo, que es como un no tiempo a la vez. Asimismo, los espacios representados son muchos o son todos los lugares, o bien, ninguno. Los bosques, las casitas, los castillos, los reinos lejanos constituyen escenarios prototípicos poco descriptos en exactitud que funcionan como marcos estables de las acciones que llevan a cabo los personajes. Estos últimos son genéricos, sin nombre propio o con nombres que definen sus rasgos esenciales o valores y lo que estos rasgos provocan en el desarrollo de las historias. Así, Blancanieves, cuya belleza desata la ira de la reina, se caracteriza por su blancura; Pulgarcito cuya inteligencia sorprende la furia del ogro, se caracteriza por ser pequeño y astuto a la vez; la Bella Durmiente cuya belleza y somnolencia provocará las acciones de rescate del Príncipe, se caracteriza por sintetizar en su nombre la cualidad más importante de la protagonista. Tanto los personajes como los lectores aceptamos lo maravilloso sin sorpresa, ni duda, ni temor, como característica del universo ficcional que esos cuentos crean. Dentro de este universo, lo sobrenatural no es verdadero respecto de la realidad pero es creíble en el mundo de la ficción. Así, en los cuentos tradicionales el lobo habla y engaña con su discurso a Caperucita, una casita hecha de dulces es saboreada por Hansel y Gretel, una calabaza se convierte en una hermosa carroza dorada para Cenicienta, un espejo dotado de poderes mágicos afirma que Blancanieves es la más bella del reino... Para aceptar esta verosimilitud, los lectores u oyentes suspendemos momentáneamente la incredulidad y creemos en los hechos que se cuentan mientras dure el relato que finaliza con las fórmulas de cierre: “Y colorín colorado...”, “Fueron felices y comieron perdices”, entre

otras. Esto se logra mediante un “pacto ficcional” con el narrador que supone aceptar las reglas de juego que propone el modelo de mundo creado en el texto.

En estos cuentos el narrador presenta la historia como alguien que conoce todo aquello que vale la pena de ser contado. Dominando la totalidad de la narración, parece saber lo que va a suceder en el futuro y lo que sucedió en el pasado; se interna en los personajes, comenta sus actuaciones y nos cuenta a los lectores los pensamientos más íntimos, sus estados de ánimo y sentimientos.

Muchos de estos cuentos los hemos recibido de Europa en relatos escritos - originalmente recogidos de la tradición oral- provenientes de las versiones de Perrault³ o los hermanos Grimm⁴ o bien, de adaptaciones o reelaboraciones de lo que estos compiladores escribieron⁵. Poseen una estructura narrativa que ha permanecido bastante estable a lo largo de los siglos y muy semejante en todas las culturas aunque se arraigan en algunos aspectos a la región o lugares en la que se ha recogido. El conflicto se desata rápidamente, así por ejemplo, en *Hansel y Gretel* de los hermanos Grimm, los personajes, el escenario y su situación se presentan en los primeros párrafos e inmediatamente irrumpe el conflicto con la decisión de los padres de abandonarlos en el bosque. Lo mismo sucede en *Pulgarcito*, *Blancanieves*, *La Bella Durmiente* y en otros cuentos más.... Luego se suceden acciones que muchas veces implican repeticiones (tres veces intenta la madrastra matar a Blancanieves; tres veces exhorta el Gato con Botas a los campesinos acerca de lo que deben responder al Rey).

Por tratarse de cuentos que históricamente se difundieron a través de distintas versiones, su abordaje permite reflexionar sobre lo constante y lo que puede ser objeto de variación de generación en generación a lo largo del tiempo. Desde el punto de vista didáctico, escribir una nueva versión -en lugar de crear una nueva historia- resulta una ventaja para los niños porque al conocer el argumento pueden centrarse

³ Charles Perrault (1628-1706), escritor francés, muy reconocido por haber dado forma literaria a cuentos clásicos infantiles inspirados en narraciones populares tales como *Caperucita Roja*, *El gato con botas*, *La Bella Durmiente*, *Cenicienta*, *Piel de Asno*, atemperando en muchos casos la crudeza de las versiones orales.

⁴ Jacob Grimm (1785-1863) y Wilhem Grimm (1786-1859), dos hermanos alemanes reconocidos como los creadores de la filología alemana. Además de recopilar historias y elaborar reconocidos cuentos de la tradición oral, su obra se extendió también a la docencia y la investigación lingüística, especialmente a la gramática comparada y la lingüística histórica.

⁵ Existen también otros relatos famosos y transmitidos a los niños en versiones adaptadas como los relatos de “Las mil y una noches”, cuyo origen oriental es milenario.

en otros aspectos de la producción escrita, más precisamente, en cómo poner en lenguaje escrito lo que se sabe de la historia.

Las versiones y otros deslindes

“Todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro”.

Julia Kristeva⁶, (1981), *Semiótica*.

En su *Estética de la creación verbal*, Bajtín⁷ afirma que a todo enunciado le preceden y le suceden enunciados de otros, de modo tal que todo texto establece una relación dialógica con otros textos anteriores y posteriores. Para referirse a esta idea, Bajtín habla de “voces enmarcadas” en un mismo texto, es decir, un texto funciona de marco para que se reproduzca en él otro texto. Asimismo, al incorporar en su interior otro texto, se impregna de un nuevo significado; lo hace desde una ideología determinada y por lo tanto, cambia la ideología originaria. Se establece así, una relación dialógica entre textos pero el significado de cada uno cambia porque varían las circunstancias sociales.

Estas ideas de Bajtín permiten abrirnos a la consideración de qué son las versiones de cuentos, qué abarca el concepto de versión en el discurso literario.

El término “versión” es utilizado en distintos contextos de operaciones con el lenguaje: se “versiona” al adaptar, al transformar, al renarrar, al traducir... y en todos los casos estas operaciones con el lenguaje suponen una reescritura, aunque no represente exactamente el mismo tipo de reescritura.

Reescribir es una práctica del lenguaje que consiste en transformar un texto A en un texto B, abarcando variedad de matices en relación con el contenido o su función, como las citas, alusiones, parodias, pastiches, imitaciones, traducciones, explicaciones, correcciones, resúmenes, adaptaciones...

Los cuentos tradicionales son un testimonio textual fascinante de estas operaciones con el lenguaje. Tal es así que en referencia a la producción literaria de

⁶ Julia Kristeva, filósofa, teórica de la literatura y el feminismo, psicoanalista y escritora francesa de origen búlgaro. Se educó en un colegio francés y luego estudió lingüística en la Universidad de Sofía.

⁷ Mijaíl Bajtín (1895-1975) fue un crítico literario, teórico y filósofo del lenguaje soviético.

Charles Perrault en su obra *Cuentos de Mamá Oca*, Marc Soriano⁸ afirma que el autor no realizó recopilaciones en el sentido moderno de la palabra⁹ sino más bien, adaptó los relatos provenientes de la tradición oral, inscribiendo en ellos sus propias preocupaciones ideológicas y morales, como hombre de la corte de Luis XVI a la que pertenecía.

Del mismo modo, con el afán de devolverles las raíces a Alemania en respuesta a la invasión napoleónica, Jacobo Grimm y su hermano Wilhelm Grimm recopilan y reelaboran cuentos de la tradición oral en su obra *Cuentos de la infancia y del hogar*, una colección de dos volúmenes publicada en 1812 y 1815 y luego ampliada en 1857 con el nombre de *Cuentos de hadas de los hermanos Grimm*. Tampoco estos autores fueron recopiladores en el sentido contemporáneo del término. Con el propósito de satisfacer las exigencias del lector burgués que criticaba la extrema dureza en las historias y las alusiones sexuales explícitas, los textos se fueron recreando de edición en edición. Los autores fueron desarrollando motivos, transformando de diversas maneras los textos originales. De modo que no se trataría de cuentos recopilados sino más bien de adaptaciones de cuentos, aunque profundamente fieles al espíritu y a la materia de los narradores orales, quienes ya habían adaptado también sus relatos a las expectativas del público.

Asimismo, resulta ilustrativo referirnos brevemente a la metódica labor realizada por el escritor Ítalo Calvino¹⁰ en su obra *Cuentos populares italianos*, en la cual traduce y recrea de los diferentes dialectos, un conjunto de relatos populares recogidos por los estudiosos del folklore en todas las regiones de Italia. Se trata de la primera compilación de este tipo emprendida en el país que reúne doscientos relatos, en su mayoría, cuentos de hadas, leyendas tradicionales y religiosas. Como lo especifica en la introducción de su obra, Calvino no sólo se limitó a traducir los relatos de recopilaciones escritas en sus dialectos originarios, sino que llevó a cabo una importante tarea de reescritura, en ocasiones tomando una versión como eje, y agregando o extrayendo elementos a partir de otras versiones del mismo cuento.

Los cuentos de la tradición oral recopilados por Perrault, Grimm, Afanasiev, Calvino... son por lo tanto versiones de relatos cuyo origen se pierde en la necesidad y

⁸ Marc Soriano (1918-1994), investigador francés, autor de *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Ediciones Colihue. París, 1975.

⁹ Actualmente se reserva el término "recopilación" a cuentos reproducidos con exactitud, preferentemente grabados en su versión oral y luego transcritos.

¹⁰ Ítalo Calvino (1923-1985), uno de los escritores más destacados del siglo XX.

en la capacidad humana de narrar desde tiempos remotos. En estos cuentos, los investigadores han podido observar operaciones de adaptación que evidencian una acomodación deliberada con distintos propósitos: inculcar valores e impartir dogmas, transmitir gustos y preferencias de la época, responder a una concepción de infancia sin estatuto propio, instaurar ciertos recursos lingüísticos para proporcionar un efecto literario... En definitiva, las versiones de estas historias resultan ser adaptaciones realizadas por escritores pertenecientes a las clases intelectuales que han decidido llevar tales relatos de la tradición oral a la forma escrita.

