

¿Por qué cuentos en la escuela?

Ana María Kaufman
María Elena Rodríguez*

Introducción

La escritura de cuentos es una práctica habitual en nuestras escuelas. Todos sabemos que la lectura y la producción escrita de textos pertenecientes a este género ocupa muchas horas de la actividad en el aula. Sabemos también que, en muchos casos, la reiteración de esta actividad año tras año no ha contribuido de manera significativa al enriquecimiento de los niños en tanto lectores y escritores. Muchas veces la costumbre nos conduce a repetir rutinas sin reflexionar acerca de sus fundamentos y de sus alcances. Pero esa actitud no es admisible desde la perspectiva de una didáctica que aspire a tener ciertos fundamentos científicos.

La pregunta que se impone, entonces, sería ¿cualquier propuesta didáctica es igualmente fecunda? Como consideramos que la respuesta a este interrogante es negativa, hace unos años realizamos un proyecto didáctico de escritura de cuentos en el aula para poner a prueba un camino alternativo de intervención docente.

Antes de exponer los resultados de este proyecto, incluiremos algunas reflexiones que guiaron nuestro trabajo.

¿Qué aprenden los niños cuando escriben cuentos?

La primera respuesta que surge al formularse esta pregunta es: **aprenden a escribir**. El aprender a escribir implica mucho más que apoderarse de un instrumento. Sin embargo, con mucha frecuencia, en el ámbito escolar la escritura es adquirida en los primeros años como una herramienta que luego será usada, de manera prioritaria, para asentar datos a los que los alumnos acudirán ulteriormente para estudiar.

Consideramos que esta concepción es limitada y errónea, razón por la cual, queremos rectificarla e introducir otras alternativas que pueden ponerse en juego en el proceso de escritura, siempre y cuando exista la decisión didáctica de intervenir sistemáticamente en la definición y el control del contexto de producción.

Refutando el planteo escolar mencionado, Emilia Ferreiro (1979, 1999) demostró fehacientemente con sus investigaciones que la escritura no es adquirida por el niño como un instrumento, sino que es encarada como un auténtico objeto de conocimiento con el cual interactúa formulando hipótesis, poniéndolas a prueba, enfrentando conflictos cognitivos, etc., tal como sucede con cualquier otra construcción intelectual.

* Ana María Kaufman, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. María Elena Rodríguez, Universidad del Salvador (USAL), Buenos Aires, Argentina.

Además de esta visión que compartimos, enrolada en el marco teórico de la epistemología y la psicología genética, queremos incluir aquí otro aporte que proviene del campo de la psicología cognitiva. Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1992) han propuesto dos modelos diferentes para caracterizar al acto de escribir. Dichos modelos fueron denominados por estos autores "decir el conocimiento", que corresponde a la manera en que escriben los novatos, y "transformar el conocimiento", que es el que ponen en juego los expertos. Cuando los novatos acaban de escribir, su bagaje intelectual no se ha incrementado: simplemente han asentado sobre el papel lo que ya sabían.

El segundo modelo, coloca en el escenario al lector. Con este modelo en funcionamiento, no se trataría sólo de evocar y escribir sino de incluir una representación del destinatario a fin de adecuar el texto a ese receptor específico; la presencia virtual del lector revitaliza el propósito que guía la escritura e incide directamente sobre la manera en que se procesará el texto. Esta inclusión del espacio retórico incide favorablemente en la transformación del conocimiento: cuando ese texto está terminado, su autor sabe más sobre el escribir y sobre el contenido conceptual que ha desarrollado de lo que sabía al iniciarlo. Al encarar la escritura de un cuento que va a ser leído por otros, los niños aprenden a escribir sobre mundos posibles y, también, transforman su conocimiento.

Retomemos la pregunta inicial: ¿qué otros aprendizajes tienen lugar cuando los niños escriben cuentos?

Aprenden a narrar, a consolidar sus habilidades narrativas. ¿Para qué se ha usado la narración a lo largo de la historia de la humanidad? El hombre, al narrar, no sólo organiza su propia experiencia sino que, también, construye la memoria individual y social. La narración está presente en el mito, el cuento, la fábula, la novela, la historia, las noticias policiales, está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades, comienza con la historia misma de la humanidad, y es nada menos que la organización discursiva de la historia.

Aprender a narrar, entonces, es una conquista de vital importancia porque implica referir acciones humanas dotadas de intencionalidad y organizar los hechos temporal y causalmente.

Pero no sólo aprenden a narrar. Cuando escriben cuentos, también se van apropiando de las pautas temáticas, estructurales y retóricas propias del relato literario. Podríamos, entonces decir que **aprenden a construir narraciones literarias**.

"Los estudios literarios sobre la narración han dejado sentado de forma clara que ésta, en todas sus manifestaciones, se constituye como una representación lingüístico discursiva de la acción humana, que tiene lugar en unas coordenadas espacio temporales y con unos sujetos que son los actores o actantes de la acción" (Calsamiglia Blancafort, 2000:11).

Toda narración comprende, simultáneamente, el acto mismo de narrar, la historia que se cuenta y el relato en tanto discurso oral o escrito que

“representa” esa historia. Al contar, el narrador se hace cargo de la historia, es decir, de los sucesos desarrollados, sean éstos reales o imaginados, para construir el relato que emerge como producto del acto mismo de contar (Genette, 1998).

En la construcción de todo relato, y en especial del relato literario, se ponen en juego múltiples saberes de complejidad y alcance muy diversos. Esta construcción se da preferentemente en espacios en los que los alumnos interactúan con textos de autores consagrados mientras van produciendo sus propios textos, en la medida en que pasan a escribir como lectores y a leer como escritores.

Mencionaremos a continuación algunos de estos saberes, sobre los cuales se trabajó en la experiencia didáctica que desarrollaremos en este artículo.

