
Peláez, A. (diciembre, 2025). "Los desafíos de escribir engaños. Relaciones entre una propuesta de enseñanza y el análisis de producciones infantiles al inicio de la escolaridad". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 21 (11), pp. 82 - 105.

Título: Los desafíos de escribir engaños. Relaciones entre una propuesta de enseñanza y el análisis de producciones infantiles al inicio de la escolaridad

Resumen: El artículo aborda la complejidad de escribir el engaño en textos narrativos ficcionales; un desafío que requiere plasmar las diferencias entre lo que un personaje piensa, dice y hace. Para ello se analizan producciones infantiles realizadas en un primer grado de la escuela pública primaria a partir de una propuesta de enseñanza que incluye situaciones de lectura y conversación posterior y situaciones de escritura y revisiones colectivas. El estudio invita a abandonar una "mirada deficitaria" de las producciones infantiles y a interpretarlas como testimonios elocuentes de las posibilidades narrativas en desarrollo.

En las conclusiones, se subraya la relevancia de estrategias didácticas como la escritura colectiva, la relectura crítica y el análisis de las intenciones de los personajes como condiciones didácticas necesarias para democratizar la escritura narrativa.

Palabras clave: proyecto didáctico, escritura, cuentos populares, escuela primaria.

Title: *The challenges of writing deception: relationships between a teaching proposal and the analysis of children's productions at the start of schooling*

Abstract: *The article addresses the complexity of writing deception in fictional narrative texts, a challenge that requires capturing the differences between what a character thinks, says, and does. To this end, it analyzes children's productions created in a first-grade public primary school class as part of a teaching proposal that includes reading and subsequent conversation situations, as well as writing and collective revision activities. The study invites us to move beyond a "deficit perspective" of children's productions and to interpret them as eloquent testimonies of their developing narrative possibilities. The conclusions emphasize the relevance of didactic strategies such as collective writing, critical rereading, and the analysis of characters' intentions as necessary teaching conditions to democratize narrative writing.*

Keywords: *didactic project, writing, folk tales, primary school.*

Los desafíos de escribir engaños. Relaciones entre una propuesta de enseñanza y el análisis de producciones infantiles al inicio de la escolaridad

Agustina Peláez¹

Escribir nos enseña que el lenguaje es más grande que nosotros y que a veces un conjunto de palabras se transforma, se enciende...

María Teresa Andruetto²

Introducción

El engaño se encuentra presente en muchos relatos populares. Se basa en el acto de hacer creer a alguien algo distinto o falso guiado por diversos intereses o motivaciones. Brujas, lobos, magos, zorros, intentan embauchar a su víctima para apoderarse de ella o sus bienes. También podemos recordar varios engaños de los débiles hacia los poderosos para desembarazarse de las trampas de sus agresores. En términos escriturales, el engaño representa un enorme desafío puesto que supone estar en condiciones de plasmar las diferencias entre lo que un personaje hace, dice y piensa. En ese juego de engañar y ser engañado, quien narra decide dejar huellas de las intenciones que están detrás de ciertas acciones, así como también decide explicitar o no el engaño.

Este artículo propone hacer visibles los desafíos a los que se enfrentan niños de apenas siete años de edad a la hora de escribir engaños en el marco de renarraciones de cuentos populares centroeuropeos. Se analizan escrituras infantiles realizadas en parejas de niños y se ponen en relación con el trabajo didáctico desarrollado en aula. Se trata de una propuesta de enseñanza más amplia que involucra situaciones de lectura compartida, de escritura colectiva y de revisión de cuentos con características similares.

¹ Profesora en Ciencias de la Educación y Magíster en Escritura y Alfabetización por la FaHCE (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Docente de grado y posgrado en la Facultad de Humanidades y Cs de la Educación de la UNLP. Realiza extensión e investigación en la misma institución y en la Escuela Graduada "J. V. González". Correo electrónico: magustinapelaez@gmail.com

² Andruetto, M. T. (2021). *La lectura, otra revolución*. Fondo de Cultura Económica.

El artículo recupera parte de los resultados de una indagación³ que buscó analizar los problemas de escritura que se plantean estudiantes de primer grado de una escuela pública de la Ciudad de La Plata cuando se propone la renarración de textos ficcionales extensos y cómo resuelven esos desafíos. Cabe señalar que esta línea de investigación se sostiene bajo la tesis de que resulta posible que los alumnos se aproximen de manera simultánea al sistema de escritura y al lenguaje escrito (Ferreiro 1991, Tolchinsky 1993).

Escribir el engaño

¿Qué es lo que constituye un buen relato narrativo? El psicólogo y pedagogo estadounidense Jerome Bruner (1986) trata de responder esta pregunta a partir de recuperar el punto de vista de Greimas (1976) para quien una característica sustancial del relato consiste en que sucede conjuntamente en el plano de la acción y en la subjetividad de los protagonistas. Bruner encuentra en esta explicación la razón por la cual el engaño, así como también la astucia y el malentendido, se hallan con frecuencia en los mitos y en los cuentos folclóricos:

Desde la perspectiva psicológica, el criterio de *panorama dual* es interesante al sugerir cómo el lector es ayudado a ingresar en la vida y la mente de los protagonistas: sus conciencias son imanes que producen empatía. Además, la correspondencia entre la visión ‘interior’ y la realidad ‘exterior’ constituye uno de los conflictos humanos clásicos. El niño queda cautivado al oír cómo el Lobo Malo trata de engañar a Caperucita Roja y luego es desenmascarado por ella, o el adulto que lee *Arabia*, de Joyce, que sufre la humillación del joven cuando sus sueños de llevarle un regalo a la muchacha vecina se desvanecen en la atmósfera chillona de la feria a la hora en que empiezan a cerrar los puestos. (Bruner, 2012, p. 32)

En el campo de los estudios didácticos, otros investigadores abordaron aspectos vinculados al tratamiento del engaño en producciones infantiles. En orden cronológico, la investigación de Tolchinsky (1993) analiza producciones infantiles basadas en la reescritura del cuento *Hansel y Gretel*. Los resultados muestran que los niños pudieron escribir los puntos clave del contenido de la narrativa (introducción, nudo y desenlace). Sin embargo, la autora observó que tuvieron más

³ Peláez, M. A. (2016). *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata). Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/56143>

dificultades en aquellas cualidades que enriquecen lo narrativo como las motivaciones de los personajes o indicios de la presencia del narrador.

Por su parte, Martines y Pontecorvo (1998) analizaron el engaño en las renarraciones de *Caperucita Roja* escritas por niños italianos de primero, segundo y tercer año de la educación básica. El estudio mostró variaciones y similitudes sobre los modos que los niños encuentran para afrontar la dificultad de expresar “el doble paisaje” de la intención del discurso y la acción de los protagonistas del episodio.