Después de la Primera Guerra Mundial se inicia una drástica reinterpretación de los cuentos clásicos. Las versiones tradicionales siguen siendo dominantes, pero junto a ellas se desarrolla un repertorio muy numeroso de reescrituras, parodias y “ejercicios de estilo”. Las recomposiciones de los cuentos para la infancia moderna se mantienen bastante fieles a la trama clásica y los cambios sustanciales se producen en el plano de cortes y cercenamientos de escenas narrativas que se adaptaban en función de la representación nueva de la idea de infancia.

Esta literatura producida bajo reglas de adaptación para un público popular empieza a chocar con nuevas exigencias propias de un concepto de infancia que se instalaba estrechamente unido al desarrollo del sistema escolar.

Leer versiones de cuentos

“...Su voz, al igual que la de los trovadores, se dirigía a un público que no sabía leer. Abría los ojos. Encendía lámparas. Encaminaba a su mundo por la ruta de los libros, peregrinación sin final ni certidumbre, marcha del hombre hacia el hombre.

-¡Lo más importante era que nos leyera todo en voz alta! La confianza que ponía de entrada en nuestro deseo de aprender... El hombre que lee en voz alta nos eleva a la altura del libro. ¡Da realmente de leer!”

Daniel Pennac, (1992), Como una novela.

Seguramente los niños abordan estas historias mediante la lectura mediada por el docente. Leer en voz alta los cuentos tradicionales es fundamental para ayudar a los niños a transitar el mundo de la ficción que sugieren las obras.

Cuando el docente se compromete a compartir estos relatos que lo conmueven se muestra como lector y coordinador de los intercambios entre lectores. Para ello, genera condiciones que permitan a los niños construir un vínculo profundo con el

discurso literario: busca un espacio adecuado y destina un tiempo sistemático para la lectura, crea y sostiene un clima especial en el transcurso de la situación, aporta información acerca de las razones por las cuales eligió ese cuento y comparte datos de la obra y otras informaciones complementarias que contextualizan su lectura.

Durante la propuesta, el docente selecciona los cuentos, lee a sus alumnos y eventualmente genera momentos de intercambio con el grupo.

- **Selección de cuentos**

La selección supone analizar, durante el momento de la planificación de la lectura, las particularidades del texto con el propósito de anticipar tanto la modalidad de la lectura como las posibles intervenciones del docente durante el espacio de intercambio posterior. Así, resulta necesario conocer muy bien el texto para procurar transmitir con diferentes ritmos de lectura y tonalidades de la voz, los cambios de personajes, sus estados de ánimo, los distintos climas que puede presentar la historia (tranquilidad, ansiedad, intriga, suspenso...). Se adopta una forma particular de leer cuando el texto no contiene imágenes, cuando las mismas sólo complementan el texto o bien, cuando ambos lenguajes se articulan como en los libros álbumes. También la lectura es diferente si se lee el texto por primera vez o si se lo relee con distintos propósitos (para revivir la emoción que produjo la primera lectura, para advertir los efectos que causan al lector un recurso particular, para identificar las referencias a un mismo personaje a fin de comprender el rol que desempeña en la historia...). Del mismo modo, conocer las complejidades que plantea la obra permite anticipar algunas interacciones con el texto que requieren de cierta intervención docente. Por ejemplo: las restricciones propias de los cuentos tradicionales que permiten prever el desarrollo de la historia, la intertextualidad o las huellas de un texto en otro que requieren de información para su mejor interpretación, la dinámica de los textos no canónicos que sorprenden al lector en sus anticipaciones, las voces que aparecen en la historia, las relaciones entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato que confieren un ritmo narrativo a la obra, las motivaciones y estados mentales de los personajes que guardan estrecha relación con la trama de la historia y ofrecen pistas para generar distintos climas a medida que avanza el relato. En todos los casos, el lector ingresa a la obra de maneras diferentes.

Seguramente durante la selección el docente abordará varias versiones de cuentos que luego no considerará incluir en el proyecto. Este proceso supone valorizar distintas obras para elegir algunas versiones y descartar otras. Se trata de recortar del

universo posible un corpus acotado de versiones que contemple tanto las preferencias de los niños como los propósitos docentes. Lograr que los lectores puedan construir una representación interna completa de la historia, imaginarse a los personajes, percibir la consistencia del relato, detenerse en el tratamiento del lenguaje... son algunos aspectos que no pueden dejar de ser considerados por el maestro al momento de seleccionar las versiones.

- **Lectura de cuentos**

La experiencia de escuchar leer permite estrechar un vínculo entre el lector y el texto. Así, cuando el maestro lee cuentos en voz alta a sus alumnos los pone en contacto con obras a las que solos no accederían por diversas razones: porque recién están aprendiendo a leer, porque son textos especialmente complejos o extensos, porque no fueron escritos pensando en los niños como sus destinatarios... Al mismo tiempo que los familiariza con el lenguaje escrito propio del género, muestra en acto las distintas maneras de leer: en algunos pasajes lo hace con voz más suave, lentifica en otros para dar suspenso o acelera el ritmo cuando quiere transmitir ansiedad... es decir, no sólo comunica el texto sino también intenta con su voz representar lo leído. Para ello, es importante preparar el momento de la lectura. Esto supone ensayar y evaluar la modalidad elegida para cada episodio narrativo teniendo un especial cuidado porque su lectura ayuda a interpretar lo que se va leyendo.

El orden en que se decide leer los cuentos seleccionados resguarda un sentido en el marco del proyecto. Así, es conveniente iniciar las sesiones de lectura con cuentos tradicionales y luego continuar con los cuentos contemporáneos.

Cuando los niños adquieren experiencia lectora en torno a los cuentos que tienen sus raíces en la tradición oral pueden reconocer la organización canónica con fórmulas de inicio y cierre que ayudan a los niños a delimitar mediante claros indicios, el "espacio de la ficción", los escenarios representados, el comportamiento de los personajes, los temas recurrentes y reiteraciones en el relato -diálogos clásicos o frases célebres que identifican al personaje, por ejemplo, "espejito, espejito mágico ¿quién es la más hermosa de la región?"- que ayudan a anticipar las acciones y el desarrollo de la historia. Progresivamente, se pueden ir presentando obras menos convencionales de autores reconocidos, cuentos que transgreden algunas de las condiciones de los relatos tradicionales (por ejemplo una Caperucita nada ingenua en la versión de Marjolaine Leray o un lobo torpe que fracasa ante un astuto y a su vez ingenuo cerdito en la historia de Colin Mc Naughton). "Romper" con la expectativa del

lector, con lo que está acostumbrado a encontrar, siempre supone comparar con lo conocido, tomar conciencia de que, por ejemplo, en todos los cuentos tradicionales los príncipes son hombres apuestos y valientes a partir de que, por primera vez, aparece uno que es caprichoso y miedoso que compromete el rescate de la princesa.

Tanto en la lectura de los cuentos tradicionales como en la de los contemporáneos, es importante considerar los efectos que las obras producen en los niños y recuperarlas durante el espacio de intercambio, con el propósito de reflexionar acerca de cómo el autor construye la historia y sus personajes y cómo utiliza los recursos del lenguaje para movilizar el mundo interior del lector.

▪ **Apertura de un espacio de intercambio**

Una vez finalizada la lectura, es importante que el docente intercambie comentarios y opiniones con los niños acerca de algunos aspectos del texto advertidos durante la planificación y otros que pueden surgir durante este momento, siempre que se ponga en juego algún propósito de enseñanza. Se trata de procurar un espacio en el que los niños compartan apreciaciones en torno a lo leído y aprendan acerca del funcionamiento del discurso literario.

Es conveniente respetar durante unos segundos el silencio que puede generarse luego de la lectura para disfrutar el clima que se logró y esperar que los niños brinden los primeros comentarios, comuniquen sus ideas y sensaciones de manera espontánea. O bien, apelar a las emociones, efectos, impactos que ha causado la historia, algún pasaje, diálogo o participación de un personaje en particular. En todos los casos, se trata de una impresión global sobre lo leído.

Una vez que los niños expresaron sus apreciaciones resulta necesario que el maestro sostenga y profundice el intercambio volviendo al texto y discutiendo sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice). Para ello,

- ✓ relee en voz alta y para todos con distintos propósitos: para hacer notar la belleza de una expresión o advertir la intervención de un personaje o la parte más atrapante de la historia; para precisar una interpretación que resulte dudosa o para confirmar o rectificar apreciaciones diferentes cuando se genera una discrepancia entre los niños;
- ✓ retoma las ideas de los niños y las devuelve al grupo para seguir pensando;
- ✓ repara sobre algún aspecto no advertido;
- ✓ comunica el propio impacto o apreciación como lector;

- ✓ contraargumenta algo si no hay nadie que lo haga;
- ✓ ayuda a establecer relaciones que no están explícitas en el texto, a descubrir nuevos sentidos o nuevas formas de decir; etc.

Sostener estos intercambios permite que los niños profundicen sus ideas y argumentos en torno a los cuentos leídos. Se trata de un trabajo de análisis y reflexión no sólo de los contenidos del cuento sino también, de aspectos retóricos al servicio de interpretar mejor la historia y de descubrir los procedimientos de los que se vale el autor para interpelar al lector. En este proceso la intervención del docente es central para que los niños puedan construir el sentido del texto confrontando con otros sus interpretaciones.

