

Los niños, los cuentos

Fecha de envío: 3 de enero de 2021

Fecha de aprobación: 13 de marzo de 2021

Resumen

Este artículo presenta una investigación sobre el desarrollo de la escritura en niños, específicamente en la producción de textos narrativos. Consideramos que estos textos son fundamentales en el desarrollo del discurso infantil y nos centramos en el género discursivo del cuento como punto de partida. Nuestros objetivos fueron los siguientes: 1. Describir la producción de textos narrativos a partir de prototextos. 2. Examinar el papel del andamiaje (scaffolding) en la producción de textos narrativos. Para lograr esto, analizamos la producción de textos narrativos a partir de enunciados cortos (prototextos) sobre experiencias vitales o realidades culturales de los niños. El objetivo era analizar cómo la conversación y la entrevista afectan el proceso de redacción en los niños. Realizamos nuestra investigación en la Escuela "Cecilio Acosta" de Maturín, Venezuela. En lugar de centrarnos únicamente en los textos escritos, nos enfocamos en documentar los procesos que rodean la escritura. Para ello, seguimos las siguientes etapas: introducción (un encuentro con los niños de segundo grado de la Escuela Básica), producción de prototextos (pequeñas ideas sugerentes como punto de partida para la creación de un cuento), revisión de borradores a través de entrevistas con los niños y una edición final. Finalmente, este artículo presenta los esquemas de los cuentos escritos por los alumnos, tomando en cuenta tanto la versión inicial como la versión final del escrito.

Palabras clave: escritura escolar, prototextos, escritura narrativa.

The children, The tales Abstract

This article is the recount of an investigation about the development of creative writing in children, specifically in the context of the production of narrative texts. We consider that these texts are fundamental for the discourse development of the infants and we focus on the tale genre as a starting point. Our objectives were the following: 1. To describe the production of narrative texts parting from prototexts. 2. To examine the role of scaffolding in the production of narrative texts. In order to achieve that, we analyze the productions of narrative texts parting from short enunciations (prototexts) about the life experiences or cultural realities of the children. The purpose of that was to analyze how interviewing and conversation affect the text composing process in children. Instead of only focusing on the texts produced, we also centered our attention in documenting the processes that surround the writing exercises. In order to do that, we followed these stages:

Introduction (a first encounter with the second grade students), production of prototexts (little suggestive ideas as starting points for the creation of tales), reviewing of drafts through interviews with the children, and a final edit. Lastly, this article presents the sketches of the tales written by the students, taking into account both, the first and the final versions of the texts.

Keywords: School Writing, Prototexts, Narrative Writing.

Cruz Berbín
(† 27 de julio de 2022)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador



La escritura y el habla

Las primeras versiones de la Psicolingüística se fundamentaron en el paradigma estructural, que restringía la adquisición del lenguaje a elementos de los subsistemas de la lengua. Es decir, a la adquisición de, por ejemplo, fonemas, gramemas, el surgimiento de gramáticas pivotaes y su gradual aproximación a la gramática de los adultos, las fases o estadios de adquisición..., etc. Todo lo anterior, imbuido por el paradigma estructural conductista, que precisa de un objeto de estudio acotado, simplificado al extremo de que saca el lenguaje de sus contextos situacionales naturales.

Esa visión de la Psicolingüística hace crisis a partir de los 70 del siglo pasado, años en los que varía la concepción que se tiene del lenguaje y se pasa de un enfoque basado en la competencia lingüística a otro basado en la competencia comunicativa. Son los años en que se gesta el paradigma "formal-funcional"- al decir de Graciela Reyes (1990)-, que pretende describir y explicar no sólo los aspectos gramaticales de la conformación estructural de



Ilustración creada en I.A en el programa Adobe Firefly

la lengua, sino, también, los propósitos comunicativos de los hablantes, las operaciones de adecuación discursiva, la variedad de formatos discursivos..., en una dimensión transaccional; vale decir: en el ámbito textual-discursivo. Este nuevo paradigma incluye la dimensión del uso, la relación texto-contexto, los modelos de producción y procesamiento discursivo.