- ◆ Conformar el esquema del relato a partir de la inclusión de distintas secuencias narrativas mínimas (situación inicial –actantes situados en espacio y tiempo–, una complicación o nudo –desarrollo de un conflicto mediante una serie de acciones y reacciones de los actantes –, y desenlace –resolución del conflicto–). Adam y Revaz (1996) señalan que para pasar de la situación inicial a la situación final es necesario, al menos, hacer una tentativa de transformación de los predicados iniciales para dar curso a un proceso. Nos parece importante enfatizar la noción de proceso para no caer en la simplificación de iniciación, nudo, desenlace, ya que ese proceso implica una sucesión de transformaciones.
- ◆ Organizar congruentemente la trama narrativa, asegurando la sucesión temporal de las acciones y consolidando la causalidad de los diferentes núcleos narrativos mediante el uso coherente de los tiempos verbales y la elección de los conectores temporales y causales apropiados. “Una simple sucesión de acciones no constituye un todo homogéneo. Para constituir una unidad, las acciones deben presentar no solamente un encadenamiento cronológico (venir unas después de otras) sino, fundamentalmente, un encadenamiento causal” (Adam y Revaz, 1996:24).
- ◆ Establecer con precisión el plan del cuento en función de las relaciones de los participantes (agente que promueve la acción para conseguir algo en su propio beneficio o en beneficio de otro –protagonista–; personajes que ayudan al protagonista en el desarrollo de la acción –ayudantes– y otros actantes que obstaculizan la acción –oponentes–) (Greimas, 1966).
- ◆ Enriquecer el relato a través de la alternancia entre el plano de la acción y el plano de las intencionalidades de los personajes (Tolchinsky Landsmann, 1993). La acción se caracteriza porque implica una razón de actuar, un móvil y también la responsabilidad de un agente en cuanto a las consecuencias de sus actos. “En una narración, el héroe –en el sentido de personaje central– es precisamente aquel que, llevado por un deseo, tiene un motivo para actuar y persigue una finalidad, un propósito. Sus motivaciones pueden ser muy variadas, desde la conquista amorosa hasta la búsqueda del poder” (Adam y Revaz, 1996:18).

- ◆ Crear suspenso, detener la acción, lentificar o acelerar el ritmo del relato mediante la alternancia de núcleos narrativos, acciones secundarias y descripciones. “Cuando la descripción se desarrolla en una secuencia, ella interrumpe el curso de la narración. Esto resulta de la diferencia entre la naturaleza profundamente estática de la descripción de un estado y la dinámica de la narración. La tradición retórica y estilística siempre ha puesto en evidencia este conflicto. Egli, en su **Retórica** de 1912 sostiene que hay dos órdenes de hechos que se los podría llamar a los unos permanentes y simultáneos y a los otros pasajeros y sucesivos. Los primeros son los elementos de la descripción, los otros son los de la narración” (Adam y Revaz, 1996:34).
- ◆ Valorizar dos estrategias discursivas propias de la descripción, tales como la *aspectualización* y la *tematización*, como pivotes de la calidad literaria de los cuentos. La aspectualización es la operación descriptiva más evidente a través de la cual se presentan los diferentes aspectos del objeto a describir. Es el corazón de la descripción ya que a través de ella se pueden especificar o caracterizar todos los aspectos del objeto. Puede ser mínima (una simple palabra o una microproposición) o máxima (toda una secuencia o un texto). La tematización es la base de la expansión descriptiva. Todo aspecto es susceptible de ser tematizado, es decir, que puede devenir en un nuevo tema o un subtema o en una nueva clase de objetos (Adam y Petitjean, 1995:130). En algunos casos, ciertos elementos pueden ser aspectualizados sin ser tematizados y quedan como descriptores libres que podrían ser importantes desde una perspectiva estilística.

¿Qué situaciones de escritura pueden optimizar esos aprendizajes?

Desde hace ya muchos años, estamos encarando en las aulas diferentes tipos de situaciones de lectura y escritura, que podemos caracterizar como actividades y proyectos. Las actividades suelen realizarse en un día y pueden responder a diferentes propósitos: escribir una carta a un compañero enfermo, enfrentar textos preparados especialmente para reflexionar sobre algún contenido específico, leer poesía durante una hora, etc. A diferencia de las actividades, los proyectos son situaciones que se desarrollan en el tiempo, es decir, que nunca comienzan y concluyen el mismo día. La duración del proyecto es variable: pueden llevarse a cabo en una semana, en una quincena, en un mes o un par de meses o bien en el transcurso de todo el año escolar.

Independientemente de la extensión temporal del proyecto, en todos los casos se trata de un compromiso compartido entre docente y alumnos de emprender una tarea en la que el texto en cuestión será explorado en profundidad y el contexto en el que se incluya será analizado conjuntamente por los participantes a fin de tomar en consideración los datos vinculados con las características del o los destinatarios, reflexionar sobre el propósito que guía la escritura, etc. Consideramos que la realización de los proyectos es altamente beneficiosa para aprender a leer y escribir textos.

Mirta Castedo señala que “un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características constitutivas. (...) Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo. (...) El proyecto es un proceso de elaboración colectiva de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea” (Castedo, 1995:11).

No abundaremos aquí en detalles que ya han sido suficientemente divulgados (Kaufman y Rodríguez 1993; Lerner, 1994; Castedo, 1995; Wolman, 1996; Nemirovsky, 2000), pero aunque sea redundante tal vez sea útil puntualizar una vez más algunos aspectos de los proyectos de producción de textos que se están llevando a cabo en muchas escuelas de nuestro país.

- Los textos que se encaran están incluidos en una situación comunicativa precisa, con destinatarios reales.
- Se intenta planificar proyectos que incluyan diferentes tipos de discurso escrito, tratando de cubrir, asimismo, los textos de circulación social que se consideran más importantes.
- En todos los casos hay situaciones que permiten sucesivas aproximaciones a los diferentes contenidos lingüísticos involucrados.
- Se intenta que los niños expliciten sus ideas y puedan confrontarlas con las de sus compañeros y con los modelos textuales.
- Las diferentes situaciones incluidas en los proyectos deben tender a culminar en sistematizaciones colectivas de los conocimientos.
- El tiempo de las reescrituras y revisiones de los textos debe ser revalorizado como un tiempo crucial y definitorio del aprendizaje, imprescindible para lograr una verdadera “transformación del conocimiento”.

Dos proyectos de escritura de cuentos

En este artículo compararemos un proyecto realizado en 1993, “Cuentos para jugar” –que se desarrolló en dos séptimos grados del Colegio “Alas” de Palomar, bajo la coordinación del maestro de Lengua, Marcelo Rigl, cuyos resultados fueron publicados en la revista **LECTURA Y VIDA** (Kaufman, 1994)– con otro llevado a cabo tres años después en la misma escuela, denominado “Cuentos para leer”. Este segundo proyecto está centrado en la utilización de algunos recursos del texto literario que inciden en la calidad de los cuentos.