En similar línea, Marina Kriscautzky (2000) analizó reescrituras del cuento de *Caperucita Roja* (tomados del corpus de Ferreiro et al., 1996) para indagar las conceptualizaciones de los niños acerca de un problema de organización textual como lo es la expresión de la simultaneidad. Dado que ésta involucra la coincidencia en el tiempo de dos eventos, la autora se preguntó cómo los niños resuelven el problema de expresar por escrito, a través de un medio de naturaleza sucesiva como es la escritura, que dos eventos están sucediendo al mismo tiempo. Las conclusiones indican que los textos donde aparece el conjuntor temporal “mientras” no sólo son muy pocos, sino que son de los más elaborados dentro del corpus (son textos con complejidad sintáctica, presencia de puntuación y léxico distinguido), lo que indicaría la intención de producir un texto escrito y la identificación de las formas lingüísticas y sintácticas más propias de la escritura.

Finalmente, Siro (2006) identifica y caracteriza las posibilidades discursivas de alumnos a través del análisis de las transformaciones que niños de entre 9 y 11 años produjeron en sus relatos en el marco de un proyecto de enseñanza donde se les propone reescribir cuentos populares desde la voz y el punto de vista de uno de los personajes. Uno de los aspectos que se recuperan de los hallazgos realizados es la relación entre los desafíos, problemas y posibilidades en función de la historia a reescribir y del punto de vista que los autores adoptan.

A partir de estas indagaciones nos preguntamos: ¿qué sucedería con el engaño en escrituras de niños que participan de varias sesiones de lectura y conversación literaria? ¿Cuánto de esos análisis podrían hacer propio en sus verbalizaciones y escrituras? ¿Qué quedaría por fuera? Las prácticas de escritura que se ponen en juego durante el trabajo colectivo, ¿incidirían en la escritura individual?

Decisiones metodológicas

La investigación supuso el desarrollo en aula de un proyecto didáctico que incluyó situaciones en las que niños de primer año de educación primaria escriben en parejas una versión de un cuento popular centroeuropeo y situaciones de trabajo colectivo con una fuerte intervención docente de lectura, escritura y revisión de otro cuento popular centroeuropeo. Las situaciones colectivas median entre la primera escritura y la revisión por parte de los niños de sus producciones realizadas en parejas con el objetivo de analizar las relaciones entre los contenidos de las situaciones colectivas y las apropiaciones de los niños.

La historia a renarrar en primera instancia fue *Caperucita Roja*, relato muy conocido por los niños para facilitar la tarea de los escritores debutantes al no tener que asumir la carga cognitiva de inventar una historia razonable (Teberosky, 1992; Ferreiro & otros, 1996). Se buscaba de este modo que centraran su atención en *cómo contar la historia* y no tanto *en qué contar*. En la segunda instancia de escritura, se propuso la renarración del cuento de *Hansel y Gretel* ya que si bien es una historia menos conocida permite establecer puntos en común con el cuento de *Caperucita Roja*: se trata de historias en las que abundan cambios de escenarios y los personajes interactúan y dialogan; así como también se producen ciertos engaños entre los personajes.

Los datos recogidos fueron textos producidos en el aula y registros de observación de clases. El corpus quedó integrado por:

- treinta escrituras de parejas de niños, de las cuales quince son versiones iniciales (VI) y un número idéntico son versiones revisadas finales (VF) del cuento *Caperucita Roja*;
- tres producciones realizadas de manera colectiva de *Caperucita Roja* y de la versión *Hansel y Gretel* (versión inicial y final);
- ocho registros de observación de clases de las distintas situaciones de trabajo colectivo. Las clases se grabaron en audio y en video con apoyo de tomas de notas. A partir de su desgrabación, se elaboraron registros de observación de clase que documentan todo lo sucedido entre docente y estudiantes a propósito de la lectura y la escritura.

El proyecto didáctico se desarrolló durante dos meses en una escuela pública urbana de la ciudad de La Plata a la que asistían niños de distintos puntos geográficos de la ciudad y cuyas familias tienen estudios secundarios completos. Vale mencionar que la docente⁴ se desempeñaba como maestra de la escuela y del grupo escolar y participó activamente en la conformación de las parejas de escribientes, la organización del tiempo didáctico y la previsión de intervenciones docentes durante las situaciones de lectura y escritura del proyecto.

Para el análisis de las producciones se adoptó el procedimiento empleado por Ferreiro y colaboradoras (1996), un estudio basado en escrituras infantiles. Primero se transcribieron las escrituras originales en procesador de textos letra a letra respetando separaciones, errores ortográficos, también se dejó registro de los tachados o sobreescrituras empleadas. La misma transcripción fue organizada buscando una segmentación del texto que permitiera un análisis de orden discursivo, lingüístico por eso se dividió el mismo texto en enunciados, es decir, una unidad organizada que tiene como centro un verbo conjugado. Luego, a los fines de poder analizar y comparar el texto se pasó de la transcripción a versión normalizada. Esta operación también tomada de Ferreiro (1996) quien opta por una “intervención mínima” con respecto al texto original y consiste en hacer corresponder cada palabra del niño con la forma convencional más próxima. La normalización opera en la ortografía de las palabras, y al buscar la forma convencional se toma en cuenta el significado y la trama conocida de la historia.

A su vez para la organización de la producción se tomó como referencia al texto fuente y se organizó en episodios. Seguimos la definición de *episodio* de Pontecorvo y Ferreiro (1996) quienes lo distinguen por la introducción de un nuevo personaje y/o cambio de escenario.

A los fines de la comunicación en este trabajo, se comparte, en primer lugar, el análisis de las situaciones didácticas en las que se abordaron aspectos narrativos propios de los cuentos populares con especial foco en el engaño. Luego, se analizan las reescrituras infantiles realizadas en parejas del episodio en que se produce el primer engaño en el cuento *Caperucita Roja* (versión inicial) y su revisión (versión

⁴ La docente se llama Alejandra Paione.

final). Por último, se analizan las posibilidades discursivas y lingüísticas de los niños a través de la escritura colectiva del mismo cuento, *Caperucita Roja*.