La concepción del lenguaje y de cómo se investiga en él, ha tenido relevante trascendencia en la pedagogía y en la enseñanza idiomática. En especial, la función alfabetizadora de la escuela se ha visto influenciada notablemente por este reciente enfoque.

En ese orden de ideas, se plantea, más allá de la alfabetización restringida- aquella que se circunscribe a la pura codificación- una alfabetización en sentido pleno, que tenga como norte la formación de lectores que interpreten significados y de niños escritores que produzcan textos pertinentes, adecuados y con sentido. La alfabetización plena incluye: el sistema notacional o alfabético (reconocimiento de grafemas, reglas grafo-fónicas, valores sonoros...); el lenguaje escrito (formatos discursivos y sus características textuales, coherencia, cohesión, tematización, espacialización); el proceso redaccional (planificación, textualización, reescritura, borradores, edición final..., todas estas operaciones entendidas en sentido recursivo y no puramente secuencial).

Algunos autores, como Tolchinsky (1993), añaden, a los

aspectos de la escritura antes nombrados, los sistemas iconográficos paralelos al texto lingüístico: mapas, cuadros sinópticos, infogramas, iconos varios, etc. Pues bien, la alfabetización plena no sólo trabaja con la alfabetización de la escritura, sino también con la producción e interpretación de textos y la adecuación de estos últimos a sus circunstancias comunicativas particulares. Se aconseja que se trabaje con material escrito variado (a objeto de reproducir la versión extra escolar de la escritura como artefacto cultural) y con cuanto “orden discursivo” (Sánchez, 1992) sea posible.

Aquí nos circunscribimos a un tipo de textos: los cuentos. Por tal razón es importante definir este tipo textual, a partir de su superestructura. Un cuento comporta la presencia del orden narrativo.

Nuestra investigación se propuso develar algunas incógnitas referentes al desarrollo escriturario en los niños, específicamente la producción de textos narrativos. Si se nos preguntase el por qué de la escogencia de este orden discursivo, diríamos que éste es uno de los primeros en la ontogenia discursiva del infante.

Perseguíamos en nuestra indagación: 1. Describir la producción de textos narrativos a partir de prototextos; 2. Examinar el papel de la noción de “andamiaje” (Scaffolding) en la producción de textos narrativos. Para efecto, era necesario describir la producción de textos narrativos tomando como punto de partida enunciados cortos (pro-

totextos) acerca de la experiencia vital o la realidad cultural de los niños, con la finalidad de analizar la incidencia de la utilización de la conversación-entrevista en el dominio del proceso redaccional por parte de los niños.

Nunca como ahora es tan evidente el imperativo de formar usuarios competentes de la lengua escrita, entendido esto en el sentido de la formación de niños que utilicen la lengua escrita como fuente de goce estético, como vía al conocimiento, así como también para la producción de mensajes contextualizados, coherentes, pertinentes, significativos. En razón de ello, pudiera resultar útil conocer las pautas y características del desarrollo escritural de los niños. El conocimiento científico de estos procesos podría proveer de herramientas para una praxis de aula productiva, formativa y tendente a la internalización de valores positivos.

Sobre las teorías de la escritura en los niños

El soporte teórico de esta investigación proviene de la epistemología de los enfoques del lenguaje de la Lingüística Textual, de la Pragmática y de la Propuesta Procesual de la Escritura. En este sentido se desarrollarán constructos tales como "Prototextos" y "andamiaje", enmarcados en la denominada Pedagogía de Proyectos, de orientación constructivista, en el sentido en que lo emplea Lucy McCormick (1992), quien postula que el niño, desde sus inicios en la escolaridad, debe practicar una escritura dotada de sentido, funcional, semejante en lo posible a las prácticas sociales extraescolares donde la lectura y la escritura tienen una importancia capital. En razón de la cual habría que superar la copia insulsa, el dictado descontextualizado y los textos hipersimplificados.