Algunas situaciones didácticas en un aula pluriaño

“El modo en que se agrupa a los alumnos tiene importantes consecuencias en la organización del trabajo de los docentes y, en particular, en el conocimiento didáctico de que necesitan disponer para promover el trabajo simultáneo de los alumnos”.

Flavia Terigi (2008), Organización de la enseñanza en los pluriaños de las escuelas rurales.

El aula pluriaño constituye un contexto favorable para articular variadas situaciones que organizan la clase de distintas formas. Así, es posible combinar situaciones colectivas, donde todos los niños de la clase comparten la misma tarea – siempre que suponga un desafío para todos- con otras donde los distintos grupos (A, B y C) realizan situaciones diferentes, en ocasiones de manera complementaria y en otras, en forma paralela. Este modelo organizacional supone para el docente realizar diversas “derivadas”¹¹ en el aula con el propósito de intervenir en los distintos grupos que componen el grupo-clase.

Asimismo, los distintos modos de agrupamiento generan diferentes condiciones didácticas dentro del aula. Se trata de promover situaciones que permitan atender a la

¹¹ La expresión “derivadas” la tomamos de: Flavia Terigi (2008), *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales*. Se usa en teoría de la comunicación para designar el movimiento del radioescucha por las distintas emisoras utilizando el dial. La autora emplea esta idea como metáfora del movimiento del docente entre los grupos que componen su grupo-clase. En el plurigrado hay una escucha permanente del maestro que orienta la decisión de permanecer o seguir con un grupo o con un niño, según lo que va viendo y escuchando.

diversidad de niveles de aprendizaje, de grados/años o de ciclos y posibiliten la interacción entre pares –de edades próximas o distantes- o con el docente, quien interviene de manera simultánea y también diferenciada en las situaciones que interpelan a los alumnos como lectores y como escritores de cuentos.

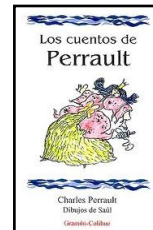
A continuación, proponemos las siguientes situaciones de lectura y escritura en torno a los cuentos tradicionales en función de las particularidades de un aula en donde es factible encontrar trabajando juntos a niños que cursan diferentes grados de la escolaridad:

- ***Lectura en voz alta de numerosos cuentos tradicionales (en distintas versiones) seguida de espacios de intercambio de opiniones.***

La instancia de inmersión en el género tradicional es compartida por los grupos A, B y C. En estas situaciones, se leen los mismos cuentos y participan juntos de los intercambios. Si bien la mayoría de los cuentos los lee el docente, en alguna ocasión la lectura puede estar a cargo de un integrante del grupo C, situación que requiere de ensayos de lectura del cuento en voz alta a fin de lograr expresividad e interés en los demás lectores. Asimismo, se pueden organizar espacios para escuchar CDs con grabaciones de lecturas de cuentos. Algunos de estos momentos puede estar coordinado por los alumnos del grupo C. En todos los casos, se intentará que los intercambios se focalicen en la comparación de las versiones seleccionadas.

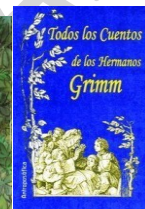
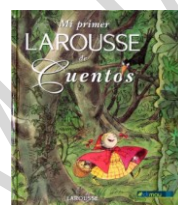
Algunas sugerencias bibliográficas para estas instancias de lectura:

Charles Perrault
Los cuentos de Perrault
 Editorial Gramon-Colihue
 1999



Hermanos Grimm
Todos los cuentos de los Hermanos Grimm
 Editorial Gaviota
 2005

Mi primer Larousse de cuentos
 Editorial Larousse
 2002



Hermanos Grimm
Todos los cuentos de los Hermanos Grimm
 Editorial Antroposófica
 2° edición, 2007

- ***Lectura de cuentos de autor que parodian los tradicionales.***

Se trata de ofrecer lecturas de obras contemporáneas que recrean humorísticamente los relatos tradicionales, empleando recursos irónicos que transgreden las características del género.

Como en la propuesta anterior, la lectura a cargo del docente puede alternarse con situaciones de lectura a cargo de algún integrante del grupo C. Asimismo, todos los grupos participan juntos durante los intercambios en torno a los cuentos leídos.

Algunas sugerencias bibliográficas:

Una caperucita roja. Marjolaine Leray.
Editorial Océano Travesía, 2010.

Caperucita Roja (Tal como se la contaron a Jorge). Luis María Pescetti.
Editorial Alfaguara, 1996.

Caperucita Roja II. Esteban Valentino.
Editorial Colihue, 1995.

Los tres cerditos. David Wiesner.
Editorial Juventud, 2006.

La verdadera historia de los tres cerditos. Jon Scieszka, Lane Smith.
Editorial Scholastic, 1996.

Los tres lobitos y el cochino feroz.
Eugene Trivizas e ilustrador por Helen Oxenbury. Editorial Ekaré, 2011.

Los tres osos. Anthony Browne.
México, Fondo de Cultura Económica, 2010.

Hansel y Gretel. Hermanos Grimm (texto) y Anthony Browne (ilustraciones). México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

Cenicienta. Charles Perrault (texto) y Roberto Innocenti (ilustraciones).
Barcelona, Editorial Lumen, 2001.



▪ **Lectura de cuentos por sí mismo.**

Las situaciones de lectura directa plantean a los niños el desafío de leer cuentos por sí mismos poniendo en acción sus conocimientos previos para enfrentar y resolver problemas relativos a la comprensión de lo escrito.

Estas instancias de lectura individual estarán a cargo de los grupos B y C. Para estos niños que ya “saben leer” se plantean lecturas de nuevos cuentos y relecturas de aquellos conocidos -porque fueron leídos en clase- con distintos

propósitos: encontrar puntualmente algún dato interesante o cierto fragmento específico del relato, relevar diversas fórmulas de inicio y cierre de los cuentos leídos, concentrarse en las expresiones o frases célebres de determinados personajes, poner en relación diversas partes del texto, por ejemplo, la caracterización de un personaje con su forma de actuar posterior.

Para el grupo A también se prevén situaciones de lectura por sí mismo focalizadas en la reflexión sobre el sistema de escritura. Para ello, el docente entrega pasajes de cuentos muy frecuentados en clase y los enfrenta con problemas en los cuales son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que lo está, o tienen que determinar si dice o no dice algo, o decidir cuál es cuál entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase...) que es previsible para ellos.

▪ ***Lectura de textos que informan sobre los cuentos, los autores y el género.***

En el marco del proyecto también se promueve la lectura de otros textos que aportan conocimientos sobre las obras y sus contextos de producción con el propósito de progresar en la interpretación, por ejemplo: recomendaciones y reseñas, biografías de autores, prólogos, textos explicativos y descriptivos sobre personajes y ambientes. Muchos de estos materiales no han sido escritos especialmente para uso escolar, ni siquiera para un destinatario infantil. En general son textos ligados a determinados campos disciplinares, en ocasiones extensos, que utilizan el lenguaje de un modo particular –alejado de los usos cotidianos–, presentan formas particulares de comunicar el contenido, a veces intrincada y hasta hermética para quien no tiene suficiente experiencia en el tema. Sin embargo, es importante acercar estos lenguajes específicos a los niños –aun sabiendo que posiblemente no lleguen a comprenderlos en su totalidad– y ayudarlos a encontrar maneras de comprender de un modo progresivamente más ajustado y autónomo.

Durante estas situaciones, los alumnos enfrentan la lectura minuciosa de un texto complejo, lo leen (o escuchan leer) y releen estableciendo relaciones entre lo que se va encontrando y otros textos y saberes. Identifican las dificultades que ofrecen estas lecturas, dónde hace falta detenerse o dónde saltar pasajes, cuándo avanzar aunque no se haya entendido todo, confiando en lo que sigue puede ayudar a entender lo anterior, qué preguntarle al texto, discutir, dudar... en función de los propósitos, de las características del texto y de los conocimientos de que se disponen.

Aprender a leer en profundidad estos materiales de lectura requiere de manera imprescindible la mediación del maestro, quien interviene aportando conocimientos sobre el tema para ayudar a comprender qué quiere decir algo que no se entiende; orientando cómo averiguar el significado de una palabra desconocida (interpretándola a partir del contexto, relacionándola con otras conocidas, analizando sus partes, recurriendo al diccionario u otras fuentes de información); guiando la búsqueda de las huellas que el autor ha dejado –conectores, tiempos verbales, signos de puntuación, organizadores textuales- para que el lector pueda reconstruir la estructura de las ideas plasmadas en él (por ejemplo, identificar a quién refiere un pronombre o dónde recuperar el referente de la acción cuando el sujeto se ha elidido). Durante la puesta en común, los niños pueden intercambiar acerca de qué aportan estos textos para comprender más profundamente la obra y el género y al mismo tiempo, enriquecer la posibilidad de seleccionar nuevos cuentos para leer.

Si se trata de una práctica que realizan los niños por primera vez, es conveniente que el desarrollo de estas situaciones sean asumidas por el docente, luego estará a cargo del grupo C cuyos integrantes pueden en alguna ocasión, abordar estas lecturas con el propósito de profundizar aquellos aspectos que ayudan a entender y contextualizar la existencia de versiones en los cuentos tradicionales.

- ***Exposición oral sobre temas aprendidos en el marco del proyecto***

Como resultado de las lecturas informativas es posible elaborar exposiciones orales para comunicar lo aprendido acerca de las obras y el género. Estas situaciones también estarán a cargo del grupo C, quien preparará una exposición para los grupos A y B.

