
Federico Perez, P. (diciembre, 2025). "Escribir literatura en primer año: reescritura de cuentos acumulativos en momentos de la alfabetización inicial". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 62- 81.

Título: Escribir literatura en primer año: reescritura de cuentos acumulativos en momentos de la alfabetización inicial

Resumen: Este artículo analiza una secuencia didáctica desarrollada en primer año de Educación Primaria centrada en la reescritura de episodios de cuentos acumulativos como estrategia para favorecer la apropiación del lenguaje escrito y el desarrollo de prácticas de escritura en niños que se encuentran en proceso de alfabetización. A partir de un itinerario de lectura basado en obras de Keiko Kasza, se diseñó una secuencia de actividades que combinó escritura colectiva a través del docente y escritura en duplas, permitiendo observar cómo las intervenciones docentes y las interacciones entre pares inciden en la producción de la textualidad. El análisis de las producciones de los niños evidencia que, bajo condiciones didácticas específicas, incluso niños con escrituras no alfábéticas pueden construir narraciones coherentes, recuperando estructuras y expresiones propias del lenguaje literario.

Palabras clave: alfabetización, reescritura, cuentos acumulativos, escuela primaria.

Title: Writing literature in the first year: rewriting cumulative stories during early literacy

Abstract: This article analyses a teaching experience in the first year of primary education focused on rewriting episodes from cumulative stories as a strategy to promote the acquisition of written language and the development of writing practices in children in the process of literacy. Based on a reading itinerary based on the works of Keiko Kasza, a sequence of activities was designed that combined collective writing through the teacher and writing in pairs, allowing us to observe how teacher interventions and peer interactions affect the production of textuality. Analysis of the children's work shows that, under specific teaching conditions, even children with non-alphabetic writing can construct coherent narratives, recovering structures and expressions typical of literary language.

Keywords: literacy, rewriting, cumulative tales, primary school.

Escribir literatura en primer año: reescritura de cuentos acumulativos en momentos de la alfabetización inicial

Patricia Federico Perez¹

Introducción

La literatura ha estado presente desde siempre en las distintas comunidades como espacio simbólico construido y compartido, incluso antes de la invención de la escritura. Su carácter oral, colectivo y ritual ha permitido transmitir saberes, valores y representaciones del mundo a través de generaciones. Como señala Goldin (2001), “cuando la palabra es también un cuerpo, cuando se convierte en escritura, la presunción de su poder es mucho mayor” (p. 3). Esta transformación de la palabra oral en palabra escrita marca un punto de inflexión en las prácticas sociales, especialmente en relación con la infancia.

La literatura y, en particular los cuentos destinados a la infancia, cumplen también una función socializadora. Como plantea Colomer (Torres, 2016), los relatos y poemas que los adultos dirigen a los niños amplían el diálogo entre generaciones, transmitiendo visiones del mundo y formas de imaginarlo. La literatura, entonces, habilita la construcción de sentidos compartidos, el acceso al imaginario colectivo y la incorporación de las formas propias del lenguaje escrito.

La inmersión temprana en el mundo literario es también clave para el desarrollo de la competencia lectora y escritora ya que permite a los niños diferenciar entre imagen y texto, reconocer la organización del espacio gráfico, comprender la linealidad de las marcas escritas y atribuirles una función comunicativa específica (Torres, 2018). Es decir que, al mismo tiempo que se accede a los significados compartidos, la lectura y la escritura literarias pueden favorecer procesos de alfabetización bajo determinadas condiciones didácticas. ¿Cuáles son

¹ Patricia Federico Perez es Maestra de Educación Primaria, título otorgado por el Sistema Nacional de Educación Pública en 1999. Posee una Especialización en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata, 2019–2021) y una Maestría en Gestión Educativa en la Universidad ORT (2022–2024). Actualmente se desempeña como directora de Educación Inicial en la Escuela y Liceo Elbio Fernández. Reside en Montevideo, Uruguay. Correo electrónico: paty.federicop@gmail.com

esas condiciones y cómo pueden funcionar en la institución escolar para hacer ingresar a los niños y niñas a las comunidades de lectores y escritores de literatura desde pequeños?

Reescribir cuentos acumulativos

En este artículo se analiza una secuencia H desarrollada en primer año de Educación Primaria centrada en la reescritura de episodios de cuentos acumulativos como estrategia para favorecer la apropiación del lenguaje escrito y el desarrollo de prácticas de escritura en niños que se encuentran en proceso de alfabetización. A partir de un itinerario de lectura basado en obras de Keiko Kasza, se diseñó una secuencia de actividades que combinó escritura colectiva a través del docente y escritura en duplas, permitiendo observar cómo las intervenciones docentes y las interacciones entre pares inciden en la producción de la textualidad.