La Pedagogía de proyectos aplicada a la didáctica de la escritura da sentido, finalidad, "funcionaliza la escritura y provee de un hilo conductor, da una urdimbre cohesionante. Justifica, incluso, el prolongado y laborioso esfuerzo que exigen los estadios pre-escriturales, escriturales y post-escriturales. Es decir, el tránsito que va desde la preparación mental del texto hasta su edición, pasando por los fatigosos borradores, más numerosos cuanto más exigente es el escritor.

Entendemos la escritura como un proceso y consideramos los textos narrativos en sus mutaciones, añadidos, transformaciones, tachaduras. De manera que no pretendíamos que el centro del interés de esta investigación fuese el texto ya acabado, sino su metamorfosis, marchando hacia la consolidación de un texto concluido. Para dejar registro de ese proceso, es necesario la elaboración de bitácoras y protocolos que vayan marcando los hitos del proceso escritural.

El andamiaje escritural (McCormick, 1992), concepto muy importante en esta investigación, cumple idéntica función a la que cumplen los andamios en la construc-

ción de edificaciones: constituyen un soporte material que rebasa la estructura física que se está armando, pero que una vez concluida esta última, ha de desaparecer sin dejar huella de su presencia. El andamio escritural, sirve, entonces, para construir el texto, para organizar y elaborar su sentido.

Para la génesis del texto y el desarrollo escritural de los niños escolares McCormick plantea diferentes tipos de andamiaje - "scaffolding" -, el dibujo (dibujar el cuento), la conversación- entrevista y los mapas conceptuales.

El primero de los andamiajes se sugiere para primer grado y consiste en que el niño dibuje primero su cuento y, luego, intente escribirlo. Dado lo difícil que resulta que el niño fije su atención en cualquier cosa por lapsos más o menos prolongados o que realice la planificación y textualización de textos extensos, el dibujo sirve como guía. El niño escribiría para aproximar el discurso escrito al texto iconográfico. Con los mapas cognitivos ocurre algo similar solo que a otro nivel: tercer grado. El niño dibuja "arañas" (little "spiders") consistentes en un círculo donde se coloca el centro temático y pequeñas "patitas" (rayas que irradian en múltiples direcciones desde el centro del círculo hacia más allá de su periferia); al extremo de las "patitas" de la araña se colocan diferentes episodios. Así el niño tiene un gráfico sobre un soporte material que le permite tener delante de sí el conjunto de los episodios y el núcleo temático. Nada peregrino este método dado que los escritores profesionales confiesan que se apoyan en gráficos, notas al margen... etc.

La "conversación- entrevista" tiene su fundamentación teórica en estudios descriptivos del desarrollo escriturario realizados por Bereiter y Scardamalia quienes pretendían discernir el tránsito del código oral al escrito. Cuando el niño arriba a la escuela es un experto comunicador: organiza discursos coherentes en diferentes contextos; pone el lenguaje al servicio de sus intenciones y propósitos comunicativos. Todo esto tiene lugar, no obstante, en el ámbito DE LA COMUNICACIÓN ORAL. No es fácil pasar de la comunicación oral a la escrita. Ya no se trata de hablar frente a un interlocutor físicamente presente sino de dirigirse a un lector, a un sujeto sin cara tempororo-espacialmente ausente. Como señalan Bereiter y Scardamalia (citados por Lerner, 1995): "pasar de la oralidad a la escritura supone realizar un tránsito desde un sistema de producción del lenguaje que depende de los "inputs" del interlocutor a un sistema que es capaz de funcionar de manera autónoma."

Cuando dialogamos con alguien, nuestro interlocutor nos hace preguntas que nos obligan a explicitar las relaciones entre diferentes aspectos de lo dicho; objeta cosas que habíamos dicho antes; completa una idea inacabada; inquiere acerca de algo inconcluso, poco explícito o inacabado en nuestro discurso; protesta cuando nos salimos del tema o cuando lo que decimos "no viene a colación" (la

falta de pertinencia); nos recuerda lo que antes habíamos exteriorizado (si es que nos estamos contradiciendo) ...; en suma: sostiene, junto con nosotros, el discurso.