Exponer supone una práctica de comunicación oral en la cual un alumno presenta un tema ante un público de compañeros que lo escucha. Para asegurarse de ser comprendido, el que expone debe preparar cuidadosamente su presentación; anticipar el tema sobre el que disertará, evitando digresiones que pueden confundir al auditorio; seguir un orden argumental (de carácter lógico o cronológico, según el tema) y atenerse al mismo durante la exposición, tratando de ser ameno para captar la atención, breve para no fatigar al otro y claro para no ser mal interpretado; y finalmente, realizar un cierre sintetizando los contenidos comunicados para favorecer su interpretación.

Tanto en la preparación como en el transcurso de la presentación oral, los expositores recurren a la lectura y a la escritura: anotan las ideas centrales para no

olvidarse durante la charla; transcriben citas textuales o ejemplos interesantes, cuya lectura intercalarán en la exposición; organizan apoyos visuales para favorecer la comprensión del auditorio (láminas o diapositivas que sintetizan algunas ideas centrales; cuadros o esquemas que explicitan las relaciones entre los distintos conceptos desarrollados; etc.).

Para que los niños asuman el rol de expositor es conveniente que el docente organice previamente situaciones en donde él mismo prepara la exposición frente a sus alumnos, de modo de familiarizarlos con esta práctica de oralidad y con su proceso de producción.

Cuando los niños comienzan a realizar las primeras exposiciones es posible que se sientan tímidos o incómodos. Si bien el auditorio en un aula pluriaño es muy familiar, la relación entre el expositor y el oyente es asimétrica desde el rol que cada uno debe desarrollar y asumir. Poco a poco y con el acompañamiento del docente, el alumno expositor se animará a enfrentarse a un auditorio con la seguridad de tener algo interesante o novedoso para comunicar. Asimismo, comportarse como auditorio no significa escuchar pasivamente, sino supone organizar la información recibida, evaluando su comprensión y anticipando dudas o preguntas que pueden ser respondidas durante la presentación o bien, plantearlas al final según se acuerde previamente.

- **Tomar notas a partir de una exposición oral**

Los niños producen distintos escritos que cumplen básicamente la función de registrar lo que consideran importante; intentan de algún modo, organizar los conocimientos que van elaborando y conservar aquellos que tendrán que recordar. Estos escritos de trabajo constituyen ayudas imprescindibles para avanzar en la elaboración de los conceptos, es decir, para la comprensión. La toma de notas, entre otros, constituye alguno de estos escritos.

A partir de la exposición a cargo del grupo C se propone una toma de notas: mientras el grupo A toma notas con la mediación del docente, el grupo B anota datos por sí mismo. Estas producciones se pueden retomar con posterioridad como insumos para la elaboración del prólogo de *El gran libro de las versiones*.

- **Narración de una nueva versión de un cuento tradicional antes leído.**

Narrar los cuentos tradicionales supone para los niños el desafío de generar entusiasmo, intriga, suspenso, interés o curiosidad de los oyentes. Al mismo tiempo implica comunicar una interpretación que resguarde la fidelidad del texto fuente: al narrar estos relatos, los niños realizarán una propia interpretación del cuento, pero como se trata de transmitir una historia que se ha difundido durante siglos y perdura hasta nuestros días, resulta necesario respetar los aspectos ineludibles que la caracterizan y la identifican entre otras historias.

La situación puede iniciarse con una narración protagonizada por el docente quien comparte con los niños algún relato que escuchaba cuando era pequeño, brindando –en lo posible- algún dato que lo contextualice: quién se lo contaba, en qué lugar y momento del día, con qué frecuencia, etc. Luego, pueden ser los mismos niños quienes narren algún cuento leído o escuchado desde la voz de algún integrante de sus familias. Esta sesión puede estar a cargo del grupo B quien deberá preparar la narración para ofrecerla a los otros grupos. Durante los preparativos es importante que el docente aliente a los niños a desarrollar algunas prácticas propias de todo narrador:

- ✓ Contextualizar la historia ofreciendo información necesaria en función de los conocimientos del destinatario;
- ✓ Emplear distintas estrategias para captar el interés del auditorio. Por ejemplo: graduar el volumen de la voz para ser escuchados por todos, variar el tono de acuerdo a lo que se va diciendo y al efecto que se desea provocar, adecuar el ritmo del relato de acuerdo a las intenciones (acelerar o lentificar para crear suspenso, tranquilidad, inquietud...), agregar u omitir detalles para que el relato resulte entretenido, interpelar al oyente con expresiones del tipo “y... ¿saben quién apareció?”, “... y entonces ¿adivinen qué encontró?”; evaluar el uso de recursos visuales o sonoros que pueden servir de apoyatura al cuento que se narra;
- ✓ Reconocer que en algunos relatos se emplean expresiones, escenarios, personajes u objetos característicos de una región en particular que pueden resultar desconocidos para los oyentes -incluso para el mismo narrador-, pero que son oportunos de conocer para apreciar la riqueza inherente de la diversidad cultural.

En el marco del proyecto, también puede resultar interesante invitar a la escuela algún padre, abuelo o narrador para compartir un cuento con los niños. Cualquiera sea el que narre, los niños como oyentes tienen una valiosa oportunidad

para escuchar cuentos narrados por otros. Para ello, es importante que el docente promueva la escucha atenta para tratar de evocar las narraciones empleando distintas estrategias: solicitar al narrador que reitere un pasaje para prestar atención a un aspecto particular del relato o para recuperar algún detalle que pasó inadvertido, preguntar al narrador acerca de algo que despertó duda o no se comprendió bien, tomar notas de algún aspecto del relato que se utilizará en futuras situaciones...

▪ ***Observación de una película basada en uno de los cuentos tradicionales leídos.***

El cine de animación ha llevado a la pantalla algunas películas basadas en los cuentos de los hermanos Grimm y Charles Perrault, entre otros. Así, Walt Disney produjo en 1937 la película *Blancanieves y los siete enanitos*, una adaptación del cuento homónimo que los hermanos Grimm publicaron en 1812. Considerada por muchos como una obra maestra, la película marca una nueva etapa en el terreno de la animación por las innovaciones técnicas y artísticas desarrolladas para esta película. Asimismo, añade elementos y omite otros con relación a la versión escrita de Grimm, aspecto interesante para analizar con los niños e investigar los motivos de estas adaptaciones.

En esta instancia participan los tres grupos (A, B y C). Luego de la observación de películas seleccionadas, se propone abrir un espacio de intercambio y tomar notas de algunas semejanzas y diferencias con los textos fuentes y otras apreciaciones que deseen.

▪ ***Lectura y escritura de textos intermedios***

A medida que los niños se adentran al lenguaje escrito de los cuentos, profundizan acerca de las obras y el género y van obteniendo información en las diferentes fuentes (textos literarios, informativos, videos, exposiciones, etc.), la escritura se convierte en un apoyo insustituible. Así, los niños van realizando escritos de trabajo que los acompañan en el desarrollo de las prácticas de lectura: anotan para conservar la información y poder recuperarla en el momento necesario, para organizar los datos y reflexionar acerca de ellos, para dejar constancia de lo que aprenden, entienden o aprecian del tema hasta ese momento, etcétera.

Los escritos de trabajo pueden ser muy diversos y su elección depende de los propósitos y los contenidos que se están abordando. Así, entre otras formas de registro, se pueden proponer:

Producción de listas

Las listas constituyen registros valiosos de datos para volver sobre ellos en las etapas sucesivas del proyecto, sea tanto para sistematizar los conocimientos sobre el género como para usarlos a la hora de escribir. Asimismo, es un escrito cuyas características ofrecen beneficios a los niños del grupo A que están aprendiendo a leer y escribir por sí mismos. Se trata de un conjunto de palabras o enunciados más extensos de un mismo campo semántico con una organización espacial que permite visualizarlos como unidades separables, condiciones que permiten a los niños detenerse a pensar en el sistema de escritura. Así, cuando los niños leen listas por sí mismo el docente interviene planteando problemas para que coordinen diversas informaciones en un proceso de anticipaciones, verificaciones y autocorrecciones permanentes: *dónde dice* un enunciado que se sabe que está en la lista, si *dice o no dice* determinado enunciado, *qué dice* en una parte del enunciado cuando se está en condiciones de hacer anticipaciones ajustadas, decidir *cuál es cuál* entre varios de la lista y solicitar *cómo dice* exactamente con señalamientos por parte de los niños que permitan ajustar progresivamente las previsiones acerca de lo que puede estar escrito de manera que en las escrituras no sobren ni falten letras. Del mismo modo, cuando los niños escriben por sí mismos una lista antes de hacerlo convencionalmente asumen la responsabilidad de escribir directamente intentando avanzar en la comprensión del sistema de escritura: *qué letras poner, cuántas y en qué orden* disponerlas para que los enunciados resulten interpretables. Durante la situación el docente organiza parejas o tríos de niños según niveles próximos de conceptualización de la escritura e interviene para garantizar la posibilidad de consultar fuentes escritas disponibles en el salón: nombres propios y otros nombres de rutina, tomas de notas, textos frecuentados... También, por tratarse de una tarea cooperativa, los niños aprenden a solicitar, seleccionar y ofrecer información y evaluar su pertinencia, a discutir sobre las letras que se necesitan y cómo combinarlas, a poner a prueba o confrontar esas ideas originales acerca del funcionamiento del sistema de escritura.

En el marco del proyecto, el contenido de las listas es variado. Puede tratarse de listas de nombres de personajes de cuentos, de sus rasgos característicos, de objetos especiales, de frases que expresan inicios y finales de cuentos, el paso del tiempo, el decir de los personajes, etc.