El trabajo didáctico: leer, escribir y revisar de manera colectiva

Leer con ojos de escritor

Existen distintas posiciones respecto de la enseñanza de la escritura a través del uso de textos de referencia. Para Smith (en Cassany; 1997), no se puede aprender a escribir analizando detalladamente la forma y el contenido de cada texto. Más bien se tiene que aprender de manera inconsciente. Las convenciones de la escritura se aprenden de la misma manera que se usa la lengua hablada. Por su parte Josette Jolibert (1992) asume la confrontación con textos de referencia desde una perspectiva más directivista. En su propuesta, el docente hace centrar a los alumnos en aspectos específicos del texto de referencia a través de preguntas guías. El supuesto es que la explicitación de esos aspectos le permitirá producir un texto similar y se constituirán en estrategias de producción a disposición del alumno-escritor. Por último, Teberosky (1995) revaloriza las situaciones de imitación de textos-modelos como modo de apropiación del "conocimiento letrado", es decir, de las normas sobre el lenguaje que se escribe y de cómo poner ese lenguaje en texto. Sin embargo, la autora afirma que la estructura implícita del texto-modelo no puede ser enseñada de forma explícita. Además, sostiene que la imitación no es copia, por tanto, hay aspectos del texto-modelo que se seleccionan, es decir, que pasan a las propias escrituras, pero otros se desatienden o modifican.

En esta indagación, partimos de considerar que el análisis de textos de referencia puede favorecer, aún con niños pequeños, el aprendizaje de la escritura de cuentos con características similares bajo determinadas condiciones didácticas.

Para el desarrollo de la secuencia didáctica en torno al cuento *Hansel y Gretel* la maestra comenzó con la lectura de dos versiones muy ricas en términos de lenguaje expresivo (para la lectura de *Hansel y Gretel* se leyó la versión de los Hnos. Grimm y la versión de Tony Ross). A su vez, en la historia suceden varios engaños: el padre y la madrastra engañan a los niños; la bruja atrae a los niños perdidos a su casa, hecha de dulces, con la intención de comérselos; los niños engañan a la bruja. Este momento didáctico era una instancia propicia para reparar como lector en los

recursos de los que se valen los escritores para describir el engaño. Al comparar entre versiones los niños –como escritores- podrían reparar que hay distintas formas de decir lo mismo y que las distintas maneras de decir genera efectos diferentes en el lector. De alguna manera la aparente sencillez del género permitía sumergirse en la intensidad narrativa.

A continuación, analizamos aquellas interacciones que surgieron alrededor de los engaños.

Luego de la primera lectura (versión de los Hnos. Grimm), la maestra recupera los engaños presentes en el cuento e instala el tema de debate. En el intercambio surge aquel planeado por la bruja que consiste en enviar un pájaro con el propósito de atraer la atención ingenua de los niños y guiarlos hasta su casa.

53 Docente: No hablemos a la vez, vos Mariano, ¿qué querías decir?

Mariano: Cuando cruzan el río.

55 Docente: La parte que cruzaron el río, es muy linda esa parte. A mí me da idea de tranquilidad y hay otra parte que me da idea de tranquilidad, ¿saben qué parte? Cuando dice (lee) "Cerca del mediodía vieron un hermoso pájaro, tan blanco como la nieve, encaramado en una rama de un árbol, y cantando tan dulcemente, que los niños casi se olvidaron que tenían hambre y se pararon a escucharlo."

Agustín: Debe cantar muy bien el pájaro.

Alfonso: Dice que se olvidaron que tenía hambre.

58 Docente: ¿Quién los hizo olvidar que tenían hambre?

Varios: El pájaro.

60 Docente: Pero, ¿por qué da sensación de tranquilidad ese párrafo? Parece que todo se soluciona acá.

Sergio: Porque el pájaro quería cantar porque la bruja le pidió que cante y los lleve a su casa y se los comiera.

62 Docente: ¿Cómo te diste cuenta de eso? ¿Vos qué pensás de eso Malena?

Malena: Porque el pájaro era blanco.

64 Docente: Dice un pájaro tan blanco como la nieve. Era hermoso el pájaro.

Alfonso: Yo pienso que le dice la bruja al pájaro que cante y después los trae... que los lleve a la casa de la bruja por eso lo siguieron.

66 Docente: Vos decís que hay un engaño por parte de la bruja.

Alfonso: Porque el pájaro los llevó a la casa de la bruja.

68 Docente: ¿Los llevó medio engañados decís vos? ¿Vieron que en este cuento hay muchos engaños?

69 Varios: ¡Sí!

70 Camila: No porque el pájaro fue a la casa y se fue volando para allá

71 Docente: Dice Camila que ella no lo ve como un engaño. (lee) "El pájaro desplegó sus alas y se fue. Los niños siguieron al pájaro hasta una casita." Eso a vos te hace pensar.

72 Alfonso: Que la casita es la casa de la bruja

73 Camila: Yo digo que el pájaro siguió de largo.

La maestra recupera una parte del relato que le provoca sensación de tranquilidad (la aparición repentina de un pájaro). La relectura de ese pasaje inaugura una serie de observaciones sobre las características del pájaro y sus posibles intenciones que se desprenden de sus acciones. Logran identificar algunos aspectos descriptivos ("quería cantar", "era blanco", "... 'tan blanco como la nieve' ...", "era hermoso") que seducen a los personajes del cuento al punto de atraerlos y conducirlos ingenuamente a la casa de la bruja. Sin embargo, este engaño no es evidente para todos los niños. Para Camila, por ejemplo, el pasaje no explicita otra cosa más allá de lo que denotan las palabras del cuento. Pareciera –según ella– que los personajes llegaron accidentalmente a la casa de la bruja ya que "el pájaro siguió volando". Las intervenciones de la maestra giran en torno a que los niños puedan ir advirtiendo ciertas pistas que ofrece el narrador, aun cuando el engaño no se hace evidente para todos.

Avanzado el intercambio, las intervenciones de la maestra se orientan a indagar cómo hace el narrador para dar pistas de que se trata de engaños intencionales y no del azar, el destino o simples errores. Se trata de hacer visible la voz del narrador y sus marcas para que el lector pueda comprender la motivación de los personajes y al mismo tiempo sostener el engaño entre ellos.

87 Docente: Y en el momento que la bruja engaña a los niños, ¿cuándo se dieron cuenta Hansel y Gretel que esta bruja era una vieja peligrosa?

Alfonso: Cuando lo quería cocinar al nene.

Agustín: A Hansel.

Alfonso: Y cuando le hizo dar órdenes a... a Gretel

91 Docente: ¿Vos decís cuando lo llevó a cocinar a Hansel? Él dice que Hansel y Gretel se dieron cuenta cuando los lleva al establo. Y cuando dice (lee) "De pronto se abrió la puerta y una mujer, vieja y encorvada salió, como arrastrándose. Hansel y Gretel se asustaron tanto que inmediatamente soltaron los dulces. La vieja movió la cabeza y dijo, 'Mis queridos niños, ¿cómo es que llegaron aquí? Entren a mi casa y quedense conmigo –ustedes lo disfrutarán'." (El diálogo de la bruja lo dijo

imitando una voz anciana) ¿Acá, Hansel y Gretel se dieron cuenta de que esta viejita era una bruja?