Cuando escribimos, en cambio, no hay quien nos ayude a “sostener” el discurso. Estamos solos en la hechura y cohesión del mismo: debemos anticipar potenciales preguntas; refutar objeciones posibles o hipotéticas; calcular (intuitivamente) lo que nuestro lector sin rostro podría saber acerca del tema (por aquello de no resultar fastidiosamente prolijo o incómodamente parco); evitar contradicciones o ambigüedades (no hay nadie allí, -excepto nosotros, ¡claro! -, para que detecte unas u otras); recordar o tener presente lo que ya dijimos para engarzarlo con la información nueva; hay que adecuar los registros...y tantas cosas; labor difícil sin duda alguna.

En este momento de transición, de pase de la oralidad a la escritura (que debe ocurrir en el período escolar objeto de nuestra investigación), la “conversación - entrevista” se propuso, -además de acompañar al novel escritor en su textualización-, cumplir el papel de “co-autor” que posee el interlocutor en el discurso dialogado de la comunicación verbal cotidiana.

Donald Graves (1991) propone para el niño un tipo de escritura donde éste se involucre profundamente. En razón de ello, el punto de partida de la génesis escritural debe ser el mundo del niño, sus deseos, sus sentimientos, sus vivencias, sus amigos, sus mascotas. Por eso la escritura debe darse en atmósferas permisivas, que puedan generar textos que potencien la autoestima infantil.

Un cuento comporta la presencia del orden narrativo. En el sentido de que discurre en el tiempo y procede a partir de transformaciones (Cfr. Sánchez, 1992). Pero no es sólo una adición de temporalidades y cambios. Luis Barrera dice al respecto: “Ejecutar una serie de acciones no es narrar: la narración se materializa solamente cuando un relator determinado da cuenta de las acciones que ocurren dentro de un suceso” (1995: 62). Ese “suceso” va a ser enmarcado por la superestructura, la cual está conformada según Labov (citado por Barrera, 1995) por: Sinopsis, Orientación, Complicación, Evaluación, Resolución y Coda. En síntesis: un cuento tiene en su inicio un resumen, que generalmente está contenido en su título; un cuadro enmarcativo, que permite a su lector saber dónde suceden las acciones y quiénes intervienen en ellas. Para que esas acciones tengan alguna justificación es menester que las mismas se compliquen, que los participantes atraviesen por crisis, que serán evaluadas para generar una salida. Y, finalmente, un cuento contiene la llamada coda, que no es más que una frase ritualizada que indica que la narración ha concluido.

Interesa, además, diferenciar la narración natural de la narración artificial. Según Barrera (1995), la primera “alude a eventos presentados por el narrador como verdaderos

dentro del mundo referencial inmediato a los interlocutores” (62). La segunda, comporta la alusión a mundos imaginados, a mundos posibles. La narración natural es inherente a todo ser humano. Es casi innata. En cambio, la artificial surge de aprendizajes culturales, requieren de su enseñanza, ya que obligatoriamente trae consigo la distancia del emisor, la doble valencia: el imaginar los contenidos y también imaginar la enunciación proferida, de manera que no se confundan autor y narrador.

Nuestra experiencia con los niños cuentistas

Quisimos adentrarnos al proceso que los niños desarrollan para realizar un texto narrativo. En tal sentido, más que enfocar nuestro interés en los textos finalmente escritos, nos preocupamos por el registro de los procesos que contextualizan dicha escritura. Para tal propósito recorrimos las siguientes etapas:

A) Ambientación

Aquí propiciamos un encuentro de los niños del 2do. Grado “C” de la Escuela Básica “Cecilio Acosta” con textos narrativos seleccionados con base a: calidad literaria, capacidad de convocatoria y valores positivos subyacentes, según la propuesta de Griselda Nava (1986). En esta misma etapa procuramos familiarizar a los niños con las estrategias discursivas de los cuentos. De igual modo intentamos motivar en ellos la lectura como un goce estético.

