
Forestiere, N. D. (diciembre, 2025). "La escritura como testigo en procesos de lectura compartida en torno a un libro-álbum metaficcional". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 39 – 61.

Título: La escritura como testigo: relecturas e intercambio entre lectores en torno a un libro-álbum metaficcional

Resumen: Desde una concepción de la lectura como proceso de transacción entre el lector y el autor, con un lugar central para la lectura a través del docente, este artículo analiza cómo incide el espacio de intercambio entre lectores en la construcción de sentido sobre una obra contemporánea que presenta alusiones a un cuento tradicional, así como también el lugar de la escritura en su función epistémica. Lo hace a partir de los aportes que arroja la puesta en el aula de una secuencia didáctica que tiene como propósito focalizar en las interpretaciones de un grupo de alumnos de tercer grado de la escuela primaria.

A partir del análisis del registro de las clases es posible advertir que, habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores y propuestas de reescritura, los alumnos fueron capaces de avanzar hacia una caracterización más profunda del personaje principal de la historia, establecer vínculos con la historia tradicional, nombrar las diferentes historias que conforman la obra, articular las ilustraciones con la voz escrita y considerar algunos aspectos ligados a la metaficción.

Estos resultados muestran que, en el marco de una secuencia que articula lectura a través del docente, intercambio entre lectores y escritura en su carácter epistémico, es posible potenciar la formación de lectores en la escuela primaria.

Palabras clave: lectura a través del docente, escritura, libro álbum, intercambio entre lectores, escuela primaria.

Title: *Writing as witness in shared reading processes around a metafictional picture book*

Abstract: *Based on a conception of reading as a transactional process between the reader and the author, with a central role for reading through the teacher, this article analyzes how the space for exchange between readers impacts the construction of meaning in a contemporary work that alludes to a traditional tale, as well as the role of writing in its epistemic function. The analysis is based on the contributions emerging from implementing a teaching sequence in the classroom, which aims to focus on the interpretations of a group of third-grade elementary school students.*

Analysis of classroom records shows that, having participated in the space for exchange among readers, students were able to develop a deeper characterization of the story's main character, establish links with the traditional tale, name the different stories that make up the work, link illustrations with the written text and consider some aspects related to metafiction.

These results demonstrate that within the framework of a sequence that articulates reading by the teacher, exchange between readers, and writing in its epistemic function, it is possible to enhance the education of readers in primary school.

Keywords: *teacher-mediated reading, writing, picturebook, exchange among readers, elementary school.*

La escritura como testigo en procesos de lectura compartida en torno a un libro-álbum metaficcional

Noelia Danisa Forestiere ¹

Introducción

La historia de la lectura y la escritura nos enseña que la tarea de leer y escribir estaba solo destinada a profesionales. Hubo un tiempo en que dichas prácticas consistían en el aprendizaje de una técnica que se podía desdoblar en, por un lado, la correcta oralización del texto y, por otro, en el adecuado trazado de las letras. Así, las funciones de leer y escribir estaban separadas: algunos, los lectores autorizados, no eran escribas, y viceversa.

Cuando se asume que ambas son construcciones sociales, atravesadas por el contexto histórico en el que se desarrollan, y que deben ser democratizadas, dicha tarea deja de estar destinada a un grupo específico de personas y se piensa en el acceso a ellas como un derecho que todos y todas deben tener para ejercer plenamente el rol de ciudadano/a.

Es en ese marco en el que la escuela asume la ineludible tarea de democratizar la lectura y la escritura, introduciendo a los niños y a las niñas en el mundo letrado. Pero, para que ese propósito efectivamente se cumpla, los niños deben participar asiduamente en actos donde ambas se practiquen.

En el caso de la escritura, en las aulas se deben propiciar situaciones en las que los niños tengan la oportunidad de escribir para cumplir un propósito determinado, en relación con un destinatario conocido o desconocido o, en algunos casos, para sí mismos.

¹ Especialista en Escritura y Alfabetización en la (UNLP), Diplomada en Literatura infantil y juvenil (UNSAM), Especialista en Lectura Escritura y Educación (FLACSO), Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación y maestra de Nivel Primario. Actualmente se desempeña como formadora en el equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria y en el Instituto Superior de Formación Docente 113. Buenos Aires, Argentina. noeliadanisa@gmail.com

En cuanto a la lectura, mientras los niños y niñas están aprendiendo a leer – en el sentido convencional del término –, construyen sentido sobre el texto que se está leyendo.

El sentido que se va otorgando a los textos está vinculado con el recorrido de lecturas que cada uno de los niños ha tenido la oportunidad de construir dentro y fuera de la escuela. Graciela Montes (2017) dice al respecto que: “Es importante entender que el que lee tiene muchos universos de significación desplegados a su alrededor” (p. 111). La interpretación personal y social que el texto promueve y los hallazgos que los lectores realizan sobre él no se dan siempre de manera “natural”, sino que acontecen en el espacio de intercambio con otros, minuciosamente planificado por un docente, en el que se anticipan aquellas intervenciones que favorecen que todos los alumnos se apropien de las diferentes capas de sentidos que presenta el texto. Atendiendo a esto último, a lo largo de la investigación² es recurrente la reflexión en torno a cuáles son aquellas obras que el docente selecciona para leer frente a sus alumnos porque presentan un desafío para ese auditorio, obras que se enlacen de alguna manera con otras lecturas que ellos ya han transitado. Asimismo, es preciso que el docente pueda prever intervenciones que permitirán a los lectores hacer interpretaciones ajustadas al texto, así como también que los niños puedan explicitar sus ideas para confrontarlas con las de sus pares y elaborar un conocimiento cada vez más compartido sobre la obra, animándose, además, a transformar sus interpretaciones iniciales sobre un texto, volviendo una y otra vez sobre ellas. Democratizar la palabra en las aulas, desentrañar el sentido de la obra, leer y releer el mismo cuento son prácticas fundamentales que la escuela debe garantizar.

