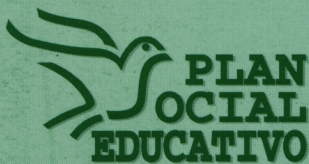


PROYECTO 1
MEJORAMIENTO
DE LA CALIDAD
DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA I
MEJOR EDUCACIÓN
PARA TODOS

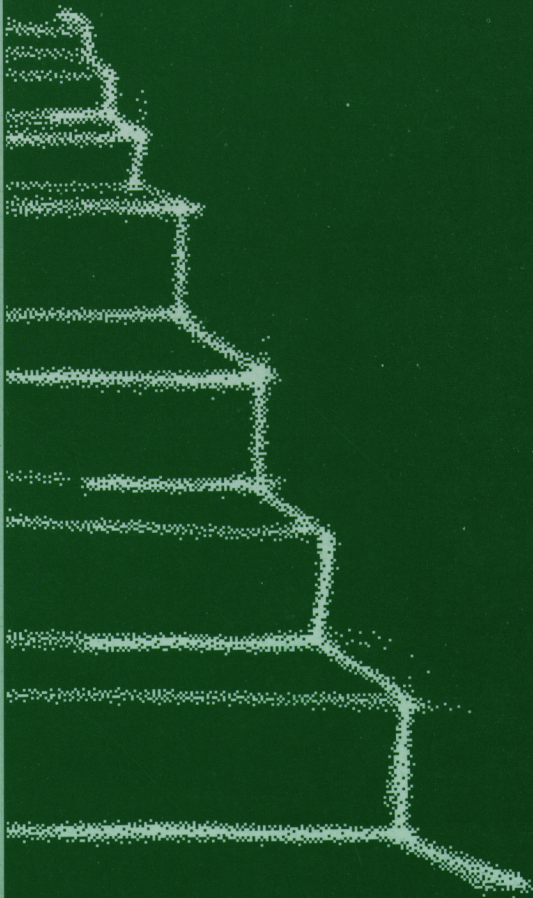
PLAN SOCIAL
EDUCATIVO
A CCIONES
COMPENSATORIAS
EN EDUCACIÓN



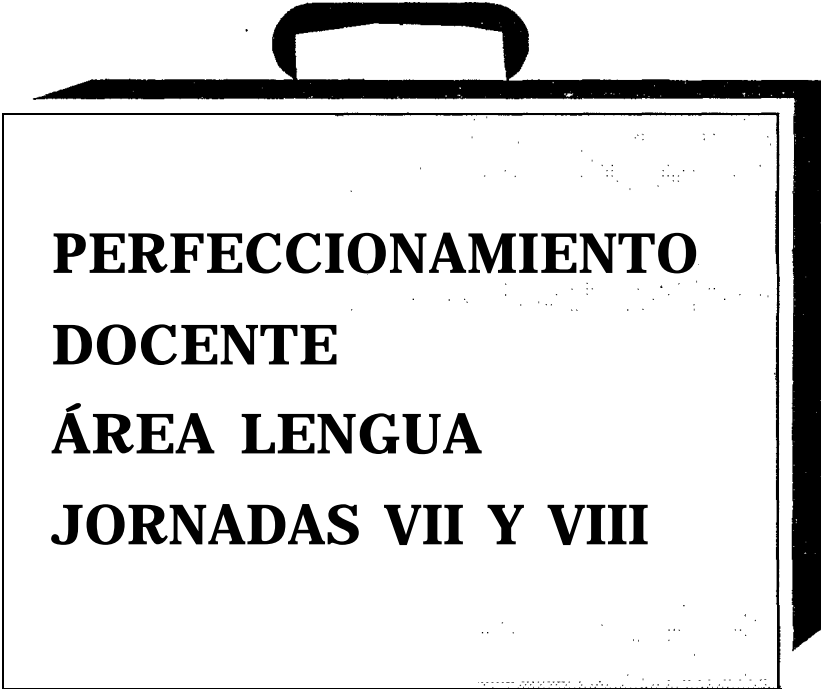
Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

PRESIDENCIA
DE LA NACIÓN

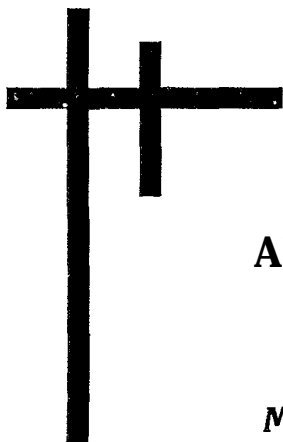
Educación General Básica
Área Lengua
Jornadas VII y VIII



PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE



**PERFECCIONAMIENTO
DOCENTE
ÁREA LENGUA
JORNADAS VII Y VIII**



AUTORIDADES NACIONALES

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

LIC. SUSANA BEATRIZ DECIBE

SECRETARIO DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA

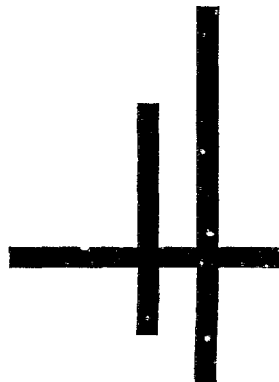
DR. MANUEL GUILLERMO GARCIA SOLÁ

SUBSECRETARIO DE GESTION EDUCATIVA

PROF. SERGIO LUIS ESPAÑA

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

LIC. IRENE BEATRIZ KIT



**E
Q
U
I
P
O

T
É
C
N
I
C
O**

Beatriz ALEN

María del Carmen FRANGI

Mirta TORRES

María del Pilar VARELA

Coordinador

Guillermo GOLZMAN

INFORMACIÓN PREVIA PARA EL EQUIPO DIRECTIVO

Las Jornadas VII y VIII constituyen un bloque en el que se plantea un trabajo de perfeccionamiento centrado en los distintos aspectos que se ponen en juego en una producción escrita y cómo considerarlos en la enseñanza. En ellas se da continuidad y se complementan las propuestas referidas a la lectura planteadas en las jornadas I a VI.