B.- Producción de un texto narrativo a partir de un prototexto

En esta etapa suministramos un enunciado corto, sugerente, que pudiera ser tomado por los niños como punto de partida para la génesis de un cuento.

C.- Revisión de borrador

Elaborada la primera versión del cuento, su redacción fue objeto de supresión, añadidos, cambios que se dieron por vía de una entrevista personal de los niños con nosotros, sugerimos las transformaciones, a través de preguntas y comentarios que incitaban a los niños a realizar añadidos, especificaciones o a trabajar en detalles episódicos del cuento, y tuvimos mucho cuidado de no interferir en el proceso creativo de los niños. Aquí es importante apuntar que fue necesario privilegiar la génesis del texto, su conformación, respetando su hechura: su apertura y con cierre, para satisfacer sus condiciones de coherencia.

D.- Edición final

Con la edición final del texto los niños adquirieron conciencia de tener un texto acabado, desde el punto de vista textual. Fue en este momento cuando se consideraron los aspectos exteriores del texto, tales como ortografía, puntuación y caligrafía. Estos aspectos no pueden plantearse al unísono con el proceso de construcción textual, puesto

que implica una duplicidad de esfuerzos cognoscitivos, que debilitan el rol de toda escritura: construir sentidos. A lo largo del proceso redaccional se puso en práctica la “centración relativa”; es decir: dado que escribir significa atender muchos aspectos del texto, en el caso de la facilitación de la textualización se trataría, en la medida de lo posible, de abordar un problema escritural (génesis textual, textualización. Re-escritura, edición...).

E.- Publicación de los textos

Este era un aspecto importante, que lamentablemente no pudimos lograr. Pero destacamos que la publicación de los textos producidos por los niños es una instancia imprescindible y esencial en la “Pedagogía de Proyectos”. La publicación le da sentido y propósito a la textualización. El niño debe tener lectores potenciales que justifiquen la laboriosidad del proceso escritural, la adecuación de los registros, la planificación de efectos escriturales (agradar, entretener, asustar con textos de terror..., etc.).

Por las razones aducidas en la sección anterior (y por el hecho de que se ha venido insistiendo en que los textos de los niños deben reforzar su autoestima, mediante la creación de la conciencia de que sus vidas, sus deseos, son “textualizables”), sería importante la publicación de los cuentos producidos en pequeños volúmenes, en encartados literarios de la prensa local o, incluso, en caso de carecerse de los medios de divulgación antes nombrados, en murales o carteleras del propio grupo escolar donde se realiza la investigación.

Registro de la experiencia en las aulas

Nuestra experiencia se dio con los niños del Segundo Grado “B” de la Escuela Básica “Cecilio Acosta”, ubicada en el barrio “El Silencio de Campo Alegre”, Maturín, Estado Monagas, en Venezuela. A continuación, hacemos el relato de ese evento.

Primera sesión

Contacto inicial: Se intentó establecer un rapport: A través de la presentación personal de los investigadores y la explicación detallada del proyecto. Se trataba de crear una atmósfera permisiva, de confianza. Se hizo intercambio y saludos.

En los primeros intercambios, había inhibición, falta de espontaneidad, rigidez, falta de confianza, excesiva formalidad escolar por parte de los niños (pedían permiso para pararse, se pusieron de pie en espera de que nosotros y la maestra dieran orden de sentarse). Hasta este momento los niños nos trataban de “señores”. Observamos comportamientos ritualizados, tales como responder en coro siempre afirmativamente (“Sí”) a cualquier proposición. Era evidente que había que “romper el hielo”.

Leímos los cuentos “El Rey Mocho”, “Rosaura en bicicle-

ta”, “El perro del cerro y la rana de sabana”. Se leyó “Pinocho, el astuto”, de Gianni Rodari, pero fracasó., en nuestra opinión dada la extensión y los tres finales que propone el cuento. Pudo también haber sido el lenguaje del cuento: aunque fue escrito, inicialmente en italiano, la versión que manejamos fue una traducción versionada con la variedad del español peninsular, con vocablos y expresiones poco familiares a los niños de este barrio.