La investigación realizada tuvo el propósito de analizar la situación didáctica fundamental de la lectura a través del maestro y la apertura del espacio de

² El presente artículo se inscribe en la tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Escritura y Alfabetización: Forestiere, N. (2020). La escritura como testigo de los procesos de interpretación: Intercambio entre lectores en torno a la lectura de un libro álbum al finalizar el primer ciclo de la educación primaria. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1918/te.1918.pdf>

intercambio entre lectores de una obra desafiante,³ porque es distinta en relación con lo que venían leyendo habitualmente. La documentación y sistematización de dicha experiencia didáctica se convirtió en nuestro objeto de estudio.

El grupo sobre el cual se realizó el análisis está constituido por lectores que han transitado, en los primeros años de escolaridad, por una diversidad de obras de autores nacionales y extranjeros, contemporáneos y clásicos, además de una variedad de géneros: cuentos, novelas, poesía, entre otros.

El desafío consistió en advertir si el hecho de que conocieran algunas de las obras clásicas garantizaría que pudiesen reutilizar esos conocimientos y establecer vínculos entre ellas y el cuento que se presentaba en la secuencia didáctica.

Nos preguntamos, entonces, si los niños y las niñas eran capaces de hacer explícitos aquellos rasgos de la obra que la ponen en diálogo con otras que la precedieron; si la escritura permitiría a los alumnos reorganizar el conocimiento elaborado en la primera lectura; eran capaces de registrar avances en sus interpretaciones iniciales sobre la obra habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores; por último, establecer y documentar algunas intervenciones docentes en el espacio de intercambio que promuevan el avance en las interpretaciones de los niños y las niñas.

Se analizan, entonces, los efectos que tiene la lectura de una obra muy diferente a la que los alumnos están habituados a leer y las condiciones didácticas necesarias para propiciar un espacio de intercambio entre lectores que democratice la construcción colectiva de sentido de la obra y resignifique lecturas que ya son parte de su experiencia lectora. También se analizan las intervenciones docentes posteriores a la relectura de un libro álbum en particular, para analizar las escrituras de los niños y las niñas posteriores a la lectura –sin haber mediado el espacio de intercambio entre lectores– y, por último, las escrituras de los niños y niñas luego de una segunda lectura del cuento habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores.

³ *Los tres cerditos* de David Wiesner es un cuento diferente sobre la historia clásica de los tres cerditos. En esta versión, el autor revisita la historia y la subvierte. El lobo feroz sopla tan fuerte que hace volar a los cerditos fuera del cuento, de este modo la historia avanza y el relato tradicional se transforma.

En este sentido, un paso más fue advertir si “decir por escrito” las propias ideas sobre la obra posibilita al pequeño escritor tomar conciencia de las interpretaciones, permitiéndole distanciarse de su texto para volver a él más adelante y reconstruir aquello que se ha plasmado en el papel, poniendo en relieve la función epistémica de la escritura. En este sentido, es la escritura la que permite objetivar los pensamientos, hacerlos objeto de reflexión, dando lugar a las sucesivas vueltas al texto. Permite volver una y otra vez sobre ellos, ya sea para revisar, reorganizar, etc. De este modo, el escritor se ve obligado a tomar distancia del propio discurso, y la obra escrita, en tanto objeto material, queda escindida de quien la produjo. La escritura funciona, así, como instrumento para el desarrollo y la construcción del propio pensamiento, función que posibilita que los procesos de composición de un texto generen en el escritor aprendizajes personales y sobre su entorno (Miras, 2000). Destacamos particularmente este aspecto del estudio, ya que resulta novedoso frente a trabajos previos al poner de relieve el vínculo indisociable y recíproco entre lectura, escritura y conocimiento. La decisión de detenerse en la potencia de utilizar a la escritura en su carácter epistémico en la formación de los lectores literarios invita a reflexionar sobre la posibilidad de su valiosa incorporación en la escuela.

No obstante, antes de avanzar con el análisis y las conclusiones en torno a la experiencia didáctica, es preciso detenerse y reflexionar acerca del posicionamiento que asumimos respecto de qué entendemos por leer, es decir, desde qué concepción abordamos el proceso de lectura, dado que esto condiciona fuertemente el lugar que el docente asume en el aula al momento de su enseñanza. Para ello, se realiza a continuación un recorrido histórico en el que se desarrolla brevemente cada uno de los enfoques predominantes en diferentes épocas, para luego adentrarnos en la enseñanza de la lectura en las aulas.

Dejar atrás la idea de la lectura como descifrado

En los últimos ochenta años han aparecido diferentes trabajos que abordan el tema de la lectura y se apoyan en tres concepciones acerca de ese proceso.

Inicialmente, la lectura era concebida como un conjunto de habilidades. En este marco se entendía que la lectura podía ser desmenuzada en sus elementos

componentes y que estos podían ser ordenados según el grado de dificultad. Entender el proceso de lectura de este modo suponía un aporte para dar solución a los problemas derivados del aprendizaje en su etapa inicial. Los diferentes niveles de lectura que componían el esquema estaban dados por: el reconocimiento de palabras, como el primer nivel; la comprensión, como el segundo; la reacción o respuesta emocional, como el tercero y, por último, la asimilación o evaluación. Desde este enfoque prevalecía la idea de que, al dominar las habilidades básicas, el lector luego podía integrarlas en un todo. En conclusión, cuando el lector logra extraer el significado que le ofrece el texto, ha sido capaz de comprenderlo. Desde esta concepción, leer se reduce a extraer la información que el texto presenta.

