

# Capítulo 3

---

## **Leer, escribir y reescribir cuentos de tradición infantil; ¿no es puro cuento!**

*Lyric Bañuelos Flores  
Juan Antonio Tarango Rodríguez  
Jaira Lizeth Barragán García*

<https://doi.org/10.61728/AE20253455>



## Introducción

Actualmente en las aulas escolares se siguen llevando a cabo prácticas docentes repetitivas, antiguas, en torno a la enseñanza de la lectura y escritura, quizá porque se utilizan los mismos métodos de enseñanza que aplican los profesores que fueron parte de la formación académica de cada ser humano. Es razonable que los docentes se actualicen, documenten y lleven a cabo de la mejor manera su quehacer para lograr que los estudiantes sean seres críticos, pensantes, capaces de resolver problemas y se consoliden los aprendizajes esperados.

Existen diversos prejuicios al momento de cómo enseñar a leer, escribir y, sobre todo, en la revisión de textos; esto ha llevado a repensar cuál es la mejor manera para llevar a cabo este importante proceso. Este documento, fundamentado en la didáctica de la lectura y escritura, se desarrolló a través de un proyecto de producción e interpretación de textos, en el que los alumnos realizaron sesiones de lectura de textos de tradición infantil y reescritura de un cuento tradicional.

Este trabajo trata sobre la formación de lectores y escritores mediante lecturas de cuentos tradicionales, en particular la revisión del texto. Se reescribe una versión de Blancanieves centrada en el personaje malvado: la madrastra. El trabajo da cuenta del desarrollo de un proyecto de producción e interpretación de textos que implica lectura y escritura a través de la docente.

La lectura en voz alta a través de la maestra permite a los alumnos desarrollar quehaceres de lector: conocer el contenido de los textos, intercambiar reflexiones, impresiones y argumentos que repercuten en la diversidad de interpretaciones que hacen los niños de los cuentos tradicionales. En la escritura de un cuento tradicional desarrollan quehaceres de escritor que les implican acciones como verificar, modificar, revisar y justificar lo que se lee y se escribe para comunicarlo.

## **Cultura escrita, la problemática en la escuela primaria**

De acuerdo con cifras oficiales, más de 90 % de la población mexicana se encuentra alfabetizada (Instituto Nacional de Geografía e Informática –INEGI–, 2006), es decir, sabe leer y escribir gracias a que la Educación Básica ha cumplido con relativo éxito la enseñanza del código de lectoescritura (p. 27). Cabe mencionar que este estudio demuestra el porcentaje de la población que sabe leer y escribir, pero no señala si realmente las personas son capaces de interpretar y comprender los textos.

Díaz Barriga (1996) señala que “muchos alumnos, incluso los que ingresan a niveles superiores, leen y escriben de manera deficiente” (como se citó en Franco, 2018, p. 27). La preocupación latente dentro de las aulas escolares radica principalmente en que el alumno lea y escriba, dejando a un lado si realmente le otorga significado a los textos, los comprende o logra interpretarlos.

Este panorama preocupante ha sido confirmado por evaluaciones recientes, por ejemplo, las realizadas por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) con la prueba PISA o el Examen de la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). En este sentido, las investigaciones realizadas por el INEE (2006 a, b, 2007), a través de la prueba EXCALE, muestran que 63 % de los alumnos de sexto de primaria, 43 % de tercero y 56 % de tercero de secundaria tienen competencias de escritura por debajo del mínimo esperado, en especial sobre tipos de discurso y funciones del texto (p. 27). Es importante que los docentes realicen una introspección hacia su práctica y reflexionen si realmente están implementando situaciones de aprendizaje fructíferas, si los conocimientos que van adquiriendo los alumnos son reales, porque las estadísticas de diversos estudios han demostrado que los saberes de los niños están por debajo de los estándares esperados. Los resultados reflejan mayores deficiencias particularmente en estrategias textuales (coherencia, integración textual y manejo efectivo de estructuras textuales) y convencionalidades de la lengua (cohesión, consistencia entre género y número, ortografía, puntuación y segmentación) (INEE, 2007). Además de los resultados reportados en los estudios del INEE, otras investigaciones nacionales

constatan que los estudiantes tienen deficiencias en los rubros de conocimientos semánticos, sintácticos y pragmáticos necesarios en el proceso de expresión escrita (p. 18).

Se requiere que dentro de la comunidad escolar se implementen y diseñen espacios donde los alumnos se desarrollen como seres capaces de buscar información, para dar respuesta a inquietudes, para rectificar alguna idea o resolver problemas, para formar alumnos. Lerner (2001), menciona que “enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en sentido estricto” (p.1). Esto va más allá, no solo se requiere aprender a leer, sino identificar la lectura en el aspecto literal e interpretativo, puesto que la enseñanza de la lectura dentro de la educación básica constituye un papel difícil pero que trasciende suficientemente a la alfabetización en sentido preciso.