La calidad del cuento no pasa sólo por la consistencia de la estructura narrativa sino, también, por su inserción en la dimensión estética. No basta tener una buena idea y encontrar una solución inesperada: un buen cuento

requiere, además, el manejo de recursos del lenguaje literario y la congruencia entre estos recursos y la estructura misma del relato.

Dada, por una parte, la vastedad y la amplia variedad de estos recursos y tomando en cuenta, por otra, que una buena situación didáctica no es aquella que incluye muchas cuestiones a la vez y las trata superficialmente, sino la que selecciona algunas de ellas y las encara en profundidad, en este proyecto resolvimos seleccionar uno de esos recursos: la **descripción** y centrarnos en un aspecto que incide de manera crucial en la calidad de los cuentos y que hasta ahora no ha sido suficientemente explorado en el trabajo didáctico. Nos referimos al juego dialéctico que debe existir entre esa descripción y el desarrollo de las secuencias narrativas.

Primer proyecto: "Cuentos para jugar"

La propuesta que el docente planteó a sus alumnos consistía en realizar un libro de cuentos para regalar a los compañeritos de primer grado. En realidad era un regalo cargado del simbolismo de la despedida: los que egresaban obsequiaban una obra hecha por ellos a los que estaban iniciando su escolaridad.

Pero no se trataba de un libro común. La idea era escribir grupalmente ocho cuentos (cada grado escribiría cuatro, en equipos) que se dividirían en siete partes separables y coordinables entre sí, de modo que la cantidad de cuentos resultantes se multiplicaría enormemente por las distintas combinatorias posibles.

Para decirlo más gráficamente: cada cuento debía ser muy breve (no más de una página) y separable en siete secuencias. Las páginas (de cartulina) se cortarían en siete partes, de tal manera que pudiera leerse la primera de un cuento, la segunda de otro, la tercera del primero o de un tercer cuento, la cuarta parte de cualquier otro, etc., y los resultados fueran, en todos los casos, cuentos cohesivos y coherentes aunque dispartados. En suma: eran cuentos para jugar.

Los alumnos de Marcelo, después de aceptar entusiastamente la propuesta, acordaron que entre los personajes debía haber animales personificados, uno de los cuentos tenía que ser protagonizado por un dinosaurio, debía haber personajes malos que no ganasen nunca, la letra favorita era imprenta mayúscula, había que utilizar palabras sencillas, de rápida comprensión pero a la vez atrayentes...

La elaboración de los cuentos demandó más de dos meses de trabajo intenso y enfrentaron múltiples situaciones complejas que exigieron soluciones inteligentes.

El hecho remarcable consiste en que los autores no experimentaron cansancio. El entusiasmo se mantuvo del principio al final del proyecto, realimentado permanentemente por la ilusión y la expectativa de ver las caras de los destinatarios al recibir cada uno su libro. Tal como comentó el maestro: "Sé que cuando los cuentos lleguen como regalo a los nenes de

primer grado serán un éxito, como todo lo que está hecho con ganas, afecto y responsabilidad”.

Más importante que el valor literario de los productos fue el trabajo de los autores: la descentración efectuada para ponerse certeramente en el lugar del lector; la exploración inteligente de cuentos infantiles; los sutiles trabajos de reflexión textual y oracional tendientes a lograr coherencia y cohesión en una situación de desafío mucho mayor que la demandada por la escritura de un cuento aislado (sujetos tácitos, pronombres, adjetivos, concordancia verbal, etc., que debían articularse con demandas referentes al contenido y al tipo de texto); redacción de fórmulas de final rimadas; preocupación por aspectos formales, tales como el tipo de letra conveniente, la diagramación clara y la ilustración atractiva...

A continuación transcribiremos uno de los cuentos, cuyos protagonistas son dos dinosaurios.

HACE MUCHOS AÑOS,
VIVÍA EN LA TIERRA
UN DINOSAURIO QUE SE LLAMABA REX.
UN DÍA QUISO CONOCER EL BOSQUE.



CAMINANDO, CAMINANDO,
SE ENCONTRÓ CON SU AMIGO,
EL DINOSAURIO MAC.
JUNTOS SE FUERON DE PASEO.



MIENTRAS CAMINABAN,
Y JUGABAN,
SUCEDIÓ ALGO
MUY EXTRAÑO.



UNA INVASIÓN DE ABEJAS
LOS AMENAZÓ
Y COMENZÓ
A ATACARLOS.



SOCORRO

ASUSTADOS SE ESCAPARON
Y SE ESCONDIERON
EN UNA CUEVA.
DEBÍAN HACER ALGO RÁPIDO.



GRITARON Y GRITARON,
SUS AMIGOS LOS SALVARON
Y EL ENEMIGO
HUYÓ ASUSTADO.

¡AYUDA!
¡SOCORRO!
Auxilio!
:HELP!

TAN FELICES ESTABAN
PORQUE TODO HABÍA SALIDO BIEN,
QUE JUGARON, CANTARON, SALTARON
Y PASEARON EN TREN.



Segundo proyecto: "Cuentos para leer"

A comienzos de 1996, con Patricia Jalluf, maestra de séptimo grado, decidimos retomar el proyecto coordinado por Marcelo Rigl, a fin de brindar una oportunidad a los niños de trabajar esos cuentos expandiéndolos y mejorando su condición literaria. Se planificaron, entonces, las etapas que se transitarían para transformar los cuentos para jugar en cuentos para leer. Los pasos previstos fueron los siguientes:

- 1) Mostrar a los alumnos un ejemplar del libro del proyecto "Cuentos para jugar" e informar acerca de su realización.
- 2) Plantear el nuevo proyecto, indicando que deberán modificarse esos cuentos de tal manera que no sean cuentos para jugar sino cuentos para leer (se aclarará que estos cuentos podrán ser leídos por adultos para que no se tienda a una simplificación excesiva en razón de las posibles limitaciones de lectura de los pequeños). Los niños escribirán un primer acuerdo que incluirá una encuesta a los destinatarios (nuevamente nenes de primer grado) y la lectura y el análisis de cuentos para chicos, que serán seleccionados en función de los resultados de la encuesta (ACUERDO N° 1) .
- 3) Realizar la encuesta y, a partir de los datos obtenidos, acordar qué transformaciones hacer a los cuentos originales.
- 4) Anotar un nuevo acuerdo acerca de cómo deberán ser los cuentos (ACUERDO N° 2).
- 5) Primera escritura.
- 6) Comparar sus textos con los textos originales para verificar qué tipo de transformaciones hicieron.
- 7) Analizar el cuento "Manos" de Elsa Bornemann (del libro **Socorro**, 1994) para reflexionar acerca de los recursos descriptivos al servicio del suspenso y del ritmo de la historia.
- 8) Revisar los textos a partir del trabajo sobre los recursos descriptivos y establecimiento de nuevos acuerdos en función de las dificultades que surjan (ACUERDO N° 3).
- 9) Revisar nuevamente los cuentos y reescribirlos. Sucesivas correcciones y versión definitiva.
- 10) Secuenciar para ilustrar. Ilustrar. Editar.
- 11) Leer los cuentos a los destinatarios y entregar los libros a los nenes y a la biblioteca de la escuela.



Comentaremos a continuación algunas especificaciones acerca de cómo se llevaron a la práctica las etapas mencionadas anteriormente. En primer término, fue Marcelo Rigl quien realizó una visita al aula para hacerles conocer los detalles de la realización del proyecto "Cuentos para jugar". Luego los alumnos, conjuntamente con la maestra, planificaron la tarea, elaborando el ACUERDO Nº 1. Después de llevar a cabo los puntos a), b), c) y d) del mismo, elaboraron el segundo acuerdo.

ACUERDO Nº 1

Planificación del proyecto

- a) Nos dividimos en grupos de cuatro alumnos.
- b) Leemos los cuentos de "Sopa de Cuentos".
- c) Pensamos qué cambios vamos a hacer y escribimos otro acuerdo.
- d) Encuestamos a los chicos de primer grado.
- e) Completamos el ACUERDO Nº 2 con las conclusiones obtenidas de las encuestas.
- f) Leemos muchos cuentos para descubrir otras estrategias. Caracterizamos los escritos que vamos a producir.
- g) Cada grupo comienza la reescritura de uno de los cuentos.
- h) Etapa de corrección y revisión.
- i) Escribimos la versión final.
- j) Preparamos las ilustraciones de cada página, diagramamos, organizamos los espacios para los textos, preparamos las tapas.
- k) Presentación de los libros a primer grado. Narración de algunos de los cuentos.

ACUERDO Nº 2

- A) Transformaciones a realizar sobre los cuentos base.
- Agregar sucesos, complicaciones, personajes.
 - Intercalar diálogos.
 - Usar nexos temporales para expresar distintos momentos: entonces, después, luego, un día, de pronto, de repente, etc.
 - Detallar o describir cómo son los lugares, los personajes, los sucesos.

- Detallar lo que sienten los personajes por dentro: sentimientos.
- Poner suspenso, gracia, emoción.
- Agrandar las ilustraciones.

B) Transformaciones a realizar en los libros.

- El libro de cada grupo tendrá varias páginas, todas ilustradas con poco texto.
- En la tapa irá el título, el nombre de la editorial con un logo inventado por nosotros, una ilustración.
- En la primera hoja repetiremos el título, editorial, fecha de edición y agregaremos otra ilustración diferente de la de la tapa.
- En la segunda hoja escribiremos una dedicatoria con fotos de séptimo de este año y de séptimo de 1993.
- En la contratapa irá el nombre de la colección, los nombres de los libros que la forman y el nombre de la editorial con el logo.

A partir de los dos acuerdos, cada grupo comenzó a escribir la primera versión ampliada del cuento que había elegido. Y aquí sucedió algo que nos parece importante analizar. Patricia Jalluf decidió pedir a los alumnos que escribieran esa primera versión individualmente, es decir, cada chico escribiría su cuento. Después, entre los cuatro miembros del grupo, harían la primera versión grupal. La maestra señaló que podían elegir una de las versiones individuales y, entre todos, revisarla y mejorarla, que podían tomar algo de cada una y hacer una nueva o bien elaborar una totalmente diferente de las individuales.

Cuando consultamos a la docente por qué había decidido que la primera versión fuera individual, respondió que ella habitualmente usaba esa estrategia por dos razones: por un lado, consideraba que el trabajo de escritura personal debía ser incluido porque constituye una instancia en la que cada uno debe poner en juego la máxima potencialidad que le permite el trabajo solitario; por otra parte, indicó que a ella le resultaba imprescindible contar con esas escrituras para saber de dónde partía cada uno y poder evaluar el proceso individual más minuciosamente. Patricia enfatizaba el hecho de que partir de una primera producción grupal no le permitía conocer las posibilidades y dificultades iniciales de cada chico en la producción de ese tipo de texto, lo que le dificultaba el seguimiento posterior en términos de qué intervenciones suyas podían contribuir al progreso de cada uno.

Esta situación pone en primer plano un tema de importancia crucial en el desarrollo de los proyectos: la tensión entre la producción solitaria y el trabajo cooperativo. Creemos que ambas alternativas son necesarias, ya que las dos tienen bondades y limitaciones y consideramos que la investigación

didáctica todavía tiene mucho por hacer en la exploración de cómo encontrar una buena articulación entre el trabajo individual y el fructífero intercambio colectivo, rastreando la posibilidad de un vínculo dialéctico entre ambas modalidades.

En este artículo sólo analizaremos uno de los cuentos, concretamente el de los dinosaurios que hemos incluido en la caracterización del proyecto "Cuentos para jugar".

Comentaremos, en primer término, las versiones individuales. A pesar de que algunas de las sugerencias del ACUERDO Nº 2 fueron respetadas por los cuatro integrantes del grupo, de todos modos, ninguno de ellos logró enriquecer el relato con complicaciones, diálogos ni descripciones de interés.

En el cuento original¹ intervienen dos dinosaurios, Rex y Mac, como protagonistas, un enjambre de abejas como oponente y un ayudante indefinido. Las transformaciones (proceso) que modifican la situación inicial se incluyen en una sola complicación: el enjambre de abejas ataca sin motivo, los protagonistas se esconden, el ayudante los salva y las abejas huyen.