La propuesta de reescritura se inscribe en el marco de una práctica alfabetizadora que invita a los niños a escribir sobre el mundo literario en el que han ingresado, retomando episodios o estructuras narrativas propias de los cuentos acumulativos. Estos relatos, caracterizados por fórmulas reiteradas y una acumulación progresiva de elementos, ofrecen un andamiaje que favorece la memorización y la anticipación, aspectos especialmente valorados por los niños en sus primeras experiencias lectoras. La reescritura de este tipo de textos, además de permitir una aproximación lúdica y significativa al lenguaje literario, constituye una estrategia didáctica eficaz para reflexionar sobre el sistema de escritura y sobre los modos de producción y lectura de los textos. En palabras de Teberosky (Teberosky y Tolchinsky, 1992), “la reescritura permite que los niños reflexionen sobre el modo en que se produce un texto y el modo en que se lee” (p. 45) ya que, al contar con el contenido resuelto, pueden concentrarse en las decisiones formales que implica la escritura, profundizando así en la comprensión de las estructuras narrativas y en el desarrollo de competencias comunicativas.

En este caso, se propone la reescritura de cuentos acumulativos de la autora Keiko Kasza. Este tipo de relatos acumulativos y repetitivos emparentados con la tradición oral, ofrecen una estructura narrativa especialmente adecuada para los primeros acercamientos a la cultura letrada. Estas estructuras están presentes en

los cuentos tradicionales, como en las tres veces que el lobo intenta derribar las casas de los cerditos o las tres pruebas que realiza Ricitos de Oro. La reiteración, como recurso narrativo, ha sido utilizada desde tiempos inmemoriales para captar la atención de los pequeños lectores y facilitar la comprensión del relato. En contextos de alfabetización inicial, esta característica se convierte en una herramienta pedagógica que permite diseñar actividades de escritura accesibles y significativas.

Estos relatos, por su carácter reiterativo y predecible, responden a la necesidad de anticipación y reconocimiento que caracteriza a los niños pequeños. Como señala Torres (2016), los niños disfrutan de identificar fórmulas repetidas, anticipar el desarrollo del relato y sentirse seguros en la progresión narrativa. Esta estructura favorece la memorización de fragmentos y, en consecuencia, el acercamiento autónomo a la lectura.

Los cuentos acumulativos presentan una trama en la que se van sumando elementos y personajes de manera encadenada, generando una progresión que facilita la comprensión y la participación activa. También existen variantes no encadenadas, en las que la historia se invierte en un momento clave, desprendiendo los elementos acumulados y cerrando el relato de forma abrupta. Estas estructuras, además de ser atractivas desde lo literario, ofrecen oportunidades didácticas valiosas para la enseñanza de la escritura. La reiteración de fragmentos permite a los niños concentrarse en aspectos sintácticos y discursivos sin que la elaboración del contenido se convierta en una dificultad adicional.

En síntesis, la literatura —y en particular los cuentos acumulativos— ofrece un terreno fértil para iniciar a los niños en la escritura. Su estructura repetitiva, su riqueza expresiva y su vínculo con la tradición oral permiten articular propuestas didácticas que reconozcan a los niños como sujetos capaces de producir textos, participar en prácticas sociales de lectura y escritura, y construir sentidos propios en diálogo con el imaginario colectivo. La escuela, al asumir esta perspectiva, se posiciona como espacio de inclusión, creatividad y construcción de ciudadanía letrada desde los primeros años.

Decisiones metodológicas

La propuesta metodológica se inscribe en una perspectiva psicogenética y constructivista de la escritura, entendiendo que el aprendizaje del sistema alfabetico se construye activamente en situaciones sociales de lectura y escritura. En este sentido, se diseñó una secuencia didáctica, centrada en la reescritura de episodios de cuentos con estructuras repetitivas, que permitió observar cómo las intervenciones docentes y las interacciones entre pares inciden en la producción de textos literarios por parte de niños en proceso de alfabetización.

Las actividades se organizaron en torno a la lectura de obras de Keiko Kasza y se alternaron instancias de escritura colectiva a través del docente con producciones de los niños por sí mismos, en parejas. Esta alternancia permitió focalizar, en cada caso, distintos aspectos del proceso de escritura: la textualización y la ideación en las producciones colectivas, y el sistema de escritura en las producciones en duplas. La propuesta se desarrolló en una escuela pública de Montevideo, Uruguay, con un grupo de 18 alumnos de primer año de Educación Primaria. El objetivo fue explorar cómo los niños, incluso aquellos que aún no dominan completamente el sistema de escritura, pueden apropiarse del lenguaje literario mediante la reescritura de episodios de cuentos previamente leídos. Desde una perspectiva psicogenética, se entiende que el sistema de escritura es un objeto de conocimiento que los niños reconstruyen activamente. Esta reconstrucción implica formular hipótesis, ponerlas a prueba, refutarlas y modificarlas en función de nuevas evidencias (Torres, 2018). En este proceso, las intervenciones docentes juegan un papel clave: no se trata de corregir, sino de problematizar, de generar conflictos cognitivos que promuevan el avance conceptual.

