



El plan es leer para escribir

Secuencia de escritura con fuerte énfasis en lectura

Andrea Elizabeth Figueroa Fagoaga | Maestra de primer grado en escuela de tiempo completo. Salto.
María Alejandra Parodi Machado | Maestra Formadora en Territorio (PAEPU). Paysandú.

Este artículo surge desde la experiencia de las maestras Andrea E. Figueroa y Ma. Alejandra Parodi, en el marco del proyecto de Formación en Territorio de las escuelas de tiempo completo en el departamento de Salto. El objetivo es compartir parte del recorrido de la secuencia didáctica trabajada desde el cuento *Los secretos de Abuelo Sapo*, de la autora Keiko Kasza.

En esta secuencia queremos compartir cómo la lectura fundamenta a la escritura, la importancia de la lectura a través del docente y de la lectura por sí mismos, y reconocer cómo se representa la valentía y la astucia de un personaje en un texto. Estos dos conceptos son abstractos y los niños pueden reconocer, en el texto, las expresiones que los hacen comprensibles.

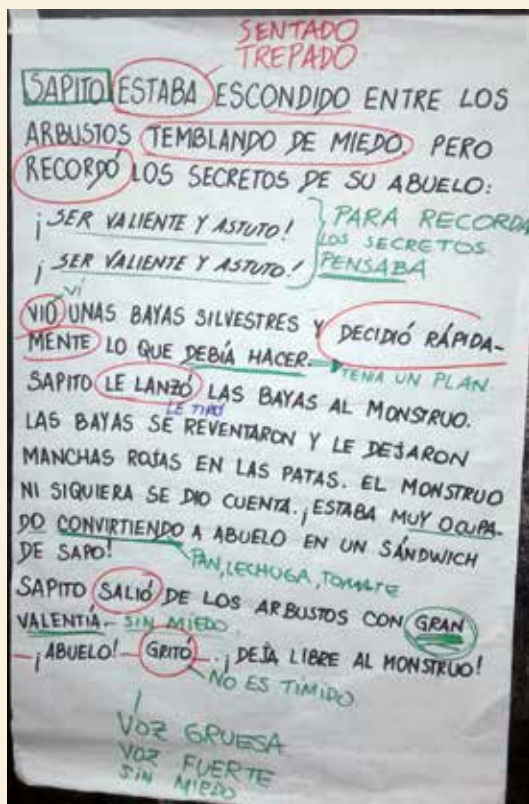
Los primeros acercamientos al cuento

En las primeras etapas de la secuencia, y como parte de la contextualización, se trabajó la lectura de la recensión del texto, presente en el libro. De este modo, el niño comienza a tejer una red de información que le permite realizar inferencias concretas a lo largo del texto.

*«...lo que proponemos es la enseñanza del dominio del género desde el género, es decir, la reflexión sistemática sobre las unidades de la lengua, sus posibilidades combinatorias y los efectos de sentido articulados con el **hacer textual**, o sea, con la interpretación y creación de textos en un género.» (Dotti y Peluffo, 2019:23)*

Es importante darle al niño información pertinente, que lo ubique y disponga en la situación de lectura.

Luego de leer varias veces el cuento, la maestra recortó una parte del texto y la escribió en un papelógrafo para trabajar más profundamente en su comprensión. Dos conceptos abstractos como *astucia* y *valentía* no son solamente las palabras que los nombran, también son las palabras que nombran las acciones que hacen que el lector reconozca el significado.



Con el análisis de diferentes fragmentos del cuento se construye el sentido del sintagma *animales hambrientos*, cuando describe a los animales que habitan el bosque. Todos los personajes que acechan a Sapito comparten la característica de estar hambrientos, pero el narrador utiliza diferentes formas y recursos para seducir y atrapar al lector. La lectura localizada permite reconocer cómo se presenta el mismo concepto, utilizando diferentes expresiones que describen a los enemigos con que se encuentran Sapito y Abuelo. Por ejemplo: enemigos peligrosos; gran tortuga voraz que dice: “¡Me los voy a comer de un bocado!”, culebra que dice: “¡Me los voy a comer de almuerzo!”.