Las versiones individuales prácticamente no se apartan del cuento original: conservan los protagonistas, el oponente y la resolución. En todos los casos, hay una definición del ayudante que se corporiza en la figura de duendes, elefantes, perros, etc. Al igual que en el original, las transformaciones siguen enmarcándose en una sola complicación.

Tal como se puntualiza en la planificación del proyecto, después de estas primeras versiones la docente propuso a los niños reflexionar acerca de algunos aspectos del cuento "Manos" de Elsa Bornemann. En dicho cuento habíamos recuadrado los núcleos narrativos tomando como base los verbos conjugados en pretérito perfecto simple, incluyendo los parlamentos en los casos de los verbos declarativos. Es decir: en los casos en que había diálogos entre los personajes, éstos eran incluidos en los recuadros. De este modo, quedaban fuera sólo los elementos descriptivos, enunciados en pretérito imperfecto.

Los alumnos pudieron, entonces, analizar qué tipo de expansiones descriptivas había incluido la autora, la mayoría de ellas al servicio de un propósito claro: provocar temor e intriga. Esto era lógico, ya que se trataba de un cuento de suspenso.

Pero hubo otro dato que nos interesa subrayar. Esta alternativa de marcar el texto permitió que los chicos advirtieran, con mucha claridad, un aspecto sumamente interesante al que no es fácil acceder si el contexto didáctico no es propicio: la enorme incidencia de los fragmentos descriptivos en el ritmo de la historia. Efectivamente: la descripción detiene el relato, la

¹ El análisis del cuento original, de las versiones individuales y de las dos versiones grupales fue realizado de acuerdo con el esquema de los actantes propuesto por Greimas (1966), y con la propuesta de Adam y Revaz (1996) relativa a las sucesivas transformaciones que tienen lugar en el relato para pasar de una situación inicial a la situación final y a las relaciones entre la narración y la descripción en la construcción de un relato literario.

narración se interrumpe. En qué momentos deben producirse y qué magnitud deben tener esos remansos en que la acción queda congelada es parte de la maestría del escritor. Si no existen, la historia corre desenfrenadamente hacia su fin. Si son excesivos, el lector puede aburrirse y perder el interés.

El análisis de centenares de cuentos infantiles nos permite afirmar que la tendencia más generalizada de los niños es comenzar sus cuentos con una introducción descriptiva y, una vez que se desencadena, la acción no se detiene hasta el fin.

Consideramos que el conocimiento de la incidencia de las descripciones en el ritmo de los cuentos puede constituir una herramienta útil para los docentes en su trabajo en las aulas.

Veamos qué sucedió con los alumnos de nuestro séptimo grado. Después de analizar "Manos", realizaron la primera versión grupal. Los integrantes del grupo que trabajó el cuento de los dinosaurios decidieron no basarse en los cuentos individuales y procedieron a elaborar una nueva historia, que se transcribe a continuación.

UNA AVENTURA GRANIZADA

(Primera versión grupal)

En Mundosaurio, la vida era muy tranquila, todos eran muy felices. Durante el día las madresaurios juntaban hojas para abrigarse en el invierno y los padresaurios cazaban animales para alimentar a su familia.

Una mañana de sol, dos dinosaurios muy valientes y juguetones llamados Mac y Rex jugaban a "quién tira la piedra más lejos". Sin querer, Mac le pegó a un panal de abejas. Las abejas reaccionaron muy mal y decidieron picarlos. De pronto las abejas se lanzaron en una rápida carrera y los atacaron. ¡Pobre Mac, su cara se había hinchado como una sandía!

Mientras tanto, a muy pocos saltitos de allí, vivía un magosaurio enano. Él usaba un gran sombrero de copa, lleno de colores divertidos. Su capa estaba repleta de estrellas y sus zapatos tenían forma de banana. Él, saltando y saltando de alegría por su nuevo invento, tropezó con una piedra y cayó, mientras que su invento iba directo hacia el panal de abejas.



- El magosaurio, desesperado por lo que había pasado, corrió en busca de ayuda. En el camino se encontró con Mac y Rex, también desesperados.
- –¿Qué les pasó? –preguntó el magosaurio.
- –Nos picaron cientos de abejas –contestaron los dos al mismo tiempo.
- –Bueno... , yo los podría ayudar a cambio de que ustedes me hagan un favor.
- –¿Qué favor? –preguntó Rex.
- –Tendrán que tomarse estas píldoras de chiquitolina para entrar al panal y sacar la poción.
- –¡¡No!! –exclamaron a coro– las abejas nos tienen bronca.
- –¿Y de qué se trata la poción? –preguntó Rex intrigado.
- –Es un frasco de plástico, de color blanco, que contiene helado de dulce de leche granizado.
- –Está bien, pero primero cumple con tu parte del trato.
- El magosaurio les untó una crema, bastante suave, dejándolos sin dolor.
- Él sacó de su bolsillo mágico las píldoras de chiquitolina y enseguida Mac y Rex se las comieron.
- El sabio muy generoso los acompañó hasta el panal.
- –¡Cuánta miel! –susurró Mac.
- –¡Ahí está el frasco! –gritó Rex.
- –¡Espera un poco, tengo mucho hambre! –dijo el glotón de Mac.
- –Entonces comamos un poco de miel –exclamó Rex poniéndose a comer el preciado alimento.
- –¡¡¡LAS ABEJAS!!! –gritaron a coro.
- Corrieron hacia el frasco, pero por más que intentaron no llegaron, las abejas los habían atrapado.
- Los encerraron en un mielabojo, que en el idioma de las abejas quiere decir calabozo. Nuestros amigos no se habían acordado que las pastillas de chiquitolina duraban sólo unos minutos. De pronto ellos empezaron a crecer hasta romper el panal.
- El helado voló hacia las manos del magosaurio. Entonces vino la polisauria y los interrogó a Mac y a Rex.
- *Tanto habían hablado
que se subieron a un arado
y comieron un helado
de dulce de leche granizado.
Y abeja, abejita y abejota,
chuculita, chuculota.*

Esta primera versión grupal presenta sucesos que no estaban en el cuento original ni en ninguna de las versiones individuales. La historia se torna más compleja porque Rex y Mac, al ser atacados por las abejas, se encuentran con el magosaurio (nuevo personaje introducido en esta versión colectiva) quien los ayuda a cambio de un favor: que recuperen una poción mágica inventada por él, que había caído dentro del panal. Las píldoras de chiquitolina los ayudarían a reducir su tamaño e ingresar en él. Los autores deciden dar una vuelta más a la historia: los protagonistas se demoran en el interior del panal y son apresados por las abejas, quienes los encierran en el mielabojo. El efecto de la chiquitolina termina, rompen el panal, la poción vuela a las manos del magosaurio.

