

«Ricitos de oro». Orientaciones docentes para segundo año

Propuesta para articular situaciones de lectura y escritura en torno a un cuento de la tradición oral.

Creado: 1 marzo, 2023 | Actualizado: 27 de marzo, 2024

Autoría: **Subsecretaría de Educación - Dirección Provincial de Educación Primaria - DGCyE**

“Ricitos de Oro” es un cuento de la tradición oral, de autor anónimo, del que existen diferentes versiones. La historia se originó probablemente en Gran Bretaña, donde fue transmitida de boca en boca entre familias y comunidades a lo largo de siglos.

En las diferentes versiones de “Ricitos de Oro”, se encuentran algunos rasgos que la asemejan a otros cuentos tradicionales infantiles:

- **El espacio y el tiempo** donde transcurre la historia son imprecisos: se trata de un tiempo lejano y un lugar remoto - generalmente un paisaje boscoso-.

- La presencia de **repeticiones** y la inclusión de las **voces de los personajes en estilo directo**, así como de **onomatopeyas**.
- Una **estructura narrativa regular y reiterada** que resulta muy accesible a las pequeñas y los pequeños lectores porque les posibilita hacer anticipaciones acerca del avance de la historia: los tres intentos del lobo de derribar la casa de los cerditos, los tres intentos de engañar a los cabritos¹, los tres engaños a Caperucita Roja y su abuelita para comerlas. En “Ricitos de Oro”, esta estructura de tres intentos se reitera en cada episodio (la sopa, las sillas, las camas).

Es posible encontrar nuestra versión libre de *Ricitos de Oro* en la Sección Recursos.

LECTURA E INTERCAMBIO ENTRE LECTORES

Al escuchar leer frecuentemente, las niñas y los niños ingresan al mundo de la ficción y van adquiriendo conocimientos sobre la lengua escrita².

Al planificar el espacio de intercambio, es necesario prever intervenciones que favorezcan una aproximación inicial al sentido de la obra y luego otras que permitan profundizar en sus diferentes dimensiones³.

Para abrir el intercambio

Al presentar el cuento, se puede apelar a los conocimientos de las y los estudiantes acerca de esta historia y sus vinculaciones con otras adaptaciones.

- *¿Ya conocían esta historia? Quizás la conozcan con el nombre de “Los tres osos”.*

Después de la lectura, la o el docente promueve que fluya una conversación general acerca del cuento de modo que todas y todos puedan participar desde lo que fueron pensando mientras se leía, que sean escuchados -tanto por la o el docente como por sus compañeras y compañeros- para hacer circular las diferentes interpretaciones.

- *¿Qué fue lo que más les llamó la atención de este cuento?*
- *¿Qué piensan de lo que hace Ricitos?*

Luego, para profundizar en la interpretación, se organiza el intercambio alrededor de los ejes que se proponen a continuación.

Para pensar sobre la forma en que está contada la historia

“Ricitos de Oro” presenta una particularidad: al comienzo del cuento el tiempo del relato se fragmenta -sin previo aviso con algún conector como “mientras tanto” o “al mismo tiempo”- para narrar dos episodios localizados en espacios distintos pero que suceden de forma casi simultánea. El lector tendrá que comprender que los hechos que se presentan más adelante en el

texto suceden en momentos muy cercanos -en lugar de que la acción avance en el tiempo como suele ocurrir en los cuentos tradicionales de estructura lineal-. En efecto, el cuento comienza con la fórmula “*Había una vez...*” para presentar a los osos y narrar dos hechos sucesivos: la preparación de la sopa y la propuesta de paseo.

Un día, los osos cocinaron una gran olla de sopa deliciosa para el almuerzo.

Como la sopa estaba muy caliente, el oso grande dijo a la osa y al osito:

¡Salgamos a dar un paseo mientras la sopa se enfría!

Cerca del bosque vivía una niña llamada Ricitos de Oro. La pequeña era muy traviesa. Esa mañana estaba jugando en el bosque y se entretuvo persiguiendo a una ardilla que corría por allí. De pronto sintió un olor delicioso a sopa y dijo:

¡Oh, tengo hambre! ¿De dónde vendrá ese olor riquísimo a sopa?

Miró a su alrededor y vio, entre los árboles del bosque, el techo rojo de una casa. Corrió hacia allí y golpeó la

puerta:

¡PUM, PUM, PUM!

La pequeña se acercó y miró a través de la ventana. Luego, espió por el ojo de la cerradura. La casa parecía estar vacía pero vio tres tazones de sopa sobre la mesa.

Entonces, Ricitos de Oro abrió la puerta y entró a la casa porque era una niña pequeña y traviesa.

Luego, se enuncia una nueva fórmula de inicio que introduce al personaje de Ricitos y la historia avanza focalizando en sus acciones en la casa de los osos. Puede suponerse que “esa mañana” en que ella estaba jugando en el bosque es la misma del episodio protagonizado por los osos y la suposición se verifica enseguida, cuando siente “un olor delicioso a sopa”. Reparar en estas marcas permite advertir que el paseo de los osos y la entrada de Ricitos a la casa de los paseantes suceden al mismo tiempo. Sobre el final, las dos historias se entrelazan con el regreso de los osos a su casa y el encuentro con Ricitos.

Primero, probó la sopa del tazón del oso grande y dijo:
¡AY! ¡ESTA SOPA ESTÁ MUY CALIENTE!

Entonces, Ricitos de Oro probó la sopa de la osa mediana. ¡PUAJ! ¡ESTA SOPA ESTÁ DEMASIADO FRÍA!

Por último, Ricitos de Oro probó una cucharada de la sopa de la tacita del oso pequeño y exclamó: ¡ESTA SOPA ESTÁ PERFECTA!

Con el estómago lleno, Ricitos de Oro buscó un lugar donde sentarse para descansar un rato. Junto a la chimenea vio tres sillas.

La niña se sentó en la silla del oso grande pero no se sintió cómoda porque los pies no le llegaban al suelo.

Luego se sentó en la silla de la osa mediana pero le pareció que su almohadón era demasiado duro y se puso de pie.

Finalmente, Ricitos de Oro se sentó en la silla del osito y dijo: ¡ESTA SILLA ES PERFECTA!

Algunas intervenciones posibles:

- *Hay algo que me llama la atención. Es como si se empezara dos veces a contar el cuento. Les releo esa parte.*
- *¿Se dan cuenta de por qué tengo la impresión de que el cuento empieza otra vez? ¿A ustedes qué les parece?*

- *¿Por qué habrá decidido el autor contarlo de esa manera?*

Seguramente, las chicas y los chicos advertirán que cada inicio corresponde a la introducción de cierto(s) personaje(s), como si fuera una cámara que focaliza primero en los osos y luego en Ricitos.

Por otra parte, las dos focalizaciones sucesivas son conocidas por el lector, pero no por los personajes. Sabemos que el paseo de los osos durará poco tiempo -solo el necesario para que la sopa se enfríe un poco- pero Ricitos no lo sabe, ni siquiera sabe quiénes son los habitantes de la casa. La protagonista parece estar muy tranquila mientras los lectores nos preocupamos por el riesgo que corre. Al releer las andanzas de la niña en la casa podríamos plantear:

- *Volvamos a leer esta parte: “Ricitos alegremente se durmió y soñó con tres gatitos que se acercaban a jugar con ella”.
¿Vieron que se durmió alegremente?... La niña está muy tranquila pero nosotras y nosotros estamos un poco inquietos.
¿Por qué? ¿Será que sabemos algo que Ricitos aún ignora?*
- *¿En qué momento se da cuenta ella del peligro que corre?*

El intercambio puede detenerse luego en el regreso de los osos a la casa. También en este momento del cuento los lectores sabemos antes que los personajes algo de lo que está sucediendo. Se podría plantear:

- *¿Qué sorpresa se habrán llevado los osos al descubrir a Ricitos en su propia casa! ¿Cómo se habrán sentido?*
- *¿Cómo se dieron cuenta de que había entrado alguien sin su permiso? Busquemos en el cuento qué fue lo primero que*

notaron y qué fueron descubriendo después.

- *Y ustedes, ¿en qué momento sospecharon que los osos estaban a punto de encontrar a Ricitos? Busquen en el cuento esa parte, así la releemos.*

En este caso, la anticipación está orientada por la estructura narrativa regular y reiterada de algunos episodios de la historia: son ahora los osos quienes prueban los mismos objetos y en el mismo orden que antes siguió Ricitos.

- *Ricitos va probando distintos objetos de la casa del bosque, ¿recuerdan cuáles son? Siempre encuentra problemas cuando los va probando pero en cada intento, uno le resulta “¡perfecto!”. ¿Cuál de los tres es el que le resulta “perfecto” siempre?*
- *En otro grupo, cuando las chicas y los chicos escucharon la parte del cuento en que Ricitos va probando las camas, enseguida se imaginaron que en la tercera cama iba a decidir quedarse y recostarse cómodamente. ¿Cómo se habrán dado cuenta de eso antes de llegar a leerlo, antes de que la niña eligiera en qué cama se acostaría?*

Para pensar sobre los personajes

Focalizar el intercambio en la subjetividad de los personajes supone pensar en lo que los osos y Ricitos saben, piensan y sienten; supone preguntarse por las motivaciones e intenciones que orientan sus acciones así como por sus sentimientos y actitudes frente a los hechos relatados. Ahondar en la vida interior de los personajes contribuye a una comprensión más profunda del cuento y lleva a distinguir entre lo que está explícitamente expresado en el texto y lo que está implícito pero puede inferirse.