1. ORGANIZACION INTERNA DEL MATERIAL

Jornada VII

		Tiempo estimado
* Actividad 1:	Experiencia personal de escritura.	60'
* Actividad 2:	Aspectos y momentos del proceso de escritura en los adultos.	90'
* Actividad 3:	El proceso de escritura en los niños.	60'
* Actividad 4:	Planificación de actividades de escritura.	30'

Jornada VIII

	Tiempo estimado
* Actividad 1: Análisis de lo registrado en las aulas por los docentes.	45'
* Actividad 2: La producción escrita en primer grado.	60'
* Actividad 3: Propuestas de escritura (actividad de estudio).	90'
* Actividad 4: Microexperiencias.	45'

2. TAREAS ESPECIFICAS DEL COORDINADOR DE LAS JORNADAS

- *Tareas previas:*

- Comunicar a la Supervisión las fechas en que se realizarán las Jornadas VII y VIII.
- Leer en forma completa todo el material que se envía en esta oportunidad.
- Dar a conocer a todo el equipo docente la temática y los aspectos organizativos de las jornadas.

▪ *Durante las Jornadas:*

- Orientar la tarea del equipo docente constituido en grupo de aprendizaje.
- Promover un clima de confianza que favorezca la reflexión y el análisis de las prácticas registradas.

▪ *Entre las Jornadas VII y VIII:*

- Garantizar en los grados la realización de las experiencias planificadas en la Jornada VII y de su observación y registro.

▪ *Después de la Jornada VIII:*

- Asegurar que la producción escrita sea entregada a la Supervisión Regional.
- Facilitar el acceso de los maestros a los libros de la Biblioteca del docente.

3. CONSIDERACIONES PARA LA CONCRECIÓN DE LAS JORNADAS

Las jornadas de perfeccionamiento constituyen una propuesta de trabajo grupal e individual para los docentes de las escuelas del Plan Social Educativo.

Grupa1 porque :

- Las realizan todos los maestros de la escuela.
- Existen momentos de elaboración conjunta entre la totalidad de los **docentes y momentos de trabajo en pequeños grupos.**
- Las propuestas de trabajo elaboradas en las jornadas abarcan varios grados o la escuela en su conjunto.

• **Individual** porque:

- Existe un aprovechamiento personal de lo trabajado.
- Es posible la certificación de esta capacitación.
- Los maestros elaboran una carpeta personal que, sellada y firmada por la dirección de la escuela, se les requerirá en el momento de la evaluación final.

Antes del inicio de las jornadas, cada docente deberá recibir el cuadernillo impreso que se envía desde el Plan Social Educativo.

Durante la jornada, es conveniente que el coordinador presente los objetivos y las consignas de trabajo y que la lectura grupal y/o individual se centre en los textos propuestos para su análisis (registros, anexos bibliográficos, etc.).

Así, el trabajo con los cuadernillos no se reducirá, exclusivamente, a su lectura que podrá ser realizada en forma personal. Promoverá el intercambio de experiencias y el diseño compartido de propuestas para el aula y/o la escuela.

JORNADA VII

PRESENTACIÓN

"La historia de cada individuo comienza allí donde comienzan sus recuerdos; la de un grupo social comienza cuando puede dejar rastros gráficos de sus experiencias, de sus actos comunicativos, de sus ruegos o de sus deseos."

Liliana Tolchinsky Landsmann

La lengua escrita ocupa un lugar clave en la escuela por su función comunicacional y por su carácter instrumental ya que permite acceder a todas las otras áreas del conocimiento.

La escuela ha tenido históricamente la función de asegurar a todos los niños la adquisición de la lectura y la escritura. Esta responsabilidad social se ha plasmado en una constante preocupación de los docentes por revisar y generar diversas concepciones y prácticas pedagógicas vinculadas con la enseñanza de la lengua.

Las Jornadas 1995 intentan brindar algunos aportes relacionados con la enseñanza de la escritura. Su propósito es complementar las propuestas referidas a la enseñanza de la lectura planteadas en la Jornadas 1994.

OBJETIVOS

- Reflexionar acerca de la escritura a partir del análisis del propio proceso de producción y del de otros docentes.
- Reconocer cómo incide la situación de comunicación sobre algunas de las decisiones que se toman al escribir.

- Proponer experiencias de escritura, relacionadas con la situación de comunicación, para llevarlas a cabo en las aulas.
- Recopilar el material producido durante la Jornada como una forma de rescatar el proceso personal de perfeccionamiento.

En cada actividad de estas Jornadas y cuando es necesario, se plantean propuestas de trabajo diferentes para las escuelas con dos o más maestros y para aquellas de maestro único.

Actividad 1

PARA ESCUELAS DE DOS O MÁS MAESTROS

En las jornadas de Perfeccionamiento de Lengua de este año se plantearán diversos aspectos relacionados con la enseñanza de la escritura de 1° a 7° grados. Para abordarlos es importante iniciar la tarea a partir de una experiencia grupal de escritura.

Escriban una carta dirigida al Equipo de Lengua del Plan Social Educativo. En ella planteen los problemas que consideren esenciales en su escuela relacionados con la enseñanza de la escritura.

Uno o dos docentes registren la discusión que se lleve a cabo durante el proceso de producción de la carta.

Ambos textos -la carta y el registro- resultarán importantes para el trabajo de perfeccionamiento.

PARA ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO

Durante el proceso de escritura se plantean una serie de problemas de los que muchas veces no somos conscientes mientras escribimos.

La primera actividad de esta Jornada requiere de la realización de un ejercicio personal que permitirá analizar dichos problemas.

- a) Escriban una carta dirigida al equipo de Lengua del Plan Social Educativo. En ella planteen los problemas que consideren esenciales en su escuela vinculados con la enseñanza de la escritura. Mientras lo hacen conserven todos los borradores, las, tachaduras, etc. que realicen antes de llegar a la versión definitiva.

Actividad 2

Los docentes de varias escuelas del distrito de Lanús, provincia de Buenos Aires, durante un curso de perfeccionamiento, elaboraron una carta del mismo tipo de la que ustedes produjeron. Uno de los participantes registró la situación.

Ciertos fragmentos de ese registro y la carta permitirán reflexionar acerca de algunos aspectos de la escritura y comparar el registro con la propia experiencia.

- a) En pequeños grupos, lean y comenten el siguiente material elaborado a partir del registro tornado por las docentes de Lanús. (Paginas 11 a 17.)
- b) Entre todos, comparen lo leído con la experiencia realizada por ustedes en la actividad 1.

ACERCA DE LA ESCRITURA

¿A QUIÉN SE ESCRIBE?