Desde la perspectiva del relato, cobra un interés especial la manera en que se encadenan y se solapan las complicaciones, con cambios de protagonistas y lugares. Hay una primera complicación en la que los protagonistas, Mac y Rex, son atacados por las abejas. Ahora bien, antes de que este problema se resuelva, se instala una segunda complicación cuyo protagonista es el magosaurio (recordemos que tropieza y cae, de tal modo que la poción mágica que llevaba en sus manos es disparada hacia el panal). Los protagonistas de la primera complicación y el magosaurio (protagonista de la segunda) llegan a un acuerdo, cuyos términos tienen como función narrativa la resolución de las dos complicaciones: Rex y Mac aliviarán la picazón con una crema proporcionada por el magosaurio y éste, a su vez, logrará ayuda para recuperar su invento. El juego de las complicaciones incluye, todavía, un tercer momento que tiene lugar dentro del panal y es originado por la glotonería de Mac.

A diferencia de las versiones individuales, este primer texto grupal incluye diálogos y descripciones. De todas maneras, los diálogos son escasos y tienen poca incidencia en el avance de la acción. Las descripciones pueden ser consideradas desde una doble perspectiva. En lo que se refiere al juego entre núcleos narrativos y elementos descriptivos, cabe señalar que sólo en un momento la intercalación de una descripción incide en el ritmo de la historia. Efectivamente la presentación del magosaurio interrumpe la acción, pero luego ésta no vuelve a detenerse. Respecto del análisis exclusivo de las descripciones puede advertirse que sólo responden a la intención de presentar características de los personajes (aspectualización) y, a excepción de la glotonería de Mac que inmediatamente produce un efecto, en ningún caso se advierte que los aspectos descriptos sean retomados en otros momentos del relato cumpliendo alguna función (tematización).

Sin duda alguna, las transformaciones más importantes tienen lugar en momentos posteriores y corresponden a las sucesivas reescrituras del texto, que conducen a la versión definitiva.

La docente tomó la decisión de organizar la revisión del texto y su expansión de la siguiente manera: todo el grupo leyó detenidamente el cuento, que fue dividido en cuatro partes a criterio de los integrantes. Cada niño fue responsable de reescribir una de esas partes, enriqueciéndola lo más posible. Luego, entre todos, revisaron la versión resultante y realizaron las modificaciones requeridas por las exigencias de coherencia, cohesión y estilo.

Cuando preguntamos a Patricia por qué había escogido esa modalidad de trabajo, en lugar de la reescritura grupal, respondió que ella necesitaba, con el proyecto avanzado hasta ese punto, que cada niño escribiera individualmente para saber qué dificultades tenía y poder ayudarlo contando con más elementos. La maestra comentó que, si todas las producciones son grupales a lo largo del desarrollo de los proyectos, ella puede pasar prolongados períodos sin conocer las posibilidades reales de cada uno en lo que se refiere a la producción de ese tipo de texto, lo que obstaculiza una intervención didáctica más fructífera. Por otra parte, volvió a enfatizar la necesidad de alternar y coordinar el trabajo cooperativo con la tarea solitaria como diferentes experiencias de aprendizaje, ya comentadas anteriormente.

Patricia tuvo una intervención muy fuerte en los grupos, tanto en los momentos de trabajo individual como en los de escritura grupal, cuestionando algunas decisiones, señalando dificultades, planteando contradicciones que no hubieran sido advertidas, mostrando caminos posibles de solución cuando ellos no surgían espontáneamente de los niños.

Veamos la versión final de "Una aventura granizada", producto tanto del trabajo individual, como del intercambio de los niños entre sí y con su docente.

UNA AVENTURA GRANIZADA (Versión final)

En Mundosaurio la vida era muy tranquila; todos eran muy felices. Durante el día las madresaurios juntaban hojas secas para el invierno y los padresaurios cazaban animales para alimentar a sus familias.

Una mañana de sol, dos dinosaurios muy valientes y juguetones llamados Mac y Rex jugaban a “quién tira la piedra más lejos”. Ellos eran muy buenos amigos desde chicos y se divertían jugando a ello. Rex era muy guapo, pero también era petiso y canchero. Todos sus compañeros saurios le decían escoba porque era muy flaco. Max era bizco y por eso tenía muy mala puntería. Era orejudo y tenía un flequillo muy parado y enrulado. ¡Curiosos los dinochicos!

En el momento en que estaban jugando Mac, sin querer, le pegó con una piedra a un panal de abejas. Los insectos enfurecidos reaccionaron muy mal y decidieron picarlos. De pronto las abejas se lanzaron en una rápida carrera y los atacaron. ¡Pobres dinochicos! ¡Sus caras se habían agujereado como un colador!

Mientras tanto, a muy pocos saltitos de allí, vivía un magosaurio enano. El usaba un gran sombrero de copa, lleno de colores divertidos. Su capa estaba repleta de estrellas y sus zapatos tenían forma de banana. El, saltando y saltando de alegría por su nuevo invento, tropezó con una piedra y cayó, mientras que su poción iba directo hacia el panal de abejas.

Desde hacía mucho tiempo que él venía trabajando en este invento ya que en Mundosaurio no todos eran felices. Existían pues, los amargosaurios, los tristosaurios y agriosaurios que se caracterizaban por estar siempre de malhumor; ellos usaban unas capas de colores apagados, eran grises y siempre se escuchaban sus llantos en el silencio de la noche. Echaban a todo niñosaurio que quisiera jugar con ellos. El magosaurio sabía que si seguían así pronto morirían de tristeza.

Por eso el sabio estaba tan desesperado por lo que había ocurrido, que corrió y corrió en busca de ayuda. En el camino se encontró con Mac y Rex también desesperados.

–¿Qué les pasó? –preguntó el magosaurio.

–Nos picaron miles de abejas –contestaron los dos al mismo tiempo.

–Bueno... yo los podría ayudar a cambio de que ustedes me hicieran un favor.

–¿Qué favor? –preguntó Rex intrigado.