Agendas y registros de lectura

Se trata de planificar con todos los grupos las lecturas que se realizarán en un cierto período de tiempo (semanal, quincenal). El registro de los títulos puede realizarse de manera colectiva (afiche) o bien, individual en los cuadernos/carpetas. Antes de iniciar las sesiones de lectura se propone al grupo A localizar y tildar el título del cuento que se leerá ese día. Se trata de proponer a los más pequeños una situación de lectura por sí mismo que además de resguardar claros propósitos comunicativos, permite reflexionar sobre el sistema de escritura: *dónde dice* un título entre varios. Para los grupos B y C se espera una creciente autonomía en el uso de estas agendas, las cuales contendrán lecturas en común, las que se desarrollan en la escuela, y otras diferentes, las que se desarrollan en el hogar, de allí que la cantidad y variedad de títulos registrados será diferente para ambos grupos. Estas lecturas pueden desarrollarse en la biblioteca o en el hogar. Se propone así iniciar una agenda de lectura personal que incluyan datos como: fecha, título, versión de..., dónde leer (en la escuela, en el hogar).

Completamiento de cuadros

Estos registros permiten organizar gráficamente datos que se desean conservar de las obra leídas en función de categorías orientadas por el docente y explicitadas ante el grupo. A modo de ejemplo, los niños pueden completar cuadros cuando comparan versiones de cuentos o personajes prototípicos que se reiteran en varias historias (los lobos, las brujas, las hadas de los cuentos). Los datos que se registren en el cuadro pueden ser citas textuales o reformulaciones de enunciados propuestos tanto por el docente como por los niños.

Algunos de estos registros implican situaciones de copia las cuales resultan pertinentes cuando los niños pueden recuperar el sentido de lo que están copiando y se involucran reflexivamente al decidir, por ejemplo, desde dónde hasta dónde corresponde copiar según los propósitos de la escritura.

En las etapas iniciales de la alfabetización, el docente ayuda a los niños a construir gradualmente una estrategia de copia para lograr reproducir una escritura, es decir, para no repetir un mismo fragmento o no saltar ni cambiar el orden. Saber copiar algunos nombres u otros enunciados posibilita contar con una fuente de información sobre el sistema de escritura.

La producción conjunta y la relectura orientada de los cuadros favorecen que los niños reconozcan semejanzas y diferencias y establezcan algunas generalizaciones acerca de las obras leídas y el género.

Toma de notas

Las situaciones de lecturas y de exposiciones orales se acompañan de producciones escritas que permiten guardar memoria de los aspectos relevantes de las obras y comenzar a dar cierta organización a la información recogida, para sistematizar lo que se va aprendiendo del género o bien, para ser recuperado más adelante en futuras producciones escritas. Por ejemplo, algunas notas pueden referir a las semejanzas y diferencias entre las versiones, qué se mantiene y qué cambia, cuál gustó más y por qué, pueden citar un pequeño fragmento de una versión para ilustrar un uso llamativo del lenguaje, explicar “qué le hizo” un autor al texto original (“lo cuenta como si lo contara el lobo”, “es cómico porque a la bruja todo le sale mal”, etc.).

Las primeras notas podrían elaborarse por dictado del grupo total al docente con el propósito de ejemplificar la práctica involucrada y el escrito que se pretende elaborar, acordando con los niños qué aspectos registrar de lo leído o escuchado y cómo hacerlo. Las siguientes notas pueden ser producidas por dictado del grupo A (alternados con situaciones de copia del título, autor -si lo tuviera- y datos de la versión) y por sí mismos en los grupos B y C.

Elaboración de un glosario

Se propone elaborar un glosario de palabras propias de los cuentos tradicionales para enriquecer el lenguaje que se escribe con posibilidad de ser reutilizadas durante la etapa posterior de escritura. Para ello, el grupo A produce el listado de palabras (situación de escritura por sí mismo) y los grupos B y C escriben sus definiciones. Para su producción pueden averiguar el significado interpretando la palabra a partir del contexto, vinculándola con otra del parentesco lexical, analizándola por partes o buscando su significado en el diccionario común o específico.

El glosario puede constituirse en un apartado que se agrega al final de los cuadernos o carpetas de los niños para su consulta individual o bien, puede armarse en un afiche colectivo y estar a la vista de todos para ser utilizado por los tres grupos durante la producción de las nuevas versiones.

Sesiones de escritura para publicar: producción escrita de las versiones propias

Escribir versiones de cuentos tradicionales en un pluriaño

“Para imitar es necesario desarmar lo que se quiere imitar para ver cómo funciona, cuál es el mecanismo. Luego, repetir, cambiar de lugar, desplazar, transponer, invertir, ampliar, transgredir, transformar. En la re-escritura se trata de una repetición que, como dice Roland Barthes, provee de un procedimiento para hacer que el producto se convierta en proceso, incluso cuando no se cambia nada... y eso es posible gracias a que algunos textos ofrecen su propia partitura”

Ana Teberosky (1995). *Más allá de la alfabetización.*

La propuesta de versionar un cuento tradicional supone para los niños establecer fuertes relaciones entre la lectura y la escritura. Se trata de *leer para escribir* ya que es la lectura la que permite interactuar con las características del lenguaje escrito que será necesario poner en uso al momento de escribir. Por tratarse de una historia conocida donde el argumento ya está dado, el desafío consiste en resolver de qué manera se relata esta historia conocida, es decir, centrar a los niños en *cómo se escribe* más que en *qué escribir*. Así, cuando los niños leen entran en contacto con el texto; cuando reescriben, entran en contacto con el proceso de producción de ese texto. Para ello, es imprescindible que realicen un itinerario de lecturas, no sólo del cuento que se va a reescribir sino también de otros cuentos tradicionales. Este repertorio constituye una fuente importante de consulta para que puedan tomar decisiones frente a los problemas que se plantean al escribir.

Para promover interacciones fecundas en la diversidad del pluriaño, el presente proyecto contempla la elaboración de un libro que contiene varias versiones de cuentos tradicionales con distintos desafíos de producción escrita en función de los agrupamientos. Entre las propuestas se encuentran:

- ✓ Reescritura de un texto fuente
- ✓ Reescritura de un texto fuente con transformaciones
- ✓ Escritura de invención

En todos los casos el punto de partida es la lectura y la confrontación de versiones, teniendo en cuenta ciertas restricciones.

En el primer caso, la esencia del texto fuente se conserva y el desafío consiste en resolver de qué manera se relata esa historia conocida, cuyo argumento es familiar para los niños. En este proceso es útil recurrir a los cuentos fuentes para consultar, por ejemplo, cómo indicar al lector que los personajes están hablando, cómo hacer para generar suspenso en el ingreso al bosque o cómo hacer sentir al lector la actitud protectora de un personaje.

En el segundo caso, la operación de versionar presenta un desafío mayor. Se trata de incluir transformaciones en el cuento que se versiona, por ejemplo, pasar de género narrativo a dramático, cambiar el subgénero, cambiar la persona del enunciador.

Y en el tercer caso, la propuesta consiste en crear una versión sosteniendo las características del género que se ha leído, por ejemplo, la escritura de una historia totalmente nueva o la escritura de un epílogo dando continuidad a la historia en clave paródica, que también sería contar una historia que no está contada en el texto fuente. En todas las situaciones de escritura mencionadas la proximidad del texto fuente varía y se requiere atender tanto a la composición de las ideas como al modo de expresarlas en lenguaje escrito.

Versión colectiva de “El sastrecillo valiente”

“El personaje del sastre a diferencia de los héroes de características fantásticas, es un personaje común, a la medida del hombre, sin ningún otro atributo que su capacidad de pensar, medir, cortar, calcular. Sabe usar la tijera, la aguja y el hilo. Siempre consigue cosas por sus propios esfuerzos. Nos habla del intelecto perspicaz, que corta y separa, y de los límites del intelecto como así también, de los derechos que este se arroga”

Florencia Duranti, *Los cuentos y sus características.*

La primera versión se realiza en forma conjunta con los grupos A, B y C. Se propone la reescritura del cuento *El sastrecillo valiente* por dictado al docente.

El sastrecillo valiente forma parte de los *Cuentos de la infancia y del hogar*, de los Hermanos Grimm. Se ofrece aquí el siguiente resumen:

Mientras trabajaba, un sastre es molestado por siete moscas. Entonces decidió acabar con ellas inmediatamente, y así lo hizo de una sola vez. Al sentirse orgulloso

de su proeza, se confeccionó un cinturón donde bordó la leyenda “Siete de un golpe”, para que el mundo conociera su hazaña. Se echó a andar y en el camino se encontró con un gigante que, creyendo que la frase se refería a hombres en vez de moscas, le muestra respeto. No obstante, el gigante lo pone a prueba en varias ocasiones pero gracias a su ingenio, el sastrecillo valiente sale airoso de todas ellas. Después de librarse del gigante, llega a un reino donde también la frase de “Siete de un golpe” es interpretada como el lema de un poderoso guerrero. Muy impresionados, los cortesanos del rey le encargan liberar la región de dos gigantes, un unicornio y un temible jabalí que tienen atemorizados a sus habitantes. En recompensa del pedido, recibirá la mitad de un reino y la mano de una princesa. Nuevamente, haciendo uso de su astucia, el sastrecillo supera los retos que se le presentan consiguiendo después lo prometido.

Durante las sesiones de lectura, se seleccionan dos o tres versiones. Por ejemplo:

- 1) *Un tesoro de Cuentos de Hadas*. Editorial DS Max, 1994.¹²
- 2) Grimm, J. y Grimm, W, *Cuentos de Grimm*. Adaptación de Julia Daroqui. Editorial Sigmar, 2005.
- 3) Una versión extraída de un sitio web.¹³

Las tres versiones cuentan la misma historia pero difieren en la forma de ser contada. En términos literarios, la *historia* constituye el universo de los hechos, lo que se representa y cuenta a través de los signos que se articulan en el relato. El *relato* representa el discurso oral o escrito que materializa la historia. En la obra narrativa, el relato alude al plano de la expresión, de la misma forma que la historia representa el plano del contenido.