Cada instancia de lectura estuvo antecedida por la planificación exhaustiva de preguntas que facilitaron la construcción del sentido del texto. La planificación de estas diferentes preguntas permitió que el niño tomara conciencia de la forma como se dicen y con qué sentido se dicen. Al trabajar con la recensión dentro de las actividades de contextualización se pensó en las siguientes preguntas: ¿qué idea construye la expresión *enemigos hambrientos*?, ¿qué efecto produce saber que hay depredadores del bosque?, ¿cuál es el efecto de saber que están al acecho?, ¿qué es acechar?

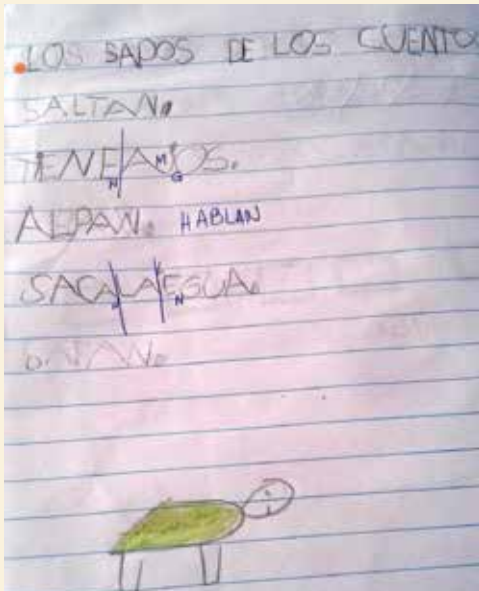
«Es una de las tantas maneras de decir, una entre otras posibles. Poner de relieve relaciones no explícitas entre ideas y palabras es ayudar a los chicos a leer, a adentrarse en el mundo literario.» (Kaufman, Lerner y Castedo, 2015:18)

Un personaje que es “tan pequeño e inexperto”, ¿cómo se construye la imagen del sapito ante la adjetivación intencionada de los enemigos tan oscuros y feroces? El uso del diminutivo para designar otro personaje, pensando: ¿el uso del diminutivo sapito es por su edad?, ¿por su tamaño?, ¿o lo dice de forma afectiva?, ¿en qué otras situaciones lo podemos encontrar y usar?, ¿cómo cambiaría la palabra si el abuelo le hablara a más nietos? El texto se abordó con preguntas que permitieron trabajar las características del sistema de escritura desde lo morfológico, con las palabras *sapo-sapito-sapos-sapitos*. Se reflexionó sobre la construcción de la palabra, el sintagma, la oración (niveles morfosintáctico, léxico, fonológico). Sistematización de conceptos, experimentación con el lenguaje y ejercitación. De la misma manera se les presentó a los niños la posibilidad de analizar la palabra *hambrientos* desde lo morfológico, determinar de dónde nace, o de dónde la conocemos, ¿sería lo mismo decir “enemigos con hambre”?, ¿qué efecto producen en el lector esas dos formas de describir a los animales del bosque? La planificación de las preguntas al texto va orientada tanto al trabajo desde el género como desde la apropiación del sistema, por lo tanto resulta fundamental preguntarnos:

- ¿Qué voy a trabajar con este texto?
- ¿Qué recursos quiero hacer visibles?
- ¿Qué aspectos del sistema de escritura me permite abordar?
- ¿Qué sentido tiene llevar este texto a la clase?

Plantearnos estas interrogantes hace que se posibiliten procesos de enseñanza productivos y aprendizajes significativos. Durante el desarrollo de la secuencia se dieron instancias de escrituras concretas y sencillas, con consignas claras que permitieron trabajar sobre el sistema de escritura. A continuación presentamos un ejemplo.

- ¿Cómo son los sapos de los cuentos, qué sabemos de ellos?
- ¿Con qué palabras los identificamos, cómo valorar Sapito a su abuelo? ("sabio, valiente, maravilloso, astuto").
- ¿Cómo hacemos para que el lector se dé cuenta de los recursos empleados en la narración para marcar el estilo? ¿Qué papel juegan las reiteraciones? ¿Qué efecto hacen en el lector?



Luego de varias sesiones de lectura, la maestra propuso instancias de escritura por sí mismos donde, desde sus diferentes niveles de conceptualización para producir los textos, los niños recurrieran a los distintos soportes textuales trabajados y publicados en las carteleras, el abecedario o el cuaderno de clase. Los niños intercambiaron, socializaron sus trabajos, poniendo a prueba sus conocimientos y tomando nuevas decisiones. La escritura no se da de forma aislada y no se agota en una sola instancia, apela y recupera lo trabajado, ubica al niño ante nuevas tareas, vinculadas tanto al sistema de escritura como al género. Es importante destacar que a medida que avanza la secuencia, el niño va apropiándose e incorporando recursos que le dan conocimiento y mayor seguridad al afrontar la escritura.