Las propuestas incluyeron la lectura por parte del maestro, espacios de intercambio oral, planificación de nuevos episodios desde la oralidad, dictado al maestro, escritura en parejas y reescritura colectiva. Se promovió la reflexión sobre estructuras narrativas repetitivas y la producción de textos a partir de situaciones imaginadas, favoreciendo el desarrollo de competencias lectoras y escritoras en un contexto colaborativo. Las intervenciones docentes fueron clave: la relectura del texto fuente, la planificación oral previa, el uso de recursos visuales y la mediación

constante permitieron que los niños se concentraran en la composición del texto, enriqueciendo el vocabulario y la estructura narrativa.

Análisis de las producciones infantiles

Aunque las actividades se desarrollaron con el grupo completo, para el análisis se seleccionó una muestra intencionada compuesta por tres parejas de estudiantes, conformadas por un niño que presenta escritura silábica y otro que escribe alfabéticamente, con el objetivo de observar las interacciones y los procesos de co-construcción en la escritura. En este sentido, Teberosky (1982) destaca que la escritura es una construcción social, y que el aula es un espacio privilegiado para esa construcción. Las situaciones de escritura en grupo, ya sea a través del maestro o entre pares, permiten que los niños confronten sus saberes, negocien significados y se apropien de las convenciones del lenguaje escrito.

En uno de los cuentos leídos, “El estofado del lobo”, se presentan tres situaciones en las que el lobo intenta alimentar a la gallina con diferentes comidas para hacerla engordar y a continuación formula una expresión de deseo que se repite en las tres ocasiones.

Primero hizo cien deliciosos panqueques, y por la noche los dejó en la puerta de la casa de la gallina.

- Come bien, gallinita querida. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado!.

La noche siguiente le llevó a la gallina cien apetitosas rosquillas.

- Come bien, gallinita mía. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado! - dijo.

Al día siguiente le llevó un apetitoso pastel que pesaba más de cien kilos, y relamiéndose dijo:

- Come bien, gallinita linda. ¡Ponte gorda y sabrosa para mi estofado! (Kasza, 1991)²

Como se puede advertir, el episodio que los niños deben reescribir tiene una composición altamente anticipable, tanto por la estructura repetitiva como por haber sido trabajado previamente en distintas instancias.

A continuación, se presentan algunas de las producciones infantiles analizadas. Para cada producción escrita, las parejas disponen de las anotaciones tomadas por la docente durante el intercambio oral colectivo.

² Obra original publicada en 1987 como *The Wolf's Chicken Stew*.

Escritura de un nuevo episodio del cuento “El estofado del lobo”

Pareja de Noelia y Santiago.

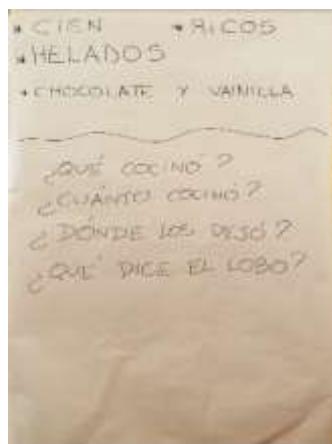


Figura 1: Intercambio colectivo del grupo. Producción escrita a través del docente, 27/05/2021

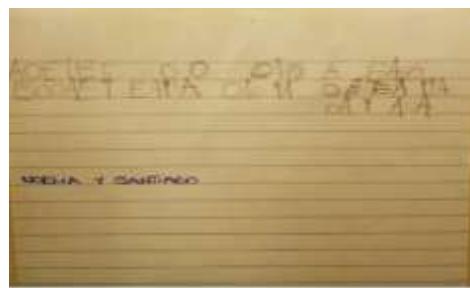


Figura 2: Noelia y Santiago, producción escrita, 2/06/2021

Transcribimos la producción en duplas de forma textual y normalizada:

AOEIEE O OIO A EAO

La noche siguiente el lobo cocinó helado

EOOAEI EAIA OIO IA OE EA IIA

de chocolate y vainilla come bien gallinita

OA I AOA

gorda y sabrosa (*Producción escrita en duplas Noelia y Santiago, 2/06/2021*)

Santiago y Noelia reproducen la acción del lobo sin precisar las cantidades. Aunque su escritura es puramente silábica y carece de signos de puntuación, logran conservar con exactitud la estructura sintáctica de los enunciados.

Veamos cómo son los intercambios entre Santiago, Noelia y la docente durante la reescritura:

Docente: Muy bien, ¿y después qué pasó cuando les dejó el helado de chocolate y vainilla? ¿Qué dijo el lobo, Santi?

Santiago: "Come bien gallinita linda".

D: Muy bien, vamos a escribir eso (le da la hoja a Santiago).

Santiago: (Toma el lápiz).

Noelia: "Cooome" La "o".

Santiago: (Escribe O).

Noelia: "Cooomeee" La "e". Dale, la "e", te dije la "e".

Santiago: Escribe I.