Niños: No.

Camila: Pensaban que los iba a alimentar, que iban a vivir en esa casa.

Tomás: Entonces cómo...

95 Docente: Y ustedes ¿cuándo se dieron cuenta que esta viejita era una bruja?

Agustín: Cuando lo estaba por cocinar.

97 Docente: (Lee) "Al día siguiente la bruja despertó a Hansel, lo agarró con su arrugada mano y lo llevó a un pequeño establo donde lo encerró detrás de una puerta, las ventanas tenían barras. Después regresó a la cama de Gretel y la sacudió hasta despertarla."

Micaela: Seño, una ancianita no haría eso, las brujas solamente.

La pregunta de la maestra "*¿cuándo se dieron cuenta Hansel y Gretel que esta bruja era una vieja peligrosa?*" coloca a los niños como lectores que deben buscar en el relato las marcas que permiten hacer distintas interpretaciones, en este caso asociadas al engaño. Identificar estos engaños también les permite a los niños explicitar distintas informaciones que caracterizan a los personajes, por ejemplo, al develar sus intenciones y acceder a sus estados mentales ("les quería cocinar"; "Pensaban que los iba a alimentar, que iban a vivir en esa casa"; "se hizo la que no podía trepar").

Durante el intercambio la docente se anima a ir un poco más allá y les propone pensar en este problema: "*¡Vieron qué curioso esto! A veces a los personajes les pasan cosas y ellos no se dan cuenta y nosotros que estamos leyendo y escuchando el cuento sí. ¿Por qué pasa eso en los cuentos?*" Algunos niños arriesgan algunas razones: "por los autores", "te dan pistas".

En cierto modo, aun cuando se trata del espacio de intercambio posterior a una lectura compartida, la docente encuentra algunos breves momentos para que los niños puedan comenzar a desmontar el artificio que supone un cuento y las decisiones que puede tomar quien escribe.

Escribir y revisar con ojos de lector

Durante la reescritura de *Hansel y Gretel* a través del dictado a la docente, emerge nuevamente como problema la puesta en escena de varios engaños. Una manera de generar condiciones didácticas para ayudar a resolver este desafío escritural es apelar a la lectura colectiva de las versiones leídas de los Hermanos Grimm y de

Tony Ross. Se trata de poner a los niños en el lugar de lectores potenciales de su versión, desdoblarla para pensar qué le digo y qué le oculto como escritor al lector.

La situación de escritura delegada permite que los niños se concentren en las prácticas de textualización y revisión del texto desligándose de la tarea de materializarla escritura. Para ello, la docente dispuso un afiche en el que fue registrando la producción escrita, mediando con distintas intervenciones algunas propias de la situación de dictado (diferenciando lo dictado de lo dicho o comentado, adecuar el dictado al ritmo de la escritura). Otras intervenciones se orientan a revisar ciertos problemas como escritores proponiendo colocar a los niños en el lugar del lector, poder anticipar posibles efectos en el lector, y hacer visibles diferencias en las maneras de contar. También recurre a prácticas de resolución de dichos problemas a partir de la relectura de pasajes de las versiones leídas anteriormente.

En algunos pasajes de la textualización, aparecen intercambios sobre distintos engaños entre los personajes. A continuación, los niños están dictando uno de los primeros episodios en los que los hermanos Hansel y Gretel son llevados al bosque engañados por sus padres. En mayúscula aparece el texto que queda registrado en el afiche. Entre comillas es el texto dictado por los niños.

Episodio 3 (...) A LA MAÑANA SIGUIENTE LOS PAPÁS LOS LLEVARON AL OTRO LADO DEL BOSQUE HANSEL SE DETENÍA CADA VEZ

(...)

603 Docente: (Escribe mientras lo dice) se detenía cada vez.

604 Abril: "Para tirar miguitas de pan".

605 Alfonso: No, esa parte todavía no. "Y le pregunta al papá".

606 Docente: (Relee lo escrito) se detenía cada vez

607 Varios: "Para tirar miguitas".

608 Docente: Pero antes él quiere poner otra cosa (señalando a Alfonso).

609 Malena: "Para mirar su gato blanco".

610 Docente: Ya pusimos gato.

611 Malena: Paloma.

612 Juana: Le pregunta al papá primero.

613 Abril: "Se detenía cada vez para mirar"..., pero tenés que poner que el papá le preguntaba, primero.

614 Docente: Ah, bueno miren lo que dicen ellas. Entonces tenemos que poner que el papá le preguntaba primero.

615 Alfonso: "¿Por qué te detienes?"

- 616 Docente: (escribe SU PAPÁ LE PREGUNTABA POR QUÉ TE DETIENES).
 (...)
- 623 Varios: Para mirar mi gato blanco.
- 624 Otros: "Para mirar mi paloma blanca".
- 625 Docente: ¿Vamos a poner lo mismo del cuento?
- 626 Agustina: "Para tirar miguitas de pan".
- 627 Docente: Pero Alfonso, aclarale por qué no lo pusimos.
- 628 Alfonso: Porque si no, dice para tirar miguitas de pan y saben todos, pero él le miente y dice para ver a mi paloma blanca o mi gato blanco.
- 629 Docente: ¿Entendiste lo que dice él? Es como un engaño. Mientras le decía eso, ¿qué hacía?
- 630 Varios: Tiraba miguitas.
 (...)
- 662 Abril: "Pero en realidad Hansel se detenía para arrojar las miguitas de pan".
- 663 Docente: (escribe PERO EN REALIDAD HANSEL SE DETENÍA PARA ARROJAR LAS MIGUITAS DE PAN). Acá también me están diciendo que puede ser en vez de libélula, un saltamontes. Yo lo pongo al costado de libélula (agrega SALTAMONTES).

Alfonso interviene alertando sobre la necesidad de no adelantarse en el relato y dicta una frase que da lugar a sostener el engaño entre los personajes. La maestra advierte esto y lo valida ante el resto. Algunos niños continúan dictando la frase "para tirar miguitas de pan" que cuenta lo que el personaje efectivamente hace, pero no esconde el engaño. Mientras tanto otros niños intentan explicar por qué es importante relatar antes el diálogo que Hansel mantiene con el padre, donde el protagonista dice una cosa pero hace otra. Este fragmento finaliza con la aclaración al lector sobre lo que "en realidad" hacía Hansel, que aparecía también en una de las versiones que fueron leídas en clase. Como se puede advertir, si bien no resulta sencillo para algunos niños poder expresar por escrito la magia del engaño, igualmente todos participan de intercambios como escritores que los llevan a reinterpretar los textos leídos.