Conforme avanzan las investigaciones psicolingüísticas y de la psicología cognitiva a principios de los sesenta, el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades comienza a perder entidad, y es en ese contexto que surge el enfoque interactivo de la lectura.

Kenneth Goodman (2002) y Frank Smith (1997) son referentes destacados que revolucionaron las ideas sobre el acto de lectura.

Goodman sostiene que la lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje. Frank Smith, otro de los pioneros, también destaca el carácter interactivo del proceso cuando afirma que en la lectura interactúa la información visual y la no visual que posee el lector. Es en ese proceso de constante interacción entre ambas cuando el lector construye sentido; la coordinación de informaciones es lo que le permite obtener significado. Sumado a esto último:

Kenneth Goodman afirma que no hay nada intrínseco al sistema de escritura, o a sus símbolos, que tenga significado, sino que este es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee. (Dubois, 2015, p. 19)

La psicología constructivista realizó significativos aportes al enfoque interactivo de la lectura, dado que retomó el concepto de esquema para profundizar en el papel que juega la experiencia previa del sujeto en el acto de lectura. Afirma que la comprensión se alcanza cuando el lector encuentra la configuración de

esquemas que le permite explicar el texto en forma adecuada. En este punto es que el enfoque transaccional de la lectura se contrapone al enfoque interactivo.

Este último entiende la comprensión como la duplicación del texto por parte del lector; en cambio, desde el enfoque transaccional, la comprensión está marcada por algo más que la duplicación e implica la interpretación del lector de la representación textual que él ha construido. Antes de duplicar el mensaje, lo que hace el lector es duplicar el rol creativo del autor.

Es así como surge una concepción más reciente sobre la lectura proveniente del campo de la teoría literaria. Desde esta perspectiva, el acto de lectura es considerado como un proceso de transacción entre el lector y el autor. Louise M. Rosenblatt, investigadora y representante de la teoría que sustenta el acto de lectura como un proceso en el que el significado está en el lector y en el escritor, no en el texto, afirma que:

Todo acto de lectura es un acontecimiento, o una transacción que implica a un lector en particular y un patrón de signos en particular, un texto, que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. En lugar de dos entidades fijas que actúan una sobre la otra, el lector y el texto son dos aspectos de una situación dinámica total. El "significado" no existe "de antemano" "en" el texto o "en" el lector, sino que se despierta o adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto. (Rosenblatt, 1996, pp. 24-25)

En suma, el acto de lectura se entiende como un proceso transaccional en el cual lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados, un proceso durante el cual el lector coordina la información que aporta el texto con la información que tiene disponible. Por lo tanto, el significado no está en el texto, sino en el lector y en el escritor, por lo cual la comprensión se verá afectada de acuerdo con la capacidad del escritor en tanto constructor del texto y a la del lector, encargado de reconstruirlo y de otorgarle significado.

En ese esfuerzo que realiza el lector por reconstruir la obra y otorgarle significado es que volvemos una y otra vez al texto y rememoramos otras historias, compartimos con otros nuestros pareceres y ponemos en el texto esa palabra "de más" que profundiza, enriquece la comprensión y nos invita a pensar recorridos de lectura posibles.

El texto deja de ser un conjunto de simples marcas sobre el papel cuando el lector efectúa una transacción con el texto, es decir, el lector se constituye como tal en tanto este acto se efectiviza. El significado es aquello que sucede durante la transacción; el lector construye un texto similar y vinculado al texto editado, pero no idéntico al que el autor tenía pensado.

Estos avances fueron decisivos para dejar atrás la idea de la lectura como descifrado.

Leer a través del docente

Habiendo asumido que en el acto de lectura la construcción de sentido involucra tanto al lector como al texto, en una transacción que ocurre en un tiempo determinado, es imprescindible que los y las docentes acerquen a través de su voz diversidad de obras a sus estudiantes, porque la extensa bibliografía sobre el tema documenta que cuando los niños aún no dominan el lenguaje escrito, construyen sentido sobre los textos escuchando leer a un otro alfabetizado: padres, madres, hermano mayor entre otros.

Emilia Ferreiro ilustra esta escena con unas bellas palabras:

Había una vez un niño... que estaba con un adulto... y el adulto tenía un libro... y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba cómo la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer. (Ferreiro, 2001, p. 64)

Conforme los niños transitan su escolaridad, es la escuela la encargada de ofrecerles oportunidades de participar en situaciones de lectura en las que accedan a diversidad de textos y temas de los que el lenguaje escrito se ocupa. Es su maestro quien da voz a los textos para que los niños efectivamente puedan construir sentido sobre ellos. Las situaciones en las que el docente “pone voz” a los textos son imprescindibles porque garantizan el acceso de los niños a la cultura escrita. Es en el marco de esta situación que los alumnos pondrán en acción los quehaceres del lector desde edades muy tempranas y aun antes de leer convencionalmente.

