



## SECUENCIA DIDÁCTICA DIFERENTES VERSIONES DE CUENTOS CLÁSICOS<sup>1</sup>

**Myriam E. Nemirovsky Taber**

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigadora y formadora de profesores acerca del desarrollo del lenguaje escrito

Ángeles trabaja con un grupo de niños de 4 y 5 años. Desde hace varios días los niños de su grupo se muestran cada vez más involucrados en las actividades de lectura de cuentos, por ello decidió que durante un período de tiempo trabajaría el lenguaje escrito alrededor del *cuento* como tipo de texto. Empezaría por proponer a los niños organizar los libros de la biblioteca del aula agrupándolos a partir del criterio: cuento / no cuento.

Surgieron diversas discusiones en el grupo, hubo niños que consideraron que tenían muchos cuentos y otros opinaron que menos: esto sucedió porque los que se centraron en la apariencia del libro incluían en el grupo *cuentos* algunos libros con textos informativos o con relatos descriptivos (guiados por el tipo de portada, la cantidad y tipo de imágenes, etc.), mientras los niños que se centraron en las características del texto y no en la apariencia física del objeto, exigían ciertos inicios prototípicos ("*Había una vez...*", "*Érase una vez...*"), la aparición de personajes fantásticos, la presencia de un nudo argumental, etc. Por ello necesitaron en muchas ocasiones la ayuda de Ángeles—como lectora—para determinar si eran o no cuentos algunos de los libros de la biblioteca. Finalmente, entre todos pudieron establecer que muchos libros "*parecen de cuentos*" pero no lo son.

Decidieron que sería divertido leer todos los cuentos de la biblioteca, entonces repartieron la tarea. Algunos se los leería Ángeles, otros cuentos vendrían a leerse los niños de cursos avanzados de la escuela, algunos serían leídos por familiares que invitarían a la clase para ello y los restantes se los llevarían algunos niños a sus casas,

libro en una tarjeta, colocaron las tarjetas en una caja junto a la biblioteca, para que después de la lectura de cada cuento pudieran llevárselo a sus casas realizando el registro a modo de préstamo a domicilio.

Con algunos cuentos interrumpían en cierto momento la lectura para continuarla al día siguiente, y todos—tanto cada niño como también Ángeles—escribían cómo pensaban que podía continuar (haciendo Ángeles las transcripciones convencionales necesarias). Cuando se retomaba la lectura del cuento se comparaban, luego, las diferentes formas de continuarlo, tanto la elegida por el autor como las elaboradas por ellos, comentando cuál (o cuáles) les parecía más interesante, más divertida, más bella, más prototípica de los cuentos, cuál era más larga.

En ocasiones, después de leer el título del cuento pero antes de empezar su lectura, opinaban sobre cómo pensaban que sería el cuento, de qué se iba a tratar. Una vez terminada la lectura del cuento comentaban si se parecía a alguna de las ideas que habían tenido, y veían que *podría* haber sido así, porque el título hubiera quedado coherente. A veces, si los niños no conocían el título del cuento que se iba a leer, se hacía la lectura sin leer el título y al finalizarlo proponían cómo podría llamarse, haciendo Ángeles la lista de los títulos propuestos en la pizarra e incluyendo uno propuesto por ella, luego leía el título del cuento



allí pedirían a sus familiares que se los leyera y luego los *leerían* al grupo de compañeros. Una pareja de niños copió el título y el nombre del autor de cada

<sup>1</sup> Artículo incluido en "*Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*", de Myriam E. Nemirovsky, Editorial Paidós, 1999.

elegido por el autor y lo agregaba a la lista de la pizarra. Entonces analizaban juntos si les parecía el título más adecuado o hubieran preferido uno de los propuestos por ellos, comentando acerca de la pertinencia de los diferentes títulos posibles.

Ángeles leía con frecuencia cuentos clásicos, ya que compartía con Bruno Bettelheim (1986) la importancia que tenían para los niños. Cuando leyó Caperucita Roja, uno de los niños dijo que tenía en su casa ese cuento pero que era diferente; entonces se le propuso que lo trajera a la escuela. Al día siguiente leyeron la versión de Caperucita Roja traída por el niño y comentaron en qué variaba. Iniciaron entonces un trabajo de análisis sobre las diferentes versiones.