Esta diferencia es importante en la formación de un lector literario, ya que muchas veces el encanto de un cuento no radica tanto en la historia sino en el modo en que está contada. Los lectores menos experimentados suelen no considerar al plano del relato, centrándose de manera casi exclusiva en la historia. Sin embargo, en

¹² Se trata de una antología de versiones muy cercanas a las originales. No presenta datos del autor de las versiones.

¹³ Versión libre. Disponible en: <http://dibujalia.net/cuentos-infantiles/el-sastrecillo-valiente.html>

virtud del relato, una versión de Caperucita Roja, por ejemplo, puede resultar excelente mientras otra no lo es.

Así, las tres versiones de *El sastrecillo valiente* contienen los núcleos narrativos ineludibles de la historia:

- ✓ El pequeño sastre estaba trabajando
- ✓ Compra dulces
- ✓ Mata siete moscas de un golpe
- ✓ Se hace un cinturón
- ✓ Sale por el mundo
- ✓ Se encuentra con un gigante
- ✓ Lo llama el rey
- ✓ Pasa tres pruebas
- ✓ Se casa con la princesa

No obstante, las tres versiones mantienen diferencias en el plano discursivo. A modo de ejemplo se comparan los fragmentos iniciales de las tres versiones:

- 1) *“Una mañana de verano un pequeño sastre estaba sentado de piernas cruzadas en su mesa cerca de la ventana, cosiendo alegremente. Mientras trabajaba una campesina pasó por la calle gritando: “¡Vendo mermelada! ¡Rica mermelada se vende!”*
- 2) *“Sentado junto a su mesa de trabajo, un sastrecillo cosía, una mañana de verano, al lado de la ventana. De pronto oyó en la calle a una mujer que vendía dulces, y se asomó para comprarle algo. Miró y remiró todos los frascos que ella le mostraba...”*
- 3) *“Esta es la historia de un sastre que vivía en una humilde casa en un pequeño pueblo. Cierta día estaba trabajando cuando escuchó la voz de una mujer en la calle: -¡Vendo mermelada fresca!”*

Desde el punto de vista de la historia, los tres fragmentos refieren a lo mismo: un sastre trabaja en su taller y escucha a una vendedora ambulante de mermelada pregonando su mercadería. Sin embargo, el relato es diferente: en las versiones 1 y 3 incluyen la voz de la vendedora, creando el efecto de que “está ahí”; en la versión 2 se recrea una atmósfera jovial (“pequeño sastre”, “cosía alegremente”), mientras que en la versión 3, la escena parece pintada con colores menos brillantes (“sastre”, “humilde casa”); la oración inicial de las versiones 1 y 2 es casi idéntica, pero hay una inversión

en el orden de presentación; en la versión 2 es interesante la expresión “ Miró y remiró”, que permite imaginar al sastrecillo revolviendo entre los frascos, es decir, desde el punto de vista de la historia, daba lo mismo que dijera “miró” o “examinó”, sin embargo, más allá del acontecimiento referido, la expresión seleccionada genera un cierto efecto en el lector.

El maestro lee en voz alta las tres versiones al grupo total y abre un espacio de intercambio con focalizaciones en la comparación de versiones. Estos espacios de interacción entre lectores y lecturas pueden culminar con la confección de un cuadro colectivo donde se registran las semejanzas y diferencias de los textos.

Al llegar a las situaciones de escritura, ya ha sido muy evidente para todos, que en las distintas versiones leídas del cuento se han encontrado cambios: un hecho pudo aparecer con más detalles en una versión y desaparecer en otra o ha sido contado de forma muy diferente. En las situaciones de escrituras intermedias se ha tomado nota de estas diferencias y de estas conclusiones que funcionarán como insumo de la versión que dictarán los niños al maestro, especialmente en la instancia de revisión todo este material recolectado y sistematizado durante el proyecto será de gran utilidad.

La escritura delegada o dictado al maestro es una situación de enseñanza en la que los niños -liberados de la realización efectiva de la escritura-, pueden decidir acerca de la composición del texto, es decir, pueden discutir y tomar decisiones referidas a qué debe escribirse y cómo organizarlo en lenguaje escrito.

Cuando los niños dictan colectivamente un texto, el maestro muestra en qué consiste el acto de escritura respecto de la materialidad y del proceso de producción. En lo referido a la materialidad, pone a disposición de los niños – en especial, los del grupo A- todo el repertorio de marcas gráficas del sistema de escritura de la lengua (las letras y su direccionalidad, los signos de puntuación, los espacios entre fragmentos de escritura) y en ocasiones, proporciona algunas pistas sobre su uso, aun antes de que los niños puedan usarlas por sí mismos (“¡Ya verán lo que les espera! lo pongo con estos signos para que se entienda que el Sastre lo dice gritando”). En lo que se refiere al proceso de escritura, muestra que, en algunas ocasiones, se requiere hacer previsiones acerca del contenido que se desea escribir, discutir las diversas formas de expresar las ideas y textualizarlas, revisar lo escrito, tanto durante la composición escrita como en momentos posteriores. En otras palabras, el docente

explicita con su práctica que todo acto de escritura requiere de la planificación del texto, de la producción y revisión de versiones escritas y de edición de la versión final. Para ello, se puede destinar una clase para la planificación de los núcleos centrales y otros aspectos discursivos relevantes, dos clases para la textualización y una o dos de revisión final¹⁴:

Planificación del texto

El maestro y los niños pueden convenir qué ideas van a resultar centrales en la historia y en qué orden sucederán, acuerdan en qué pasajes detenerse, cuáles serán descriptos y por qué hacerlo, precisan algunos rasgos del protagonista que quieren enfatizar en la versión propia, etc. Respecto del contenido de la historia, deciden qué aspectos se van a conservar y cuáles no. Por ejemplo, en el cuento *El sastrecillo valiente* no podrá faltar el episodio de las moscas en el dulce que molestan al sastre y la decisión del protagonista de eliminarlas de un solo golpe, suceso ineludible de la historia que desata las acciones posteriores del cuento. Acerca de las variaciones en la versión, los alumnos acuerdan omitir o agregar algunas pruebas a las que se somete el sastre para hacer creer a los demás que es un hombre pequeño pero de gran fortaleza, o modificar algunos detalles que no son determinantes. Por ejemplo, el sastre puede estar cosiendo una chaqueta, un dobladillo o una camisa antes de comprar el dulce a la vendedora, dato que en esta historia no define el desarrollo de la trama. Es decir, es importante que los núcleos centrales de la historia se conserven para que siga siendo la misma historia, pero algunos aspectos pueden variar, no sólo porque los niños son autores del texto sino también, porque otros escritores lo han hecho al producir distintas versiones del mismo cuento.

Por tratarse de un pluriaño, la planificación puede organizarse con la participación de los tres grupos en función de sus posibilidades. Para ello, el docente pondrá especial atención en la distribución de roles complementarios que los distintos grupos pueden desempeñar. Por ejemplo, los grupos B y C pueden guiar a los niños del grupo A, explicando lo que no comprenden, señalando datos que omiten, reformulando las ideas que proponen incluir en el plan de texto, lo cual supone un esfuerzo de descentración de los mayores que también los beneficia. A su vez, los niños del grupo A pueden evaluar los aportes de los grupos B y C y señalar aspectos a mejorar. Como en otras situaciones, el docente registra todas las contribuciones por

¹⁴ Si bien se mencionan los momentos del proceso de escritura en forma lineal, el mismo se desarrolla de manera recursiva.

dictado de los niños pero también puede delegar la escritura a algún integrante del grupo C para poder centralizarse en la observación de las interacciones entre los tres grupos.

Producción de la primera versión

En este momento los niños dictan el texto oralmente y el maestro lo escribe en un papel afiche o en otra superficie que permita conservar la producción, para continuarla en situaciones posteriores. Mientras los niños dictan el texto, el maestro interviene de diversas maneras:

- ✓ Remite al plan de texto con diferentes propósitos: para ver qué de lo previsto ya se ha escrito y qué resta por escribir, para recuperar una idea valiosa que está siendo olvidada por los niños, para actualizar el plan – siempre que resulte necesario- antes de reiniciar la escritura luego de una textualización que lleva varios días ...
- ✓ Pide que le dicten el texto tal como va a quedar escrito e interviene para que los alumnos asuman la posición de dictantes al distinguir lo que se dice o comenta de lo que se dice para ser escrito. Por ejemplo, si un niño dice, “poné que el sastre hizo un cinturón y que le puso con letras grandes, siete de un golpe”, el maestro puede intervenir: “díctenme para que lo escriba”, “¿cómo escribo lo que dice Walter?”
- ✓ Introduce señalamientos propios de la práctica de dictado para que los niños diferencien lo dicho de aquello que se está dictando (mediante cambios en el tono de voz o la velocidad de la enunciación), para que reiteren una parte ya dictada o ajusten el ritmo del dictado a la escritura del otro (por ejemplo, “Dictame más despacio para que lo pueda escribir”; “Volvelo a dictar porque me perdí...”), situaciones que pueden ocurrir cuando el docente como escribiente o los niños como dictantes, lo necesiten siempre con el propósito de progresar en la composición del texto.
- ✓ Ofrece indicaciones sobre lo que se está escribiendo o solicita su aclaración acerca de algunas precisiones con respecto al uso del sistema de escritura y la espacialización del texto para que los niños vayan familiarizándose acerca de las decisiones que todo escritor va tomando al escribir. Por ejemplo, “Acá pongo punto y aparte y bajo de renglón para seguir escribiendo”; “Esto lo pongo seguido porque está hablando el mismo

personaje”; “El título lo voy a poner en el centro y con letras más grandes para que se destaque”.