«No se enseñan letras ni sonidos aislados de contextos de uso sino se realizan en prácticas sociales de escritura donde las palabras forman textos y discursos situados socialmente. Los niños aprenden a escribir observando la escritura de otros, equivocándose, corrigiendo entre pares y publicando sus escritos en carteles para el aula.» (Lescano, 2012)

Lectura de fragmentos

Cada instancia de lectura de la secuencia contó con propósitos diferenciados que permitieron volver al texto en varias oportunidades y motivaron que el lector mantuviera siempre la atención. Las intervenciones estuvieron marcadas por objetivos muy claros. La lectura de determinados fragmentos permitió trabajar contenidos específicos, en función de los propósitos trazados. De la secuencia destacamos dos actividades que consideramos muy productivas: la lectura a través del docente, con la copia del fragmento a un papelógrafo, a la que se recurrió en varias instancias; y la escritura de un fragmento donde se pide que se cuente el episodio desde el lugar de otro personaje.

Lectura del fragmento seleccionado de *Los secretos de Abuelo Sapo*

Sapito estaba escondido entre los arbustos temblando de miedo.

Pero recordó los secretos de su abuelo:

¡Ser valiente y astuto!

¡Ser valiente y astuto!

Vio unas bayas silvestres y decidió rápidamente lo que debía hacer.

Sapito le lanzó las bayas al monstruo. Las bayas se reventaron y le dejaron manchas rojas en las patas. El monstruo ni siquiera se dio cuenta.

¡Estaba muy ocupado convirtiendo a Abuelo en sándwich de sapo!

Sapito salió de los arbustos con gran valentía.

–¡Abuelo! –gritó– ¡Deja ir al monstruo!



Allí, el narrador propone una serie de acciones: *vio*, *decidió*, *lanzó*, y lo que *vio* y *lanzó* fueron las bayas; y este sustantivo se repite en la descripción de estas acciones, para el lector tiene un efecto de relevancia, es el descubrir las bayas, las que permiten al sapito salir del miedo paralizante para convertirlo en acción. Este recurso literario se llama *anáfora* y se emplea con la intención de destacar un recurso.

«...en una obra literaria, tanto si el estilo adoptado es el de una aparente claridad como si se llena de adornos exuberantes, la elección de las palabras y de su disposición nunca es inocente. Importa mucho fijarse en el lenguaje, acariciar su textura y disfrutar con el “espesor” que ha obtenido en la forja del escritor.» (Colomer, 2004:90)

Identificar las voces de la narración permitió abordar un contenido, por momentos impensado para primer grado, que le dio al niño la posibilidad de determinar tiempo y persona de quien enuncia, y experimentar con el lenguaje al posicionarse desde otro enunciador. Las preguntas se orientaron a identificar quién lo decía, de qué forma lo contaba y, sobre todo, en qué palabra lo identificamos.

Si el texto expresa: *vio*, *lanzó*, *decidió*, ¿es Sapito quien habla? ¿A quién se está refiriendo en esas acciones? ¿Quién lo está diciendo? Intenso trabajo con la docente en el reconocimiento de las voces del texto.

Lo dice el narrador	Lo dice Sapito	
vio	vi	ver
decidió	decidí	decidir
lanzó	lancé	lanzar
salió	salí	salir
gritó	grité	gritar

Una vez identificada la voz del narrador, la propuesta fue pensar y escribir como si fuera Sapito quien contara lo sucedido. En una primera instancia se realizó la escritura a través del maestro, que además permitió el análisis de los verbos para reconocer tiempo y persona.

Otro aspecto importante a destacar es que, al leer estas expresiones, los niños se dieron cuenta de que, de forma implícita, nos aportan un cambio sustancial en la actitud de Sapito, del muerto de miedo

al Sapito que nos da la idea de un personaje seguro, valiente y astuto, capaz de actuar para salvar a su abuelo. Los verbos nos marcan un cambio en la actitud del personaje. Reflexionamos desde las nuevas características que se le atribuyen a Sapito, se suma además la incorporación del estilo directo para reforzar esta idea del cambio de Sapito. Él habla con el monstruo de manera segura y valiente, lo hace a los gritos. De esta forma, a través de diferentes recursos que la docente propone observar, el niño reflexiona sobre cómo se va construyendo y cambiando la imagen del personaje, desde sus acciones, desde lo que piensa, lo que dice y el modo como lo dice.