El docente sostiene sistemáticamente estas situaciones en las que los niños tienen oportunidad de escucharlo leer, accediendo a textos que seguramente serían muy complejos para enfrentar en una situación de lectura por sí mismos. También

permite que los niños y niñas puedan acceder a géneros novedosos para muchos de los lectores novatos. En el marco de la escuela, la lectura a través del docente es una de las situaciones didácticas fundamentales que deben ocurrir a lo largo de toda la escolaridad. Pero ese espacio no finaliza cuando el maestro concluye la lectura y cierra el libro. Es inmediatamente después de que vuelve a abrir el libro y relee para sus alumnos algunos pasajes seleccionados para el intercambio. En ese sentido, nos interesa destacar el lugar que ocupa en la construcción de sentido ese momento que los lectores transitan al finalizar la obra. Como señalan las especialistas:

Contra toda representación de sentido común en la que solemos imaginar a un buen lector concentrado solo frente a su libro, en realidad se lee –y se aprende a leer– siempre con otros presentes y en diálogo con nuestros pensamientos. (Kaufman, Lerner y Castedo, 2014, p.12)

En la escuela, ese espacio posterior a la lectura es sostenido por el docente, quien, al finalizar cada sesión, garantiza situaciones en las que invita a los niños a hablar en torno a la obra, habiendo anticipado algunas intervenciones que le permiten resaltar aquellos aspectos que le resulta interesante retomar para toda la clase: la belleza de un fragmento, los episodios que generan controversia en el auditorio, la caracterización de un personaje, los modos de decir de los autores, los diálogos significativos, etc.

Desde esta perspectiva, es imprescindible la palabra que se añade luego de que los niños escuchan leer a su maestro. Nos dice Jean Hébrard (2000):

La escuela puede inventar el placer de hablar juntos del mismo libro. La lectura ya no es solitaria, personal, elitista. La escuela escolariza la conversación de las élites. Puede crear una comunidad de interpretación: lo importante no es dar libros a los niños, sino que aprendan que no hay lectura fuera de las comunidades, el placer está dado por la palabra que se agrega al libro.(conferencia, s/p.)

En definitiva, las discusiones que se suscitan entre el docente, los niños y el texto permiten que las interpretaciones iniciales que cada niño elaboró, en un primer acercamiento al texto, se complementen y se profundicen. En ese sentido, hacer del aula una comunidad de lectores supone entender a la clase como un colectivo en el que se lee y se intercambia con otros sobre lo leído en un espacio de complicidad compartida.

Los clásicos en la escuela

En relación con la lectura de los clásicos en la escuela, la controversia es de larga data. Teresa Colomer (2008) afirma y argumenta que las aulas deben contar con esas obras y esboza las siguientes razones. Por un lado, los clásicos permiten el enlace entre los lectores, en tanto discurso literario que favorece el sentido de pertenencia colectiva. En un mundo en el cual el consumo cultural está cada vez más acelerado, la permanencia de obras clásicas permite que haya lecturas coincidentes entre lectores:

Las formas habituales de narrar, los personajes evocados, las alusiones literarias con las que bromeamos o los registros y convenciones del discurso por los que saltamos en cada conversación y lectura, resultan absolutamente necesarios para dominar la comunicación social. (Colomer, 2008, p. 392)

Una segunda razón que argumenta en favor de la lectura de los clásicos es el enlace entre las obras que estos permiten:

Esa es la principal gracia de acceder a la tradición, la de dar instrumentos a las nuevas generaciones para aprovechar la reflexión que la humanidad ha llevado a cabo sobre sí misma y sobre el mundo y que puede hallarse ahí, en el uso cambiante de los motivos literarios, en el diálogo establecido entre sus poemas o relatos. (p. 394)

Por último, la autora refiere a la capacidad de los clásicos para fomentar el enlace entre niveles culturales:

Un clásico continúa funcionando porque posee una riqueza de interpretación que siempre tiene algo nuevo para decir a personas de muy distintos lugares y tiempos, algo nuevo si se piensa en ello, algo nuevo si volvemos a leerlo. (p. 394)

Es posible que los niños tengan conocimientos de estas historias incluso antes de llegar a la escuela. La estructura canónica que presentan como consecuencia de sus orígenes de tradición oral permite a los pequeños lectores prever las acciones y el desarrollo de la trama. Propicia también que puedan anticipar rápidamente cómo comienzan, cómo será el final, comportamiento de los personajes, así como también los escenarios representados. El lector se adelanta sobre esas historias porque las conoce. Esa anticipación hace posible que los lectores actualicen lo que ya saben sobre las historias, para poner esos conocimientos al servicio de la lectura y construir nuevos significados sobre el

cuento que van a leer. Bajo ciertas condiciones didácticas, leer clásicos en la escuela favorece situaciones para que los niños aprendan a leer y a escribir.

Tomando como referencia lo expresado, se diseñó metodológicamente una secuencia didáctica de lectura literaria cuya obra central presentará continuidades y rupturas con la línea argumental desarrollada por el cuento clásico de *Los tres cerditos*.

Los tres cerditos de Weisner, una obra desafiante

Los tres cerditos de David Wiesner⁴ es un libro álbum⁵ de carácter metaficcional. Cuando nos referimos a la metaficción, en palabras de Silva-Díaz (2005), estamos haciendo referencia a un tipo de ficción que aborda su propia construcción narrativa o lingüística (de ahí su nombre: va más allá de la ficción, manteniéndose dentro y fuera de ella a la vez). Se consideran metaficcionales aquellas obras que invitan a leer buscando desenmascarar los diferentes planos del relato, impidiendo que los lectores puedan sumergirse en la historia, dado que en todo momento se pone de manifiesto el artificio estético del texto, es decir, las decisiones que fue tomando el autor en su creación. Las obras metaficcionales presentan cierta discontinuidad narrativa, en este caso expresada en la multiplicación de relatos que se continúan y finalmente se entrecruzan. Este tipo de obras problematizan la lectura, en tanto deconstruyen aquellos elementos que estamos acostumbrados a encontrar en las narraciones convencionales para ser transgredidos: las páginas se desordenan, los personajes se corporizan, las historias se multiplican, los argumentos se cruzan, el autor se manifiesta, etc.

Sumado a la característica metaficcional que atraviesa el cuento, la obra de Wiesner presenta rupturas y continuidades en relación con el cuento clásico de *Los tres cerditos*. Esta característica permite que, frente a su lectura, los niños puedan

⁴ Sugerimos, para aquellos lectores/as que quieran profundizar su interpretación, tener presente la obra, así como también, remitir al análisis exhaustivo que se encuentra disponible en el trabajo de tesis.