Raquel, la maestra de 5° grado, “se hace cargo de la escritura”, es decir, toma lápiz y papel y suscita el primer intercambio.

Así quedó registrada la discusión:

RAQUEL: ¿A quién va dirigida la carta?

ANALÍA: (2° grado) ¿Al coordinador de Cultura?

LIDIA: (7º grado) Coordinador del Equipo.

ANALÍA: Entonces, ¿cómo quedaría la carta encabezada?

RAQUEL: Estimado coordinador...

ANA: ¿Por qué estimado? No, es demasiado formal.

Raquel, Analía, Lidia y Ana discuten acerca de **a quién va dirigida** la carta porque saben que sólo podrán definir algunos aspectos del texto si consideran **al destinatario y la relación que establecerán con él**.

Éste es el encabezamiento de la carta que ellas escribieron:

*Al Sr. Coordinador del Equipo
de Lengua del Plan Social*

S/D

Por la presente nos dirigimos a Uds. a fin de comunicarles ...

El destinatario es un desconocido y establecen con él una **relación formal y distante**.

Si en cambio los que escriben y el destinatario se conocieran, solieran verse, mantuvieran una relación de mayor cercanía, seguramente ellas hubieran escrito:

Querido Guillermo:

Discutimos los que nos pediste y te dejamos la lista de los temas que...

Si la relación fuera aún mucho más cercana, se vieran a menudo, compartieran temas comunes y tuvieran mucha confianza, el encabezamiento hubiese podido ser:

Guille:

Fijáte en la lista de temas... No te olvides de revisarla y agregó lo que te parezca si considerás que falta algo...

Los “escritores”, en este caso las maestras de Lanús, tienen en cuenta al **lector-destinatario** cuando producen el texto. La relación entre ellos se refleja en la carta: seleccionan un vocabulario más formal y un orden sintáctico bastante estricto (“... a fin de comunicarle ...”) y mantienen la estructura convencional de la carta (lugar y fecha, encabezamiento, fórmulas de cierre, etc.).

¿QUÉ SE ESCRIBE?

El grupo de maestras dedica gran parte del tiempo de la discusión a decidir qué cosas va a pedir: se centra en el contenido del texto. Durante el intercambio oral se suceden, uno tras otro, los problemas que consideran esenciales informar al coordinador del equipo de lengua.

LIDIA: Espera, no escribas...

RAQUEL: Voy a ir anotando en borrador

LIDIA: Sí, pero primero tendríamos que decidir qué queremos decir...

RAQUEL: Yo quiero saber como guiar a los chicos para que escriban. Llegan a 5° y no se entiende nada.

ANALIA: Y si en 2° no conocen las letras... Los hacen pasar y después repiten 2° y no les sirve de nada.

LIDIA: Lo que yo pido es que el perfeccionamiento tenga relación con lo que pasa en el grado, que no den por sabido lo que los maestros deben saber.

ANALIA: Yo necesito material bibliográfico para trabajar lengua en los grados inferiores pero adaptado a la realidad existente.

ANA: Yo me conformo con que me expliquen cómo hago para que no escriban como “chorizo”...

ANALIA: Y también que se están dejando pasar muchas cosas. Los chicos hacen cualquier cosa... , **tienen problemas con el grafismo. Es muy difícil que un chico te escriba bien la f** . ¿Cómo se puede hacer para que un chico mejore su caligrafía?

Las maestras conocen bien los problemas que les plantea la enseñanza de la escritura. Discuten acerca de los mismos: "... pero primero tendríamos que decidir qué queremos pedir...", "... lo que yo pido es que el perfeccionamiento tenga relación...", "Yo necesito material bibliográfico..."

Sabiendo, por lo tanto, qué van a escribir están en condiciones de prever cuál será el **contenido** del texto. A partir de allí, tendrán que decidir cómo escribirlo.

LIDIA: Yo no tengo claro qué hay que poner en la carta. ¿Ponemos las dificultades de cada una en su grado o planteamos los problemas que son de todas?

ANALIA: Raquel, seguí anotando en borrador los puntos que queremos que figuren.

RAQUEL: Les leo los puntos que fui anotando en el borrador.

ANA: Leélos, después los pasamos en limpio..., así en columna. (Mirando lo que Raquel escribió.)

Una vez que el contenido les queda más o menos claro, las maestras llevan al papel las ideas pensadas. Es el momento de la **textualización**.

Textualizar es concretar por escrito las ideas previstas. El contenido se organiza de acuerdo con el tipo de texto deseado: carta, cuento, poema, informe, etc. Al **textualizar**, los párrafos se vinculan entre sí de manera coherente; se emplean **conectores** del tipo de: **sin embargo, por otra parte, por lo tanto**; se cuida la correlación entre los tiempos de los distintos verbos, etcétera.

Cuando las maestras escriben el texto de la carta, organizan la información para que el lector la comprenda ("¿Ponemos las dificultades por grado o planteamos los problemas de todas?" "...las dificultades, ¿se enumeran en columna o se incluyen en un texto continuo?...").

Anotan, leen, tachan y empiezan de nuevo; revisan lo escrito y lo reescriben varias veces.

¿PARA QUÉ SE ESCRIBE?

ANALIA: Chicas, aunque vaya en columna, pongamos que son las preocupaciones de todas.

LIDIA: Sí, que surgieron de un intercambio de experiencias de docentes de distintas escuelas y que no son las únicas preocupaciones que tenemos...

Analia coincide con sus compañeras con respecto a las dificultades de la enseñanza de la escritura. Su **intención**, sin embargo, no es simplemente informar acerca de ellas; intenta convencer y comprometer al coordinador del equipo de lengua para que dé respuesta. ("... pongamos que son las preocupaciones de todas... y que no son las únicas preocupaciones...").

EL TEXTO DE LA CARTA

Lanús, 28 de abril de 1995

AL Sr. Coordinador del Equipo del plan social; en el área de Lengua:

S/D

Por la presente nos dirigimos a Uds. a fin de comunicarles nuestras inquietudes con respecto a nuestro cotidiano quehacer áulico.

como resultado de un intercambio de experiencias compartidas por docentes de diferentes ámbitos y niveles; surgieron las siguientes problemáticas, a saber:

- ***Comprensión lectora (consignas escritas y textos).***
- ***Revalorización de los grafismos en cuanto a la función comunicativa de la escritura.***

- *Apreciación de la importancia de la ortografía en cuanto a la significación del lenguaje.*
- *Organización de ideas en la producción de textos.*

Siendo, esto una parte mínima de nuestra realidad educativa; esperamos que se haga eco de nuestros pedidos; y se concreten su sugerencias en próximas jornadas.