Al conversar sobre lo *no dicho*, habrá que buscar cuáles de las pistas que ofrece el relato autorizan al lector a atribuir a los personajes ciertas intenciones, deseos o sentimientos.

Durante el intercambio, será necesario releer aquellos pasajes en los que se describe a Ricitos pero también aquellos otros que, si bien no aluden explícitamente a la forma de ser de la protagonista, hacen posible inferir a partir de sus acciones que es una niña atrevida, nada miedosa -parece que no midiera las consecuencias de sus actos-, y quizá algo transgresora.

- *¿Cómo es Ricitos?*
- *Ustedes dicen que es muy curiosa y que no tiene miedo de entrar en una casa desconocida. Busquemos en el cuento dónde dice eso.*
- *Entonces... ¿cómo se dieron cuenta de que ella es muy curiosa y nada miedosa?*

La o el docente puede proponer buscar en el cuento aquellas partes que dan pistas para pensar cómo es Ricitos, así como hacerse cargo de la relectura de algunos pasajes y delegar en las chicas y los chicos la relectura de otros fragmentos (Ver intervenciones sugeridas en el punto referido a **LECTURA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS**).

Cuando se trata de encontrar en el texto pistas que permitan inferir lo que no está explícitamente dicho, las niñas y los niños seguramente dirán que es todo lo que hace en la casa lo que indica que la protagonista es muy curiosa -ya que prueba cada trío de cosas que encuentra- e irán mostrando las páginas correspondientes, donde las imágenes son más que sugerentes.

Para que tengan oportunidad de verificar en el texto lo que han interpretado, los textos correspondientes a esta parte de la historia pueden reservarse para que las chicas y los chicos los lean por sí mismos (Ver el apartado siguiente).

Por otra parte, hay cierto contraste entre la serenidad de Ricitos mientras paseaba por el bosque y la celeridad de sus acciones en el interior de la casa. Para que observen este contraste, se puede plantear:

- *Antes de llegar a la casa de los osos, ¿qué estaba haciendo la niña?*
- *Vamos a releer ahora entre todos qué hace Ricitos en la casa de los osos.*

La o el docente puede comenzar a leer marcando las primeras acciones y luego delegar la lectura en las niñas y los niños - organizados por parejas-. Lo que interesa es reparar en el rápido suceder de las acciones y los cambios repentinos que va realizando Ricitos: *dijo..., miró..., corrió..., golpeó, probó una sopa, la otra y la otra; se sentó en la silla, en otra y otra; probó la cama, se recostó en otra y se acostó en la última*. El ritmo acelerado de la narración, marcado por la sucesión de verbos en pretérito perfecto simple y la ausencia de remansos descriptivos, puede generar en el lector la impresión de presenciar escenas que transcurren velozmente. Esta rapidez podría atribuirse a un rasgo de personalidad de la niña, que en estas escenas parece muy inquieta. Sin embargo, hay que considerar que, antes de encontrar la casa, “estaba jugando en el bosque y se entretuvo persiguiendo a una ardilla”, lo que la muestra muy tranquila y tomándose todo el tiempo necesario para disfrutar de su paseo.

- *¿Por qué cambiará su forma de actuar cuando está en la casa de los osos?*

Las chicas y los chicos pueden aportar diferentes explicaciones: tal vez Ricitos esté acostumbrada a pasear por el bosque en tanto que la casa es una novedad para ella; quizá esté movida por su curiosidad, que la lleva a probar velozmente todo lo que encuentra; es posible que actúe con rapidez porque -aunque no lo reconozca- tiene miedo de que los desconocidos dueños de casa regresen pronto para tomar la sopa que dejaron preparada y la sorprendan *in fraganti*...

¿Cuál será la verdadera razón? La o el docente puede anunciar que va a releer esa parte del cuento para que sus estudiantes se fijen si aparece alguna información o alguna pista de cuáles son las razones que explican la forma de actuar del personaje. Como el texto no se refiere para nada a lo que piensa o siente la protagonista, pueden aceptarse todas las explicaciones que resulten verosímiles como posibles motivaciones de Ricitos.

También habrá que detenerse en las reacciones de los tres osos que actúan en canon a lo largo de la historia.

- *¿Cómo se habrán sentido los osos al descubrir que alguien entró en su casa?*
- *Fíjense cómo reaccionan cuando descubren que alguien se sentó en su silla y, después, que alguien se acostó en su cama. ¿Qué dicen?, ¿cómo es la voz de cada uno?*
- *En el cuento, ¿dice algo acerca de cómo se sentían los osos? Si no es así, ¿qué nos hace pensar cómo se sentían?*
- *Y el oso pequeño, ¿cómo les parece que se siente?*

Para profundizar en este aspecto, la o el docente puede releer los fragmentos donde el narrador describe las voces de los osos (“El oso grande levantó su tazón y *con su voz gruesa rugió...*; “la osa mediana vio la cuchara dentro del tazón y *chilló con su voz finita...*”; “El oso pequeño miró su tacita y *lloró...*”).

- *Al oso pequeño le pasa lo mismo las tres veces. Vamos a releerlo... ¿Por qué será que nadie lo consuela?, ¿qué opinan ustedes?*

Seguramente, las niñas y los niños notarán las oposiciones que contribuyen a caracterizar cómo habla cada personaje (*rugió/chilló – voz gruesa/voz finita/voz suave – lloró*) y a indicar su enojo o su tristeza, aunque estos sentimientos no se expliciten en el texto. Podrán ponerse fácilmente en el punto de vista de los osos si piensan en cómo se sentirían si alguien desconocido entrara en su casa durante su ausencia.

MIENTRAS TANTO...

Una actividad habitual de lectura de cuentos tradicionales

Dado que es esperable que las chicas y los chicos de segundo conozcan algunos cuentos pero no otros debido a su corta experiencia como lectores⁴, proponemos organizar una *actividad habitual de lectura a través de la o del docente* que incluirá -por supuesto- *el intercambio* acerca de cada cuento leído. Puede ser productivo elegir otros cuentos que respondan a la estructura narrativa de tres intentos, tres engaños o tres deseos. Por ejemplo, en las tres pruebas del zapatito de cristal en “Cenicienta”, los tres intentos de la madrastra de matar a Blancanieves o en las tres veces que acude el duende Rumpelstiltskin al llamado de la hija del molinero. En todos, el tercer engaño, intento o deseo es el que provoca un resultado diferente de los anteriores.

Seleccionar algunos de esos cuentos permitirá intercambiar sobre el sentido global de la historia, sobre las intenciones o motivaciones de los personajes y apreciar la belleza del lenguaje en algunos fragmentos o los efectos que provocan ciertas expresiones; incluso, reconocer escenas semejantes con “Ricitos de Oro”, así como proponer algunas situaciones de lectura y escritura de las niñas y los niños por sí mismos. Por ejemplo, luego de leer “Blancanieves”, la o el docente podrá releer el fragmento en que la protagonista visita la casa de los enanitos y proponer a las chicas y los chicos que sigan la lectura con la vista -o releen por sí mismos- para advertir las coincidencias de esa escena con la historia de “Ricitos de Oro” (Ver Anexo. Fragmento del cuento *Blancanieves*).

Asimismo, después de conversar acerca de los tres intentos que aparecen esos cuentos, se puede proponer registrarlos en un cuadro (Ver Anexo. LOS TRES INTENTOS). La primera fila se podrá completar de forma colaborativa para que las chicas y los chicos comprendan cómo está organizado el cuadro y dónde anotar los intentos que tienen lugar en cada cuento. Finalmente, se invita a releer lo que han escrito para conversar entre todas y todos acerca de lo que tienen en común esos cuentos con “Ricitos de Oro”. En todos los casos, también se podrá advertir que el tercer intento genera un cambio respecto a los dos primeros: Ricitos siempre se siente a gusto con el tercer objeto que prueba; el lobo no logra derribar la casa de los cerdos en su tercer soplo; la hija del molinero adivina el nombre del duende en la tercera visita;...

Otro posible registro es el de las características de los personajes femeninos (Ver Anexo. LOS PERSONAJES DE LOS CUENTOS). Después de recuperar lo conversado acerca de las niñas o jóvenes de los cuentos leídos, la o el docente les muestra cómo registrar tomando como ejemplo a Ricitos: anota en la primera fila del cuadro, a la vista de todas y todos, lo que van acordando. Una vez que las niñas y los niños hayan anotado las características de las protagonistas, se puede proponer que las releen para reflexionar acerca de lo común a todas ellas y, finalmente, que se fijen en lo que diferencia a Ricitos -que no se caracteriza por su bondad ni por su ingenuidad- de los otros personajes femeninos.

Se las y los orientará también a advertir que esas protagonistas son engañadas o capturadas por otro personaje que tiene por función ser antagonista. Esto no sucede en “Ricitos de oro”: su protagonista no se enfrenta con brujas, ogros o lobos, ni necesita que nadie la ayude a liberarse de ellos. Por el contrario, los tres

osos despiertan simpatía en el lector y lo que hacen no da lugar a pensar que Ricitos esté amenazada.