⁵ Una de las características que identifican al libro álbum y lo diferencian de otros géneros destinados a los niños es que las palabras no pueden existir de manera independiente, no quedaría claro el significado del texto sin las ilustraciones. La particularidad más destacada de este género es la articulación entre lo textual y lo plástico. Shulevitz (1999) destaca que "el libro álbum no solo depende de las ilustraciones para complementar las palabras, sino que también las esclarece y toma su lugar" (p:130).

realizar relaciones intertextuales con la obra mencionada, así como también con otras obras.

Si bien, por un lado, se puede advertir que la historia tradicional está presente, conforme avanza la lectura se produce una ruptura, en particular cuando uno de los cerditos, luego del soplo del lobo, “sale volando” de la historia que hasta ese momento era conocida por todos.

Desde entonces, los hilos argumentales se multiplican y ya no es uno, sino que son dos: el tradicional y el que comienza a suceder por fuera de las páginas, dando lugar al recurso de la metaficción y contraponiendo lo narrado, “... y al cerdito se lo comió”, con lo que efectivamente sucede en la ilustración: “¡Eh! ¡Me ha hecho salir volando!”. En este sentido, la obra propone un contrapunto de voces entre lo que está escrito en el texto y lo que representa la ilustración. Si bien ambas voces se narran en conjunto, el relato sostiene un “enfrentamiento” permanente entre la imagen y la voz del texto escrito, buscando complicidad en el lector, ya que este cuenta con más información que el personaje, el lobo.

La historia sigue avanzando hasta que ya no son dos, sino tres. Los cerditos ingresan, a modo de homenaje, en *Hey Diddle Diddle* de Randolph Caldecott. Este es considerado el primer libro álbum cuya fecha de edición data de 1882. Esta antigua historia está conformada por algunas de las tradicionales nanas inglesas a las cuales refiere Wiesner en este episodio de su obra. Si bien esta información no está explícita en el texto, nos fue posible reconstruirla a partir del análisis realizado por la crítica literaria en torno a la obra.

Luego, los cerditos continúan su travesía para ingresar finalmente a una cuarta historia: el dragón que cuida a la rosa de oro. Esta historia posiblemente remita a la leyenda de San Jorge y el dragón. En la obra de Wiesner, los cerditos ayudan al dragón a escapar de esa historia original, cuyo final fue de lo más desafortunado.

Los cerditos continúan con su derrotero hasta que finalmente reconstruyen las páginas de la obra clásica con el propósito de regresar a su casa. Es aquí donde las cuatro historias confluyen: la leyenda de San Jorge y el dragón, *Hey Diddle Diddle* de Randolph Caldecott, la historia tradicional de *Los tres cerditos* y la que han construido con todas ellas.

Construcción de la secuencia didáctica

En el marco de las decisiones metodológicas asumidas, la secuencia de lectura del cuento⁶ se llevó a cabo en un tercer grado de la escuela primaria,⁷ en dos clases espaciadas entre sí con un tiempo no menor de dos días, ya que se necesitaba que la docente se reuniese con la investigadora a relevar y analizar los datos vinculados a la primera producción de los alumnos para realizar los ajustes necesarios en vista de la segunda clase.

Para el relevamiento de datos se mantuvo, en primera instancia, una entrevista inicial con la directora, quien, a su vez, coordina el ciclo. El propósito principal fue conocer el trabajo del ciclo en el área de Prácticas del Lenguaje y focalizar en los trayectos de lectura de los niños y niñas. Se realizó también un encuentro con las maestras de tercer grado con el propósito de conversar acerca de las características del grupo y de las propuestas de lectura desarrolladas a lo largo del ciclo, en función de lo cual se decidió quién de ellas estaría a cargo de la clase. Finalmente, se resolvió continuar con la maestra que contaba con más experiencia de trabajo en los grados del ciclo. Esto último es de suma relevancia, dado que la investigación analiza las respuestas de los niños luego de la lectura por parte del maestro, motivo por el cual es importante que la maestra conozca el recorrido lector con el que cuentan los alumnos y alumnas. Se sostuvieron instancias de trabajo con la docente para ajustar la secuencia didáctica iniciada por la investigadora. Luego, se llevaron a cabo dos clases que fueron filmadas, desgrabadas y transcriptas para su posterior análisis. La secuencia de trabajo fue puesta en práctica en el segundo cuatrimestre del año, más precisamente en la tercera semana de octubre, dado que

⁶ La secuencia didáctica se encuentra disponible como Anexo en la investigación en la que se basa este artículo.

⁷ La secuencia didáctica presentada fue llevada a cabo en el Colegio San Francisco de Sales, situado en el barrio de Almagro, CABA, con niños y niñas de ocho años que cursan el tercer grado de la escuela primaria. La escuela es de jornada completa y cuenta con dos secciones por grado. La cantidad de alumnos por aula es de entre treinta y siete y cuarenta niños. La población está conformada por niños y niñas de familias cuyos padres finalizaron los estudios secundarios y en muchos casos cuentan con título terciario y/o universitario. Los alumnos que pertenecen al grupo de clase analizado transitaban tanto Nivel Inicial como primero y segundo año de la escuela primaria en la misma institución. La mayoría de los niños vive en la zona en la que está ubicada la escuela.

fue necesario que los alumnos cuenten con el mayor recorrido de lectura de cuentos clásicos posible.