Agradecemos, desde ya su atención y lo saludamos atte.

(Para ampliar el tema pueden consultar: La escuela y los textos de María Elena Rodríguez y Ana María Kaufman de Ed. Santillana y Formar niños **productores de** textos de Josette Jolibert de Ed. Hachette.)

EL PROCESO DE ESCRITURA

Antes de producir el texto definitivo, las maestras discutieron acerca del contenido de la carta y de algunos aspectos de la organización del texto. Realizaron, a grandes rasgos, un plan previo a la escritura propiamente dicha. A medida que conversaban, Raquel iba anotando:

- * ***“Saber cómo guiarlos para que aprendan a escribir”***
- * ***“¿Cómo se puede hacer para mejorar la caligrafía (por ejemplo la f)?”***
- * ***“Revalorizar los grafismos en cuanto a que se entienda la función de comunicación.”***

Las anotaciones continúan. Son una parte del plan; algunos de los aspectos previstos se desecharon, otros se incluyeron en el primer borrador. Ya en este momento, las anotaciones van adquiriendo la estructura de la carta.

~~Sr. Co~~
~~Estimado Coordinador~~

Sr. Coordinador:

S/D

Por la presente nos dirigimos a ustedes a fin de comunicarle nuestras inquietudes...

En este proceso de revisión se evitan repeticiones:

Revalorizar de los grafismos en cuanto a la función comunicativa de la escritura.

Apreciación.

~~Revalorización de la importancia de la ortografía en la significación del lenguaje~~

Se aclaran y completan ideas en relación con las primeras anotaciones:

Organización de las ideas en ~~la~~ escritura la producción de textos.

El **plan**, los **borradores**, las **relecturas**, las **tachaduras**, los **sustituciones** son momentos del **proceso de escritura**. El escritor va y viene sobre el texto hasta obtener la última **versión**, que seguramente podría ser revisada y mejorada.

Actividad 3**PARA LEER ENTRE TODOS**

La carta cumple con una de las primeras funciones de la escritura la -comunicación a distancia-. En ella, como en todos los textos epistolares, se manifiestan explícitamente **el que escribe, para quién lo hace, qué escribe y cuál es su intención -saludar, invitar, avisar, etc.-** Esta aparición explícita del **firmante y del destinatario, sobre todo, permiten advertir, por un lado, que la carta esta incluida en una situación de comunicación, y ,por otro, que las circunstancias particulares de esa situación se reflejan en el texto.**

En todos los textos, por otra parte, existe un **autor, un posible lector (o lectores) y un contenido;** en todos, se puede reconocer la **intención** del que produjo el texto.

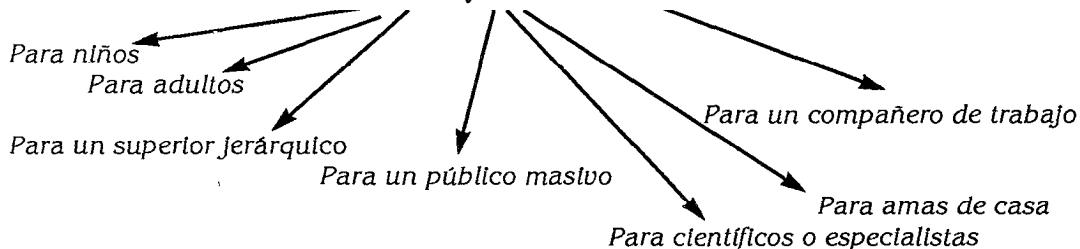
El **texto publicitario**, por ejemplo, tiene una intención evidente: vender. El tema que plantea, el vocabulario y las imágenes dependen de los posibles compradores - lectores - a los que se dirige. El texto será distinto si se espera que el producto publicitado interese a los jóvenes, a los comerciantes, a las amas de casa o a los niños...

Lo mismo ocurre con los **cuentos...** El tema, el vocabulario, los personajes, las ilustraciones y hasta el tipo y el tamaño de la letra, dependen de que los supuestos lectores sean adultos o niños... La intención es siempre entretener, pero si el autor desea conmover, emocionar, divertir o crear suspenso, su deseo afectará hasta los mínimos de talles de la escritura.

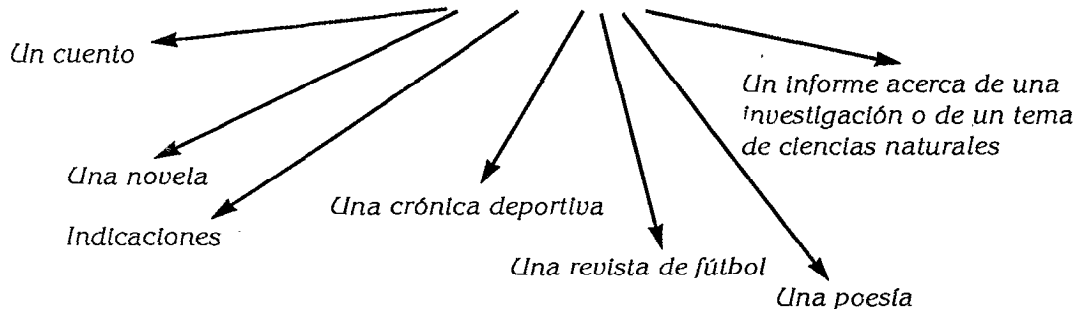
Por su parte, los **textos expositivos**, comparten, sin duda, el propósito de informar, pero todas sus características formales varían si los probables lectores son niños de cuarto grado, científicos del área a los que se comunica un descubrimiento o público en general que desea leer un artículo de difusión.

Todos los textos tienen lugar dentro de una situación de comunicación. La variación de algunos de los componentes de la situación de comunicación determina cambios en la escritura.