Lerner (2003), menciona que:

(...) para que los alumnos puedan ejercer como lectores autónomos en la clase, es necesario tejer una delicada trama didáctica, que contempla la creación y sostenimiento de –por lo menos, las siguientes condiciones:

- Otorgar a los alumnos cierto poder sobre el tiempo didáctico e instalarlos en la duración.
- Favorecer la construcción de una memoria de la clase y la participación de los niños en dicha construcción.
- Distribuir las funciones del docente y los alumnos de tal modo que estos últimos puedan asumir la responsabilidad de comprender y de validar sus interpretaciones, que tengan la oportunidad de construir los conocimientos y estrategias necesarios para hacerlo.
- Articular el trabajo colectivo, grupal e individual de tal modo que todos los alumnos puedan beneficiarse con los aspectos productivos de la interacción cognitiva al mismo tiempo que asumen la responsabilidad del proyecto de aprendizaje y, en particular, la responsabilidad de comprender lo que leen. (p. 3)

La enseñanza de la lectura y escritura se realiza por medio de distintas situaciones de aprendizaje que son practicadas fundamentalmente en el entorno escolar. Lerner (2002) refiere que “para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar

los contenidos de la enseñanza” (p. 1). Es decir: es necesario que se diseñen condiciones didácticas que permitan que los alumnos asuman responsabilidad en torno a la lectura y escritura.

### **Modalidad de trabajo. Proyecto didáctico**

Castedo (1995) propone trabajar en las aulas escolares proyectos didácticos para la enseñanza y práctica de la lectura y la escritura; estos consisten en seguir una secuencia didáctica con el propósito de obtener un producto tangible. El proceso se describe de la siguiente manera:

- Plantear problemas. Es decir, plantear una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo íntegramente. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias.
- Organizar proyectos de producción de textos reales en contextos reales. Un proyecto de producción de un texto real en un contexto de comunicación real es nuestra unidad de trabajo pedagógico. Es decir, el conjunto de situaciones durante las cuales el docente tiene posibilidad de enseñar y los niños tienen posibilidad de aprender los contenidos seleccionados.
- Seleccionar la mayor variedad posible de textos a fin de que el docente tenga oportunidad de enseñar y los niños tengan oportunidad de aprender la mayor cantidad de contenidos y la reformulación de estos en diferentes contextos lingüísticos y comunicacionales.
- Generar situaciones pedagógicas que contemplen la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos. En un doble sentido: a lo largo de la escolaridad, volviendo sobre los mismos problemas para resignificarlos y en el interior de un proyecto porque es posible pensar un texto, proyectarlo, escribir y reescribir varias veces.
- Generar situaciones pedagógicas donde resulte necesario que los niños expliciten sus competencias lingüísticas y comunicativas, donde puedan confrontarlas con las ideas de otros niños, del docente y de modelos textuales para transformarlas en otras más próximas a la convencionalidad de los textos. Una situación de enseñanza debe

incluir también la elaboración de certezas colectivas que constituyen trabajos de sistematización de conocimientos compartidos (p. 9).

Por medio de los proyectos didácticos, la enseñanza resulta ser favorable para los estudiantes; ya que a través de los espacios que se diseñan para que el niño desarrolle los quehaceres del lector y escritor, permite que sean parte del proyecto desde el primer momento, asuman responsabilidades, tomen decisiones y resuelvan problemas.

En el transcurso del proyecto los niños se encuentran inmersos de principio a fin, tomando decisiones y resolviendo problemas, en conjunto con la maestra, en torno a las situaciones de aprendizaje que se llevarán a cabo. La lectura en voz alta por la maestra permite a los niños conocer el contenido de los textos; el intercambio de reflexiones, impresiones y argumentos repercute en la diversidad de interpretaciones que hacen los alumnos. Les implica tomar decisiones: verificar, modificar, revisar y justificar las interpretaciones. Volver al texto, releer el contenido y expresividad de las palabras.

### **Nace un proyecto. “Los personajes malvados de los cuentos tradicionales”**

Este proyecto fue aplicado en alumnos de cuarto grado que leen convencionalmente. El proyecto fue dividido en tres fases: previa, lectura y escritura; en cada una de ellas se desarrollaron diversas secuencias didácticas. En la etapa previa se puso en funcionamiento la biblioteca del aula, con el propósito de que los niños pudieran explorar, conocer y agendar sus futuras lecturas en colectivo.

En la segunda fase se leyeron cinco cuentos tradicionales con personajes malvados (Blancanieves, Bella Durmiente, Sirenita, Rapunzel, Hansel y Gretel). La maestra leyó para los niños en voz alta, en estas situaciones, no solo se leyeron cuentos nuevos, sino que también se leyeron narraciones ya conocidas por los alumnos. Mientras se desarrollaban las lecturas se discutió, cada vez con mayor profundidad, estableciendo relaciones entre los textos leídos. Se desarrollaron, simultáneamente, situaciones de relectura y lectura intensiva de estos cuentos, con el pro-

pósito de que los niños reafirmaran su interpretación. Al trabajar estas condiciones didácticas, los alumnos tuvieron oportunidad de acercarse a los textos literarios tradicionales.