El análisis de las situaciones se corresponde con los momentos en que se desarrolló la secuencia didáctica. Es decir, se analizaron, en primera instancia, las interpretaciones escritas de los alumnos a partir de la primera lectura del cuento; luego, el espacio de intercambio entre lectores correspondiente a la segunda clase y, por último, las interpretaciones escritas elaboradas por los niños y las niñas a partir de la segunda lectura del cuento. En total, se recogieron treinta y siete escrituras de niños realizadas con posterioridad a las situaciones de lectura.

En la clase 1, la docente lee el cuento con el ejemplar en la mano al mismo tiempo que se proyecta en una pantalla. Dado que se está presentando un libro álbum, hay dos condiciones vinculadas al género que no deben pasar inadvertidas: leer y ver. Los niños deben acceder a las imágenes al mismo tiempo que al texto, condición imprescindible para la construcción de sentido en el libro álbum. No obstante, el libro quedará a disposición para que los alumnos puedan recurrir a él en el tiempo que transcurrirá entre la primera y la segunda clase. Luego se les solicita a los alumnos una escritura, posterior a la lectura de la obra, sin haber mediado el espacio de intercambio entre lectores. La docente invita a sus alumnos a escribir por sí mismos “lo que les llamó la atención, lo que les impactó, algo que les quedó en el recuerdo”.

En la clase 2, la docente da inicio a un espacio de intercambio entre lectores al finalizar la lectura y luego solicita a los alumnos que vuelvan sobre su comentario inicial para agregar o no nuevas impresiones y/o ideas: “porque nos interesa mucho saber cómo pensaste primero y cómo lo pensaste después”. La docente prevé esta instancia y habilita a sus alumnos a transformar y agregar contenido a su escritura inicial, solicitando que no borren ni tachen sobre su escrito.

El análisis de las producciones se focaliza en las alusiones explícitas o implícitas que los niños y las niñas fueron capaces de establecer respecto del cuento tradicional como de las diferentes obras presentes a lo largo de la historia, habiendo mediado el espacio de intercambio entre los lectores y la escritura.

Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la primera lectura del cuento

Finalizada la lectura del cuento a través de la maestra (clase 1), se les solicitó a los alumnos y alumnas que “escriban lo que les llamó la atención, lo que les impactó, algo que les quedó en el recuerdo”, sin mediar espacio de intercambio entre lectores.

Luego de la lectura y del análisis minucioso de las escrituras de los niños correspondientes a las clases desarrolladas, advertimos dos grandes grupos que permiten visualizar diferentes ideas infantiles. Por un lado, aquellas que ponen en evidencia una vinculación implícita con la historia tradicional de *Los tres cerditos* y, por otro lado, las que hacen explícita dicha vinculación. Aquellas producciones que dan cuenta de un vínculo implícito, construyen sus ideas a partir de la ruptura o la semejanza con la historia tradicional sin poder precisar las razones que permiten establecer esa vinculación. En cambio, las producciones que advierten una intertextualidad explícita lo manifiestan mediante las fórmulas de inicio, de cierre o frases significativas del relato que aluden a la historia original de *Los tres cerditos*.

Dentro de estos dos grandes agrupamientos se establecieron subgrupos según las diferentes variantes que surgieron de la interpretación que les suscitó a los niños la primera lectura del cuento. Los agrupamientos incluyen diferentes voces; no obstante, las ideas de un mismo alumno pueden conformar más de un agrupamiento.

GRUPO I. Establecen una vinculación implícita con el cuento tradicional: construyen sus ideas a partir de la ruptura o la semejanza con la historia tradicional sin poder precisar las razones que permiten establecer esa vinculación.

- Aluden a lo que afirma el texto sin considerar lo que aportan las ilustraciones: “A mí me sorprendió cuando se comió a los cerditos”; “A mí no me gustó cuando el lobo se comió a los cerditos”; “Me impactó que el lobo se comió a los cerditos y seguían vivos”.
- Mencionan la aparición de personajes ajenos a la historia tradicional: “A mí me impactó que había dos personajes que yo no conocía”; “A mí me quedó en el recuerdo que hay un dragón y un gato”.

- Reconocen la presencia de más de un cuento sin poder precisar cuál: “a mí me llamó la atención que vayan saliendo, de un cuento a otro”.

GRUPO II. Establecen una vinculación explícita con el cuento tradicional: advierten una intertextualidad explícita y lo manifiestan mediante las fórmulas de inicio, de cierre o frases significativas del relato que aluden a la historia original de *Los tres cerditos*.

- Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran: “Lo que me quedó en el recuerdo fue cuando los cerditos dijeron: ni por los pelos de mi barbilla”; “Me quedó en el recuerdo que vivieron felices para siempre”.

A partir del análisis de las producciones escritas y habiendo establecido las categorías de análisis expresadas más arriba, se pudo advertir que la mayoría de los alumnos, pertenecientes al grupo I, da cuenta de haber construido un vínculo muy lábil entre el cuento tradicional y la obra leída en el aula. Si bien el grupo II pudo establecer una vinculación explícita con el cuento tradicional, este grupo está conformado por sólo seis alumnos de un total de treinta y siete.

Análisis del intercambio entre lectores después de una segunda lectura del cuento

En la segunda clase, la docente tenía previsto hacer una relectura de la obra y abrir un espacio de intercambio entre lectores, resguardando ciertas condiciones que permitían una interpretación más profunda. La docente tiene como propósito que los niños y las niñas construyan sentido sobre la obra a partir de la articulación entre el texto y la imagen; establezcan continuidades y rupturas con el cuento tradicional; evoquen otras historias. Así como también, que adviertan la presencia de diferentes hilos narrativos (*Los tres cerditos* –tradicional–, *Los tres cerditos* de Wiesner, la leyenda de San Jorge y el dragón y *Hey Diddle Diddle* –nanas inglesas–).