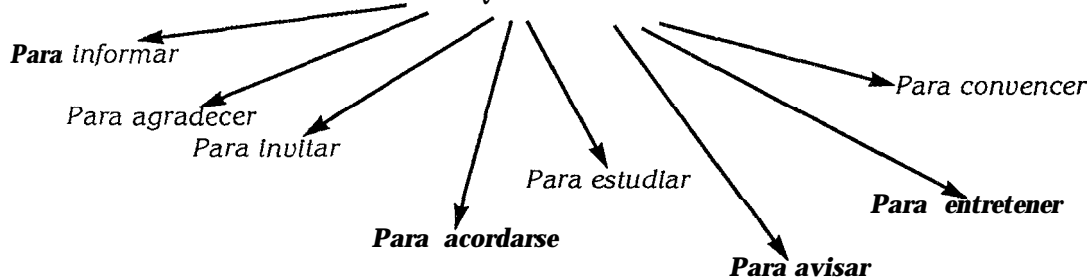
PARA QUIÉN SE ESCRIBE



QUÉ SE ESCRIBE



CON QUÉ INTENCIÓN



Durante el **proceso de textualización**, cuando se elabora el texto y se lo materializa en la escritura propiamente dicha, el que escribe necesita **ajustar su producción** a las diferentes variables. Por eso **planifica, hace borradores, tacha, agrega y pasa en limpio**.

Cuando se les proponga a los niños una escritura que se encuadre en una situación de comunicación, es posible que ellos también puedan pensar cómo organizar el texto y elaborarlo con mayor eficacia.

En algunas experiencias de aula se ha podido ver que, cuando los niños saben **con** que **propósito** están escribiendo, **quién leerá** el texto que producen y qué **resultados** desean obtener de esa lectura, pueden tratar de **adecuar la escritura a la situación de comunicación en que ella** tiene lugar. De ese modo, aunque todavía los niños no escriban de manera convencional, logran mejorar sus textos.

- a) En pequeños grupos, **lean** las siguientes propuestas de trabajo en el aula -página 21 a 30-. Se han seleccionado situaciones de producción de textos epistolares porque, como ya se ha dicho, en ellos se advierte más fácilmente la inclusión del texto en la situación de comunicación. En el Anexo IV, se incluye una experiencia de este tipo para primer grado.
- b) **Analicen** estas propuestas y **relacionenlas** con las que han trabajado en las actividades 1 y 2.

Propuesta 1 a)

La primera carta

Ferreiro, Emilia (Compiladora):
Haceres, quehaceres y deshaceres,
Bs., As., Libros del Quirquincho, **1992**.

"Te mando esta carta..." "Te la mando escrita".

TEXTO ORIGINAL:

ISRAEL - Te mando esta
carte marina para cela-
lae es Disien dote cella
saleer y tan jience e es
rijir averci Ba moz a
CoLima cemema de es
una carta paracela le a
C liamente y para cese
la le a mis papá y ami-
mamá y amisermanos
TeLamando con mu-
chorspetos TeLaman
doescete Israel.

Isra el - Te mando esta
Te marina para ceta lea es
sien dote cella saleer y
jience e es rijir ave
Ba moz a CoLima Cen
de es una carta para
le a C liamente y para c
La lea mis papá y mi ma
amisermanos TeLan
con muchos respetos TeL
doescete Israel.

TEXTO NORMALIZADO:

ISRAEL - Te mando esta
carta, madrina, para
que la leas. Es dicién-
dote que ya sé leer y
también sé escribir. A
ver si vamos a Colima.
Que me mandes una
carta para que la lea
(¿Clemente?) y para
que se la lea a mis pa-
pá y a mi mamá y a mis
hermanos. Te la mando
con muchos respetos.
Te la mando escrita. Is-
rael.

Es importante tratar de transcribir de una manera convencional el texto para poder apreciar su estructura. De otro modo, las faltas de ortografía en las palabras, de separación entre palabras y de puntuación nos ocultan la estructura del texto.

Ésta es una carta muy bella, la primera carta de alguien que está orgulloso de poder leer y escribir -a pesar de todas sus insuficiencias. Israel no conoce aún las convenciones para iniciar la carta: en lugar de poner el lugar y la fecha y el nombre de su madrina, pone el suyo propio, de tal manera que la carta se abre y se cierra con su propio nombre.

Aunque no conozca la manera convencional de dirigirse al destinatario de una carta, tiene muy claro lo que quiere decir. Su texto se compone de tres temas. El primero, que inicia la carta, se repite al final, y es la parte más emotiva:

“Te mando esta carta, madrina, para que la leas. Es diciéndote que ya sé leer y también sé escribir. (...) Te la mando con muchos respetos.
- la mando escrita”.

El segundo tema es una expresión de deseos: “A ver si vamos a Colima” -lugar donde vive su madrina.

El tercer tema también es una expresión de deseos, vinculado con el primer tema: “Que me mandes una carta para que la lea” a toda la familia; para que pueda leerla en voz alta, ya que sé leer. Al interior de este tercer tema hay un fragmento que genera dudas en cuanto a su interpretación: o bien hay un “Clemente” en la familia, o bien se está refiriendo a un modo de leer “...para que la lea claramente..” o, quizá, “...para que la lea con la mente”. Las maestras suelen decir: “lean lentamente”, “lean atentamente”; y también suelen decir que hay que emplear “la mente” para entender lo que se lee. Quizás Israel haya generado un término nuevo, producto de tantas “mentes”: la mente, sustantivo; -mente, terminación de formas adverbiales.

Propuesta 1 b)

Estimados padres de familia...

Redacción de un mensaje

Ferreiro, Emilia (Compiladora):
Haceres, quehaceres y deshaceres,
Bs., As., Libros del Quirquincho, 1992.

“Hacemos una invitación.. .”

“Si a usted se le ofrece un libro.. .”

“. . . puede venir por él, nosotros se lo prestamos”

“Sin pena pase a la escuela por el libro que le guste.”

En la escuela rural de una pequeña comunidad la biblioteca escolar es reducida, porque cuenta con pocos libros, pero es muy valorada por el maestro y los alumnos. Los niños se llevan en préstamo los libros, pero a la fecha ninguna persona ajena a la escuela se ha acercado a pedir libros o revistas. El maestro discute con los niños de 3º a 5º grado el interés de promocionar la biblioteca y el servicio de préstamo, haciéndoles comprender que lo que está en la escuela puede ser de interés para los adultos de la comunidad.