–Y... tendrían que entrar al meloso panal y sacar mi fabuloso invento helado.

–¿Y de qué se trata ese invento?

–Es un frasco de plástico, color blanco, que contiene postre de granizado y que se lo tendríamos que hacer tomar en forma urgente a los agriosaurios, amargosaurios y tristosaurios.

–Pero...¿cómo los vamos a rescatar? Las abejas nos han picado y si entramos nos reconocerán y ¡zum! nos picarán nuevamente.

–Tendrán que tomarse estas pequeñas píldoras de chiquitolina para pasar

inadvertidos. ¡Pero atención!, tienen que ser rápidos porque el efecto de las píldoras sólo dura 10 minutos.

–Está bien. Pero primero cumplí con tu parte del trato.

El magosaurio les untó una crema bastante espumosa, dejándolas a las escamas suaves y sin dolor alguno. ¡Qué alivio!

Luego sacó de su bolsillo mágico las píldoras y se las dio a Mac y Rex. Ellos se las tomaron; enseguida se hicieron más chiquitos que un diente de ratón.

El magosaurio, muy generoso, los acompañó hasta el panal, y les dijo unas palabras muy raras:

–Catarichingulfn y recontrachingulfn.

Al terminar de decirlo los dinochicos ya estaban en el panal.

–¡Cuánta miel! –susurró Mac al oído de Rex.

–¡Ahí está el frasco! –descubrió Rex –¡Corramos!

–Esperá –dijo Mac, desesperando un poco a Rex.

–¿Qué pasa? –dijo Rex.

–Tengo mucho hambre –dijo el glotón, bizco y gordo de Mac.

–Bueno, comamos. ¡El último en comer tiene cara de humano!

Mac y Rex empezaron a comer el preciado alimento cuando...

–¡¡¡Las abejas!!! –gritaron a coro.

Corrieron como dos rayos hacia el frasco pero las abejas los atraparon antes de que pudieran llegar. Ellas los estaban transportando a algún lugar. ¿Pero a dónde? Cuando llegaron se dieron cuenta de que estaban en un mielabocho. Nuestros amigos no se acordaban de que el efecto de las píldoras de Chiquitolina sólo duraba diez minutos y de pronto empezaron a crecer y a crecer. Luego de unos segundos, el panal se rompió en mil pedazos.

El helado voló directamente a las manos del magosaurio. Corrió, corrió y volvió a correr hasta entregarles el helado a los tristosaurios, amargosaurios y agriosaurios. Cuando ellos probaron el helado saltaron de alegría y jugaron todo el resto de sus días a “quién tira la piedra más lejos”.

Nuestros amigos festejaron su libertad, pero las abejas habían reportado la destrucción de su panal a la polisauria. ¡¡¡Vengativas las abejas!!!

–Tendrán que acompañarme a la comisauría –dijo el polisaurio con cara de serio.

Cuando Mac y Rex explicaron al juezario lo que había sucedido los dejaron inmediatamente en libertad ya que ellos conocían que se habían metido en problemas por una causa justa.

Al poco tiempo, el magosaurio inventó algo para curarle los ojos a Mac. Se trataba de unos modernísimos anteojos.

*Estaban todos tan cansados,
que subieron a un arado,
comieron helado
de dulce de leche granizado,
y abeja, abejita, abejota,
chuculita, chuculota.*

La historia de esta segunda versión grupal se enriquece con la presentación de nuevos personajes. Casi al comienzo de la historia aparecen los amargosaurios, tristosaurios y agriosaurios. Al finalizar la narración, se introduce un juezario.

La inclusión de los amargo, triste y agriosaurios da sentido a la poción mágica (el helado granizado) ya que era el elemento que evitaría que murieran de tristeza. Estos personajes sufrientes permitirán al lector, asimismo, apreciar en toda su dimensión un rasgo de la personalidad del sabio que había sido sólo mencionado en la primera versión: su generosidad. Sin embargo, a pesar de la riqueza que adquiere la historia, no debemos olvidar que el proceso de escritura es complejo y nunca es lineal, de modo que, en este caso esa inclusión tan valiosa de personajes tuvo su costo, ya que provocó una ruptura de la coherencia del mundo representado en la narración, que no fue advertida por los niños. El texto comienza diciendo: "En Mundosaurio la vida era muy tranquila; *todos* eran muy felices". Cuatro párrafos más adelante, los autores consignan: "En Mundosaurio *no todos* eran felices. Existían, pues, los amargosaurios, los tristosaurios y agriosaurios que se caracterizaban por estar siempre de mal humor (...)". De todos modos, coincidamos en que lo fundamental en este tipo de proyectos se vincula de manera central con el proceso: el trabajo que los niños realizaron para construir y reconstruir el texto incide positivamente en su crecimiento intelectual, a pesar de los aspectos no logrados del producto final.

El otro personaje incluido en la última versión, el juezario, tiene a su cargo la resolución de la causa iniciada por las abejas contra los protagonistas por la destrucción de su panal. Esta causa se resuelve con la absolución de Mac y Rex: el juez valora positivamente su comportamiento porque obraron movidos por una causa justa. Los autores retoman así una categoría que aparece frecuentemente en los cuentos: la enseñanza moral. Las buenas acciones no pueden ser castigadas.

Si analizamos el relato, podemos observar que mantiene las tres complicaciones de la primera versión y agrega una cuarta que consiste, justamente, en el juicio que se resuelve con la absolución de los protagonistas.

A pesar de que no nos detendremos en el análisis pormenorizado de los diálogos, no podemos dejar de mencionar que presentan un doble interés, puesto que son, por un lado, parlamentos más amplios que en la versión anterior y, por otra parte, están contruidos en función del avance de la acción.

Tal como mencionáramos en la introducción, nos interesa fundamentalmente ahora centrarnos en el análisis de las descripciones, tomando en consideración algunas cuestiones relacionadas con la aspectualización y la tematización.

Con respecto a la **aspectualización**, en esta última versión del cuento, las descripciones se tornan más precisas y, a la vez, más sugerentes. El cambio y la expansión de los términos descriptores no sólo juegan un papel

preponderante en las situaciones de sustitución lexical exigidas por la cohesión textual (el término *abeja*, repetido varias veces en la primera versión es reemplazado en la segunda por *insectos enfurecidos* / *poción* es sustituido por *fabuloso invento helado*), sino que enriquecen el discurso literario con recursos lingüísticos variados, acertados e insinuantes.