Ángeles escribió en un papel continuo —que quedaría en la pared mientras durara la secuencia didáctica— el título del cuento que estaban analizando y abrió una columna para cada versión, donde fueron apuntando las diferencias que habían encontrado, quedando así:

la totalidad de los niños. Es decir, hubo versiones que no fueron leídas durante el desarrollo de la secuencia didáctica —quedaron en el sector de la biblioteca donde se recopilaron las diferentes versiones de Caperucita Roja, y podrían ser leídas en algún otro momento del año—. Y hubo ocasiones en las que Ángeles leía cierta versión a tres o cuatro niños que en ese momento querían hacerlo, mientras los demás realizaban otras actividades, posteriormente con ese pequeño subgrupo hacía las anotaciones que consideraban pertinentes en el cuadro y luego, en una puesta en común, los niños que lo habían asumido lo comentaban a los demás miembros del grupo.

A partir de ese momento hubo niños que iban comentando, ante la lectura de cada nueva versión, a cuál de las dos primeras eran similares en aquellos aspectos donde habían hallado diferencias. Cuando surgían nuevas diferencias iban agregando columnas en el cuadro inicial para apuntarlas. Así fue como el cuadro quedó con cuatro columnas, ya que en las sucesivas versiones fueron

Durante las dos semanas que tomó realizar este análisis (había días que leían más de una versión), hubo niños que esperaban con ansiedad el momento de la lectura del cuento, porque incluso anticipaban si encontrarían características similares con unas u otras de las versiones ya trabajadas, discutían entre ellos y argumentaban sus anticipaciones.

Al finalizar de apuntar en las cuatro columnas las diferencias encontradas comparando las versiones leídas, Ángeles planteó que, sin embargo, había también muchas similitudes, ante lo cual varios niños se rieron, e incluso una niña dijo: "Pero si no, no sería Caperucita Roja". Entonces decidieron apuntar qué tenían en común, e hicieron un nuevo cuadro para ello.

Pudieron entonces notar qué era lo que se conservaba en todas las versiones, a pesar de las diferencias.

Este tipo de análisis es una estrategia fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura, ya que permite:

- a) Comparar diferencias y semejanzas en el contenido de distintos textos, relativo a matices y aspectos puntuales, ya que textos sin similitudes tampoco son estrictamente comparables. Para abordar el trabajo sobre esta estrategia con cuentos tienen que ser cuentos clásicos, ya que son los únicos que tienen diferentes versiones, pero también puede hacerse con otros tipos de textos: noticias periodísticas (la misma noticia en diferentes periódicos), recetas de cocina (la misma receta en diferentes recetarios), biografías (la biografía de un mismo sujeto escrita por diferentes autores), definiciones (la misma palabra en diferentes diccionarios), etc.
- b) Extraer los elementos claves del contenido de un texto —lo esencial—, separándolos de aquéllos que, pudiendo o no estar presentes, no afectan esencialmente —lo circunstancial—.

CAPERUCITA ROJA	
1ª VERSIÓN	2ª VERSIÓN
— CAPERUCITA ROJA LLEVA PASTELITOS.	— CAPERUCITA ROJA LLEVA PAN, MANTEQUILLA Y MERMELADA.
— CAPERUCITA ROJA JUNTA FLORES EN EL BOSQUE.	— CAPERUCITA ROJA NO JUNTA FLORES Y VA CANTANDO POR EL BOSQUE.
— CUANDO APARECE EL LOBO CAPERUCITA ROJA SE ASUSTA.	— CAPERUCITA ROJA NO SE ASUSTA AL VER AL LOBO.
— EL LOBO ESCONDE A LA ABUELITA EN EL ARMARIO.	— EL LOBO SE COME A LA ABUELITA.
— LAS SALVA UN CAZADOR.	— LAS SALVA UN GUARDABOSQUE.
— LE LLENAN AL LOBO LA TRIPA DE PIEDRAS Y DEJAN QUE SE VAYA.	— MATAN AL LOBO.

Fig. 1. Cuadro comparativo de dos versiones de Caperucita Roja.

A partir de entonces varios niños quisieron comparar su Caperucita Roja con las dos versiones analizadas y llegaron a reunir en la clase once versiones de Caperucita Roja (unas aportadas por los niños, otras por Ángeles y también por otros profesores de la escuela). Pero hay que destacar que: no todas las versiones se leyeron y no todas las versiones leídas implicaron a

encontrando que compartían unas u otras de las características distintivas ya reseñadas. Hay que destacar que a veces la diferencia consistía en que cierta versión no contenía información que sí estaba en las versiones restantes, de manera que notaron que las diferencias no siempre eran por presencia de distintas informaciones, sino que podía ser por presencia vs. ausencia.