Para descubrir la mejor manera de redactar un anuncio promocional exploran en varios periódicos ese tipo de anuncios. Luego el maestro sugiere el siguiente procedimiento: cinco niños van a redactar individualmente el texto; esas redacciones se van a comparar colectivamente para ponerse de acuerdo sobre la mejor manera de hacerlo. Las redacciones individuales son las siguientes:

GUADALUPE

[Padre(s) de familia: hacemos una invitación para que vengan a la escuela. Pueden pedir libros como revistas, cuentos, periódicos. Cuando quieran pedir vengan a la escuela a pedir los libros prestados a la encargada de la biblioteca.]

Padre de familia hacemos una invitación para que
 vengan a la escuela a pedir libros
 como revistas, cuentos, periódicos, libros
 prestados a la encargada de la biblioteca.

GUADALUPE (III)

Señor padre de familia si usted se ofrece ver un libro
 y no lo tiene aquí en la escuela tenemos uno muy boni-
 to. Puede venir por él, nosotros se los prestamos.
 Le aseguramos que le va a gustar. Sin pena pase
 a la escuela por el libro que le guste. Hay revistas, cuen-
 tos, libros de adultos, periódicos.

LUISA

[Señor Padre de Familia: si a usted se le ofrece ver un libro y no lo tiene, aquí en la escuela tenemos unos muy bonitos. Puede venir por él, noso-

tros se los prestamos. Le aseguramos que le va a gustar. Sin pena pase a la escuela por el libro que le guste. Hay revistas, cuentos, libros de adultos, periódicos.]

ANTONIO

[Señor Antonio: Se le hace una invitación para que venga a la escuela a pedir libros prestados. Tenemos muchos libros bonitos como cuentos, revistas, libros para adultos. También tenemos muchos libros y periódicos y vienen deportes, noticias de los accidentes que pasan y deportes de fútbol, básquetbol, tenis.]

Señor Antonio se le hace una invitación
 para que venga a la escuela a pedir libros
 prestados. Tenemos muchos libros bonitos
 como cuentos, revistas, libros para
 adultos. También tenemos muchos
 libros y periódicos y vienen deportes.
 Noticias de los accidentes que pasan
 y deportes de fútbol, básquetbol,
 tenis.

NICOLASA

[Padres de familia: se les avisa que pueden venir a pedir libros a la escuela. Tenemos libros bonitos, revistas y periódicos. Ustedes pueden venir cuando quieran, pueden venir cuando quieran. Tenemos mucho libros como cuentos, reuistas y periódicos. Si quieren leer periódicos pueden venir, Les avisamos.]

padres de familia se les avisa
que pueden venir a pedir libros
a la escuela tenemos libros
bonitos Revistas y periódicos
ustedes pueden venir cuando
quieran pueden venir cuando
quieran tenemos muchos libros
como cuentos Revistas y periódico
si quieren leer periódicos pueden
venir les avisamos

señor Abraham si se le ofrece un libro o cuento o periódico
puede venir a que le prestemos libros o cuentos o
periódico lo que le interesa a que ven de que tan
muchos libro y usted puede venir a que usted
puede escoger muchos cuentos o periódico y depor
tes y tambien hay Revistas

CRISTÓBAL

[Señor Abraham: si se le ofrece un libro, o cuento, o periódico, puede venir a que le prestemos libros, o cuentos, o periódico. Lo invitamos a que venga. Aquí están muchos libros

y usted puede venir. A que venga usted. Puede escoger muchos' cuentos o periódicos y deportes, y tambien hay revistas.]

Por supuesto hay muchos errores de ortografía, pero si nos preocupamos del contenido del mensaje (y no de su forma gráfica) podemos observar lo siguiente:

- Los tres niños varones se dirigen a sus respectivos padres, mientras que las dos niñas mujeres se dirigen a un genérico "Padres (o Padre) de familia". Ninguno tuvo la idea de dirigirse a "Padres y Madres". (¿No sería acaso ese un buen tema de discusión en el salón de clases?)

- b) **A pesar de que hay un diccionario en la biblioteca nadie hace mención de este tipo de libro. Seguramente ya saben que un diccionario es un tipo especial de libro para buscar informaciones puntuales y que no tiene sentido prestarlo a domicilio.**
- c) **Antonio y Luisa especifican que hay libros para adultos. Todos hacen mención a la variedad de textos disponibles: revistas, cuentos, periódicos, revistas de deportes,**
- d) **Todos usan recursos para tratar de hacer atractiva la invitación y tratar de convencer. Dicen que hay “muchos libros”, libros “muy bonitos”; que “pueden venir cuando quieran”; que pasen por los libros “sin pena”; y “le aseguramos que le van a gustar”.**

El maestro solicita que elijan el texto más adecuado, esta vez con la participación de todos los niños. Después de comparar y confrontar escogen el texto de Luisa porque “se entiende mejor” y porque “se escucha más bonito”.

Hasta este momento, la atención de todos los participantes estuvo centrada en el contenido del mensaje. Solamente cuando se trata de hacer la versión final el maestro introduce las correcciones ortográficas. Dado que hay tantos problemas con la ortografía de palabras y la separación entre ellas, no considera oportuno discutir la puntuación. El texto final es el siguiente:

SR. PADRE DE FAMILIA SI A USTED SE LE OFRECE VER UN LIBRO
Y NO LO TIENE AQUÍ EN LA ESCUELA TENEMOS UNOS MUY BO-
NITOS PUEDE VENIR POR EL NOSOTROS SE LO PRESTAMOS, LE
ASEGURAMOS QUE LE VAN A GUSTAR SIN PENA PASE A LA ES-
CUELA POR EL LIBRO QUE LE GUSTE HAY REVISTAS CUENTOS LI-
BROS DE ADULTOS Y PERIÓDICOS.

Es preciso observar que no cualquier propuesta de escribir un mensaje se convierte en una buena situación de aprendizaje colectivo. En otra escuela, la maestra sugiere que escriban un mensaje a la madre para avisar que el día primero de mayo no habrá clases. La primera reacción de los niños fue decir que no era necesario escribirlo porque ellos se lo declan. Veamos lo que hacen dos de esos niños:

Fernando se resiste a escribir diciendo: “Pos yo ya sé y no vengo”. Presionado por la maestra, termina escribiendo un recado mínimo, sin convicción:

RECORDO
Mamá el día primero de mayo no hay clases

[Mamá: el día primero de Mayo no hay clases.]