Avanzado el relato, los niños incorporan el plan de Gretel a partir de la relectura de uno de los textos de los autores leídos. El texto queda de la siguiente manera:

DESPUÉS LA BRUJA LE DIJO QUE SE META SE FIJE SI ESTÁ BIEN CALIENTE EL FUEGO GRETEL PENSÓ Y TUVO UNA IDEA SE HIZO LA QUE NO SABÍA TREPAR AL HORNO Y LA BRUJA LE DIJO NIÑA ESTÚPIDA HASTA YO TREPO AL HORNO G:

ENTONCES POR QUÉ NO: TE TREPAS TÚ Y LA EMPUJÓ CERRÓ LA PUERTA Y SE QUEDÓ ADENTRO DEL HORNO

La relectura del texto fuente da herramientas para incorporar al texto colectivo el estado mental de uno de los personajes (“se hizo la que no sabía”) lo que complejiza la narración y da lugar al engaño sin necesidad de decir que estaba engañando a la bruja.

Como se puede notar, materializar lingüísticamente el engaño de los personajes, al mismo tiempo que se le advierte al lector que esto sucede, resulta ser un problema bien complejo para los niños. Qué pistas dar al lector y de qué maneras ofrecerlas no resulta sencillo, pero tampoco imposible.

Escribir en parejas la propia versión

En *Caperucita Roja*, el primero de los engaños del lobo a la niña en el bosque busca demorar su llegada a la casa de su abuelita. Es un episodio especialmente provocativo para los escritores debutantes ya que deben poder plasmar por escrito la contradicción entre eso que el lobo piensa, dice y hace, junto a la simultaneidad de la acción de ambos protagonistas en los distintos caminos que toman (uno va por el camino largo o se demora en recoger flores y otro toma el camino corto). En este episodio entra en juego tanto el plano de la acción como el plano de los estados mentales de los dos protagonistas.

¿Cómo afrontan los niños este desafío de escritura? En este apartado compartimos análisis de las versiones iniciales y las versiones finales de la reescritura en parejas de *Caperucita Roja*, en particular el episodio del encuentro de la protagonista con el lobo.

Un primer aspecto a señalar es que todas las parejas de escritores incorporan el episodio del encuentro del lobo con Caperucita en el bosque ya desde la versión inicial. De los ocho episodios que conforman el cuento, éste es el único que está escrito por la totalidad de niños del aula. Algunas producciones inician el relato con este episodio omitiendo la presentación del personaje. Esto nos hace pensar que para este grupo de niños puede no haber presentación de la protagonista, incluso puede faltar el motivo por el cual la niña atraviesa el bosque o el momento en que el

cazador llega y se da el final feliz pero no hay historia de *Caperucita Roja* si no se da el encuentro con el lobo en el bosque.

Por su parte, en la mitad de las producciones se incluye el engaño. Y en la otra mitad de las producciones igualmente se hace alusión a los caminos, o bien se manifiesta el encuentro entre el lobo y Caperucita y la llegada anticipada del lobo a la casa de la abuelita. En estas últimas producciones en las que no hay engaño igualmente se elabora un hilo argumental de la historia pudiendo comprenderse ese encuentro y cómo continúa aunque no haya una referencia a las intenciones del lobo ni se evidencian contradicciones entre el decir y el hacer del protagonista respecto de los caminos a tomar. Por su parte, en las producciones en las que se logra el engaño, las parejas de escritores intentan hacer visible dicho contraste; así como también introducen los estados mentales del lobo y construcciones verbales para marcar sus intenciones.

En la versión final revisada, las parejas no solo se dedicaron a completar la historia (ya que había episodios que no habían sido escritos en la primera versión como la introducción o el cierre, por ejemplo), sino también a enriquecer algunos episodios.

Las decisiones de revisión, en general, en el episodio del engaño del lobo a Caperucita se orientaron a marcar el contraste entre el decir y el hacer del lobo en producciones que aún no se evidenciaban. También algunas parejas incorporan las intenciones del protagonista, o bien marcan la lentificación de la acción de Caperucita en el bosque para darle tiempo al lobo de llegar antes a la casa de la abuelita. En todos los casos hay una búsqueda por hacer un texto más claro al lector.

A continuación, compartimos algunos fragmentos de las producciones realizadas tanto en la primera versión (versión inicial) como en la revisión (versión final). Los textos infantiles tienen características particulares (distan mucho de ser expertos en el trazado de los caracteres, en la segmentación entre palabras, en el uso de la puntuación, en el correcto uso ortográfico), por eso tratamos estas escrituras como si hubieran sido escritas en un sistema ortográfico convencional para poder descubrir detrás de la fachada gráfica el genuino manejo del lenguaje escrito de estos escritores debutantes. A los fines analíticos y para la comunicación en este artículo sólo presentaremos fragmentos normalizados y con bajada de línea por

enunciado los tachados son supresiones realizadas y los agregados se marcan con subrayado.

El primer fragmento pertenece a la producción de dos niños, Brian y Mariano, allí vemos que en la versión inicial introducen el encuentro entre los personajes y aparece la explicitación del camino a tomar. Esta mención es solo en el plano del decir.

Versión inicial	Versión Final
Y SE ENCONTRÓ / CON EL LOBO Y LE DIJO QUE VAYA POR EL / LUGAR MAS LARGO /	Y SE ENCONTRÓ / CON EL LOBO Y LE DIJO QUE VAYA POR EL <u>CAMINO / LUGAR</u> MÁS LARGO Y <u>EL LOBO SE FUE POR EL CAMINO MÁS</u> <u>CORTO /</u>

Episodio 4 de Brian y Mariano

En la versión final, esta pareja realiza transformaciones distinguiendo entre el decir y el hacer.

El segundo fragmento pertenece a Nicolás y Tomás. Resulta interesante reconocer que, si bien en la primera versión se enuncia el engaño del lobo, la textualización de la elección de los caminos resulta compleja y queda expresado en una yuxtaposición de frases entre el camino corto y el camino largo. En la revisión, el texto gana en claridad al agregar el adversativo. A su vez, introducen un breve diálogo en discurso directo entre el lobo que aparece “de repente” y que interroga a la protagonista. Ese diálogo inaugura un intercambio que parecería visibilizar las intenciones del lobo, aunque no se logre.