Resulta muy interesante destacar cómo el cambio en el tipo de letra del texto ayuda al lector a determinar cuándo Sapito piensa o recuerda, y cuándo Sapito realmente habla. Preguntas como qué palabras del secreto de su abuelo sapo recordó el sapito cuando *vio* que el monstruo lo tenía atrapado, estrujándolo, y el sapito se moría de miedo: *¡Ser valiente y astuto! ¡Ser valiente y astuto! ¿Cómo podría salvarlo? Qué tendría que hacer, se preguntaba el sapito, para distraer al monstruo (también el lector se lo pregunta). ¿Cómo ser valiente y astuto?, ¿cómo vencer el miedo?*

El narrador describe las acciones del monstruo: *“¡Estaba muy ocupado convirtiendo a Abuelo en sándwich de sapo!”*. ¿Qué dice, cuando dice que lo convierte en sándwich de sapo? Esta es una muy buena pregunta, ya que apunta a los procesos inferenciales de los lectores. No dice que lo aprieta, ni que lo estruja, ni que se lo comerá, sino que lo está convirtiendo en sándwich, que conlleva la comprensión de que será comido.

En la lectura a través de la docente, los niños aportan desde su experiencia que los sándwiches llevan tomate y lechuga, la maestra lo anota en el papelógrafo.

Se recupera además lo trabajado en la recensión, donde se nos anticipa sobre el sándwich de sapo. El niño pone a prueba sus inferencias y las verifica desde la lectura del cuento; se destaca así la importancia de la etapa de contextualización, para relacionar información y tejer relaciones intra e intertextuales.

Y de nuevo la voz del narrador: *“Sapito salió de los arbustos con gran valentía”*. ¿Dónde se ve esa valentía que se anuncia? Salir y exponerse a la vista del monstruo, y gritar, es desafiar al monstruo.

Pero el sapito no se dirige al monstruo: *“¡Abuelo! –gritó– ¡Deja ir al monstruo!”*. Aparecen las rayas

de diálogo para dar la entrada a la voz del personaje que habla en primera persona, la astucia del personaje se muestra al hablarle al abuelo y no al monstruo, es una forma muy rica de otorgarle nuevas características al sapito, reflexionar y analizar por qué no le habló o se dirigió a ese enemigo hambriento. Este momento fue oportuno para recuperar lo trabajado en los inicios de la secuencia con la lectura de la recensión. Los niños tienen información para lograr establecer la relación (intertextualidad) entre lo leído al inicio y el fragmento seleccionado.

Los lectores y el sapito sabíamos que quien tenía atrapado al abuelo era el monstruo y, sin embargo, el sapito le grita al abuelo que lo deje ir. Es en este momento que los niños dicen: “ese es el plan del sapito que es astuto”, “hacer que el monstruo se sorprenda, que se asuste, que lo suelte”. Darse cuenta de que esa es la forma que el narrador emplea para hacer comprender cuáles son las acciones que muestran el comportamiento de la astucia es uno de los logros como lectores.

La consigna de escritura invitó, de forma muy clara, a posicionarse desde un determinado lugar de enunciación.



¿Quién contaba el plan?, ¿qué características tiene en este momento específico del cuento?, ¿qué palabras se deben incluir para dar la idea de que es Sapito el astuto y valiente? La lectura y la escritura se articulan y se complementan para nutrir la producción; la lectura le da contenido a la escritura, el niño no escribe desde el blanco o desde el cero. El niño toma de la lectura aquellos recursos que le permiten crear un personaje valiente y definir un plan de acción. Recursos que, mediante el desarrollo de la secuencia, la maestra hizo conscientes y enseñó.