Claudia hace un recado demasiado largo con excesivas repeticiones, sin descubrir aún que ciertas repeticiones que pueden ser efectivas en la comunicación oral no lo son al pasar a la escritura:

[Mamá: el primero de mayo no va a haber clases porque es día del trabajo, por eso no va a haber clases y el día dos sí va a haber pero el día primero no; nomás desde el día 2 hasta el último día.]

Imania el primero de mayo
no va a haber clases porque
es el día del trabajo
por eso no va a haber
clases y el día dos sí va a haber
pero el día primero
no nomás desde el
día 2 hasta el último
día

En este caso, la tarea se planteó como algo que cada quien haría para su propia madre, sin discusión ni confrontación con sus compañeros. Una vez escrito el mensaje, se dejó a la buena voluntad de los niños el hacerlo llegar a sus destinatarios.

Lo que importa resaltar es, pues, lo siguiente: hay mensajes que se prestan más para una comunicación oral que para una comunicación escrita. El tipo de mensaje que, de una manera natural, se acepta como “mensaje escrito”, es algo que puede variar de una escuela a otra, de un momento del año escolar a otro. Siempre habrá buenas ocasiones de proponer la escritura de mensajes; el problema es descubrir cuáles son esas buenas ocasiones.

Propuesta 2

Participación en situaciones comunicativas

Torres, M. y Ulrich, S.:
Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos,
 Bs. As., Ed. Aique, 1994 (Tercera edición).

La escuela organiza una **Feria del Libro**. Los chicos de 3er. grado desean invitar a Elsa Isabel Bornemann, pues les gustaron mucho algunas de sus poesías. Escriben:

“Querida Elsa:

Puede venir el sábado a la Feria del Libro de la escuela 78 para...”.

MARISA: -Querida, no... Si no la conocemos.

PABLO: -Poné señora.

MARISA: -No se pone señora, por ahí es soltera.

JOSE LUIS: -Seño, ¿cómo se empieza para no poner “Querida Elsa”?

DOCENTE: -Depende, ustedes pueden elegir:

“Estimada Elsa ”,

“De mi mayor consideración”,

“Distinguida autora de.. . ”.

Hasta aquí los niños discuten el grado de formalidad que debe tener una carta, de acuerdo a la relación que se tiene con el destinatario.

ANA: -No empiecen pidiendole que venga, va a decir “son unos pedigüños”.

CARLOS: -Y, ¿qué le ponemos?

ANA: -Nos gustó mucho la poesía “Se mató un tomate”, por eso...

CARLOS: -Por eso queremos conocerla y charlar con usted.

Ana y Carlos tienen en cuenta al receptor y tratan de organizar el texto para causarle una impresión favorable.

(El texto queda: “Nos gustó mucho la poesía ‘Se mató un tomate’, por eso queremos conocerla y charlar con Ud. Puede venir el sábado...”.

MARISA: -Pero ahora parece que le mandamos que venga... Hay que poner “podría venir” el sábado...

SUSANA: -No, pone: **si por favor** podría venir... Así viene.

Marisa y Susana modifican el modo del verbo e incluyen la cortesía para convencer a su interlocutor. Los chicos conocen los recursos lingüísticos a los que se apela para conseguir lo que se desea, y los pueden emplear si la situación realmente lo exige.

MANUEL: -Hay que poner qué sábado y a qué hora.

PABLO: -Y la calle de la escuela, si no, adónde va a ir.

También ajustan, por lo tanto, los datos que necesitan incluir en la carta para que esta cumpla su función.

Es evidente que los chicos pueden reflexionar acerca de la mayor o menor formalidad del mensaje que elaboran (tipo de registro), adecuar sus expresiones de acuerdo a la impresión que desean producir en el destinatario (intencionalidad) y seleccionar la información para que la comunicación sea clara (organización del mensaje). Por otra parte, toman en cuenta detalles formales que les parecen importantes:

-En las cartas la fecha va de este lado, mirá (recurre a una carta donde una editorial invita a los docentes a cursos de capacitación). -Seño, ¿puedo llevarme la carta y que mi hermana la pase a maquina? Éstas van a máquina.

Todos estos ajustes sólo se concretan cuando los chicos participan de verdaderas situaciones comunicativas.

Se trató, por lo tanto, de rescatar -algunas veces forzadamente- aquellas situaciones en que, en el aula, se “hacia necesario” el empleo de la escritura. Así se reveló como sumamente valiosa la producción de textos que llevaban explícita la presencia del interlocutor ausente: los niños escribieron para invitar a sus padres a los actos escolares, enviaron cartas a sus compañeros enfermos, solicitaron autorización a la directora para realizar un paseo, invitaron a chicos de otro grado a una función de títeres, escribieron la obra de títeres teniendo en cuenta el público ante quien iba a ser representada, etc. En todos estos casos los niños tenían presente para qué escribían y a quién se dirigían.

Empezaron entonces a advertir, poco a poco, la necesidad de respetar las convenciones ortográficas para “jerarquizar” sus producciones, y de valerse de los signos de puntuación para presentar su intención comunicativa.

Actividad 4

PARA ESCUELAS CON DOS O MÁS MAESTROS

En la escuela se presentan habitualmente situaciones de comunicación: la invitación para la fiesta escolar, una carta al periódico local para solicitar donaciones para la escuela, una nota a la cooperadora o a la radio del lugar para conseguir transporte si fueran a hacer una excursión, el pedido de donaciones para la kermese, la correspondencia con una escuela lejana para intercambiar información, etcétera.

La riqueza de estas situaciones brinda la oportunidad de aprovecharlas didácticamente y constituir las en propuestas de escritura para el aula.

- a) Reunidos por ciclo, organicen propuestas de escritura para llevarlas a cabo con sus alumnos. Para planificar estas actividades pueden tener en cuenta:
 - * Lo leído en la actividad 3.
 - * Experiencias que se plantean en los libros de la Biblioteca del docente. (Por ejemplo en: Haceres, quehaceres y deshaceres, Comprensión lectora y ex-

presión escrita, Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los niños y otros.)

- * Experiencias anteriores realizadas en su escuela, por otros colegas.
- * Las situaciones de escritura de 1º grado que aparecen en la Jornada VIII (pág. 39).