Para la ampliación de estos recorridos lectores, se propone el trabajo compartido entre la o el docente de grado y la o el docente a cargo de la biblioteca institucional.

LECTURA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS

Proponer situaciones en las cuales las niñas y los niños leen una historia conocida favorece que puedan anticipar qué es lo que está escrito, así como buscar y leer o releer ciertos fragmentos seleccionados por su docente. Es decir, para que puedan leer y aprender a leer las niñas y los niños que aún no leen en el sentido convencional del término⁵, es necesario atender a un criterio fundamental: *presentar los textos a leer en el contexto en que efectivamente aparecen.*

Las tres propuestas que siguen presentan distintos desafíos, según el problema planteado. El desafío dependerá también de las posibilidades de anticipación de las chicas y los chicos, relacionadas con lo que *conocen acerca del contenido del fragmento y la forma en que está expresado*, las posibilidades de localización de ese fragmento -por las ilustraciones cercanas, así como por las marcas de puntuación y tipográficas- y también en función del *problema involucrado en las diferentes consignas* que se proponen y las ayudas que brinda la o el docente. Las situaciones propuestas son:

- Leer la voz de Ricitos cada vez que prueba uno de los objetos de los osos.
- Leer las voces de los osos cuando regresan a su casa y encuentran que alguien ha tocado sus cosas.
- Releer un episodio del cuento: Ricitos prueba los tazones de sopa en la casa de los osos.

Podrán realizarse en *forma individual o en parejas* para que se ayuden mutuamente, siempre con *el texto disponible y al alcance de la vista para todas y todos*, sea el cuento completo o las páginas donde se encuentran los fragmentos indicados por la o el docente⁶.

Seguramente, muchas y muchos estudiantes necesitarán de ayuda y aliento para empezar a leer o continuar con la lectura; por lo tanto, la o el docente *seleccionará las propuestas que considere pertinentes para quienes necesiten mayor ayuda y otras para quienes pueden asumir con mayor solvencia los problemas de lectura propuestos*. En todos los casos, delegará progresivamente la responsabilidad de leer para que avancen como lectoras y lectores.

Es imprescindible que *la o el docente no deje a las chicas y los chicos solos frente al texto porque les está enseñando a leer*. Interviene para colaborar en que puedan enfrentar y resolver el problema de lectura construyendo significados -evitando que se aferren al deletreo, la adivinación o la simple oralización del texto-. Para ello, será necesario que las primeras intervenciones se orienten a *reconstruir previamente con el grupo lo que sucede en esa escena o episodio del cuento que se propone leer*. Esta intervención docente focaliza en el sentido del texto y favorece que las chicas y los chicos recuperen el contexto lingüístico que les permita hacer anticipaciones pertinentes de lo que dice en el texto. Además, es necesario *promover la lectura con señalamiento para buscar indicios en el texto que permitan verificar o refutar esas anticipaciones y hacer corresponder ajustadamente aquello que van diciendo* -porque conocen casi de memoria lo que dice esa parte del texto- con lo que efectivamente está escrito.

A continuación, se presentan las propuestas secuenciadas desde las que ofrecen más apoyaturas para que las chicas y los chicos puedan leer hacia las que ofrecen menos.

Leer la voz de Ricitos cada vez que prueba uno de los objetos de los osos

Esta propuesta plantea la lectura de un texto muy conocido por las chicas y los chicos, tanto en el contenido como en la forma en que está expresado -hasta podría resultar que lo hayan memorizado- porque se reitera varias veces a lo largo de la historia, es muy breve y se presenta con la misma disposición en la página. Estas informaciones les permiten no sólo anticipar qué dice sino también dónde lo dice. Por su parte, la o el docente promoverá la lectura con señalamiento y acompañará con intervenciones como las siguientes:

- *Ya nos dimos cuenta de que cada vez que Ricitos prueba un objeto de los osos dice algo. ¿Se acuerdan de qué dice cuando prueba la sopa del oso grande?, ¿y cuando prueba la sopa de la osa mediana? Ahora que lo recordamos, busquen en el cuento dónde dice “¡Ay! esta sopa está muy caliente”.*
- *Ahora intenten leer lo que dice Ricitos y vayan señalando a medida que leen.*

Si las chicas y los chicos hacen un señalamiento veloz y continuo, sin ajustar la emisión oral al texto, podrá solicitarles que señalen más lentamente y que localicen algunas palabras. También, puede mostrar su lectura con señalamiento en otra parte del texto, por ejemplo:

- *Yo voy a leer y señalar esta parte, donde el oso grande dice "Alguien ha probado mi sopa". Mirá cómo lo hago.*

Cuando las niñas y los niños señalan en el texto lo que van leyendo, es importante evitar que fragmenten el texto oralizado -en sílabas, por ejemplo- o que dejen marcas en el texto escrito -"arquitos" con lápiz, por ejemplo-. No se trata de que parcelen la emisión oral sino de que su decir fluido -porque saben lo que dice- se vaya confirmando con algunos indicios -letras- que el texto ofrece para corroborar que efectivamente están leyendo lo que allí está escrito.

Una vez efectuada la lectura, luego de dos o tres intentos de ajustar lo dicho al texto, la o el docente puede solicitar que localicen algunas palabras.

- *¿Dónde dice "caliente"?, ¿dónde dice "sopa"?*

Se puede recuperar también qué hace y dice Ricitos cada vez que prueba algún objeto del oso pequeño. En este caso, se trata de localizar breves enunciados distribuidos en distintas páginas del texto -correspondientes a diferentes escenas- para conversar sobre el motivo por el cual la niña siempre se conforma con lo que pertenece al menor de los osos.

- *¿Recuerdan qué dice Ricitos cuando encuentra la sopa, la silla y la cama del oso pequeño? Ahora intenten leerlo y vayan señalando en el texto a medida que leen.*

La ilustración ofrece información valiosa de la que pueden valerse las niñas y los niños para localizar los fragmentos indicados. Una vez localizada la página, intentarán circunscribir *desde dónde*

hasta dónde dice en el texto lo que están buscando. Si la o el docente advierte que algunas chicas y algunos chicos “se pierden” al buscar, recién entonces circunscribirá con mayor precisión la parte que se va a releer. Por ejemplo:

- Contextualizar el episodio en el tiempo de desarrollo de la historia: *esa parte está a partir del momento en que Ricitos entra a la casa de los osos.*
- Reponer parte de la trama especificando el momento en que sucede: *lo primero que prueba es la sopa y lo dice cuando prueba el tercer tazón.*
- Alentar a considerar las ilustraciones: *busquen las páginas donde está la imagen de los tazones de sopa... de las sillas... de las camas.*
- Indicar el número de página del cuento u ofrecer una fotocopia: *esta es la parte donde Ricitos prueba la sopa, esta donde prueba la silla y esta donde prueba la cama, busquen qué fue lo que ella dijo en cada caso.*
- Circunscribir aportando información sobre cómo empieza el fragmento: *escuchen, les leo cómo comienza esa parte del cuento: “Por último, Ricitos de Oro probó una cucharada de la sopa de la tacita del oso pequeño y exclamó”, ¿qué dice Ricitos?*

También puede proponerse localizar en el cuento *qué dice* el oso pequeño cada vez que encuentra que alguien ha tomado de su sopa, se ha sentado en su silla y se encuentra durmiendo en su cama. Es una propuesta de lectura algo más desafiante para las chicas y los chicos porque el contenido del texto presenta mayores variaciones en relación con lo que dice Ricitos y, por lo tanto,

disminuyen las posibilidades de recordarlo con exactitud y de hacer anticipaciones ajustadas al intentar leerlo.

Leer las voces de los osos cuando regresan a su casa y encuentran que alguien ha tocado sus cosas

En esta propuesta el texto a leer resulta conocido, pero no tanto como la voz de Ricitos. Las voces de los osos presentan algunas variaciones según quién lo dice (el oso grande, la osa mediana o el oso pequeño) y cuál es el objeto referido (los tazones de sopa, las sillas o las camas). Algunas intervenciones docentes pueden ser las siguientes:

- *Les leo el inicio de la página 22, el fragmento donde los osos regresan a su casa: “Mientras dormía, los tres osos volvieron a casa. Tenían hambre después de su paseo y querían tomar la sopa”.*
- *¿Qué hicieron los osos cuando regresaron a su casa?*
- *¿Cómo se dieron cuenta de que alguien había tomado de sus tazones de sopa?*

Una vez reconstruido lo que sucede en el episodio, la o el docente puede recuperar algo de *la subjetividad de los personajes*. Para esto, resulta conveniente reflexionar sobre las razones por las que los osos siempre dicen algo ante cada uno de sus objetos y reparar en cómo lo dicen. Se podrá retomar la descripción que hace el narrador de las voces de los osos y proponer su lectura así como la voz de cada uno de los personajes con una entonación que represente lo mejor posible esa descripción. Resulta oportuno también registrar en un papel afiche cómo son las voces de estos personajes.

- *¿Por qué será que todos los osos siempre dicen algo cuando encuentran que sus cosas han sido tocadas por alguien? ¿Cómo lo dice cada uno? Vamos a leer lo que dice el narrador sobre cómo es la voz de cada oso, así podemos leerlo de una forma parecida a como lo hubiesen dicho el oso grande, la osa mediana y el oso pequeño.*

La o el docente inicia la lectura (*“el oso grande levantó su tazón grande y...”*), interrumpe y pide a las chicas y los chicos que sigan leyendo qué dice exactamente acerca de cómo es la voz del oso grande; luego continúa con la voz de la osa mediana y la reacción del pequeño.