Segunda sesión

La Experiencia con “Pinocho, El Astuto”, de Rodari, nos advirtió en el sentido de trabajar con textos más cortos y con mayores niveles de interactividad. Por ello escogimos para esta sesión primero un cuento más breve (“Cachito”), segundo, contarlos con final inconcluso, a fin de que los niños lo completaran. La técnica se instrumentó de la siguiente forma: mientras uno de los nosotros contaba el cuento, el otro anotaba en la pizarra los finales que los niños iban aportando. Con satisfacción, pudimos comprobar que los niños comenzaban a comportarse de manera más y extrovertida: se disputaban los turnos para intervenir, cuestionaban los finales de los otros y en términos generales se ganaba en espontaneidad, a expensas de la “disciplina”.

Tercera sesión

Se comenzó esta sesión contando cuentos. E, incluso, repitiendo algunos de los que le habían gustado mucho a los niños en las dos sesiones anteriores (“El Rey Mocho” y “Rosaura en Bicicleta”). En esta sesión el trabajo se concentró, en aras de lograr una atmósfera de/para contar (Matos, 1991). Se puso en práctica una técnica de narradores de aula, denominada “Cuentos con la pelota”. La técnica en cuestión consiste en colocar un “prototexto” en el pizarrón (en nuestro caso fue la frase: “Había una vez un Cochino que se llamaba Pancho Puerquito”; tanto el animal como el nombre del mismo fue producto de acuerdo con los niños) y a continuación uno de nosotros lanzó la pelota a los niños que, previamente habían sido colocados en semi-círculos. El niño que capturaba la pelota debía aportar un enunciado para continuar el cuento. Mientras uno de los investigadores lanzaba la pelota, el otro iba registrando en el pizarrón el “crecimiento” del cuento. De la aplicación de la técnica antes mencionada, surgió el siguiente cuento: “Había una vez un cochino que se llamaba Pancho Puerquito. Un día salió de paseo y se cayó y se rompió la cabeza y lo agarraron. Lo llevaron al médico y le rajaron la cabeza y le pusieron otro cerebro. Y le dieron reposo. Y salió a pasear otra vez. Y se escapó. Y salió a pasear otra vez. Y se escapó. Lo atraparon y lo llevaron al zoológico y después se escapó. Se murió”.

Se intentó hacer un segundo ejercicio, esta vez con dos personajes. Los niños escogieron como personajes, des-

pués de discutir ruidosamente, a El Conejo y La Tortuga, resultando el siguiente cuento:

“Había una vez el conejo y la tortuga que salieron de paseo por todo el bosque y siguieron caminando y se consiguieron con una coneja. Todos se encontraron con un lobo y salió un hombre y espantó al lobo. El conejo y la tortuga cayeron en la trampa. Y los agarraron. Y se escaparon (...)”.

Como podrá notarse, la segunda creación colectiva repite el esquema producto del prototexto anterior (“Había una vez un cochino que se llamaba Pancho Puerquito”), por lo que nos vimos en la necesidad de desechar la técnica. El resto de la sesión transcurrió intentando que los niños contaran algunos cuentos. Algunos niños lo intentaron, con mucho nerviosismo, a tal punto que casi no se les escuchaba la voz. Es bueno advertir que propuestas innovadoras como éstas chocan contra la realidad de las aulas: mientras trabajábamos había ruido en el techo de zinc del aula contigua, por cuanto algunos trabajadores estaban reparando el mismo.

Cuarta sesión

En la cuarta sesión comenzamos a ver y registrar manifestaciones de la espontaneidad que habíamos tratado de lograr arduamente en las tres sesiones anteriores. Los niños se acercaban a buscar los cuentos. A tratar de tomarlos del escritorio. Algunos se acercaron a nosotros. Uno de los niños nos regaló un caracol; los más tímidos se hablaban al oído. Los niveles normales de indisciplina comenzaron a manifestarse. Lo que evidenció una ruptura de la rigidez escolar inicial.