Versión inicial	Versión Final
SE ENCONTRÓ / CON EL LOBO LE DIJO QUE / VAYA POR EL CAMINO / MÁS CORTO POR EL CAMINO MÁS/LARGO CAPERUCITA VA LLEGAR MAS TARDEEL LOBO LA ENGAÑÓ A CAPERUCITA /	<u>Y DE REPEN/TE / CAPERUCITA SE</u> ENCONTRÓ / CON EL LOBO LE DIJO QUE / - <u>QUE LLEVAS AHÍ</u> <u>-UN PEDAZO DE TORTA /</u> VAYA POR EL CAMINO / MÁS CORTO POR EL CAMINO MÁS / <u>PERO ERA EL CAMINO MAS LARGO /</u>

	LARGO CAPERUCITA VA A LLEGAR MAS TARDE ENTONCES / EL LOBO LA ENGAÑÓ A CAPERUCITA /
--	---

Episodio 4 de Nicolas y Tomás

El tercer fragmento pertenece a una producción de dos niñas. En ella podemos ver desde la versión inicial que logran introducir las intenciones del lobo a través de una acción: perseguir a la protagonista. Además, se alude al camino a tomar y se lentifica la acción ya que aun habiendo tomado el camino corto la niña se distrae con las bellas flores. El adversativo marca la diferencia entre los caminos tomados. En la versión final, las autoras solo reemplazan "corto" por "largo"; ese cambio resulta confuso. Efectivamente para estas niñas aún no estaría resuelto el contraste entre el decir y el hacer del lobo.

Versión Inicial	Versión Final
PERO /ELLA NO SABÍA QUE UN / LOBO LA ESTABA PERSIGUIENDO / Y APARECIÓ DELANTE DE ELLA/ Y LE DIJO QUE VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO Y ELLA LOBO SE/ ENCARIÑO CON LAS BELLAS/ COSAS DEL BOSQUE Y EL/ LOBO FUE POR EL CAMINO/ MÁS CORTO PERO CAPERUCITA/ FUE POR EL CAMINO MÁS LARGO	PERO /ELLA NO SABÍA QUE UN / LOBO LA ESTABA PERSIGUIENDO / Y APARECIÓ DELANTE DE ELLA / Y LE DIJO QUE VAYA /POR EL CAMINO MAS <u>CORTOLARGO</u> Y ELLA LOBO SE /ENCARIÑO CON LAS BELLAS / COSAS DEL BOSQUE Y EL /LOBO FUE POR EL CAMINO /MÁS CORTO PERO CAPERUCITA /FUE POR EL CAMINO MÁS LARGO

Episodio 4 de Erica y Malena

Los tres fragmentos analizados dan muestra de la complejidad que supone escribir un engaño. Al introducir el decir de los personajes y sus motivaciones, se ingresa a un nuevo plano y se interrumpe la sucesión de acciones.

Por último, quisiéramos retomar dos producciones infantiles bien distintas en su extensión. Elegimos exemplificar con dos producciones que se hallan en los extremos en cuanto a cantidad de enunciados total que le dedican a su propia versión de Caperucita Roja. La pareja de Abril y Alexia escribe un texto con 64 enunciados en su versión final y la pareja de niñas, Mora y Manuela, produce un texto de 19 enunciados al finalizar la revisión. No obstante, ambas producciones

revisan distintos aspectos, entre otros el episodio del encuentro entre la niña y el lobo en el bosque.

La versión inicial de las niñas, Abril y Alexia, contenía las intenciones del lobo a partir del largo diálogo que este personaje entablaba con Caperucita en el que el lector podía inferir el engaño. La versión final incorpora a través de un verbo del decir la reflexión del lobo (“y pensó ¿Caperucita será mi cena?”) y una descripción (“estaba atrás de un árbol”) que refuerza su actitud sospechosa. El imperfectivo “estaba” nos da la pauta de que el narrador se sale del plano de la acción para meterse en el plano de la conciencia. Estos agregados enriquecen el relato y le da pistas al lector para poder comprender mejor el intercambio entre el lobo y Caperucita en el que se busca demorar a la niña y así llegar antes a la casa de la abuelita.

Versión Inicial	Versión Final
<p>SE ENCONTRÓ CON EL LOBITO LOBO EL LOBO LE DIJO / A DÓNDE VAS Y CAPERUCITA LE CONTESTÓ <u>A LA VOY A LA CASA / DE MI ABUELITA</u> PERO QUE BELLAS FLORES NO TE PARAS / A MIRARLAS PERO COMO CANTAN LOS PAJARITOS ANDAS DISTRAÍDA EH / COMO ES TAN DIVERTIDO ME LLAMA LA CURIOSIDAD</p>	<p>SE ENCONTRÓ CON EL LOBO <u>ESTABA ATRÁS DE UN ÁRBOL</u> <u>Y PENSÓ</u> <u>¿CAPERUCITA SERÁ MI CENA?</u> EL LOBO LE DIJO / A DÓNDE VAS Y CAPERUCITA LE CONTESTÓ <u>VOY A IR A LA CASA/DE MI ABUELITA</u> PERO QUÉ BELLAS FLORES NO TE PARAS A MIRARLAS PERO COMO CANTAN LOS PAJARITOS ANDAS DISTRAÍDA EH COMO ES TAN DIVERTIDO ME LLAMA LA CURIOSIDAD</p>

Episodio 4 de Abril y Alexia

La primera versión de Mora y Manuela iniciaba el relato en este episodio. Allí se mencionaba, mediante el decir del lobo, el camino a tomar pero sin referencia alguna al resultado ni a las intenciones del lobo. La versión final, por el contrario, introduce la advertencia de la madre en el episodio 2 y explicita al lector el engaño. Además, para ser consistente con el engaño, sustituye “largo” por “corto” en los caminos, logrando el contraste entre el decir y el hacer del lobo.

Versión Inicial	Versión Final
(4) CAPERUCITA ROJA SE ENCONTRÓ CON UN LOBO Y EL LOBO LE DIJO A CAPERUCITA ROJA QUE VAYA AL CAMINO MÁS LARGO SE FUE U EL LOBO	(2) PERO LA MAMA <u>LE DIJO</u> <u>CAPERUCITA CUIDADO BOSQUE ESTÁ EL LOBO</u> (4) CAPERUCITA ROJA SE ENCONTRÓ CON UN LOBO Y EL LOBO LE DIJO A CAPERUCITA ROJA QUE VAYA AL CAMINO MAS <u>LARGOCORTO</u> <u>PERO LE MINTIÓ</u> SE FUE EL LOBO <u>POR EL CAMINO MAS CORTO</u>

Episodios 2 y 4 Mora y Manuela

Elegimos la producción más extensa y la más breve de todo el corpus porque ambas desde distintos puntos de partida igualmente enriquecen el episodio durante la revisión. El texto largo, de Abril y Alexia, ofrece recursos propios de lo literario ya que introduce la intención del lobo a partir de expresar lo que este personaje piensa. El texto de Mora y Manuela contiene una historia que se fue completando. A los fines de la descripción del engaño, al incorporarse el episodio “de la advertencia” es posible inferir las intenciones que el lobo podría tener y luego explicitar, al lector, el engaño.