Noelia: Esa no es la "e". (Toma la goma y borra la "i"). Dale, pone la "e". Acá, acá.

Santiago: (Duda y no escribe). No sé cuál es la "e".

Noelia: (Mirando a la docente) No sabe ¿cuál es la "e"?

D: Explícale.

Noelia: Es esta (señala la "E" que escribieron en "helado" EAO). Ésta, ésta.

Santiago: Escribe E.

Noelia: (Señalando la O) "Cooo". (Señalando la E) "meee". "Bieeen" "Otra vez la "e".

Santiago: Escribe E. (Deja el lápiz).

Noelia: (Toma la hoja y el lápiz, señalando las letras ya escritas OE E, dice "Come bien") (Mientras se auto dicta "gallinita" escribe AIIA. Maestra, no sé si terminamos.

D: A ver, dice, vamos a repasar ¿qué pusieron acá?, ¿se acuerdan?.

(Va señalando con el lápiz lo que escribieron).

Santiago: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala AOEIEE) "La noche siguiente".

Noelia: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala OOOIOAEAOEOOAIEAIA) "El lobo cocinó helado de chocolate y vainilla".

Santiago: (Va diciendo en voz alta mientras la docente señala OEEAIIA) "Come bien gallinita".

D: ¿Qué parte les falta?

Noelia: "Ponte gorda y sabrosa".

D: Muy bien.

Noelia: (Escribe mientras se auto dicta). "Gooordaaa" (Escribe "OA"), "y sabroosaaa" (Escribe IAOA).

Queda:

O	E	E	A	I	I	A	O	A	I	A	O
A											
co	me	bien	ga	lli	ni	ta	gor	da	y	sa	bro
sa	(Docente. Registro de clase. 2/6/2021)										

En general, las producciones realizadas en parejas muestran que los niños se enfocaron principalmente en el sistema de escritura. Esto puede explicarse, en parte, porque están en proceso de alfabetización, y al escribir junto a un compañero

tienden a centrarse más en cómo se escribe que en el contenido del texto. A pesar de la demanda cognitiva que les exige la situación de escritura por sí mismos, esta pareja de niños logra narrar el episodio con expresiones del lenguaje escrito acordes al estilo de la autora como la expresión de la temporalidad (“la noche siguiente”, “gallinita gorda y sabrosa”).

Veamos qué sucede con la pareja conformada por Lucca y Felipe, quienes enfrentan desafíos similares.

Escritura de un nuevo episodio del cuento “El estofado del lobo”

Pareja de Lucca y Felipe

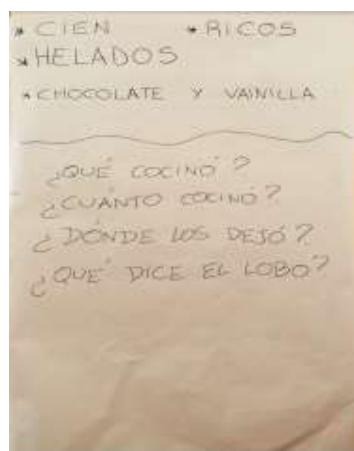


Figura 3: Intercambio colectivo del grupo. Producción escrita a través del docente,

27/05/2021

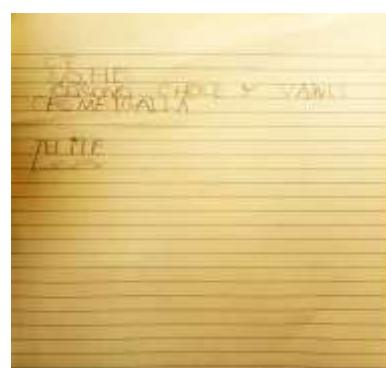


Figura 4: Lucca y Felipe, producción escrita, 2/06/2021

Transcribimos la producción en duplas de forma textual y normalizada:

CIE
cien
NOHES
noches
COCONO CHOLE Y VAINLL
cocinó chocolate y vainilla
CBEMBIGALLA
come bien gallinita (*Producción escrita en duplas Lucca y Felipe, 2/06/2021*)

Felipe y Lucca, partiendo de la planificación de un nuevo episodio centrado en helados de chocolate y vainilla, elaboran dos enunciados que retoman el estilo del lenguaje escrito presente en el texto original. En efecto, reutilizan la idea del exceso —en este caso, cien unidades— pero la aplican a los días y también incorporan la voz directa del lobo para cerrar el episodio. Estas decisiones, sin embargo, no son objeto de intercambio entre ellos. Generalmente, es Lucca quien propone los enunciados, y ambos se alternan en la tarea de escribir.

Detengámonos ahora en el proceso de construcción de la palabra “chocolate”, que ilustra cómo los intercambios entre los niños se concentran en el sistema de escritura.

Felipe y Lucca terminaron de escribir “Cocinó”, y ahora discuten sobre cómo escribir “chocolate”.

L: ¿Cómo se escribía “chocolate”?