Una vez reconstruida la escena y reparado en aquellas marcas del texto que dan cuenta de un rasgo de subjetividad de los personajes, la o el docente propone leer qué dice cada uno de los osos. Para ello, retoma la lectura: *“El oso grande levantó su tazón y con su voz gruesa rugió:”*, interrumpe y pide que sigan leyendo qué dice el oso exactamente.

Luego, la o el docente continúa leyendo de manera alternada con las chicas y los chicos: se encarga de lo que dice el narrador - sostiene el peso de la lectura- y delega la lectura de lo que dicen los personajes. Por ejemplo:

- *Les leo la parte donde la osa mediana encuentra que alguien ha tomado de su sopa: “Entonces la osa mediana vio la cuchara dentro de su tazón y chilló con voz finita”. ¿Qué dijo la osa mediana?*

Esta propuesta también puede desarrollarse con el episodio donde los osos encuentran que sus sillas y camas también han sido

usadas por alguien.

Puede suceder que algunas chicas y algunos chicos sostengan que aquello que dice la osa mediana es idéntico a lo que dice el oso grande -“Alguien ha probado mi sopa”-. Será necesario que la o el docente solicite la lectura de esas expresiones señalando en el texto.

Releer un episodio del cuento: Ricitos prueba los tazones de sopa

Esta situación de lectura enfrenta a las chicas y los chicos al desafío de leer por sí mismos episodios -o partes de ellos- del cuento. En este caso, se trata de un texto menos anticipable: podrán recordar su contenido pero no exactamente la forma en que está dicho. En una primera instancia, la o el docente puede intervenir solicitando que lean para dar respuesta a preguntas centradas en la búsqueda de significado y en una comprensión global de algunas partes del cuento:

- *¿Qué hacía Ricitos en el bosque al principio del cuento?*
- *¿Qué hizo la niña cuando vio la casa de los osos?*
- *Una parte del cuento dice, “La casa parecía estar vacía pero vio tres tazones de sopa sobre la mesa”. ¿Qué hizo Ricitos cuando vio los tazones de sopa caliente?*

Luego, propone la relectura de un episodio:

- *Vamos a releer esta parte en que prueba la sopa. ¿Se acuerdan de cuál probó primero?*
- *Entonces, ¿cuál probó después? ¿Y por último?*

- *¿Qué dice la niña luego de probar cada uno de los tazones de sopa? ¿Se acuerdan?*
- *Ahora les propongo que de a dos ensayen leer esta parte del cuento para compartirla con las compañeras y los compañeros. Uno lee la parte de Ricitos; cuando ella habla, no se olviden de mostrar cómo lo dice esta pequeña que está muy protestona. Y la otra o el otro lee la parte del narrador, te doy una ayuda, leo un pedacito y vos seguís: “Entonces Ricitos entró a la casa porque era una niña...”.*

Puede advertirse que la o el docente selecciona un episodio específico, promueve reconstruir lo que sucede en ese fragmento para recuperar el contenido de lo que dice y, luego, los alienta a realizar una lectura en voz alta adecuada al género y a lo que sucede en esa historia y en esa parte del texto en particular. Seguidamente, da tiempo para que cada pareja ensaye la lectura. Es decir, la lectura en voz alta se propone luego de haber avanzado en la interpretación del episodio propuesto, no al revés.

Otras propuestas de lectura de las niñas y los niños por sí mismos en relación al cuento que la o el docente puede realizar son:

- **Leer los nombres de personajes y objetos del cuento para luego armar el banco de datos.** Consiste en la lectura de los “carteles” sueltos con los nombres de los personajes y los objetos que prueba Ricitos para pegar en tarjetas personales que quedarán disponibles en un sobre o folio propio para que cada uno pueda consultar cada vez que sea necesario (Ver Anexo. PALABRAS SEGURAS). Para organizar la situación ofreciendo distintos problemas de lectura según las posibilidades de las niñas y los niños y considerar las

intervenciones docentes que pueden resultar productivas, recomendamos consultar “El hombrecito de jengibre”⁷.

- **Localizar los motivos por los cuales Ricitos abandona cada objeto de los osos que prueba:** las tazas, las sillas y las camas. Por ejemplo: decide dejar la silla del oso grande porque “los pies no le llegaban al suelo”, la de la osa mediana porque... La o el docente propone elaborar una lista que dé cuenta de esos motivos. Luego se podrá poner en común y comentar acerca de ellos. El listado resultante podrá funcionar como escritura intermedia para ser consultada durante la reescritura de un nuevo episodio.
- **Localizar y registrar todas las acciones que hace Ricitos** desde que siente el olor a sopa hasta que prueba el primer tazón, para reparar en esa forma del lenguaje que hace pensar en las características de esta pequeña: muy inquieta y traviesa.
- **¿Quién lo dice?** Se trata de leer nombres de personajes y enunciados breves muy conocidos; precisamente, qué dice cada uno de los personajes -su voz directa- y hacer corresponder con quién lo dice (Ver Anexo. ¿QUIÉN LO DICE?). Luego de resolverlo, podrán poner en común lo que pensaron y las razones para decidir cuál enunciado corresponde a cada personaje.

Se podrán desarrollar también otras situaciones de lectura de las niñas y los niños por sí mismos que se vinculan con la “Actividad habitual de lectura literaria de cuentos con tres intentos”. Por ejemplo:

- **Leer los títulos de una agenda de lectura** de cuentos con tres intentos para marcar *dónde dice* en qué consistió el intento ya

leído. También se podrá proponer identificar *cuál es cuál* de los títulos leídos para recuperar todos los cuentos tradicionales que van conociendo.

- **Hacer una encuesta** a docentes y estudiantes de la institución para relevar si han leído cuentos tradicionales y cuáles son los títulos más conocidos. Se puede organizar una tabla con unos siete u ocho títulos donde las niñas y los niños tilden aquellos que fueron leídos por la entrevistada o el entrevistado. Estos títulos pueden ser los mismos de la agenda de lectura y algunos más. Seguramente será necesario ensayar la lectura de los títulos antes de entrevistar⁸.

ESCRITURA

Las situaciones de escritura en torno a “Ricitos de oro” se plantearán una vez que las chicas y los chicos conozcan bien el cuento, porque lo han leído a través de la o del docente y porque han sostenido diferentes intercambios para profundizar la comprensión de los personajes, para poner en común y discutir sus interpretaciones acerca de la historia, para reflexionar sobre cómo está contada.

Cuando se ha asegurado que las y los integrantes del grupo comprenden profundamente la historia -condición fundamental para que puedan enfrentar las otras situaciones-, es posible proponer que lean y escriban por sí mismos. Por lo tanto, las situaciones de lectura y de escritura que están a cargo de las niñas y los niños -por supuesto, con la colaboración de la o del docente- pueden ir alternándose.

En la Unidad Pedagógica, la enseñanza de la escritura se orienta hacia dos objetivos fundamentales: que las niñas y los niños aprendan a producir textos y que avancen en su apropiación del sistema alfabético de escritura. Es por eso que distinguiremos dos tipos de situaciones, en cada una de las cuales predomina uno de los objetivos señalados. Estos dos tipos de situaciones también pueden alternarse, ya que escribir alfabéticamente no es requisito para producir textos -las y los docentes de la UP han visto sin duda muchos textos escritos silábicamente o en forma cuasi-alfabética- y que es posible aprender aspectos fundamentales del proceso de escritura cuando se escribe a través de la o del docente.

PRODUCIR TEXTOS

En el marco de esta secuencia, se plantean tres propuestas de producción de textos. En la primera, las niñas y los niños escriben a través de su docente; en las otras dos, escriben por sí mismos:

- **Expandir una escena:** Ricitos se entretiene en el bosque con otros juegos, animales y flores antes de sentir el olor a sopa. (Escritura colectiva a través de la o del docente).
- **Reescribir un episodio del texto original:** la entrada de la niña a la casa y sus intentos de probar alguno/s de los tríos de objetos que allí encuentra o bien el regreso de los osos y su recorrido por los distintos objetos que ella ha usado.
- **Reescribir un episodio introduciendo una variación:** nuevo intento de Ricitos de usar o probar algún otro trío de objetos que podría haber encontrado en la casa de los osos.

Expandir una escena

Esta propuesta plantea la producción de un texto relativamente breve pero supone un desafío porque se trata de hacer una transformación considerable respecto del texto original: expandir una escena describiendo objetos que puedan encontrarse en un escenario ya determinado -el bosque-, acciones que pueda realizar Ricitos -qué hace y cómo lo hace- y marcas de su subjetividad -qué piensa y siente-. La expansión incluye entonces un componente de invención respecto al texto-fuente al mismo tiempo que obliga a ajustarse a las características del género y al mundo creado en el cuento.

Escribir colectivamente a través de la o del docente permitirá hacer frente al desafío planteado, ya que las y los estudiantes podrán intercambiar ideas acerca de cómo resolver los problemas que se les vayan presentando y contarán con la orientación constante de su maestra o maestro -además de no tener que ocuparse del sistema de escritura porque no están escribiendo por sí mismos-.