En ese sentido, se pudo advertir, en las ideas manifestadas por los niños y las niñas durante el intercambio, que los propósitos perseguidos por la docente se fueron cumpliendo de manera diversa en las y los estudiantes. Por ejemplo, cuando

Joaquín aporta un comentario – “se escondió atrás de la hoja” – que da cuenta del recurso metaficcional presentado en la obra y que permite que los cerditos puedan continuar con vida a lo largo de todo el relato. O bien el momento en que Sol incluye la idea de que el lobo de este cuento no se parece tanto al que conocen de otras historias clásicas: “A mí me encantó que no sea el mismo lobo que el cuento tradicional”. En el mismo sentido, Federico señala que, además, este lobo no realiza las mismas acciones que el del cuento tradicional: “A mí lo que me sorprendió de algo que hizo el lobo es que no se tiró de la chimenea como en el cuento tradicional”. El intercambio avanza con el propósito de delinear el perfil del lobo, tanto en su aspecto físico como en su comportamiento, estableciendo continuidades y rupturas con el lobo del relato tradicional.

Es oportuno señalar, a partir de la lectura de registro de clase,⁸ que los avances enunciados se vinculan directamente con la frecuente intervención que realiza la docente durante el intercambio con el propósito de que el conocimiento sobre la obra se profundice y democratice. Por ejemplo, cuando se detiene en los nuevos personajes a los fines de analizar la simultaneidad de los diferentes hilos argumentales que transcurren en la historia: “Yo les quiero hacer una pregunta más, ¿cuántas historias hay en este cuento?”.

La docente vuelve una y otra vez al texto habiendo anticipado en su planificación un conjunto de intervenciones con la intención de que todos los niños y las niñas tengan la oportunidad de valorar y compartir saberes sobre el texto leído, volviendo sobre la historia y las ilustraciones para desentrañar contradicciones, caracterizar un personaje, establecer relaciones con otros cuentos... en definitiva, para profundizar en el sentido de la obra.

Análisis de las interpretaciones escritas a partir de la segunda lectura del cuento

La docente lee por segunda vez el cuento y, al finalizar la lectura, da inicio a un espacio de intercambio –analizado más arriba–. Luego solicita a los alumnos que

⁸ El registro completo de la clase, junto con el análisis exhaustivo de las producciones se encuentran disponibles en el trabajo de tesis en el que se enmarca este artículo. Disponible en: <https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1918>

vuelvan sobre su comentario escrito inicial para agregar o no nuevas impresiones y/o ideas: “Porque nos interesa mucho saber cómo pensaste primero y cómo lo pensaste después”. La docente habilita a sus alumnos a transformar y a agregar contenido a su escritura inicial, y solicita que no borren ni tachen nada en ella. Nuevamente, se establecieron agrupamientos con el propósito de reunir aquellas ideas infantiles que comparten la misma construcción de sentido sobre la historia.

GRUPO I. Establecen un vínculo implícito con el cuento tradicional: construyen sus ideas a partir de la ruptura o la semejanza con la historia tradicional sin poder precisar las razones que permiten establecer esa vinculación.

- Aluden a lo que afirma el texto considerando lo que aportan las ilustraciones: “Hoy me di cuenta que en realidad el lobo no se come a los cerditos, él piensa que se los comió, pero en realidad no”; “A mí me sorprendió cuando el lobo pensó que se las había comido pero no [,] se fueron a otro cuento”.

GRUPO II. Establecen un vínculo explícito con el cuento tradicional: advierten una intertextualidad explícita y lo manifiestan mediante la caracterización del lobo, las fórmulas de inicio, de cierre o frases significativas del relato que aluden a la historia original de *Los tres cerditos*. Asimismo, advierten y nombran aquellas historias presentes en el cuento que difieren de la conocida por ellos.

- Advierten la presencia de las cuatro historias y las pueden nombrar: “Hoy descubrí que hay 4 cuentos y yo pensé que había dos cuentos”. “Hoy también me di cuenta que en el cuento aparecen 4 cuentos adentro: el cuento de los cerditos tradicional, el cuento de los cerditos que inventaron ellos, el cuento de la nana inglesa y el cuento del dragón que cuida la rosa de oro”; “Hoy descubrí que hay 4 cuentos y antes pensé que eran dos. Los 4 cuentos son: El dragón y la rosa de oro, La nana inglesa, los tres cerditos tradicional y los tres cerditos inventado”.
- Recuperan las fórmulas canónicas de cuentos, frases que se reiteran y caracterizan al personaje del lobo: “Me pareció gracioso cuando dicen

por los pelos de mi barbilla”; “Este es un cuento tradicional porque empieza con *había una vez...* y termina con *vivieron felices para siempre*”.

GRUPO III. Metaficción: este grupo de niños establece ideas vinculadas a la complejidad de la reflexión metaficcional, inaugurando un nuevo agrupamiento.

- Consideran aspectos ligados a la metaficción: “Que en un momento arrugan una hoja del cuento tradicional y hacen un avioncito de papel”; “Cuando sacaron una hoja del libro e hicieron un avión”; “Con la hoja que armaron el avión era con el cuento tradicional, que iban caminando el plato y la cuchara”.

En una segunda clase y habiendo mediado el espacio de intercambio entre lectores, pudimos advertir que la mayoría de los alumnos avanzaron en sus posibilidades como lectores, estableciendo vínculos explícitos con la obra tradicional, volviendo y enriqueciendo sus interpretaciones iniciales conservadas en la escritura.

Finalmente, un grupo significativo de niños pudo advertir, de algún modo, el artificio estético desarrollado en la obra, en el que el autor mezcla la realidad de nuestro mundo con la realidad del mundo ficcional: la historia se arma y se desarma no solo porque el texto escrito así lo sostenga, sino también porque los personajes arrancan las páginas y cruzan, de este modo, la frontera entre realidad y ficción. Esto último indica un paso significativo en su formación como lectores.