D: “Chocolate”, mira acá escribo “chorizo” que empieza como “chocolate” (escribe CHORIZO). L: Ah, me sirve la “o”.

D: Mira, escucha.

L: Me sirve la “ce”, “hache” y “o” (escribe CHO) ¿Primero va la “ce”?

D: ¿Y Lucca? “Cho, co, la, te”.

L: “Ele” (escribe L, queda CHOL).

D: “Cho, co, la, te”.

L: E (escribe E, queda CHOLE).

En este tramo, se les ofrece la palabra “chorizo” como apoyo para escribir “chocolate”.

Queda:

CH	O	L	E
cho	co	la	te

(*Fragmento del registro de intercambio. Lucca y Felipe*)

Inicialmente, Lucca identifica el núcleo silábico correspondiente y, ante una nueva intervención de la docente, vuelve a analizar la palabra y selecciona lo que

considera útil. Reconoce que puede utilizar “CHO”. Luego continúa interpretando y añade “LE”. Es probable que Lucca haya descompuesto “cho” en CH y “co” en lo que lo llevó a incorporar “late” como “LE”.

En este momento, Lucca realiza un análisis y modifica su escritura, pero Felipe no logra seguir el razonamiento de su compañero. De manera similar, en otros momentos Lucca le dicta a Felipe letra por letra, lo que posiblemente dificulte que este último pueda reflexionar sobre el sistema de escritura.

Escritura de un nuevo episodio del cuento “El estofado del lobo”

Pareja de Agostina y Sofía

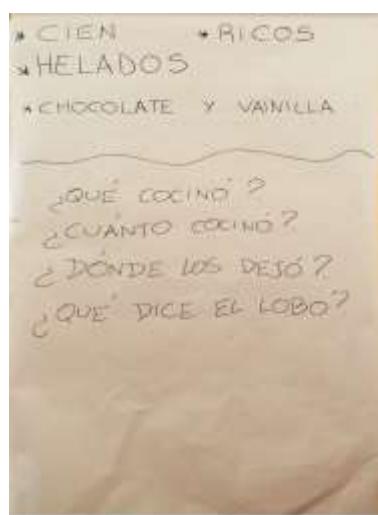


Figura 5: Intercambio colectivo del grupo. Producción escrita a través del docente,

27/05/2021

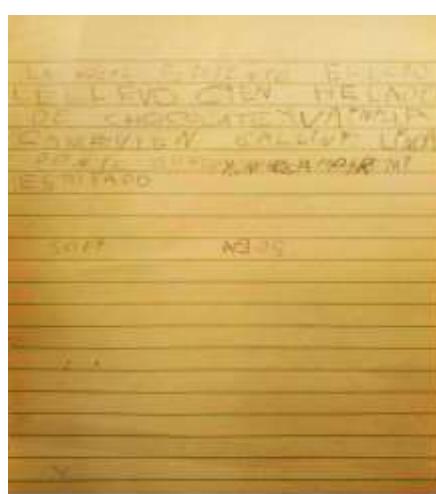


Figura 6: Agostina y Sofía, producción escrita, 2/06/2021

Transcribimos la producción en duplas de forma textual y normalizada:

"LA NOCHE SIGIENTE ELLOBO LELLEVO CIEN HELADO DE CHOCOLATE YVAINILLA COMEVIELEN GALLINIT LINDA PONTE GORDAYSABROSA PAR MI ESTOFADO"

La noche siguiente el lobo le llevó cien helados de chocolate y vainilla. Come bien gallinita linda ponte gorda y sabrosa para mi estofado. (*Fragmento del registro de intercambio. Agostina y Sofía*)

Agostina y Sofía ya escriben utilizando el sistema alfabético, aunque con distintos niveles de desarrollo. Esto hace que presten atención a la ortografía de ciertas palabras.

En el momento del diálogo que analizamos, están discutiendo cómo se escribe "Le llevó", concentrándose especialmente en la construcción de la palabra "llevó": "LELLEVO CIEN HELADO DE CHOCOLATE YVAINILLA.le llevó cien helados de chocolate y vainilla" (Agostina y Sofía, escritura en duplas, 2/06/2021)

Durante la producción escrita, Agostina y Sofía fueron alternando los roles de escritura y dictado. Al momento de escribir la palabra "llevó", Sofía se detiene ante la dificultad que le presenta el fonema /ll/. Ambas solicitan ayuda a las docentes, quienes les ofrecen como referencia la palabra "lluvia" para facilitar la elección. Con ese apoyo, las niñas reflexionan rápidamente y logran escribir la palabra correctamente.

Consideraremos que este tipo de interacción resulta valiosa, ya que ambas se encuentran en etapas cercanas del proceso de comprensión del sistema de escritura, lo que permite que las dudas y el análisis puedan ser compartidos de manera efectiva.

Sofía: ¿Cómo se hace la /ll/?

Docente: ¿Qué quieren poner?

Agostina: "Llevó".