Se narraron los siguientes cuentos:

“Matilde, La gallina del circo” (allí se exploró la enciclopedia de mundo de los niños, en el sentido de hacerle pregunta acerca de si habían ido a un circo o si lo habían visto en televisión; si sabían cuáles eran los personajes que suelen actuar en los circos. A estas alturas, los niños se disputaban el turno de habla o la intervención).

Luego se leyó “La noche de las estrellas”. Y después, “Un diente se mueve”. Con este cuento se trató, a lo largo de su narración, de interactuar con los niños, a fin de mejorar la comprensión del mismo. Posteriormente se leyeron dos cuentos rimados: “El sapo distraído” y “Fábula de los cochinos”. El interés por los cuentos comenzó a bajar. Entonces, se pasó, como una especie de intermedio, a cantar “Oh, Susana”, canción que, a pesar de tener cuatro estrofas, fue memorizada por los niños rápidamente. Finalizamos esta sesión con “Periquito”, acompañando la recitación con abundante gestualidad por cuanto el material se prestaba para ello. A continuación, muchos niños se ofrecieron por propia cuenta para recitar “Periquito” al tiempo que sus compañeros de curso reían, aplaudían.

Quinta sesión

Esta sesión se abrió con la recitación de “Fábula de los Cochinos”, que es un cuento con rima. La espontaneidad participativa (risas, carcajadas, etc.) alcanzaba niveles incontrolables. Después se volvió a la lectura del cuento con “El Rey Mocho”; algunos protestaron ruidosamente, aduciendo que ya se había leído. Unos decían que sí, otros no. Se votó. Y ganaron los del sí. La atmósfera de familiaridad se abrió paso. A estas alturas quedaban pocas manifestaciones de la rigidez y de la inhibición ostensible de las primeras sesiones. Finalmente se aplicó la técnica del “sombrero mágico”, consistente en colocar en un sombrero objetos diminutos variados (como los de las piñatas), para que cada niño escogiera al azar uno, que se convertiría en el tema del cuento por escribir. Para iniciar la técnica uno de los investigadores colocó el sombrero “mágico” en la cabeza de algunos niños, explicando que “si cerraban los ojos y dándole tres vueltas al sombrero, se les ocurriría un cuento”. De nuevo los gritos y las manos alzadas: todos querían participar del “mágico ritual”. Todos, sin excepción, dijeron que no se les había ocurrido nada, a pesar de que sonreían con picardía. Algunos niños se negaron a escribir cuentos a partir de los objetos que les tocó en suerte. Otros participaron escogiendo los objetos con los ojos abiertos. Finalizamos esta sesión con la advertencia a los niños de que se reescribirían los cuentos escritos con la técnica del “Sombrero Mágico”.

Uno de los niños utilizó una frase que evidenció la presencia de “metalenguajes sui generis” (Castedo, 1995) en las aulas: “Maestro, ¿puedo poner los tres punticos acostados... en mi cuento de suspenso?”. Se refería, obviamente, a lo que en el metalenguaje convencional se denomina “puntos suspensivos”.

Sexta sesión

Esta sesión se centró esencialmente en la reescritura de textos narrativos que los niños habían realizado en la sesión anterior, tomando como punto de partida los prototextos surgidos en la aplicación de la técnica del “sombrero mágico”. Del universo de textos escritos, se seleccionaron seis, los cuales fueron reescritos apoyados en el andamiaje “conversación”.

Los cuentos escogidos

Seleccionamos cuentos de los niños Máximo Villafranca, Carlos Eduardo Rodríguez Pardo, José Luis González, Yésica Jiménez López y Glendys Lagente.

A continuación, se describen los textos de estos niños, tomando en cuenta tanto el escrito genésico, el que se escribió por primera vez, como el que resultó, en definitiva:

Cuento 1:

Autor: Máximo Villafranca.