- ✓ Recoge y somete a discusión diferentes alternativas propuestas por los niños e invita a confrontarlas antes de decidir la escritura. Por ejemplo: “Voy a escribir en el pizarrón las dos formas: Romina propone ‘Agarró un cacho de tela y de una piña mató a siete moscas’ y Martín dice ‘Tomó un pedazo de tela y de un golpe mató a siete moscas’. Ahora se los leo para ver cuál les parece que es más frecuente en los cuentos de este tipo”.
- ✓ Propone alguna alternativa cuando los niños no saben cómo continuar o no encuentran una opción mejor. Por ejemplo: “Para dar cuenta que la vendedora pasó por la calle en el mismo momento que el sastre cosía podemos poner ‘mientras’. Les leo para ver cómo queda...”.
- ✓ Promueve consultas al texto fuente para recuperar, por ejemplo, las características de los personajes y decidir cuáles conservar y cuáles no en la producción escrita. Por ejemplo: “Volvamos a leer el pasaje donde el autor describe cómo estaba el gigante para ver cómo podemos caracterizar este personaje en nuestra versión” o “En las notas pusimos (relee) ‘gigante torpe, cansado, agobiado, roncaba tan fuerte que hacía estremecer las ramas’, ¿nos podrá servir para completar la idea en nuestra versión?”.
- ✓ Actúa como lector al releer el texto con distintos propósitos: para ayudar a los niños a retomar lo escrito y avanzar en la composición; controlar qué quedó escrito y qué no de lo dictado; coordinar lo ya escrito con lo que se quiere agregar al texto; evaluar como resulta una modificación realizada en el texto, y para provocar sucesivas revisiones y discusiones sobre la escritura. Una vez finalizado, relee el texto completo para su revisión.

Durante la producción de la primera versión, el maestro escribe el texto tal como los niños hayan conseguido organizarlo, es decir, no evita los posibles problemas de composición del texto sino que los señala para ser objeto de discusión en situación de revisión.

Revisión del texto

Antes de someter el texto a revisión, el maestro identifica los problemas que presenta la producción y selecciona cuáles pondrá a discusión con los niños. Por

ejemplo, el texto podría presentar problemas referidos a la omisión de episodios centrales de la historia, las repeticiones léxicas como el conector 'y' o la forma de nombrar a los personajes, la ausencia de descripción de escenarios o motivaciones y sentimientos de los personajes, las dificultades para narrar dos episodios simultáneos o la entrada abrupta de alguno de los personajes. De estos problemas el maestro focaliza el tratamiento de algunos, de manera de poder trabajarlos en profundidad y aprender algún contenido relevante en el proceso. Para ello, prevé intervenciones que permitan ponerlos en discusión con los niños y buscar alternativas para mejorar la producción.

Por tratarse de una escritura por dictado al maestro, la revisión puede efectuarse de manera colectiva. Como la escritura estuvo a cargo del docente, no es necesario normalizar el texto, es decir, no hace falta corregir la ortografía y caligrafía a fin de leerlo con facilidad. Durante la revisión, el maestro relee en voz alta para todos; de esta manera intenta que los niños se ubiquen en posición de lectores, es decir, que anticipen lo que podrá entender el potencial lector. Es factible que los niños soliciten que se corrija una parte, se agreguen, se saquen o se sustituyan otras. Cualquiera sea la modificación, consultan las versiones leídas del cuento, o bien recurren a las variadas notas producidas durante las sesiones de lectura, para dar respuestas a inquietudes o dudas que se plantean al escribir. Por ejemplo, para no repetir tantas veces "dijo", pueden consultar la lista colectiva de expresiones que muestran las diversas maneras de decir de los personajes (no sólo "dijo" sino también "respondió", "exclamó", "replicó"...) y reemplazarla por la que resulte más adecuada al texto.

No siempre es necesario que el texto se revise completamente. La revisión puede centrarse en algún fragmento, por ejemplo, el episodio donde se describe el encuentro del sastre con el gigante. Como el texto formará parte de un libro de cuentos destinado a otras personas de la escuela o a los padres, la corrección colectiva se hará con especial cuidado. Se intentará dedicar todo el tiempo necesario – siempre que sea posible- para que el grupo llegue al máximo en sus posibilidades de corrección, dejando sin corregir aquellos problemas cuya comprensión no esté al alcance de los niños en ese momento.

En el caso de ser publicado o se difunda más allá del ámbito escolar, entonces será necesario que el maestro asuma la responsabilidad de corregir –tal como lo hacen los correctores de las editoriales- aquellos aspectos que los chicos por sí mismos no pueden mejorar.

En esta instancia también se registran los comentarios y apreciaciones de la versión producida en forma conjunta y por dictado al maestro. Se trata de producir un breve texto que enumera las versiones del cuento que se leyeron como fuente, se explicitan las diferencias que presentan y algunas decisiones que se tomaron como escritores para producir la nueva versión. Para ello, resulta necesario leer previamente algunos ejemplos modélicos de este tipo de texto que suele ser frecuente en algunos escritores reconocidos¹⁵. Consiste en un texto en que el autor explica algunas cuestiones referidas al proceso de producción. Este escrito es subsidiario del texto madre y puede ubicarse antes o después de él. En esta propuesta se colocaría en la página siguiente del cuento elaborado.

Versiones en pequeños grupos

[...]

“Maestra: (relee lo dictado) ‘A la mañana siguiente siguieron caminando’ ¿y vos que decís Agustín?

Agustín: Y siguieron y siguieron y siguieron...

Niña: Tampoco es para tanto!!

-Murmullo-

Agustín: (vuelve a dictar) ‘Y siguieron caminando y siguieron caminando’...

Niña: ¿Por qué dos ‘siguieron’?

Maestra: (retoma la pregunta de la niña) ¿Por qué quieren poner dos veces ‘siguieron caminando’?

Niño: Porque los dejaron re profundo en el bosque, los padres...

Maestra: ...y además, da idea de que caminaron mucho

Florencia: ...si ...y cada vez si iban metiendo más en el bosque...”

[...]

1° A TM. EP N°1 La Plata. 2006

Proyecto: Reescritura de *Hansel y Gretel* por dictado al maestro

¹⁵ El escritor Jorge Luis Borges lo hacía siempre, pero hay ejemplos más sencillos, por ejemplo, las producciones de la autora Ana María Shúa.

También el diario *Página 12*, en el Suplemento “Verano 12” publica cuentos de autores argentinos e incluye un apartado “El cuento por su autor” donde los escritores refieren acerca de algunas circunstancias vinculadas a la producción de ese cuento publicado.

A partir de aquí cada grupo se hace cargo de versionar un cuento. El grupo A escribe una versión de *Caperucita Roja*, el grupo B, *Los tres Cerditos* y el grupo C, *La Bella Durmiente*. Para ello, cada grupo desarrolla acciones propias en forma paralela: lee y compara varias versiones del cuento destinado a versionar. Si bien las prácticas de lectura pueden resultar semejantes en cada grupo, el desafío de escritura es diferente para cada uno de ellos:

- **Grupo A**

Luego de escuchar la lectura de dos o tres versiones de *Caperucita Roja* y realizar las comparaciones pertinentes, el grupo A produce su propia versión alternando prácticas de escritura por dictado y escritura por sí mismos. Para ello, se decide y se selecciona una serie de pasajes que se pueden modificar y enriquecer sin cambiar lo sustancial de la historia. Así, por ejemplo, uno de los niños puede escribir por sí mismo qué llevaba en la canasta Caperucita, otro puede recrear la descripción del bosque por el que caminaba la niña, otro puede inventar un diálogo con un animalito que trata de advertirle la presencia de un lobo, etc. El resto del cuento se escribe por dictado al docente.

Durante el proceso de escritura el docente desarrolla con los niños de este grupo situaciones de lectura por sí mismo con el propósito de centrar el análisis en torno al plano del relato y al mismo tiempo, reflexionar sobre el sistema de escritura. Por ejemplo: distribuye una hoja con dos párrafos correspondientes al mismo pasaje en dos versiones (el inicio, el diálogo canónico de Caperucita con el lobo, etc.) y solicita que busquen las diferencias. O bien, entrega un fragmento de una versión leída y solicita, por ejemplo, que localicen el párrafo en el que aparece el leñador a fin de comparar este relato con otra versión.

- **Grupo B**

El grupo B escribe una nueva versión de *Los Tres Cerditos*. Esta historia -como sucede con otros cuentos tradicionales- ha sido contada desde la perspectiva de un narrador omnisciente que sabe todo lo ocurrido y tiene acceso a la interioridad de todos los personajes. Pero aquí, el desafío para este grupo consiste en reescribirla con una restricción: narrar en primera persona, adoptando la perspectiva de alguno de los personajes, por ejemplo, uno de los cerditos. Para ello, los niños deben leer versiones tradicionales y de autor del mismo cuento, y quizás versiones de otros cuentos en que

se adopta el punto de vista de un personaje¹⁶ con el propósito de analizar cómo resuelve quien escribe en primera persona el problema de ser personaje y al mismo tiempo narrador. Por ejemplo: ¿Cómo hace el lobo narrador para sostener la voz narrativa a pesar de que, como personaje, muere en la historia de *Caperucita Roja*? ¿Cómo hace la Caperucita narradora para mostrarse ingenua pero hacerle saber al lector que está siendo engañada? Si bien los personajes y las historias son muy conocidos, se trata aquí de sorprender al lector con una nueva versión del cuento, empleando determinados recursos del lenguaje para focalizar y dar “consistencia” a la voz narrativa de un personaje particular.