Reescribir con otros al dictado

A continuación, compartimos las posibilidades discursivas de este primer grado a partir de una nueva situación: la escritura colectiva de una nueva versión de *Caperucita Roja*, con el propósito de indagar si la situación de intercambio entre pares a la hora de componer el texto oralmente provoca otras opciones para la narración. Desde el punto de vista metodológico busca indagar las posibilidades de producción a partir de una escritura mediada por la maestra, pero con mínimas intervenciones: la maestra se limita a solicitar la escritura del cuento; recuperar el punteo del plan de texto solo si los niños omitían un episodio; ante alternativas de textualización propuestas por los niños, escribir entre paréntesis las opciones mencionadas para pensarlas colectivamente; la puntuación no se consigna si no fue dictada por los niños. Por último, la maestra relee al finalizar cada episodio y si hubiese propuesta de modificación se procede del mismo modo que ante

alternativas de textualización. Estas decisiones permitieron circunscribir las posibilidades escriturales infantiles a partir de centrarse en la composición del texto y del intercambio con sus compañeros.

El texto alcanzado pone de manifiesto que el intercambio entre compañeros y la posibilidad de delegar en la maestra las decisiones sobre el sistema de escritura permiten obtener un texto más elaborado.

CAPERUCITA SE ENCONTRÓ CON EL LOBO Y LE DIJO A DÓNDE VAS TAN TEMPRANO A LA CASA DE LA MI ABUELITA EL LOBO LE DIJO QUE ~~IBA A~~ ELLA ~~TENÍA QUE IR~~ VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO Y TAMBIÉN LE DIJO QUE JUNTE FLORES PARA LA ABUELITA PERO EN REALIDAD LA ENGAÑÓ Y ERA EL CAMINO MÁS LARGO EL LOBO FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y LLEGÓ PRIMERO A LA CASA DE LA ABUELITA

MIENTRAS CAPERUCITA RECOGÍA FLORES EL LOBO GOLPEÓ LA PUERTA DE LA CASA DE LA ABUELITA

El lobo le hace dos propuestas a la niña: que acorte su camino y que se detenga a recoger flores para su abuela. El narrador explicita al lector qué es lo que en verdad está sucediendo, iniciando con el adversativo ‘pero’ y conecta este engaño a la llegada anticipada del lobo a la casa de la abuelita. A su vez, queda expresada la simultaneidad de las acciones con la demora de Caperucita en el bosque y el lobo golpeando a la puerta.

Analicemos ahora los intercambios suscitados durante el dictado a la maestra mediante breves fragmentos de clase.

169 Docente (agrega y relee) A DÓNDE VAS TAN TEMPRANO CAPERUCITA A LA CASA DE MI ABUELITA.

170 Benjamín: El lobo tenía que ir por el camino más corto.

171 Docente: A ver, díctenmelo.

172 Niña: Él dijo que iba por el camino más largo y en realidad iba por el camino más corto.

173 Docente: (Escribe mientras lo dice) EL LOBO LE DIJO QUE IBA POR EL CAMINO MÁS LARGO.

174 Varios: No, no, no.

175 Juana: El lobo no le dijo a Caperucita lo de los caminos, si no se iba a dar cuenta.

176 Docente: Ella dice que no le decía por el tema de los caminos porque si no se iba a dar cuenta. Entonces vos, Juani ¿cómo lo pondrías? (relee) EL LOBO LE DIJO.

177 Juana: Que ella tenía que ir por el camino más corto.

178 Docente: (Tacha IBA A y escribe ELLA TENÍA QUE IR POR EL CAMINO MÁS CORTO)

179 Noelia: Pero le mintió.

(...)

193 Juana: Nos olvidamos de poner que junte flores.

194 Docente: Me dice Juani que nos olvidamos de poner que junte flores. A ver, Juani.

195 Juana: "El lobo le dijo que junte flores".

196 Docente: ¡Ah! Entonces (lee) EL LOBO LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO, ¿y?

197 Juana: "Y también le dijo que junte flores".

198 Docente: Lo voy a poner acá abajo (hace un asterisco y lo escribe debajo: Y TAMBIÉN LE DIJO QUE JUNTE FLORES) ¿Para quién eran las flores?

199 Juana: Para la abuela.

200 Abril: Pero tendrías que borrar eso de los caminos porque eso de las flores fue en realidad para que se distraiga y el lobo llegue a la casa.

201 Docente. Ah, dice que si yo pongo esto no hace falta poner lo de los caminos. ¿Ustedes qué piensan?

202 Martina: Primero va lo de las flores y después lo del camino.

203 Docente: Bueno, esto lo paso más abajo y esto lo pongo acá (cambia el orden de la frase y lee) EL LOBO LE DIJO QUE ELLA VAYA POR EL CAMINO MÁS CORTO Y TAMBIÉN LE DIJO QUE JUNTE FLORES PARA LA ABUELITA. Yo no sé si se entendió lo que dijo Abril. En todo caso después lo volvemos a ver. Ahora avancemos, ¿cómo sigue después?

204 Agustín: El lobo llega a la casa de la abuelita y se la come.

Los niños y las niñas conocen muy bien las intenciones del lobo al decir una cosa y hacer otra, sin embargo, no les resulta nada sencillo resolver este problema suscitado en la escritura colectiva. Aun así, queda resuelta la cuestión del contraste y se explica que el lobo engaño a la niña, pero no se dejan entrever las motivaciones del lobo. Asimismo, quedan expresadas las dos maneras por las que la protagonista llega más tarde a lo de su abuelita: toma el camino largo y junta flores. Los intercambios van poniendo de manifiesto las decisiones que todo escritor debe tomar.

Luego, el dictado continúa un poco más adelante con la llegada a la casa de la abuelita.