D: ¿"Llevó"? mira, yo voy a poner algo acá que empieza con la misma /ll/. (Escribe en el pizarrón LLUVIA). "Lluvia" empieza con /ll/.

S: ¿Podes hacer una "ele" vos y una "ele" yo?

A: Sí.

(Escribe una "L" cada una y Agos agrega la "E", luego Sofi toma la hoja y se auto dicta).

S: "Lllllleeevooo" (deja de escribir) ¿Cuál es la "be"? (Le pregunta a la docente colaboradora).

DC: ¿Qué quieres poner?

S: Acá escribió, "leee llleeeevvv" (señala cada palabra mientras la dice).

D: ¿Llevó? ¿Esa "v"? (señala la "V" escrita en el pizarrón dentro de la palabra).
(Fragmento del registro de intercambio. Agostina y Sofía)

Este episodio evidencia cómo la escritura compartida entre Agostina y Sofía se convierte en una instancia de aprendizaje mutuo, donde el diálogo, la reflexión y la intervención docente permiten avanzar en la apropiación del sistema de escritura. La interacción entre pares, sumada al acompañamiento de las docentes, favorece la construcción de saberes sobre la ortografía y la segmentación del texto. En este sentido, el proceso de escritura no se limita a la producción de un mensaje, sino que se transforma en una oportunidad para pensar sobre el lenguaje, sus formas y convenciones, en un contexto de colaboración y sentido.

En los intercambios observados entre las tres parejas, el foco estuvo puesto principalmente en el sistema de escritura, más que en la construcción textual. Consideramos que esto se debe a diversos factores: por un lado, los niños están atravesando el proceso de alfabetización; por otro, era la primera vez que escribían un episodio en duplas, lo que los llevó a concentrarse especialmente en el sistema. Además, la estructura del episodio había sido trabajada previamente en la secuencia didáctica, lo que lo hacía completamente previsible para ellos. No obstante, esa previsibilidad no impidió que las distintas parejas incorporaran, en mayor o menor medida, elementos y características del lenguaje escrito presentes en el texto fuente.

Algunos intercambios promovieron la reflexión conjunta, como en el caso de Agostina y Sofía, quienes lograron resolver con ayuda docente la dificultad que les generó la escritura de "llevó". En cambio, en las duplas conformadas por Lucca y Felipe, y Noelia y Santiago, el proceso fue menos fluido: generalmente, Noelia o Lucca asumieron el liderazgo en la producción. En estos casos, para apoyar a sus compañeros, recurrieron a estrategias como escribir directamente, utilizar gestos que imitan la forma de las letras, señalar letras ya presentes en el texto, o nombrar la letra correspondiente.

Es importante destacar la actitud de Noelia y Lucca, quienes buscaron compartir sus saberes, así como la disposición de Santiago y Felipe para recibir esa

ayuda. Esto evidencia el valor del trabajo colaborativo, ya que el intercambio entre pares puede generar una influencia más profunda y una receptividad distinta.

Reescribir por dictado al docente

La secuencia didáctica incluyó situaciones de escritura colectiva con el propósito de que los niños y las niñas se concentren en el lenguaje escrito al delegar las decisiones materiales del texto en la docente. En estas situaciones, se puso en evidencia mayor conocimiento sobre la composición textual al enfocarse en la creación y organización del contenido. A continuación, se presenta un fragmento del proceso de ideación de un nuevo episodio del cuento “Los secretos de Abuelo Sapo” de Keiko Kasza (1991). Los niños están planificando una nueva parte de la historia a partir de la consigna de incluir un nuevo secreto del abuelo agregando otro animal que provoque miedo y pensar también en cómo se resolvió. Estas producciones colectivas muestran diferencias significativas en la forma de componer los textos en comparación con las escrituras en duplas.

A partir de los acuerdos previamente establecidos con el grupo, se inicia la escritura del nuevo episodio mediante el dictado al docente. Para facilitar este proceso, se retoma el texto original, brindando al grupo la posibilidad de organizar el comienzo del episodio. Además, se utiliza como estrategia la comparación entre la lista de ideas acordadas y el texto que se va construyendo en el papelógrafo, lo que permite visualizar los acuerdos alcanzados y los elementos que se incorporarán al relato.

Valentino: “En ese momento apareció la culebra”.

D: ¿La culebra apareció?

Valentino: “El tigre”.

(D escribe en el papelógrafo “EN ESE MOMENTO APARECIÓ”).

Varios niños: “El tigre”.

(D escribe “EL TIGRE”).

D. Y ahora, ¿qué sucede? ¿Se acuerdan de que acá anotamos...? (señala la planificación escrita en el pizarrón) que el tigre tenía colmillos filosos y que además aparecía detrás de un arbusto. ¿Cómo lo ponemos acá? (señala la producción colectiva que se está realizando en el papelógrafo y vuelve a leer lo que ya está escrito). “EN ESE MOMENTO APARECIÓ EL TIGRE”.

Valentino: “En un arbusto”.

D: ¿Apareció dentro de un arbusto?