Algunas reflexiones a modo de cierre

Nos preguntábamos si era posible que la escritura les permitiera a los niños y las niñas conservar las contradicciones y los aciertos generados en una primera lectura de la obra –siendo la escritura testigo y memoria de eso–, para que, en una segunda vuelta, pudieran reflexionar sobre aquellos conocimientos que habían elaborado y, en algunos casos, refutarlos y/o completar con nuevas ideas suscitadas a partir de la nueva lectura de la obra, del intercambio con los compañeros y con la docente. En

principio, queremos destacar que los niños de tercer grado que formaron parte del trabajo pudieron volcar sus ideas de manera autónoma porque presentaban una escritura alfabética, aunque aún desatendieran cuestiones vinculadas a aspectos ortográficos que no fueron analizados en este trabajo. Cabe recordar que la escuela en la que se realizó la investigación propicia, desde los inicios de la escolaridad, prácticas de escritura en las que los niños y las niñas tienen oportunidad de expresarse por escrito. Asimismo, la práctica de la lectura de cuentos clásicos está instalada a lo largo de todo el ciclo, lo que garantizó que los niños y las niñas tuvieran en su acervo una gran diversidad de obras.

El análisis de las producciones se focaliza en las alusiones explícitas o implícitas que los niños y las niñas fueron capaces de establecer tanto respecto del cuento tradicional como de las diferentes obras presentes a lo largo de la historia. Si bien uno de los rasgos que caracteriza al cuento *Los tres cerditos* de Wiesner es la alusión a otras obras que la precedieron, la posibilidad de advertir ese eco, en muchos casos, no se dio de manera “natural” en los niños. Como revela el análisis de las producciones de la primera clase respecto de la segunda, muchas de las ideas de los niños que se manifiestan en su primera interpretación revelan la intención de dar cuenta del vínculo de la obra –ya sea con la tradicional como con otras– de manera implícita, es decir, sin establecer precisiones sobre cuáles eran esas obras ni cuáles los rasgos que las vinculan. La progresión hacia una interpretación más profunda sobre el sentido del texto se da luego de una segunda lectura de la obra y habiendo mediado el espacio de intercambio. Allí, la docente y la investigadora realizan diferentes intervenciones que favorecen que los niños y las niñas vuelvan sobre la obra erigiendo un saber colectivo, lo que les permite: nombrar las diferentes historias que conforman la obra, caracterizar en profundidad al personaje del lobo contraponiéndolo con el de la historia tradicional, articular las ilustraciones con la voz escrita, considerar algunos aspectos ligados a la metaficción. De este modo, muchos de los niños progresan de una vinculación implícita con el cuento tradicional y otras obras a una vinculación explícita plasmada en las ideas vertidas en las segundas producciones escritas. Además, en una segunda vuelta al cuento y habiendo mediado el espacio de intercambio, los niños y las niñas también pudieron

progresar hacia la identificación del recurso metaficcional presente a lo largo de toda la obra.

Finalmente, y en relación con la escritura como testigo de las interpretaciones de los niños, advertimos que fueron capaces de plasmar sus interpretaciones por escrito haciéndolas objeto de reflexión para regresar en una segunda clase. Esta situación didáctica les permitió utilizar la escritura como herramienta de transformación de conocimiento, pudiendo tomar distancia de las propias ideas volcadas en el papel, para asumir, luego, un espacio de análisis sobre la obra alentado por una segunda lectura, junto con la intervención docente y la conversación con sus pares. Esto propició en mayor o menor medida, que puedan volver sobre sus escrituras desde una nueva perspectiva y reorganizar sus ideas.

Cerramos el escrito suscribiendo a las palabras de Delia Lerner y con la convicción de que:

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de enseñanza (...) es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector. (Lerner, 2002, p.1)

Referencias bibliográficas

- Colomer, T. (2008): “La constitución de acervos”, en Bonilla, E.; Goldín, D. y R. Salaberria, *Bibliotecas y escuelas. Retos y posibilidades en la sociedad del conocimiento*. Océano Travesía.
- Goodman, K. (2002): “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo”, en Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (Comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Dubois, M. E, (2015): *La Lectura: diferentes concepciones teóricas en el proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Aique Grupo Editor.
- Ferreiro, E. (2001): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Forestiere, N. (2020). “La escritura como testigo de los procesos de interpretación: Intercambio entre lectores en torno a la lectura de un libro álbum al finalizar el primer ciclo de la educación primaria”. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1918/te.1918.pdf>
- Hébrard, J. (2000): “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela”, en Jornada presencial *Encuentros con lecturas y experiencias escolares*. Buenos Aires, FLACSO-Argentina, agosto de 2006.
- Kaufman, A. M.; Lerner, D. y M. L. Castedo (2014): “Postítulo Alfabetización en la Unidad Pedagógica”. *Documento transversal 2. Leer y aprender a leer*. Ministerio de Educación de La Nación. Disponible en: <http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/material>
- Lerner, D. (2002). La autonomía del lector. Un análisis didáctico. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de lectura*. N° 3. Año 23.
- Montes, G. (2017): *Buscar indicios, construir sentidos*. Babel libros.
- Miras, M. (2000): “La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe” (*Reflective writing. Learning to write ab learning about what you write*). *Infancia y aprendizaje*, 23(1), 65-80.
- Rosenblatt, L. (1996): “El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura”, en *Textos en contexto, Lectura y Vida*.

Smith, F. (1997): Para darle sentido a la lectura. Buenos Aires: Aique.