Se planteó entonces que también los niños podían escribir nuevas versiones del cuento Caperucita Roja y se pusieron a la tarea. Dado que las producciones serían incluidas en la bi-



## CAPERUCITA ROJA

- LA MAMÁ LE PIDE QUE LLEVE COMIDA A LA ABUELITA.
- CAPERUCITA ROJA SE ENCUENTRA CON EL LOBO EN EL BOSQUE.
- EL LOBO ENGAÑA A CAPERUCITA ROJA Y LLEGA ANTES A LA CASA DE LA ABUELITA.
- EL LOBO SE ACUESTA EN LA CAMA Y SE VISTE CON LA ROPA DE LA ABUELITA.
- CUANDO LLEGA CAPERUCITA ROJA LE PREGUNTA: "POR QUÉ TIENES LOS OJOS TAN GRANDES" Y EL LOBO LE CONTESTA: "PARA VERTE MEJOR" Y LUEGO LE PREGUNTA POR LAS OREJAS, POR LA NARIZ Y POR LA BOCA...
- SALVAN A CAPERUCITA ROJA Y A LA ABUELITA.
- EL LOBO SALE PERDIENDO.

Fig. 2. Características de todas las versiones de Caperucita Roja.

biblioteca para ser leídas por todo lector interesado, debían tener transcripción convencional, de manera que Ángeles estableció a qué niños ella les transcribiría sus textos, organizándolos de manera sucesiva para dedicarse personalmente a cada uno. A otro subgrupo la transcripción también se haría en clase, pero sería asumida por niños de cursos más avanzados estableciendo con ellos previamente el acuerdo sobre el horario en el cual se haría la actividad. Y el tercer sub-grupo se llevaría lo necesario a la casa, acordando que sus padres o hermanos mayores se lo transcribirían.

Para editar las respectivas versiones prepararon *libros* (folios plegados y con cartoncillo a modo de portada) donde escribieron sus textos y se hicieron las respectivas transcripciones, dejando espacio para poder agregar una ilustración. Ángeles propuso que, a fin de hacerlo como sucedía con los libros de cuentos que tenían en la biblioteca —donde el autor y el ilustrador no eran la misma persona—, cada niño ilustrara la versión de Caperucita Roja escrita por otro compañero. Se constituyeron entonces las parejas, algunas recíprocas —uno ilustraba la versión del compañero de pareja y el otro ilustraba la versión propia— y otras parejas fueron aleatorias. Lo más interesante fue ver el proceso que surgió para establecer los acuerdos, cómo cada autor explicaba al ilustrador de su propio libro qué era lo importante, cuál sería la ilustración más adecuada, dando razones para justificar sus propuestas; incluso hubo dibujos

en borrador, porque algunos ilustradores decidieron consultar al autor sus bocetos preliminares antes de hacerlos ya de manera definitiva y darle color. Por último, elaboraron las portadas, con el título, el nombre del autor, los datos de la *editorial*, agregando en el interior de la misma, la fecha y el lugar de edición.

Una vez que se terminaron de elaborar todos los libros, los fueron hojeando y leyendo algunos párrafos —con la ayuda de Ángeles—, para compararlos y ver en qué se parecían y en qué se diferenciaban, a la vez que los contrastaban con los listados que habían hecho en el cuadro comparativo. Hicieron luego las fichas correspondientes a dichos libros para agregarlas al fichero de la biblioteca.

Ahora que cada uno de ellos era autor de una versión de Caperucita Roja se suscitó interés por saber acerca de los autores de las diferentes versiones que habían leído. Se organizó entonces en la clase una búsqueda de información acerca de la biografía de los mismos. De varios de esos autores no encontraron información, pero en otros casos vieron que se trataba de autores del siglo pasado ("*de hace mucho, mucho tiempo*", como dijo un niño) y, entre los datos, decía que se habían dedicado a la recopilación de cuentos de transmisión oral. Fue cuando Ángeles les comentó en qué consistía esa tarea y la importancia de la misma cuando una niña dijo que ellos se habían dedicado a la recopilación de cuentos "*de transmisión escrita*".