Bastian: “Escondido en un arbusto”.

D: (Escribe) "ESCONDIDO ATRÁS DE UN ARBUSTO". Pero acá, (señala la planificación) dice que tenía "colmillos filosos", ¿qué pongo?, díganme y yo escribo.
Diego: Abajo.

D: ¿Aquí abajo?, ¿qué escribo?

Juan: "El tigre tenía dientes filosos".

D: (Escribe) "EL TIGRE TENÍA DIENTES FILOSOS". (*Docente. Registro de clase, intercambio. 16/06/2021*)

Se retoma la planificación con el propósito de recordar aquellos elementos que deben estar presentes en el nuevo episodio. Al preguntar "¿Cómo lo ponemos acá?", se busca provocar el pasaje de la idea a su forma escrita. Del mismo modo, al decir "¿Qué escribo?", no se trata de anticiparse a la escritura, sino de invitar al grupo a transformar la idea en texto. Además, es central la intervención de releer lo ya producido como apoyo para avanzar en la escritura.

En el momento del diálogo se intenta favorecer que reflexionen sobre los recursos lingüísticos que utiliza la escritora para dar cuenta de que un personaje dijo algo. En ese momento proponen escribir "EL TIGRE DICE" utilizando el recurso del verbo declarativo.

Escritura colectiva del nuevo episodio "Los secretos de abuelo Sapo"

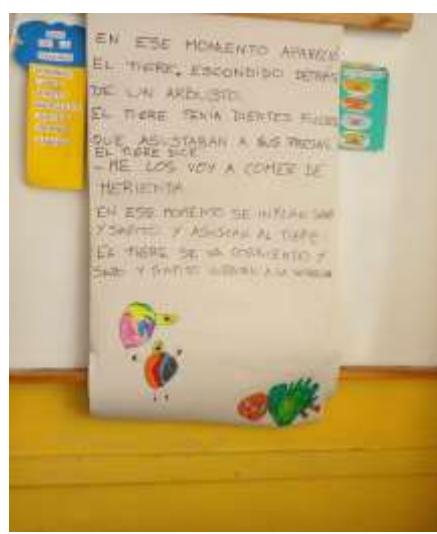


Figura 7: Imágenes de la escritura colectiva

EN ESE MOMENTO APARECIÓ EL TIGRE ESCONDIDO DETRÁS DE UN ARBUSTO.
EL TIGRE TENÍA DIENTES FILOSOS QUE ASUSTABAN A SUS PRESAS.

EL TIGRE DICE:

-ME LOS VOY A COMER DE MERIENDA.

EN ESE MOMENTO SE INFLAN SAPO Y SAPITO Y ASUSTAN AL TIGRE.
EL TIGRE SE VA CORRIENDO Y SAPO Y SAPITO VUELVEN A LA NORMALIDAD.
(Registro de clase, intercambio. 16/06/2021)

Los intercambios que se generaron a partir de las producciones colectivas estuvieron claramente enfocados en la textualización. Al asumir la docente la responsabilidad del sistema de escritura, el grupo pudo concentrar sus esfuerzos en enriquecer el vocabulario, incorporar recursos literarios presentes en el texto fuente y construir frases que expresaran la intención de los personajes.

Consideramos que esto se relaciona con los factores mencionados anteriormente: el grupo está en los inicios de la comprensión del sistema de escritura, y cuando trabajan en parejas, su atención se dirige principalmente a ese aspecto. En cambio, en situaciones colectivas, bajo condiciones didácticas específicas y con intervenciones docentes que promueven la reflexión constante, los niños logran focalizarse en la textualización propiamente dicha.

Los datos evidencian que los niños que están en proceso de alfabetización poseen un conocimiento mucho más profundo sobre la producción de textos ficcionales del que logran mostrar en sus producciones individuales. Al mismo tiempo, incluso cuando escriben por sí solos, mantienen presentes los rasgos del texto fuente. En esta instancia, al delegar la escritura en la docente, los niños pudieron concentrarse en la ideación y en la textualización. Se observa el uso de recursos literarios del texto fuente, como el verbo declarativo (“dice”), la estructura sintáctica (“En ese momento apareció...”), y la resolución del conflicto mediante un recurso ya conocido (“se inflan para asustar al tigre”). La intervención docente consistió en releer fragmentos del cuento original, promover la reflexión sobre la intencionalidad de los personajes y guiar la construcción del texto colectivo.

La estructura acumulativa de los cuentos trabajados en esta experiencia no solo facilita la anticipación y la memorización, sino que también ofrece un andamiaje narrativo que permite a los niños focalizarse en aspectos del sistema de escritura sin perder de vista la coherencia textual. Esta previsibilidad narrativa habilita la producción de nuevos episodios con una lógica interna clara, lo que resulta especialmente valioso en contextos de alfabetización inicial. La articulación entre las situaciones de lectura intensiva, la escritura colectiva y la escritura en parejas

permite transitar distintos modos de producción textual, cada uno con sus propias potencialidades. Mientras que la escritura colectiva, mediada por el docente, favorece la ideación y la textualización, la escritura en parejas pone en juego el conocimiento sobre el sistema de escritura y promueve el intercambio entre pares. Esta combinación de formatos en un mismo período escolar enriquece el proceso de apropiación del sistema de escritura y permite que los niños se reconozcan como escritores en distintos escenarios de producción.