Los alumnos son capaces de hacer anticipaciones, interpretaciones e hipótesis de lo que pudiera contener una nueva versión de un escrito. Con ayuda de la lectura a través de la maestra, se fueron apropiando de los quehaceres del lector y escritor, para formarse como lectores y escritores críticos, libres de elegir y expresar sus propias interpretaciones. Esto con el fin de que lo utilicen en la vida cotidiana.

En el momento de la intertextualidad, los estudiantes tuvieron oportunidad de intercambiar ideas y discutían las interpretaciones diferentes que tenían. Para hacer cambiar a los otros de opinión, recurrían a la versión original para releer y comprobar sus aportaciones. La relectura por la maestra generó que los niños no solo se percataran de las palabras, sino que identificaban y precisaban sus interpretaciones. La expresividad de las palabras que encontraron muestra que los niños fueron creándose como lectores críticos y libres de expresar sus reflexiones, capaces de defender sus puntos de vista y aclarar dudas sobre lo leído. Una vez que los alumnos identificarán la relación entre los personajes malvados de los cuentos tradicionales, se realizó un punteo con el propósito de organizar la información en un diagrama y conservar una memoria de lo construido en colectivo.

Para comenzar a planificar lo que se pretendía escribir, se contempló como un factor esencial el diagrama de relaciones, porque en la nueva reescritura se debían conservar aspectos importantes para no perder la esencia y la belleza de la versión original. En colectivo se tomaban decisiones sobre el contenido y la manera de escribir la historia, sin perder de vista el propósito comunicativo, didáctico y a los destinatarios.

Esto es particularmente fundamental cuando lo que se intenta es la escritura de una nueva versión de un cuento ya existente. Dado que la historia ya está “inventada”, el desafío consiste en resolver de qué manera se la relata. En este proceso es útil volver a los textos fuente con la intención de analizar el modo en que se dice lo que se dice (Castedo, 2008, p. 17).

En el momento de textualizar lo planificado, los alumnos hicieron uso de diferentes estrategias discursivas, como la coherencia de los tiempos

verbales; analizaron cuál conector gramatical sonaba mejor mientras relataban su cuento. “En el segundo ciclo, los alumnos prueban y desarrollan estas estrategias discursivas mientras cuentan cuentos o novelas de sus autores favoritos o crean sus propios cuentos” (2004, p. 698). Además, volvían a la toma de notas, leía y releía la versión original, para corroborar sus interpretaciones y verificar si no se estaba perdiendo la esencia.

En la primera revisión general, los alumnos hicieron uso de sus conocimientos previos para identificar en dónde había problemas en la escritura. Los principales errores que observaron fue la ausencia de mayúsculas, puntos y comas. Conforme se iba avanzando en la revisión, los alumnos notaban otros aspectos que eran importantes revisar, como los signos de interrogación, admiración y el espaciado entre los párrafos, porque recurrieron a la versión original cuando había dudas y era ahí el momento en el que notaban que faltaban cosas que no habían contemplado desde la textualización.

En la segunda revisión en colectivo, la maestra compartió algunos fragmentos en voz alta, con el propósito de que los alumnos notaran algo raro en su lectura y en la reescritura. Después de que la maestra compartió el segundo pasaje, los estudiantes mencionaron que algunas palabras no estaban bien pronunciadas, como la palabra “pais” (sin acento).

En este momento hicieron uso de sus conocimientos previos para justificar por qué las palabras no estaban bien y qué era lo que hacía falta. Fueron recordando que era necesario identificar la sílaba tónica; los alumnos mencionaron que era importante ver en qué parte de la palabra “sonaba fuerte” para poder acentuar de manera correcta las palabras.

Particularmente los niños mostraban dificultad para identificar la letra que debía ser acentuada, es por eso, que en este momento los niños trabajaron en pequeños equipos para que se pudieran apoyar unos con otros. Hicieron uso de materiales de consulta proporcionados por la maestra. Las palabras se corrigieron de acuerdo con lo que los alumnos señalaron, se desarrollaron como revisores de su propio escrito para cumplir el propósito comunicativo: compartirlo con otros.

## Referencias

- Castedo, M. L. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*, 16. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf)
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario* (pp. 1-6). Fondo de cultura económica. <https://newz33pre-escolar.files.wordpress.com/2019/10/leer-y-escribir-en-laescuela-de-lia-lerner-2001-compressed.pdf>
- Castedo, M. L. (2003). *Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares* (Doctoral dissertation, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas). <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1612/te.1612.pdf>
- Castedo, M. (2008). *El mundo de las brujas* (1er. y 2do. año): Prácticas del lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1176/pm.1176.pdf>
- Jiménez Franco, V., Zúñiga García, M., Albarrán Díaz, C. D., Rojas Drummond, S., Guzmán Tinajero, C. K., & Hernández Carrillo, F. B. (2008). *La expresión escrita en alumnos de primaria*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D403-1.pdf>
- Zamudio Mesa, C. (2011). *La revisión de textos en el aula. Una guía para el maestro*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1D404.pdf>