Compartir la escritura con las niñas y los niños hace posible que avancen como escritores: irán comprendiendo en qué consiste el proceso de escritura -que incluye operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión-, las sugerencias de la o el docente sobre otras posibles *formas de decir* permitirán ir diferenciando el lenguaje oral coloquial del lenguaje que se escribe y decidiendo cuáles son las expresiones que es más adecuado usar en el texto que están elaborando, se discutirá sobre cómo hacer progresar la historia o la escena o cómo relacionar las

acciones sucesivas y se irán encontrando soluciones, se detectarán repeticiones innecesarias y se intentará evitarlas...

Durante la **planificación** del texto, la o el docente podrá:

- Vincular con otros textos literarios recuperando escenas en el bosque de cuentos clásicos conocidos -“Blancanieves”, “Hansel y Gretel” u otros-, considerar experiencias propias o que hayan tenido la niñas y los niños en algún bosque o en otros lugares verdes así como recuperar lo ya conversado sobre las características de Ricitos (Ver eje “Para pensar sobre los personajes”).
 - *En varios cuentos que conocemos hay escenas que suceden en el bosque, ¿qué hacen los personajes de esos cuentos cuando están en el bosque?*
- Releer las escenas evocadas, conversar sobre las formas en que se presenta en los diferentes cuentos ese ambiente (oscuro y temible o luminoso y amable, silencioso o poblado de sonidos...) y hacer una lista de las características del bosque que se podrían incluir al describirlo y de animales que podría encontrar Ricitos allí (Ver **Producir listas**, en **ESCRIBIR PENSANDO EN EL SISTEMA DE ESCRITURA**, de este mismo material).
 - *¿Ricitos podría hacer algo similar a lo que hace alguno de esos personajes? Es curiosa, todo le llama la atención. Y más aún al entrar en un bosque donde hay tantas cosas diferentes para mirar, juntar, perseguir, jugar... Imaginemos qué podría encontrar Ricitos en el bosque -además de la ardilla- y qué podría hacer con lo que encuentre.*

- *¿Lo que le sucede a Ricitos en esta escena será siempre agradable o habrá también algo peligroso?*
- Ofrecer una consigna y un posible inicio como los siguientes:
 - *Vamos a ampliar esta escena del cuento:*

Cerca del bosque vivía una niña llamada Ricitos de Oro. La pequeña era muy traviesa. Esa mañana estaba jugando en el bosque y se entretuvo persiguiendo una ardilla que corría por ahí. Después, estuvo juntando...

Durante la **textualización**, es conveniente disponer de dos afiches o dos archivos de Word, de tal modo que sea posible utilizar uno de ellos como borrador e ir anotando en el otro las frases que se va acordando incluir en la escena expandida. El borrador es necesario porque seguramente habrá distintas propuestas formuladas por diferentes niñas o niños para una misma acción de Ricitos o un mismo aspecto del bosque y la o el docente podrá anotarlas para discutir cuál expresa mejor lo que quieren decir, cuál se parece más al lenguaje utilizado en el cuento... En algunos casos, si lo considera imprescindible, hará sugerencias para que la idea quede "mejor escrita".

Mientras se está produciendo el texto, son esenciales intervenciones como las siguientes:

- Releer mientras se está escribiendo para controlar la coherencia del relato, para relacionar lo ya elaborado con lo que se escribirá a continuación, para que las niñas y los niños adviertan algún problema que es necesario resolver.
- Dar la palabra a diferentes niñas y/o niños -no solo a quienes participan espontáneamente- para que la escritura sea efectivamente colectiva.

En muchos casos, es necesario también:

- Pedir que piensen en pequeños grupos cómo resolver un problema (por ejemplo, la reiteración innecesaria de “Ricitos”) para luego poner en común las propuestas.
- Solicitar que escriban por sí mismos, en pequeños grupos, una nueva acción de Ricitos -o algún acontecimiento inesperado que tiene lugar en el bosque- para enriquecer la escena. Discutir las diferentes propuestas para definir en grupo cuáles se incorporan al texto compartido.

Cuando está terminada la primera versión completa del texto, se realiza -también en forma colectiva- la revisión final (Ver en este mismo punto *Tiempos para revisar lo escrito*).

Reescribir un episodio

(Las niñas y los niños escriben por sí mismos)

Las dos propuestas de reescritura de las y los estudiantes por sí mismos presentan desafíos diferentes, ya que en una de ellas se solicita que cuenten un episodio sin variaciones respecto del cuento leído en tanto que en la otra se les pide que introduzcan una variación.

La o el docente evaluará si es necesario para su grupo llevar a cabo sucesivamente las dos propuestas -comenzando por la más accesible (reescritura sin variaciones)- o si lo más adecuado para las posibilidades de sus alumnas y alumnos como escritores es plantear directamente que reescriban un episodio en el que Ricitos pruebe un trío de objetos inexistente en el cuento leído.

A comienzos de segundo año, es conveniente que la escritura se realice por parejas⁹, para que los escritores puedan intercambiar ideas sobre el contenido y la organización del texto así como sobre los problemas que se les planteen con respecto a cómo escribir -no solo desde el punto de vista del lenguaje a utilizar sino también en relación con el sistema de escritura (cuántas y cuáles son las letras necesarias y en qué orden deben colocarse, espacios entre palabras, uso de algún signo de puntuación)-.

La o el docente ayudará a las chicas y los chicos a prever -antes de comenzar a producir- los contenidos que no pueden faltar en su texto y a tomar en cuenta aspectos del lenguaje escrito propios del cuento. En este sentido, les recordará que pueden recurrir a las fichas o afiches en los que se han registrado -durante la lectura o el intercambio- ciertas palabras o expresiones utilizadas en el cuento (Ver apartado Reflexión sobre el lenguaje, en este material), así como a otras *fuentes de información segura*¹⁰ que se han ido construyendo: el abecedario, el banco de datos, las listas...

Lo que se conversa al planificar puede quedar escrito en un afiche a la vista de todo el grupo para que puedan consultar mientras escriben.

Reescribir un episodio del texto original

Esta propuesta permite a las niñas y los niños escribir sin la exigencia de inventar algo diferente de lo que se narra en el cuento, pero plantea otros problemas: prever los contenidos indispensables y cuidar que se conserve el orden en que se relatan en el cuento leído, circunscribir la parte de la historia a relatar (por ejemplo, los intentos de Ricitos de probar las camas de los osos) y seleccionar formas de decir el contenido de la historia que “se parezcan” a las utilizadas en el texto-fuente.

Al orientar la planificación del texto, la o el docente hace participar a sus estudiantes en una práctica del escritor: anticipar y tomar decisiones vinculadas a la historia (cada uno de los intentos de Ricitos, el orden en que suceden, el rechazo de algunos de esos objetos y aceptación de uno en particular...) y al relato (cada vez que Ricitos prueba, dice algo; lo dice gritando...). Para ello puede intervenir de la siguiente manera:

- Destinar un tiempo para pensar acerca de lo que se va a escribir y tomar decisiones:
 - *Vamos a pensar sobre esta parte que van a escribir para no olvidar nada importante, para que quede bonito y lo más parecido posible al cuento de Ricitos.*
- Recordar la estructura característica de los episodios y su orden:
 - *Cada vez que Ricitos prueba algún objeto, lo hace tres veces: primero el del oso grande, luego el de la osa mediana y, por último, el del oso pequeño; y cada vez que lo hace, dice algo.*

- Autorizar a volver al texto-fuente cada vez que lo necesiten, por ejemplo para recuperar el orden de los hechos o algunas expresiones, por ejemplo:
 - *Busquen la parte del cuento en que Ricitos prueba los tazones, las sillas y las camas así releen qué es lo que hace y dice con cada uno de ellos. Les ayudo a leer.*
- Promover la consulta a las fuentes de información disponibles en el aula. Por ejemplo:
 - *En el banco de datos fuimos agregando algunas palabras del cuento, fijate dónde dice 'cama'. ¿Te sirve para escribir "camita"?*

Cuando se sugiere a las niñas y los niños que recurran a las fuentes de información, hay que evitar que esta búsqueda los descentre de la composición del texto. Para evitar este riesgo, se puede ofrecer directamente la información solicitada por las niñas y los niños y posponer la reflexión sobre cómo se escribe (cuáles letras, cuántas y en qué orden) para el momento en que se revise el texto.

Reescribir un episodio introduciendo una variación

En este caso, las chicas y los chicos elegirán un nuevo trío de objetos que Ricitos probará esta vez e imaginarán por qué fallan los dos primeros intentos y el tercero no. Aunque la forma en que se organizan y expresan las ideas está tomada del cuento original, será necesario adecuarlas al nuevo objeto elegido, por lo cual habrá que decidir también qué cambiar y qué conservar del texto-fuente.

Para la planificación del texto -además de recuperar las intervenciones presentadas en la propuesta anterior-, será necesario conversar sobre otros objetos que Ricitos podría haber usado o probado (abrigo, sombrero, libro...) en la casa de los osos, así como sobre las razones por las cuales rechazaría algunos y otros no, y luego registrarlo (Ver ***Producir listas***, en **ESCRIBIR PENSANDO EN EL SISTEMA DE ESCRITURA** de este mismo material).