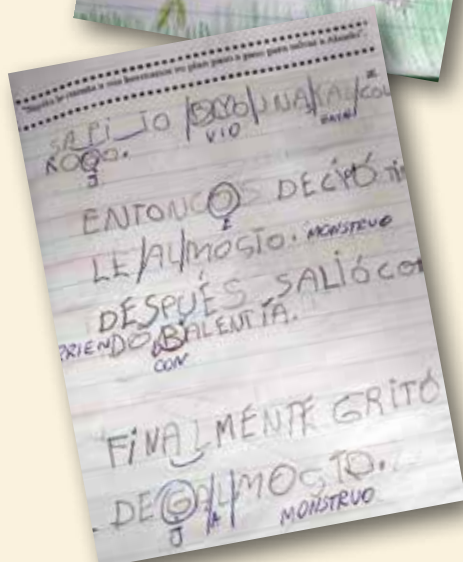
«...las consignas de tareas son textos orales y escritos producidos en la interacción socio-discursiva de todos los niveles de enseñanza, cuya coherencia, desde la planificación de las secuencias didácticas, es considerada y analizada como el propio texto (acción de lenguaje) de enseñanza y su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades de leer y escribir.

Se trata del texto que media la tarea en la coherencia de su realización, el texto que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, el que regula, el que ordena, el que dirige, el que prescribe...» (Riestra, 2010:178)

Consigna de escritura

Eres Sapito y les cuentas a tus hermanos el plan para salvar al abuelo.

La secuencia va dando cuenta de diferentes momentos de la escritura con propósitos claros, concebida como proceso de interacción donde el docente facilita, crea condiciones para que los niños escriban y recurran a las lecturas de los diferentes pasajes del cuento.



Al obtener estas escrituras se hace evidente que hay que volver a trabajar las voces en el texto y proponer la revisión de su escritura. Si analizamos la consigna podemos, de cierta forma, reconstruir la secuencia y lo que se ha enseñado. Nos preguntamos cómo hacer para que los niños que van a escribir se den cuenta de que cuando el que narra es el protagonista, tiene que hacerlo en primera persona, y por esa razón es importante que la consigna comience con "Eres Sapito...", expresión que adjudica el rol, determina quién va a contar el plan.

El niño tiene que apropiarse del personaje, ¿qué recurso trabajado puede incluir el niño? ¿Qué se enseñó? Mediante situaciones de lectura, y otras de escritura por sí mismos y a través de la maestra, el niño dispone de las palabras que le permitan decir en primera persona. Se identificaron cuáles eran las expresiones o palabras articuladas por preguntas discursivas que distinguían las diferentes voces. Para usar las palabras que le permitan decir en primera persona cómo Sapito haría ese plan, fue esencial el trabajo con las voces de la narración. Estuvieron previstas y planificadas diferentes instancias de escritura, que se articularon entre sí y dieron continuidad a la producción. Es decir, el niño recurrió a instancias anteriores para apoyarse, ayudarse al momento de escribir.

EL PLAN PASO A PASO DE SAPITO
PARA SALVAR A ABUELO SAPO.

SAPITO VIO UNAS BAYAS SILVESTRES DE COLOR ROJO.

ENTONCES DECIDIÓ RÁPIDAMENTE TIRARLE AL MONSTRUO PARA QUE PENSARA QUE SE ESTABA ENVENENANDO.

DESPUÉS SALIÓ CORRIENDO CON GRAN VALENTÍA.

FINALMENTE GRITÓ:

- ABUELO ¡DEJA LIBRE AL MONSTRUO!

VIO UNAS BAYAS SILVESTRES Y DECIDIÓ RÁPIDAMENTE LO QUE DEBÍA HACER.

SAPITO LE LANZÓ LAS BAYAS AL MONSTRUO. LAS BAYAS SE REVENTARON Y LE DEJARON MANCHAS ROJAS EN LAS PATAS. EL MONSTRUO NI SIQUIERA SE DIO CUENTA. ¡ESTABA MUY OCUPADO CONVIRTIENDO A SU ABUELO EN SÁNDWICH DE SAPO!

SAPITO SALIÓ DE LOS ARBUSTOS CON GRAN VALENTÍA.

- ABUELO! GRITÓ ¡DEJA LIBRE AL MONSTRUO!

LO DICE LA AUTORA	LO DICE SAPITO	VER
VIO	VI	VER
DECIDIÓ	DECIDÍ	DECIDIR
LANZÓ	LANCÉ	LANZAR
SALIÓ	SALÍ	SALIR
GRITÓ	GRITÉ	GRITAR

YO VI UNAS BAYAS SILVESTRES DE COLOR ROJO.

ENTONCES DECIDI TIRARLE AL MONSTRUO.

ENTONCES SALI CORRIENDO CON GRAN VALENTIA.

LUEGO GRITE:

- ABUELO! DEJA SALIR AL MONSTRUO!