Los niños de este grupo elaboran juntos el plan de texto por dictado al maestro y escriben por sí mismos las versiones. De los cuentos producidos eligen uno para incluirlo en *El Gran Libro de las Versiones* y lo reescriben entre todos. Se propone además, elaborar en parejas el texto que incluye los comentarios de la versión producida.

- **Grupo C**

El grupo C escribe una versión paródica de *La Bella Durmiente*. Específicamente el reto consiste en dar continuidad a la historia del cuento y escribir la vida de casados de la pareja con un tono humorístico. Por ejemplo, puede ser que la Bella Durmiente deba afrontar problemas con el sueño (se duerme en cualquier lugar y ocasión o bien, no puede conciliar el sueño y sufre de insomnio) o con el paso de los años descuida su aspecto físico y está malhumorada (deja de ser bella pero sigue durmiendo a más no poder). Se trata de un desafío de escritura complejo porque implica la invención de una nueva historia teniendo en cuenta situaciones y personajes del cuento fuente y tratando de lograr un cierto efecto en el lector potencial.

Para producir este cuento es necesario leer versiones de cuentos tradicionales y también versiones de autor que transgreden algunas de las condiciones de los relatos tradicionales o, también, se parodian o "actualizan" personajes o situaciones de cuentos que conocen muy bien (por ejemplo, *Caperucita Roja* va a la casa de la abuelita en moto). Desestabilizar la expectativa del lector, con lo que está acostumbrado a encontrar, siempre supone comparar con lo conocido, tomar conciencia de que, por ejemplo, en todos los cuentos las princesas son jóvenes, bellas y radiantes a partir de

¹⁶ El cuento *Caperucita Roja* tiene varias versiones narradas desde la voz de uno de los personajes prototípicos.

que, por primera vez, aparece una que descuida su belleza y no cumple con los protocolos que le exige la corte.

Cada niño del grupo escribe por sí mismo un borrador con ideas para el elaborar el cuento. Luego se leen y se discuten los borradores entre sí, los niños intercambian ideas, deciden oralmente un argumento común y escriben el cuento de la siguiente manera:

- ✓ Escriben los primeros núcleos narrativos (introducción) por dictado entre pares, alternando los roles de dictante y escribiente.
- ✓ Escriben la continuación de la historia por sí mismos: un compañero produce una parte y luego el otro la continúa. Cada uno revisa la producción del compañero.

Finalmente el grupo escribe por dictado a un compañero el comentario de la versión producida.

Edición final

Dado que el libro con las versiones de cuentos tendrá efectivamente destinatarios, el docente puede promover un proceso de edición que implica decidir la inclusión o no de un prólogo, acordar la cantidad y tamaño de las páginas en función del contenido y del espacio de publicación del que se dispone, definir la espacialización para distribuir el texto en las páginas, diagramar las tapas y contratapas con la información necesaria, ilustrar... En fin, se trata de resguardar las características que poseen los libros de cuentos de circulación social. Para ello, el docente pone a disposición de los niños libros de cuentos similares a los que tienen que producir y propicia su exploración y consulta con el fin de tomar las decisiones finales.

Para el proceso de edición del *El gran libro de las versiones*, se propone:

- ✓ Típo de las versiones con procesador de textos (siempre que se cuente con los medios tecnológicos disponibles) a cargo de los grupos B, C con la orientación del docente.
- ✓ Escritura del prólogo del libro por dictado al maestro de los tres grupos. Para ello, el docente puede seleccionar algunos prólogos que serán leídos

por él mismo al grupo total o bien, por el grupo C a sus compañeros de los grupos A y B. Culminada la lectura, abre un espacio de intercambio para precisar algunos rasgos característicos del texto. A partir de este análisis el grupo total dicta al docente el prólogo del libro, situación que incluye instancias de planificación, producción y revisión escrita.

- ✓ Elaboración del índice mediante situaciones de copia de títulos a cargo de los niños del grupo A. Se recomienda el uso del procesador de texto si se cuenta con estos medios.
- ✓ Toma de decisiones acerca del diseño gráfico: títulos, portada, puesta en página, etc. Un tiempo didáctico especial merece acordar el lugar donde se incluirán las ilustraciones. Para ello, se efectúan relecturas seguidas de intercambio para decidir al respecto. Se entregan los textos a sus respectivos autores para releer (en este momento del proyecto el texto resulta muy familiar para todos los grupos) y precisar dónde se debe cortar para insertar las ilustraciones. Los niños de cada grupo deberán controlar si están todas las partes escritas y si los espacios en blanco son los acordados para ilustrar. Esto no deja de ser otra oportunidad para volver a leer un texto conocido por los niños, situación que supone resolver nuevos desafíos lectores. Las imágenes que se incluyen también colaboran con la idea de versión. Para ello se pueden incluir diferentes imágenes de los mismos personajes (varios sastrecillos, diferentes lobos o brujas, etc.). Las imágenes pueden ser dibujos de los niños, fotocopias de las versiones leídas o imágenes extraídas de Internet.
- ✓ Producción de epígrafes que acompañan las imágenes, situación de escritura por sí mismo a cargo del grupo A. El epígrafe puede referir al pasaje y mencionar el responsable de la escritura. Un ejemplo: “Este es el sastrecillo matando las moscas” (Josefina).

Evaluación

Si se brindan oportunidades de manera sostenida y frecuente para ejercer las prácticas del lenguaje en torno a la formación literaria, se podrán advertir avances en el desempeño de los niños durante el desarrollo de las situaciones de interpretación y producción escrita involucradas en los distintos momentos del proyecto. Así...

▪ ***A medida que aumentan sus experiencias como lectores a través de la lectura sostenida por parte del docente y su participación en el espacio de intercambio, los niños:***

- pueden seguir la lectura del docente por lapsos cada vez más prolongados,
- opinan sobre las obras leídas y escuchan las opiniones de los otros,
- aceptan cada vez mejor la posibilidad de que existen interpretaciones diferentes a la propia,
- pueden cambiar el punto de vista ante argumentos de los compañeros,
- relacionan cada vez más lo que están leyendo con otros textos leídos,
- solicitan al maestro relecturas con distintos propósitos y pueden señalar cada vez mejor dónde hace falta releer (para resaltar una expresión para confirmar una interpretación, aclarar dudas, analizar la relación de un pasaje con la imagen),
- reconocen cada vez más indicios, pistas para la interpretación y valoración de los textos literarios más allá del gusto personal,
- aprecian las características de los personajes, del espacio o del lenguaje a partir de lo leído,
- reflexionan sobre informaciones no explícitas,
- comparan y reconocen recursos semejantes que aparecen en las obras seleccionadas o variantes que se producen para producir una nueva versión,
- van definiendo preferencias de estilos, autor, temáticas y construyendo criterios propios para seleccionar lo que van a leer.

▪ ***A medida que aumentan sus experiencias como dictantes, los niños:***

- pueden reconocer algunos núcleos narrativos para la planificación del texto,
- dictan utilizando un léxico cada vez más próximo al lenguaje escrito y al género que se produce,
- comienzan a distinguir entre lo dicho y lo dicho para ser escrito,

- dan algunas indicaciones referidas a puntuación y/o especialización del texto,
 - solicitan relecturas para sostener el hilo del relato y verificar lo que está escrito y lo que falta escribir,
 - ajustan gradualmente el escrito al propósito y al destinatario (toman decisiones referidas a qué escribir y aclarar y qué omitir o dar por entendido),
 - solicitan consultas a la planificación y al texto fuente,
 - proponen alternativas para mejorar el texto durante la revisión.
- ***A medida que participan en situaciones en donde escriben por sí mismos (solos o en parejas) atendiendo tanto a los problemas vinculados con la composición del texto, como aquéllos que plantea el sistema de escritura, los niños:***

En cuanto a la composición textual:

- discuten con sus compañeros un plan de texto, lo tienen en cuenta a la hora de escribir, lo modifican si es necesario.
- alternan roles de lector y de escritor durante la producción escrita,
- toman en cuenta lo que ya han escrito para decidir continuar,
- consultan textos fuente para resolver algún problema de escritura en la producción del prólogo,
- consultan textos fuente para resolver problemas derivados de la producción de una versión,
- se posicionan como lectores para revisar teniendo en cuenta al destinatario (si resulta claro, si se entiende, si produce el efecto deseado),
- someten su texto a consideración de otros,
- detectan repeticiones innecesarias o ambigüedades y prueban otros recursos para resolverlas,
- mantienen una actitud reflexiva frente al texto que copian para editar,
- tienen en cuenta el texto producido al crear las ilustraciones,

- toman decisiones acerca de la cantidad y el lugar de ubicación de las ilustraciones en el texto.

En cuanto a la adquisición del sistema para los niños del grupo A:

- piden, ofrecen, seleccionan y evalúan información necesaria acerca de la cantidad, del valor y el orden de las marcas por utilizar,
- confrontan sus conceptualizaciones acerca del sistema (sobre la cantidad de letras, marcas necesarias, variedad de letras...),
- recurren a escrituras conocidas para producir escrituras nuevas.

En cuanto los resultados de la reflexión sobre el lenguaje en los grupos más avanzados (Grupos B y C):

- pueden utilizar la puntuación para señalar núcleos narrativos y los signos de los diálogos para la inclusión de la voz de los personajes,
- pueden ajustar el uso de los tiempos verbales cuando hay alternancia de la narración y la descripción,
- resuelven sus dudas ortográficas en el momento de la revisión de sus textos reconstruyendo la relación de la ortografía con otros elementos de la lengua: los parentescos léxicos, la morfología, la sintaxis y la etimología,
- consultan fuentes para tomar decisiones sobre la corrección ortográfica de sus textos.

VERSIÓN PRELIMINAR