La escritura podría inaugurarse proponiendo una consigna y un inicio de texto como los siguientes:

- *Escribí un episodio en el que Ricitos encuentra otros tres objetos que pertenecen a los osos e intenta usarlos o probárselos. Podría empezar así:*

Ricitos se levantó del piso y siguió mirando todo lo que había en el comedor. De pronto, vio tres...

Mientras las niñas y los niños escriben, la o el docente irá acercándose a las diferentes parejas para leer con ellas y ellos lo que han escrito y, cuando lo considere pertinente, hace observaciones como lector. Por ejemplo:

- Señala una ambigüedad:
 - *¿Qué quisieron decir aquí? No estoy segura de cuál es el sombrero con el que se quedó Ricitos..., ¿con el de la osa*

mediana o con el del osito pequeño?

- Hace notar la reiteración excesiva de alguna palabra: el nombre de la protagonista, un conector como “y”, “entonces” o “después”, un verbo que introduce los parlamentos de Ricitos...
- Marca algún rasgo de la producción de las chicas y los chicos que difiere de la forma en que está relatada la historia. Por ejemplo:
 - *Creo que hay que explicar por qué Ricitos no quiere quedarse con el sombrero grande, ¿qué le pasa cuando se lo pone? o Me llama la atención que Ricitos no dice nada, todo lo cuenta el narrador.*

Al acercarse a algunas parejas, la o el docente podrán realizar -mientras las niñas y los niños están escribiendo- algunas intervenciones aquí sugeridas para el momento de la revisión de la primera versión completa del episodio.

Tiempos para revisar lo escrito

Compartir la revisión con las y los estudiantes -tanto durante la textualización como una vez terminada la primera versión completa de la producción- es imprescindible para que vayan apropiándose de la revisión como constitutiva del proceso de escritura y aprendiendo cuáles son los aspectos que hay que revisar.

Instaurar la práctica de la revisión en el aula requiere que la o el docente opere como lector de los textos producidos y también como escritor más avezado, que puede orientar y ofrecer

soluciones a los problemas que la escritura plantea a sus alumnas y alumnos.

Además de dedicar tiempo a revisar, es necesario asegurar condiciones como las siguientes:

- ***Focalizar solo en algunos problemas*** al revisar los textos producidos ante cada propuesta de escritura, seleccionando aquellos que sean recurrentes y/o que correspondan a los contenidos que se enseñarán en segundo año.
- ***Compartir la revisión con las niñas y los niños*** acercándose mientras están escribiendo o revisando para ayudar a resolver los problemas que se les plantean o para hacer observables otros que aún no advierten por sí mismos.
- ***Promover a lo largo del año diversas formas de revisión:*** en cada situación de escritura se decidirá si conviene revisar lo escrito inmediatamente o unos días después (revisión diferida); individualmente, en parejas o con el grupo total; el propio texto o textos de compañeras y compañeros; con papel y lápiz o en computadora.

A comienzos de segundo año, es conveniente proponer en primer lugar una **revisión colectiva**, que permite una intensa intervención del docente.

Revisar en conjunto la expansión de la escena del bosque -un texto que también ha sido producido colectivamente- tiene la ventaja de que todas y todos son autores del escrito y pueden opinar como tales. Al revisar globalmente la producción, habrá que controlar que estén presentes todos los puntos acordados al planificar, así como decidir si es necesario agregar, sacar o modificar algo para

que, si otra persona lee el texto, pueda entender lo que intentan narrar. La o el docente podrá releer diferentes partes del texto para que las y los estudiantes adviertan reiteraciones innecesarias, para proponer que busquen formas de expresar más adecuadas a un cuento, para consultar si es necesario algún punto para separar una idea de otra.

Si se decide revisar colectivamente una producción realizada por parejas o individualmente, es necesario cuidar de que quienes la han escrito tengan la última palabra al decidir las modificaciones que se harán -y, por supuesto, que puedan opinar acerca de los cambios propuestos por sus compañeras o compañeros durante la revisión-. Estas producciones pueden ser objeto también de una **revisión por parejas o individual**, con la orientación de la o el docente¹¹.

Al revisar las producciones con las parejas, habrá que reparar en cuestiones vinculadas con el sistema de escritura: cuando escriben por sí mismos un texto en torno a un cuento leído, es frecuente que las niñas y los niños se centren en la historia que están contando y presten menos atención al sistema de escritura que cuando producen palabras o listas. Por eso es probable que, al releer su producción, auto-corrijan la escritura de algunas palabras. Si no lo hicieran, la o el docente los alentará y ayudará a re-pensar en cómo escribir algunas de esas palabras.

En el caso de quienes aún están lejos de escribir alfabéticamente, es necesario asegurar que puedan leer lo que han escrito recuperando su sentido, por lo cual se propondrá revisar apenas hayan terminado de escribir la primera versión completa. Al leer su texto, seguramente repararán en que a algunas palabras “les faltan

letras” y las escribirán de manera más próxima a la alfabética. Además de ayudar a recordar qué quisieron decir, la o el docente podrá pedirles que reparen en otras palabras que presentan problemas semejantes a los que han detectado por su cuenta o que son centrales para la comprensión del episodio, así como en otras cuya forma convencional conocen o pueden consultar porque han sido trabajadas previamente como “escrituras seguras”. Cuando pueden releer todo su texto -porque han tenido oportunidad de reflexionar sobre problemas relativos al sistema de escritura que necesitan seguir resolviendo-, podrán centrarse en revisar otras cuestiones textuales.

Por otra parte, al acercarse a las parejas que están escribiendo, la o el docente colaborará con las pequeñas y los pequeños escritores al leerles lo que han escrito, al comentar algo que no han advertido o al recordarles alguna solución ya elaborada colectivamente.

Al revisar un texto, es central ponerse en el lugar de un lector potencial para anticipar qué podría entender (o no) al leerlo. Esto no es fácil y por eso ayudar a las niñas y los niños es imprescindible. Encarnar al lector y acompañar de cerca a sus estudiantes mientras revisan es una contribución fundamental de la o el docente. Por ejemplo, cuando las niñas y los niños revisan los textos producidos ante la propuesta de reescritura de un episodio sin variaciones, podría intervenir señalando:

- *Les ayudo a releer lo que escribieron. ¿Qué les parece? Si otra persona lo lee, ¿entenderá bien por qué Ricitos probaba todo y luego lo dejaba?*

- *A mí me parece que falta algo... vamos a releer en el afiche las acciones que acordamos que no podían faltar para que se comprenda bien lo que sucede.*
- *Ustedes acá quisieron escribir el nombre de cada uno de los personajes, fíjense en sus fichas del banco de datos cómo está escrito para revisar si lo escribieron igual.*

En el caso de que alguna o algunas parejas hayan narrado el episodio sin citar la voz de Ricitos, es posible intervenir señalando, por ejemplo:

- *Voy a releerlo con ustedes para ver cómo va quedando. Me parece que falta algo.... Los lectores no nos enteramos de que Ricitos habla cada vez que se prueba los guantes, ni tampoco sabemos qué dice. ¿Qué tendríamos que agregar? Podemos volver al cuento para ver cómo lo dice cada vez.*

Seguramente, las chicas y los chicos podrán agregar la voz de Ricitos y la o el docente los ayudará a hacer los cambios necesarios para insertarla en su producción. En este contexto, se podrá sugerir que usen el uso el punto y aparte y explicar para qué se usa:

- *Fíjense aquí: Ustedes escribieron que Ricitos dice “Estos guantes son demasiado grandes! ¡Se me salen!”. Cuando un personaje termina de hablar, hay que poner punto y pasar al renglón siguiente. Así le avisamos al lector que va a seguir hablando el narrador.*

Las intervenciones realizadas por la o el docente al acercarse a las parejas cuando están revisando sus escritos promueven que las

chicas y los chicos intenten ponerse en el punto de vista del lector potencial y puedan ir mejorando sus producciones.

Finalmente, es muy probable que al revisar “salte a la vista” de las niñas y los niños un problema muy frecuente en las producciones de los escritores principiantes: las reiteraciones innecesarias. Además de advertirlo al ayudar a revisar los textos producidos por las diferentes parejas, la o el docente podrá proponer situaciones de reflexión durante las cuales se trabajará sobre diferentes formas de resolver ese problema (Ver *Para pensar en cómo evitar la reiteración innecesaria de “y”* y *Para reflexionar sobre la reiteración de “dijo”* en **REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE**, de este material).

ESCRIBIR PENSANDO EN EL SISTEMA DE ESCRITURA

Para asegurar que todas las alumnas y todos los alumnos avancen en su apropiación del sistema alfabético, es necesario proponer muchas situaciones que les permitan debatir y reflexionar sobre cómo escribir. Algunas de estas situaciones están directamente referidas al cuento sobre el cual se está trabajando, pero en general es necesario complementarlas con otras que pueden no relacionarse con él.

Cuando las niñas y los niños producen por sí mismos un texto -tal como se habrá observado en el punto anterior-, la o el docente realiza diversas intervenciones en el curso de la textualización y la revisión, algunas de las cuales tienden a producir progresos en sus conceptualizaciones sobre el sistema alfabético de escritura. Se proponen a continuación otras situaciones e intervenciones¹² que

contribuirán a ampliar y fortalecer el trabajo sobre el sistema de escritura:

- **Producir listas.** Se propone hacer una lista de otros objetos que podría haber probado Ricitos en la casa de los osos, de animalitos que podría haber encontrado en el bosque o de acontecimientos sorprendidos que podría presenciar allí. Estas listas podrán ser consideradas al planificar la escritura colectiva -la expansión de la escena del bosque- y la reescritura del nuevo episodio introduciendo una variación.