Ángeles se había planteado que durante el desarrollo de esta secuencia didáctica abordaría, como aspecto del sistema de escritura, el análisis de la separación entre palabras. Por ello, a medida que iba escribiendo los listados de las diferencias entre las distintas versiones que revisaban, con cierta regularidad, preguntaba al grupo si lo tenía que escribir junto o separado. Por ejemplo, algunos de los niños proponían escribir en la lista:

"*Matan al lobo*" y Ángeles comenzaba a poner la palabra *matan*, pero después de escribir las tres



primeras letras (MAT) decía a los niños que ahí decía "*mat*", que para que dijera "*matan*" había que poner otras dos (AN), si creían que esas iban juntas o separadas de las que ya había escrito. Lo mismo hacía, por ejemplo, al iniciar la escritura de "EL LOBO ENGAÑA A CAPERUCITA ROJA Y LLEGA ANTES A LA CASA DE LA ABUELITA", después de escribir "EL", preguntaba si habría que separar o no para escribir ahora "*lobo*". También propiciaba la comparación de cantidades de palabras entre diferentes escrituras —para centrar la reflexión en la separación entre palabras—: "*¿Hay más palabras en 'SALVAN A CAPERUCITA ROJA Y A LA ABUELITA' o en 'EL LOBO SALE PERDIENDO'?*".

A este aspecto del sistema de escritura se agregó otro no previsto. Los niños vieron en los libros que cuando decía *Caperucita Roja*, la primera letra de cada palabra estaba en mayúscula, pero las restantes eran de tipo script. Y surgieron momentos de indagación acerca de los tipos de letra, fue entonces cuando muchos niños quisieron tener su nombre escrito no sólo en ma-

yúsculas —como lo tenían en las tarjetas del fichero de nombres propios— sino también en letra tipo script. Ángeles sugirió escribirlo de esa manera del otro lado de la tarjeta o que cada niño tuviera dos tarjetas, una con cada tipo de letra. Optaron por la segunda alternativa y hubo quienes, a partir de entonces, comenzaron a intentar poner su nombre en sus trabajos copiándolo de la nueva tarjeta.

Ángeles pensaba continuar la secuencia didáctica planteando a los niños si conocían otros cuentos de los que hubiera varias versiones, a fin de listarlos e intentar encontrar qué tienen en común (cierta temática, tipos de personajes, etc.), con la idea de contrastar los cuentos clásicos con los cuentos contemporáneos. Sin embargo, esos días daba inicio el proceso final de la campaña electoral, faltaban poco más

de una semana para las elecciones nacionales. Tanto en la calle como en los medios de comunicación, se hablaba casi exclusivamente de ese tema y, además, los resultados obte-

nidos por los sondeos de opinión eran sumamente discrepantes respecto a las previsiones, de manera que había un componente de ansiedad y curiosidad por lo que sucedería y Ángeles estaba muy expectante porque, además, era la primera vez que iba a votar. Decidió entonces dar por cerrada la secuencia en la que estaban trabajando e iniciar una nueva secuencia didáctica. Esta vez sobre noticias periodísticas, empezando por la sección de información nacional.

### POR ÚLTIMO:

¿Qué contenidos de enseñanza trabajó Ángeles mediante esta secuencia didáctica?

Evidentemente la secuencia estuvo centrada exclusivamente en el lenguaje escrito, siendo el cuento el tipo de texto trabajado, particularmente un cuento clásico.

En relación con el cuento fueron tres las propiedades que centraron básicamente el trabajo:

- Modo de lectura. Se propició que los niños analizaran funda-

mentalmente las semejanzas y diferencias de las distintas versiones leídas de manera que, una vez iniciado este proceso de análisis con las dos primeras versiones, podría afirmarse que los niños iban focalizando dichos aspectos mientras cada versión sucesiva era leída, de ahí que participaran posteriormente con tantas aportaciones en ese sentido; así como produjeran sus propias versiones conservando las características comunes previamente reseñadas.

- Autor. Durante toda la secuencia, y en el relato previo a la misma, se destaca la importancia dada a los autores de cuentos, como estrategia de propiciar que los niños avancen en el conocimiento de dicho aspecto.
- Relación imagen-texto. Constituir parejas donde los roles de autor e ilustrador se alternaran fue una estrategia específica mediante la cual -además de hacerlo de manera similar a como se realiza socialmente- tendía a favorecer el avance de los niños referido a esta propiedad del texto.