(En la siguiente clase)

- 236 Niño: Primero llegó a la casa, golpeó la puerta (refiriéndose al lobo)
- 237 Lautaro: Y la abuela..., metió a la abuela en el armario, se disfrazó de la abuela.
- 238 Docente: Bueno ¿Cómo lo escribo esto que dice él? Dice (relee) FUE POR EL CAMINO MÁS CORTO Y EL LOBO LLEGÓ PRIMERO
- 239 Abril: Mientras Caperucita estaba recogiendo flores.
- 240 Docente: Y llegó primero a la casa de la abuelita mientras Caperucita recogía flores, esto va acá (escribe debajo MIENTRAS CAPERUCITA RECOGÍA FLORES). Ahora vos decías...
- 241 Martiniano: "El lobo golpeó la puerta".
- 242 Docente: (Escribe mientras lo dice EL LOBO GOLPEÓ LA PUERTA)
- 243 Agustina: "De la casa de la abuelita".

Este segundo fragmento deja ver el problema de la temporalidad señalado por Kriscautzky (2000) con una resolución de complejidad sintáctica al introducirse el conjuntor *mientras*. La situación de dictado colectiva de Caperucita Roja permitió a los niños incorporar la expresión de la simultaneidad entre dos momentos y escenarios distintos de la historia. La elaboración con otros da lugar a una expresión de gran complejidad que no había aparecido en las versiones escritas en pareja. La simultaneidad, introducida por Abril, queda expresada mediante una acción durativa: "Caperucita recogía flores" y una acción puntual: "el lobo golpeó la puerta", construcción precedida de la conjunción temporal "mientras".

A modo de conclusiones

Las situaciones de trabajo didáctico con diferentes modos de organizar al grupo clase se constituyen en instancias de enseñanza que ponen en ejercicio ciertos usos sociales de la lectura literaria y de la escritura cuando se reescriben textos ficcionales. Los datos presentados aquí evidencian las valiosas relaciones entre leer, escribir, conversar, reescribir, revisar textos ficcionales bajo determinadas condiciones didácticas.

El espacio de intercambio literario posterior a las lecturas de las versiones de *Hansel y Gretel* se convirtió en una instancia propicia para reparar como lector en los recursos de los que se valen los escritores para describir el engaño. Así, los niños discutieron sobre la información que se provee al lector, la manera de contarlo y el momento de la narración en que el narrador decide brindarla. En la clase se explicitaron estados mentales de los personajes, sus decires y haceres. Se reflexionó

sobre la presencia del narrador y sus marcas para que el lector pudiera entender ciertas intenciones de los personajes.

Durante el dictado de una nueva versión de *Hansel y Gretel* los niños, de la mano de las intervenciones docentes, apelan a la relectura de las versiones de los Hnos. Grimm y Tony Ross para resolver algunos problemas de su propia versión. Las dificultades igualmente radican en que no hay consenso entre los niños a la hora de decidir cómo expresar por escrito la diferencia entre el decir y el hacer de los personajes y expresar al lector las intenciones de los personajes.

Por su parte, la situación de dictado colectivo de *Caperucita Roja* facilitó la construcción de un relato más complejo. Esto ocurrió a pesar de que no se proponía la mediación docente en el ejercicio de prácticas como las mencionadas con el cuento de Hansel y Gretel. El hecho de componer un texto entre compañeros y delegando en la docente la decisión del sistema de escritura facilitó la posibilidad de introducir la simultaneidad de las acciones y escenas (el lobo llegando a la casa de la abuelita y Caperucita demorándose en el bosque) mediante el uso del conjuntor temporal "mientras".

En el trabajo de escritura en parejas los niños pudieron asumir el gran esfuerzo de decidir sobre el sistema de escritura (cuántas letras, cuáles y en qué orden) ya que están aún apropiándose de la alfabeticidad del sistema y sobre la composición del texto. Circunscribiendo el análisis a lo que nos convocababa en este artículo, podemos decir que para todo el grupo de estudiantes es un aspecto relevante y al mismo tiempo desafiante poder escribir los engaños. Sabemos que no todos los niños resolvieron de la misma manera este problema de escritura. Sin embargo, todas las parejas transformaron sus textos.

Los resultados de este estudio confirman que, aunque no existe una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje, la explicitación de estrategias didácticas — como la escritura colectiva, la relectura crítica y el análisis de las intenciones de los personajes— se constituyen en aspectos relevantes para democratizar el ejercicio de la escritura narrativa.

Si bien este estudio se centra en la renarración de *Caperucita Roja* - un texto canónico ampliamente estudiado desde múltiples perspectivas-, su valor radica precisamente en cómo este corpus tradicional permite evidenciar los desafíos

cognitivos y discursivos que las parejas de niños enfrentan al plasmar el engaño en un texto narrativo. Lejos de constituir un análisis más sobre el cuento popular centroeuropeo, la investigación revela cómo escritores debutantes transforman este relato clásico en un espacio de experimentación narrativa.

Por último, consideramos que estos hallazgos nos interpelan sobre cómo analizamos las producciones infantiles. Cuando abandonamos la mirada deficitaria que solo ve 'errores' y adoptamos una perspectiva procesual que interpreta 'huellas del aprendizaje', descubrimos que los textos de los estudiantes son, ante todo, testimonios elocuentes de sus posibilidades narrativas en desarrollo. Esperamos que el análisis presentado invite a los lectores a reconocer en cada producción infantil, no una falta, sino un mojón a partir del cual continuar el complejo proceso de apropiación del lenguaje escrito.

Referencias bibliográficas

- Bruner, B. (2012). Dos modalidades de pensamiento. En *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. *Lectura y Vida*, 12(3), 5-14.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., y García Hidalgo, I. (1996). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Gedisa. Colección LEA.
- Greimas, A. y Courtès, J. (1976). The cognitive dimension of narrative discourse. *New literary history*, 7(3), 433-447.
- Kriscautzky Laxague, M. (2000). La simultaneidad: un problema de organización textual en producciones escritas infantiles (Tesis de Maestría).
- Jolibert, J. (1997). *Formar niños productores de textos*. Dolmen ediciones.
- Martines L. y Clotilde Pontecorvo (1998). La rappresentazione dell'inganno del lupo nella scrittura di Cappuccetto Rosso. Come i bambini si confrontano con il doppio paesaggio. En A. Scopesi, M. Zanobini (a cura di), *Processi comunicativi e linguistici nei bambini e negli iadulti: prospettive evolutive e sociali*. Franco Angeli.
- Siro, A. (2006). *Voces narrativas y puntos de vista en relatos de ficción: posibilidades discursivas en niños de 9 y 11 años en contexto escolar*. (Tesis de Maestría). México.
- Teberosky, A (1992). *Aprendiendo a escribir*. ICE-Horsori.
- Teberosky, A. (1995). Componer textos. En Teberosky, A. - Tolchinsky, L. (1995), *Más allá de la alfabetización*. Santillana.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Anthropos.