La lista es un texto que permite a las y los estudiantes concentrarse en pensar cómo escribir cada una de las palabras (Ver Anexo. LA SOPA DE LOS OSOS). Por eso, es importante que la o el docente proponga escribir otras listas que resulten pertinentes por alguna razón o simplemente que sean atractivas para las niñas y los niños (nombres de juguetes, de animales, de actividades que desearían realizar, etc.) aunque no estén vinculadas con el cuento.

Para las o los integrantes del grupo cuya escritura sea silábica o silábico-alfabética, será importante realizar esta actividad por parejas, de tal modo que tengan oportunidad de discutir con la compañera o el compañero con cuáles y cuántas letras escribir cada palabra de la lista. Remitirlos a fuentes de información seguras, incitarlos a comparar su escritura con la de su compañera o compañero -que probablemente utilizaron alguna letra diferente para representar alguna de las partes de la palabra- para llegar a un acuerdo, anotarles otras palabras en las que pueden encontrar cómo escribir la parte que están buscando... son intervenciones que resultan muy productivas¹³.

Es probable que algunas chicas o chicos del grupo produzcan escrituras *cuasi-alfabéticas* -es decir, que escriben alfabéticamente todas las sílabas constituidas por una consonante y una vocal, pero aún no utilizan todas las consonantes incluidas en sílabas más complejas, que incluyen una o dos consonantes¹⁴.

También con letras móviles o “seltas”, puede realizarse con frecuencia una actividad que es especialmente productiva para quienes están a punto de conquistar la escritura alfabética: proponerles que armen ciertas palabras de la lista que incluyen sílabas complejas y ofrecerles, para cada palabra y en desorden, todas las letras que la componen. Esta actividad permite que ellas y ellos comiencen con la escritura que espontáneamente harían; las y los obliga a revisar una y otra vez esa escritura hasta que logran colocar todas las letras que la o el docente les ha entregado (Ver Anexo. ARMAR PALABRAS).

- **Escribir diminutivos.** Para aquellas niñas y aquellos niños cuyas escrituras son silábicas o silábico-alfabéticas, la o el docente puede proponer la escritura de diminutivos (Ver Anexo. Los animales pequeños. Los nombres de las cosas pequeñas). En el cuento se encuentran varios diminutivos y la lista puede iniciarse con alguno de ellos. Esta actividad puede proponerse también partiendo de otras listas que se hayan elaborado (de nombres de juguetes, de útiles escolares, de animales, etc.). Si la o el docente lo considera necesario, recordará que hay una parte de la palabra original que podrán re-utilizar al escribir el diminutivo.

Escribir centrando la reflexión en el sistema de escritura contribuye en forma decisiva a lograr que las alumnas y los alumnos

progresen en sus conceptualizaciones acerca de este objeto de conocimiento. Para hacer realidad estos progresos, es imprescindible que tengan múltiples oportunidades de escribir por sí mismos y de discutir con sus compañeras y compañeros cómo plasmar en el papel lo que quieren decir. Es imprescindible también que la o el docente intervenga intensamente con quienes están más lejos de la escritura alfabética y que sus intervenciones reúnan dos condiciones: se aproximen a lo que ellas y ellos ya saben y, al mismo tiempo, les planteen nuevos desafíos, las y los impulsen a avanzar en sus conocimientos sobre la escritura.

Articular estas situaciones tanto con las de producción de textos como con las de lectura de las niñas y los niños por sí mismos hará posible lograr que todas y todos lleguen a escribir alfabéticamente al terminar la Unidad Pedagógica. La lectura a través de la o del docente y el intercambio entre lectores contextualizan todo el trabajo y son esenciales para que las y los estudiantes se incorporen progresivamente a la cultura escrita compartida.

REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE

Las situaciones de reflexión sobre el lenguaje retoman problemas surgidos durante la producción de textos -y, en particular, durante la revisión-. En esta oportunidad, como se ha anunciado al final del punto *Tiempos para revisar*, se retoma una cuestión en la que las niñas y los niños suelen reparar por sí mismos al revisar sus textos: las reiteraciones innecesarias de ciertas palabras.

Al analizar los textos producidos por las niñas y los niños ante la segunda propuesta de escritura (reescribir un episodio variando

los objetos que se prueba Ricitos), la o el docente identificará seguramente problemas recurrentes y podrá organizar una situación de reflexión a partir de fragmentos de producciones de diferentes parejas que presenten el mismo problema. En este caso, es muy probable que se reiteren innecesariamente tanto la conjunción “y” como el verbo “dijo”, por eso -y porque se trata de un problema de cohesión que los escritores pueden comenzar a resolver tempranamente- centramos la propuesta en estas dos cuestiones.

Antes de exponer los fragmentos a la vista de todas y todos -en un afiche o en computadora-, es conveniente transcribirlos para que no presenten errores ortográficos aunque sus autores sí los hayan producido. De este modo, se evita que las y los estudiantes se centren en cuestiones diferentes de aquellas sobre las que se ha decidido reflexionar¹⁵.

Para pensar en cómo evitar la reiteración innecesaria de “y”

La o el docente selecciona varios pequeños fragmentos de texto que incluyan tres o cuatro “y” muy cercanas, para analizar cuál de ellas es necesaria y debe conservarse, cuál puede ser omitida o sustituida por otro conector, por un signo de puntuación o por un signo y un conector.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento la primera “y” podría sustituirse por una coma (o por coma + “luego”); la segunda podría sustituirse por un punto o por otra coma y habría que agregar un conector temporal -*entonces, después, por último o finalmente*-

después del signo elegido. Hechas estas sustituciones, la última “y” podría conservarse.

(...) como tenía frío se puso unos guantes pero se le salían porque le quedaban grandes y probó los guantes de la osa mediana pero les quedaban incómodos y probó los guantes del osito pequeño y le quedaron perfectos.

Para que las niñas y los niños detecten por sí mismos cuál es el problema y discutan sobre diferentes formas de resolverlo, es conveniente trabajar sobre tres o cuatro fragmentos en los que aparezca. Los fragmentos seleccionados serán seguramente similares al que acabamos de transcribir.

Después de anunciar que van a reflexionar sobre un problema que ha encontrado en muchas producciones, la o el docente señala que ha seleccionado algunas partecitas de diferentes textos para pensar sobre esa cuestión. Antes de centrarse en la reiteración de “y”, como está haciendo públicas las producciones de algunas alumnas o algunos alumnos, destaca aspectos logrados que pueden observarse en los fragmentos. Por ejemplo, si se tratara del fragmento antes citado, la o el docente podría destacar:

- *Fíjense que también aquí Ricitos encuentra los guantes “perfectos” recién en el tercer intento. Es lo que habíamos acordado que no podía faltar porque es lo que sucede varias veces en este cuento y en otros tradicionales. ¡También dice los*

motivos por los cuales rechaza los dos primeros objetos y acepta el tercero! ¡Parecido al cuento!

Si lo considera necesario, puede señalar también algún problema que corre el riesgo de afectar la comprensión de esa parte del texto. En este caso, puede advertir sobre la omisión del nombre de uno de los personajes -el oso grande- y sobre la dificultad que podría tener el lector para entender la razón por la que Ricitos rechaza los primeros guantes que se prueba:

- *Cada vez que Ricitos prueba algún objeto dice de cuál de los osos es. Si la silla era del oso grande y a Ricitos no le llegaban los pies al piso, sabemos que es porque la silla era alta grande para ella. ¿Qué tenemos que agregar en este texto para que se entienda por qué a ella no le gustan esos guantes?*

Luego, focaliza en la repetición innecesaria de “y”:

- *Como algunos de ustedes dijeron, se repite demasiado “y”. En los cuentos se usan diferentes palabras para decir que una acción sigue a la otra. Busquemos en el cuento para saber cuáles son.*
- *Vamos a hacer una lista con estas palabras y otras que conozcamos y luego revisaremos para decidir cuáles usar en cada caso en lugar de “y”. Acá dice, (lee) “primero probó la sopa...”. En esta otra parte, separado, empieza con “**Entonces** Ricitos de Oro probó la sopa de la osa mediana”...*

Se proponen luego otros fragmentos en los que se reiteren varias veces “después” o “entonces”, algunos de los cuales puedan omitirse o sustituirse por otros conectores y/o por marcas de puntuación.

A partir de las reflexiones realizadas, es importante anotar -en un afiche a la vista de todas y todos, así como en los cuadernos- una conclusión sobre las reiteraciones innecesarias y los recursos para evitarlas, de tal modo que puedan consultarla cuando revisen sus producciones.

Finalmente, es pertinente plantear una instancia de revisión de los propios textos -en parejas o individual-, focalizada en la reiteración de los conectores sobre los que se ha trabajado.

Para reflexionar sobre la reiteración de “dijo” y sobre los verbos que introducen las voces de los personajes

Después de analizar algunos fragmentos de producciones de las y los estudiantes en las que se reitera “dijo”, se puede buscar en el cuento leído cómo anuncia el narrador que hablará uno de los personajes. Se selecciona para releer, por ejemplo:

Primero, probó la sopa del tazón del oso grande y dijo: —
¡AY! ¡ESTA SOPA ESTÁ MUY CALIENTE!