En algunos casos, la descripción se expande con contrastes (el magosaurio usaba "un gran sombrero de copa lleno de colores divertidos" / los amargosaurios, tristosaurios y agriosaurios "unas capas de colores apagados, eran grises"; el magosaurio "saltando y saltando de alegría" / los tristosaurios "pronto morirían de tristeza") y, en otros, con comparaciones que precisan mejor la referencia ("...sus caras se habían agujereado como un colador"; "...enseguida se hicieron más chiquitos que un diente de ratón").

Nos referiremos ahora a la **tematización**. Tal como se planteaba anteriormente, esta operación es central para el desarrollo y el ritmo de la acción y para asegurar, a su vez, la coherencia del relato. En esta segunda versión, a diferencia de la anterior, los niños logran tematizar con inteligencia algunos rasgos de los personajes.

En primer lugar, se presenta un rasgo descriptivo de fundamental importancia: la bizquera de Mac. En efecto, ella constituye el desencadenante de que la piedra dañara el panal de abejas, lo que provoca el ataque de los insectos. La misma característica es tematizada nuevamente en la cuarta complicación, cuando el magosaurio inventa unos anteojos especiales que le permitirán a Mac resolver su problema.

Otro rasgo descriptivo de enorme riqueza, ya mencionado anteriormente, es la inclusión de los amargosaurios, tristosaurios y agriosaurios, inclusión que adquiere una función narrativa fundamental en la segunda y tercera complicación cuando Mac y Rex entran al panal y recuperan la poción que devolverá la vida y la alegría a estos desvalidos personajes.

Comentarios finales

Durante los tres meses en que se desarrolló este proyecto, los niños participaron de una experiencia muy enriquecedora, en la que tuvieron oportunidad de interactuar con textos literarios de calidad, trabajar cooperativamente con sus compañeros y con su maestra y exigirse a fondo en los momentos de reflexión y construcción individual. Como si todo esto fuera poco, la alegría que seguramente iban a provocar en los pequeños destinatarios de sus cuentos, fue un ingrediente más para incrementar su entusiasmo.

Más allá de la calidad de los textos elaborados, por cierto muy despareja en los diferentes grupos, queremos enfatizar la importancia del proceso de escritura. Fue un tiempo de auténtico aprendizaje. Aprendieron a colocarse en el lugar del lector. Aprendieron a escribir. Aprendieron a narrar. Aprendieron a construir narraciones literarias: apropiándose de algunos recursos que hacen a la calidad de los textos, enriqueciendo los relatos a través del juego dialéctico entre el plano de la acción y el plano de las intencionalidades de los

personajes, resaltando la diferencia entre la naturaleza dinámica de la narración y la estática de la descripción para controlar el ritmo del relato...

Todos estos aprendizajes enriquecen a cualquier persona, independientemente del rumbo que pueda tomar su vida. Pero, para algunos niños, un proyecto de esta naturaleza puede abrirles un sendero tal vez insospechado: llegar a ser escritores. Esta alternativa no constituye un tema menor. Sabemos que, en algunos hogares de clase media, las familias ofrecen posibilidades que favorecen el desarrollo de los "talentosos". No obstante, hay muchos casos en los que el poder adquisitivo no garantiza, necesariamente, contactos con la literatura. Esta situación se agudiza en los sectores desfavorecidos, donde la escuela suele constituir el único espacio en el que algunos niños podrán descubrir su talento e iniciar un camino literario.

Por esta razón, la responsabilidad y el potencial de la escuela es, en todos los medios socioeconómicos, de vital importancia. Como afirmamos anteriormente, abrir las puertas a un destino diferente no es un tema menor. Comprenderlo implica que la escuela pueda alimentar la eventualidad de que los chicos avizoren la alternativa de la creación literaria como posibilidad para su vida.

Creemos que esta experiencia fue posible gracias a la postura pedagógica del Colegio "Alas" y a la certera intervención de Patricia Jalluf en el aula. Queremos señalar que el análisis del desarrollo del proyecto y de los textos elaborados durante el mismo se pudo hacer porque la docente, respondiendo a un auténtico espíritu investigador, fue registrando de manera espontánea los logros y dificultades de los diferentes grupos en lo que se refiere a aspectos centrales del proceso de escritura de los cuentos.

Para el Colegio "Alas" y para Patricia, nuestro agradecimiento.

Referencias bibliográficas

- Adam, Jean-Michel y André Petitjean (1995) **Le texte descriptif. Poétique historique et linguistique textuelle**. París, Nathan Université.
- Adam, Jean-Michel y Françoise Revaz (1996) **L'analyse des récits**. París, Seuil, Mémo.
- Adam, Jean-Michel y C. Lorda (1999) **Lingüística de los textos narrativos**. Barcelona, Ariel.
- Calsamiglia Blancafort, Helena (2000) "Estructura y funciones de la narración." En **La narración, Textos**, 25.
- Castedo, Mirta (1995) "Construcción de lectores y escritores." **LECTURA Y VIDA**, Año 16, Nº 3, setiembre, p.5-24.
- Ferreiro, Emilia (1999) **Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro**. México, Fondo de Cultura Económica, Espacios para la lectura.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI editores.
- Genette, Gérard (1998) **Nuevo discurso del relato**. Madrid, Cátedra.
- Greimas, A.J. (1966) **Semántica estructural. Investigación metodológica**. Madrid, Gredos.
- Kaufman, Ana María (1994) "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién." **LECTURA Y VIDA**, Año 15, Nº 3, setiembre, p.15-32.

- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.
- Lerner, Delia "¿Es posible leer en la escuela?" **LECTURA Y VIDA**, Año 17, Nº 1, marzo, p.5-24.
- Nemirovsky, Myriam (1999) **Sobre el aprendizaje del lenguaje escrito... y temas aledaños**. México, Paidós, Maestros y Enseñanza.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". **Infancia y aprendizaje**, 58, p. 43-64.
- Tolchinsky Landsmann, Liliana (1993) **El aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas**. Barcelona, Anthropos.
- Wolman, Susana (1997) "Planificación de un proyecto didáctico: antología de cuentos policiales." **LECTURA Y VIDA**, Año 18, Nº 1, marzo, p.27-39.