Versión 1: No tiene resumen (título). Sí tiene orientación:

“había una vez una moto que fue por una finca”. La complicación se presenta, pero bastante confusa. No hay ni evaluación, ni resolución ni coda.

Versión 2: Sin resumen (título). Conserva la orientación anterior. Se introduce la complicación, la evaluación, la resolución (un poco insólita: el motor era a contrarremoto) y no tiene coda.

Cuento 2

Autor: Carlos Eduardo Rodríguez Palma

Versión 1: Sin resumen (título). Con Orientación (“... había una vez una familia que fue a la playa”). El texto acumula acciones sin concretar complicación, evaluación y resolución. Hay ausencia de coda.

Versión 2: Sí hay resumen (“En vacaciones”). Se mantiene la orientación. Aparece la complicación (“Había una tormenta”). Hay una resolución. La evaluación no está muy clara. Hay resolución. Y se inserta la coda: “fueron felices para siempre”.

Cuento 3

Autor: José Luis González

Versión 1: Con resumen y Orientación (“Había una vez un indio que era dueño de todo el mundo”. Complicación confusa. No hay evaluación ni resolución. Si contiene Coda: “Colorín colorado este cuento se ha acabado”.

Versión 2: Se mantiene el Resumen y la Orientación. Persiste la Complicación confusa. No hay ni evaluación ni resolución. La coda cambia la Coda: “y fin”.

Versión 3: Se mantiene el resumen y la orientación. Se precisa ahora la complicación. Aparece la evaluación y la resolución. Desaparece la Coda anterior y en su lugar aparece una especie de moraleja: “... ojalá que no se consiga con otro tigre”.

Cuento 4

Autor: Yesica Jiménez López

Versión 1: Con Resumen. Sin Orientación ni Complicación, ni Evaluación, ni Resolución ni Coda. El texto es una suma de acciones.

Versión 2: Esta versión es una adición de acciones, sin ninguno de los elementos superestructurales del cuento.

Versión 3: Se mantiene el carácter aditivo. Aparece de manera confusa una Complicación: el hombre le pega a su mujer y el hombre bebe alcohol. Sí hay Coda: “Y fueron felices”.

Versión 4: Aparece el Resumen y la Orientación (“Había una vez un hombre que era muy malo”). Se localiza en esta versión una complicación doble: por una parte, el hombre le pega a su mujer y sus hijos y por otra, en una de las golpizas, se asusta cuando ésta se desmaya. Hay Evaluación. De igual modo, Resolución y una Coda, parecida a una moraleja: “Esta vez sí estaba arrepentido”.

Referencias bibliográficas

- Barrera Linares, L. (1995). *Discurso y Literatura*. Caracas: Ediciones de la Casa de Bello.
- Castedo, Mirta. (1995). *El Multilibro (orientaciones para los docentes)*. Buenos Aires: Santillana.
- Ferreiro, E y Pellicer A. (1991). *Haceres, Quehaceres y Deshaceres (con la lengua escrita en la escuela rural)*. México: CINVESTAV.
- Graves, Donald. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- Lerner, D. y Levi, H. (1995). *La génesis escolar de la escritura*. Buenos Aires: Aique, Grupo Editor.
- Kaufman, A. (1992). *Leer y Escribir*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Mato, Daniel (1991). *Como Contar Cuentos. (el arte de narrar y sus aplicaciones educativas y sociales)*. Caracas: Monte Avila Editores.
- McCormick, A. (1992). *Didáctica de la Escritura*. Buenos Aires. Aique, Grupo Editor.
- Nava, G. (1986). *El discurso literario destinado a niños*. Caracas: Academia de La Historia.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- Tolchinsky, A. (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Editorial Horsori.
- _____. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito. (Procesos evolutivos e implicaciones didácticas)*. Barcelona: Anthropos.
- Torres, M. y Ulrich, S. *Qué hay y qué falta en la Escritura Alfabética de los Chicos*. Buenos Aires: Aique, Equipo Editor.