Ricitos de Oro probó una cucharada de la sopa de la
tacita del oso pequeño y exclamó: —¡ESTA SOPA ESTÁ
PERFECTA!

El oso grande levantó su tazón y con su voz gruesa rugió:
—¡ALGUIEN HA PROBADO MI SOPA!

- *En estos tres fragmentos, hay personajes que hablan y hay palabras que anuncian que el personaje va a decir algo. ¿Quién habla en cada caso? Ahora fíjense cuál es la palabra que indica que va a hablar un personaje en cada fragmento y márkuenla.*

Una vez que hayan marcado las palabras que anuncian el parlamento de cada personaje y después de constatar que todos han marcado “dijo”, “exclamó” y “rugió”, se puede señalar:

- *En todos los casos se podría haber escrito “dijo” (aunque quedaría un poco raro con la voz gruesa del oso) pero el autor eligió otras palabras, ¿qué nos habrá querido decir al elegir las?, ¿qué diferencia hay entre “dijo” y “exclamó”? ¿Y entre “dijo” y “rugió”?*

A partir de lo que aporten las niñas y los niños, se podrá concluir que las palabras marcadas, además de avisar al lector que hablará un personaje, indican cómo habló e incluso, en algunos casos, cómo se sentía al hablar. “Exclamó” solo indica que habló más fuerte y con entonación admirativa, pero “rugió” da cuenta de una emoción -indignación, enojo y hasta furia-.

Luego, la o el docente puede releer la escena del regreso de los osos y pedir a las niñas y los niños que busquen cómo se introducen en estos casos las voces de los personajes:

Entonces la osa mediana vio la cuchara dentro de su tazón y chilló con voz finita: —¡ALGUIEN HA PROBADO MI SOPA!

El oso pequeño miró su tacita y lloró: —¡ALGUIEN HA PROBADO MI SOPA ¡Y SE LA HA COMIDO TODA!

El oso grande vio su cama deshecha y con su voz de trueno gruñó: —¡ALGUIEN SE HA ACOSTADO EN MI CAMA!

Al reflexionar sobre estos ejemplos, se verá que los verbos introductorios aquí utilizados indican también -como “exclamó- en qué forma habló el personaje. En el caso del oso pequeño, el verbo también vehiculiza su tristeza.

Para cerrar provisoriamente la reflexión sobre esta cuestión, se elabora en conjunto -en un afiche a la vista de todos- una lista de los verbos del decir sobre los que se ha trabajado. Esta lista se irá enriqueciendo a medida que se lean otros cuentos. Las niñas y los niños podrán consultarla cuando escriban sus textos y necesiten seleccionar el verbo más adecuado en cada caso para expresar cómo habla o qué siente el personaje cuya voz se está introduciendo.

Además, podrán utilizar algunos de los verbos incluidos en la lista u otros que ellas y ellos mismos propongan (Ver Anexo. ¿Cómo lo dijo?).

- *Como vimos, cuando va a hablar Ricitos en el cuento, casi siempre se anuncia con “dijo”. Piensen y escriban otras palabras (otros verbos) para decir de otra manera quién habla en cada caso y cómo se siente cuando habla, también pueden fijarse en la lista que elaboramos.*

Finalmente, se solicita a las y los estudiantes que revisen uno de los textos que han escrito en el curso de la secuencia, focalizando la mirada en la introducción de las voces de los personajes, es decir, en elegir el verbo más adecuado en cada caso.

En próximas secuencias se seguirá reflexionando sobre los verbos del decir, el lugar que ocupan en relación a la voz del personaje así como la puntuación -raya de diálogo para indicar el pasaje de la voz directa a la voz del narrador-.

Cabe señalar que, al reflexionar sobre los propios escritos y los de otras y otros productores, las niñas y los niños aprenden contenidos relevantes acerca de las prácticas del escritor y del lenguaje escrito. Estas situaciones no solo permiten mejorar los textos, son valiosas oportunidades para enseñar y aprender a escribir.

¹ Ver "Cuentos con lobos" (propuestas para la UP), Dirección Provincial de Educación Primaria, 2021.

² Para profundizar en la situación de lectura a través de la o del docente y la apertura del espacio de intercambio entre lectores, véase: Sobre todo lo que se lee, se conversa, en *Orientaciones para la revinculación pedagógica*, Prácticas del Lenguaje. Dirección Provincial de Educación Primaria, 2020, pp. 7-10. Comunicación 9/22. Subsecretaría de Educación. Materiales Jornadas Institucionales Febrero 2022 (enviada el 15/02/2022). Propuesta de 3º año en torno al cuento *Ricitos de Oro*, 2022, (pp. 1-2). Propuesta de 3º año en torno al cuento *El hijo del elefante*, 2022 (p. 1).

³ Se trata de profundizar en la interpretación, no de evaluar la atención o el recuerdo del cuento leído. Esta es otra razón por la cual es fundamental que las chicas y los chicos tengan el texto frente a sus ojos, al menos un ejemplar cada dos o tres.

⁴ Conviene recordar que estas niñas y estos niños casi no han asistido al Nivel Inicial por haber transcurrido ese tiempo en pandemia.

⁵ Para profundizar en la situación de lectura de las niñas y los niños por sí mismos, ver: Material destinado a Talleristas para trabajar con estudiantes del Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. “El hombrecito de jengibre” (Primera entrega. Los personajes. Pp. 4 a 6). Todos quieren comer al hombrecito pero no todos lo dicen igual (pp. 7 a 10). Segunda entrega. Leer juntas y juntos ciertas partes del cuento (pp. 2 a 14). Programa para la Intensificación de la Enseñanza **+ATR**. Año 2021.

⁶ Además del texto impreso, las chicas y los chicos podrán contar con la proyección del cuento en el aula, sea en su formato libro o versión audiovisual.

⁷ Ver “**El hombrecito de jengibre**” (Primera y segunda entrega), Programa para la Intensificación de la Enseñanza+ATR.

⁸ Ver Leer y escribir en el 1º ciclo. **La encuesta**.

⁹ Sobre las formas de organizar los grupos de trabajo, sugerimos la lectura del apartado “**Organizar agrupamientos para que todas las niñas y los niños puedan escribir**”, desarrollado en la PROPUESTA PARA 3º AÑO en torno al cuento “Ricitos de Oro”, año 2022 (pp. 21-22).

¹⁰ Se transforman en **fuentes de información “seguras”** los materiales escritos convencionalmente que se han hecho familiares en el marco de las propuestas de enseñanza (nombres propios, de los días de la semana, de los meses del año, títulos de obras leídas y otros nombres de campos semánticos muy trabajados). Las chicas y los chicos saben qué dice pues los han identificado, analizado, leído y frecuentado muchas veces y recurren a esas escrituras (al principio, porque lo ha indicado la o el docente) para utilizarlas cuando necesitan escribir o leer con propósitos determinados. CURRÍCULO PRIORITARIO. PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. DPEP 2021 (p. 6).

¹¹ Para profundizar en condiciones y posibles aspectos del texto donde focalizar la revisión, véase “**Se aprende a revisar, revisando**”, en ORIENTACIONES PARA LA REVINCULACIÓN PEDAGÓGICA, PRÁCTICAS DEL LENGUAJE. Dirección Provincial de Educación Primaria. AÑO 2020. Comunicación 9/22 (Subsecretaría de Educación). “Materiales Jornadas Institucionales Febrero 2022” (enviada el 15 de febrero de 2022).

¹² Este tipo de intervenciones ya han sido mencionadas en diversas entregas tales como: **Documento 3/2020 Orientaciones sobre la enseñanza de la lectura y la escritura a distancia 1 Unidad Pedagógica** (pp. 14-21).

Material destinado a Talleristas para trabajar con estudiantes de Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje. “El hombrecito de jengibre” (Primera y segunda entrega). Programa para la

Intensificación de la Enseñanza “+ATR”. Año 2021.

¹³ **¿CUÁNTAS Y CUÁLES?** En: **El hombrecito de jengibre** -2º entrega- Programa para la Intensificación de la Enseñanza+ATR.

¹⁴ **Escrituras cuasi-alfabéticas** En: **El hombrecito de jengibre** -2º entrega- Programa para la Intensificación de la Enseñanza+ATR.

¹⁵ Por supuesto, los problemas recurrentes vinculados al sistema de escritura serán abordados en situaciones específicas de reflexión sobre el lenguaje o retomados con intervenciones puntuales en otros momentos.

Imagen de portada: Ilustración de Leicia Gotlibowski

Primaria / Primer Ciclo, 2do, Prácticas del Lenguaje, Intensificación de la enseñanza /

Materiales complementarios

[anexo-nuevo-marzo-2024-ricitos-de-oro-continuemos-estudiando.pdf](#)

[ricitos-de-oro-continuemos-estudiando-1.pdf](#)

Este documento fue generado de manera automática. Para una mejor experiencia ingresar a [Continuemos Estudiando](#).

DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

Sitio desarrollado y actualizado por la **Dirección de Tecnología Educativa**
dependiente de la **Subsecretaría de Educación**

Continuemos estudiando v3