Reflexiones finales

Los resultados de esta experiencia evidencian que la reescritura literaria, especialmente a partir de cuentos acumulativos, constituye una práctica potente para sostener aprendizajes significativos tanto en la apropiación del lenguaje literario como en la comprensión del sistema de escritura. La estructura repetitiva y predecible de estos relatos ofrece un andamiaje narrativo que facilita la producción textual, permitiendo que los niños se concentren en aspectos discursivos sin que el contenido se convierta en una dificultad adicional. Esta característica resulta especialmente valiosa en contextos de alfabetización inicial, donde el lenguaje escrito aún se presenta como objeto de conocimiento en construcción.

Desde una perspectiva psicogenética, el proceso de escritura observado confirma que el sistema alfabético no se transmite de manera directa, sino que se reconstruye activamente en situaciones sociales de lectura y escritura (Torres, 2018; Teberosky, 1982). Las producciones analizadas muestran cómo los niños formulan hipótesis sobre el sistema, las ponen a prueba y las ajustan en función de nuevas evidencias, especialmente cuando cuentan con el acompañamiento docente o el intercambio entre pares. En este sentido, las intervenciones que promueven la reflexión —como el uso de palabras modelo, la segmentación oral o la comparación con textos fuente— generan conflictos cognitivos que favorecen el avance conceptual, tal como lo plantea la teoría constructivista del aprendizaje.

La propuesta didáctica se apoya en una concepción de la escritura como práctica social (Kaufman y Lerner, 2015), en la que los niños participan activamente en situaciones significativas, con propósitos comunicativos claros y en interacción

con otros. La escritura por sí mismos, en parejas y de forma colectiva mediada por el docente, no deben pensarse como etapas sucesivas, sino como formatos complementarios que habilitan distintos modos de participación y aprendizaje. La escritura colectiva permite focalizarse en la ideación y la organización textual sin que el sistema de escritura se convierta en un obstáculo; la escritura en parejas promueve el intercambio entre pares, la reflexión metalingüística y la circulación de saberes; mientras que la escritura individual ofrece oportunidades para poner en juego saberes propios y consolidar aprendizajes.

El análisis de las producciones revela que las intervenciones docentes — como la relectura del texto fuente, la planificación oral previa y la mediación durante la escritura— son fundamentales para que los niños puedan avanzar en la comprensión del sistema de escritura y en la textualización de sus ideas. Estas intervenciones no solo habilitan el acceso al lenguaje escrito, sino que también promueven la construcción de una identidad escritora desde los primeros años de escolaridad. En este sentido, no posponer la producción de textos narrativos en instancias de alfabetización inicial resulta clave para que los niños se reconozcan como escritores, en contextos que valoran sus ideas, sus modos de decir y sus formas de representar el mundo.

La literatura, entonces, no se limita a ser un vehículo para formar lectores, sino que se convierte en una herramienta poderosa para iniciar a los niños en la escritura. Bajo condiciones didácticas adecuadas, los textos literarios se transforman en dispositivos que sostienen el aprendizaje, promueven la reflexión y abren las puertas al imaginario simbólico compartido. La reescritura de episodios literarios, lejos de ser una actividad meramente creativa, se configura como una práctica social que permite a los niños apropiarse del lenguaje escrito, comprender su estructura y comenzar a construir su voz como escritores.

En síntesis, esta experiencia confirma que es posible —y necesario— habilitar prácticas de escritura literaria en contextos de alfabetización inicial, siempre que se generen condiciones didácticas que articulen la intervención docente, la interacción entre pares y el acceso a textos portadores de sentido. El trabajo con cuentos acumulativos, por su estructura reiterativa y su riqueza expresiva, ofrece una excelente oportunidad para que los niños produzcan textos

con coherencia, intención comunicativa y rasgos propios del lenguaje literario, en un marco que reconoce la escritura como una práctica cultural situada y compartida.

Referencias bibliográficas

- Goldin, D. (2001). *La palabra escrita y la invención de la infancia*. Paidós.
- Kaufman, A., & Lerner, D. (2015). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Kasza, K. (1991). *El estofado del lobo* (M. Guhl, Trad.). Ediciones Santillana.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.
- Teberosky, A. (1982). *Aprendizaje de la lengua escrita: una perspectiva constructivista*. Editorial Gedisa.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5–13. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822302>
- Torres, M. (2016). *La literatura en la alfabetización inicial*. Editorial Homo Sapiens.
- Torres, M. (2018). *Prácticas de lectura y escritura en la alfabetización inicial*. Editorial Homo Sapiens.