YO VI UNAS BAYAS SILVESTRES DE COLOR ROJO.

ENTONCES DECIDI TIRARLE AL MONSTRUO.

Seleccionar de forma adecuada el soporte o recurso para utilizar al momento de escribir, conforma uno de los quehaceres del escritor. En este punto es importante destacar aquellos soportes que se fueron elaborando de forma individual y colectiva; papelógrafos, carteles con palabras relacionadas al cuento se convirtieron en fuentes de información, ya que los niños sabían lo que decían las palabras ordenadas por grafías que reconocían y que se colocaron en el abecedario presente en la clase. Es así que se apropiaron de otras palabras y ponen a prueba sus propias hipótesis, creando textos que aún no tienen una escritura totalmente alfabética, algunos con mayores logros que otros, todos están en distintos niveles de construcción de los «*blancos gráficos*» (cf. Báez, 1999). En cuanto a la puntuación, algunos emplean tildes, punto al final de enunciados, punto final y dos puntos, es decir, están en proceso de construcción. Desde el contenido se puede ver que se entendió quién enuncia el texto y cómo se hace para que el lector se dé cuenta. Además, la docente, quien estudió, trabajó y se asombró con los logros de sus alumnos, compartió, le mostró y le expuso el trabajo realizado al colectivo docente de su escuela, exhibiendo los papelógrafos confeccionados en diferentes momentos de la secuencia.



Consideraciones finales

► En esta secuencia, la lectura fundamenta a la escritura. La importancia de la lectura a través de la docente y de la lectura por sí mismos está presente en las distintas actividades. El trabajo se enmarca dentro de una secuencia didáctica con escrituras iniciales, intermedias, colectivas, individuales, por sí mismos y a través de la maestra.

«...la lectura a través del maestro hace posible que los niños compartan diferentes aspectos de la cultura escrita y vayan apropiándose del lenguaje que se escribe, al mismo tiempo que ejercen –al intercambiar sobre las obras y relacionar lo que están leyendo con lecturas previas– prácticas sociales que sólo tienen lugar en una verdadera comunidad de lectores.» (Kaufman, Lerner y Castedo (2015:21)

- Secuencia de escritura con fuerte énfasis en lectura, planificada desde la relación lectura y escritura en forma sistemática y con recurrencias sucesivas al texto.
- Las actividades de contextualización de la secuencia permiten realizar inferencias concretas, con información certera.
- Los soportes y recursos que surgieron de cada propuesta conformaron el contexto lingüístico de apoyo al momento de escribir.
- Existieron diferentes niveles de análisis que se relacionaron y permitieron reflexionar de forma consciente sobre los recursos presentes en el cuento.
- Abordar el estudio desde los distintos niveles de la lengua permitió trabajar en dos direcciones: la adquisición del sistema y la modelización del género desde el texto como objeto de estudio. 

Referencias bibliográficas

- BÁEZ, Mónica (1999): "La problemática de la segmentación gráfica del texto en palabras: indagación en niños de sectores rurales" en *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 20, N° 2 (Junio). En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a20n2/20_02_Baez.pdf
- COLOMER, Teresa (2004): *Siete llaves para valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- DOTTI, Eduardo; PELUFFO, Eleonora (2019): "Enseñar a escribir desde los géneros de texto. Segunda parte: un ejemplo de secuencia didáctica con eje en la escritura" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 153 (Febrero), pp. 22-30. Montevideo: FUM-TEP.
- KASZA, Keiko (1997): *Los secretos de Abuelo Sapo*. Bogotá: Ed. Norma. Colección Buenas Noches.
- KAUFMAN, Ana María; LERNER, Delia (auts.); CASTEDO, Mirta (col.) (2015): *Documento Transversal N° 2. Leer y aprender a leer*. "Alfabetización en la Unidad Pedagógica. Especialización docente de nivel superior". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: http://universidadesup.fahce.unlp.edu.ar/materiales/materiales-del-postitulo/DT2_XIV_ISBN.pdf
- LESCANO, Marta (2012): "La alfabetización inicial y la escritura de las primeras palabras" (Cap. 4) en M. Giammatteo, H. Albano (coords.): *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*. Buenos Aires: Ed. Biblos.
- RIESTRA, Dora (2010): "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua" en *Enunciación*, Vol. 15, N° 1 (Enero-Julio), pp. 173-181. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3661664.pdf>