Cada docente:

- * **Desarrollará** en su grado la actividad planificada antes de realizar la Jornada VIII.
 - * **Registrará** diferentes momentos del proceso de escritura (plan previo, distintos borradores, reescrituras, correcciones, etc.) y **adjuntará algunas** copias de las producciones individuales de los niño y/o la copia del texto elaborado por el grupo-clase.
 - * **Incorporará** ese material a su carpeta personal. (Apartado “Registros de clases ” .)
- b) A modo de cierre y evaluación de la Jornada VII, entre todos **intercambien** las actividades planificadas, aportando sugerencias y registrando en sus carpetas los aspectos relevantes de este intercambio.

(Para ampliar los temas tratados pueden consultar los materiales incluidos en el anexo bibliográfico.)

PARA ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO

En la escuela se presentan habitualmente algunas situaciones de comunicación: la **invitación** para la fiesta escolar, una **carta** al periódico local para solicitar donaciones para la escuela, una **nota** a la cooperadora o a la radio del lugar para conseguir transporte si fueran a hacer una excursión, el **pedido** de donaciones para la kermese, la **correspondencia** con una escuela lejana para intercambiar información, etc. La riqueza de estas situaciones brinda la oportunidad de aprovecharlas didácticamente y constituir las en propuestas de escritura para el aula.

- a) **Organicen** dos propuestas de escritura para **llevarlas a cabo** con **sus alumnos**. **Elijan** una actividad para primer ciclo y otra para segundo o tercer ciclo. Para **planificar** esta actividad pueden tener en cuenta:
- * Lo leído en la actividad 3.
 - * Experiencias que se plantean en los libros de la Biblioteca del docente. (Por ejemplo: Haceres, quehaceres y deshaceres; Comprensión lectora y expresión escrita; Qué hay y qué falta *en* las escrituras alfabéticas de los niños; *La escuela y los textos*, etcétera)
 - * Experiencias anteriores realizadas en su escuela o por otros colegas.
 - * Las situaciones de escritura de 1° grado que aparecen en la Jornada VIII (página 39).
- b) **Desarrollen** las actividades planificadas. **Registren** diferentes momentos del proceso de escritura (plan previo, distintos borradores, reescrituras, correcciones, etcétera) y **adjunten** algunas copias de las producciones individuales de los niños y/o la copia del texto elaborado por el grupo de alumnos de primero, segundo o tercer ciclo.
- c) **Incorporen** todo este material a su carpeta personal. (Apartado “Registros de clases” .)

(Para *ampliar* los temas tratados *pueden consultar* los materiales *incluidos en el anexo bibliográfico*.)

JORNADA VIII

OBJETIVOS

- * Analizar los trabajos de escritura realizados con los alumnos entre las Jornadas VII y VIII.
- * Reflexionar acerca de situaciones de enseñanza de la escritura.
- * Comparar las reseñas de “miniexperiencias” de aula y seleccionar una para llevarla a cabo con los alumnos.
- * Recopilar el material producido durante esta Jornada como una forma de rescatar el proceso personal de perfeccionamiento.
- * Iniciar el proceso de estudio sistemático con vistas a la certificación de este perfeccionamiento.

Actividad 1

En la Jornada VII los docentes planificaron actividades de escritura para desarrollar con los niños. Todos las llevaron a cabo en sus grados y registraron el desarrollo de las clases.

La primera actividad de la Jornada VIII se centrará en el análisis de las experiencias realizadas.

PARA ESCUELAS CON DOS O MÁS MAESTROS

- a) **Comenten** algunas de las experiencias que cada uno realizó con su grupo de alumnos.
 - * **Incluyan** el relato de **la situación de comunicación** en la que se produjo la carta, nota, invitación, solicitud, etcétera.
 - * **Destaquen** las intervenciones de los niños que llevaron a introducir cambios en el texto al tener en cuenta el destinatario, el propósito y el contenido de las producciones .
- b) **Seleccionen** alguna de las experiencias comentadas para enviarla junto con copias de producciones de los niños vía Supervisión Escolar a la Coordinación Provincial.

PARA ESCUELAS DE PERSONAL ÚNICO

- a) **Relean las** experiencias que cada **uno** realizó con **su** grupo de **alumnos y analicen**:
 - * ¿En **qué situación de comunicación** se produjo la carta, nota, invitación, solicitud, etcétera?
 - * ¿Cuáles fueron las intervenciones de los niños que llevaron a introducir cambios en el texto al tener en cuenta el destinatario, el propósito y el contenido de las producciones?
- b) **Organicen** las experiencias analizadas para enviarlas junto con copias de producciones de los niños vía Supervisión Escolar a la Coordinación Provincial.

Actividad 2

Las actividades que aquí se presentan fueron desarrolladas en primer grado. Su eje organizador es el tema LOS ANIMALES ¹.

El trabajo de Ciencias Naturales tiene sus propios objetivos y brinda un contexto en el cual tienen lugar situaciones de lectura y de escritura. La lengua escrita resulta significativa para los niños porque les permite obtener y conservar la información acerca del tema que están estudiando.

Al desarrollarlo sera necesario:

- ♦ **anotar para no olvidarse qué** aspectos de los animales hay que observar en casa;
- ♦ **escribir** con la mama, un hermano o la maestra los datos observados;
- ♦ **leer lo que se anotó** para comentarlo con los otros niños;
- ♦ **buscar información** en los libros e indicarla con señaladores para luego leerla;
- ♦ **registrar la información** mas importante y organizarla para poder comunicarla.

1 Secuencia didáctica llevada a cabo en las escuelas primarias: Aequalis (Capital Federal) y 121, 32 y 69 (La-Matanza Pcia. de Buenos Aires).

Esta propuesta fue seleccionada porque responde a dos necesidades de los maestros de la escuela primaria:

- Cómo abordar la enseñanza inicial de la lectura y de la escritura, enseñanza que compromete el futuro escolar de los niños.
- Sobre que principios orientar los avances en el aprendizaje de la lengua escrita a lo largo de todos los grados.

Las tres líneas que orientan las decisiones didácticas que aquí se presentan y que pueden tenerse en cuenta en las propuestas de trabajo de todos los grados son:

1) **Los niños aprenden a leer y escribir en un aula donde la lengua escrita está muy presente y circula con naturalidad.**

En el aula hay enciclopedias, manuales, libros de cuentos, diarios y revistas. El maestro y los niños **leen** los cuentos y consultan las enciclopedias y los manuales cuando se trabaja un tema acerca del cual es necesario buscar información. Pero en el aula también se **escriben** otros textos interesantes: cuentos, síntesis sobre los distintos temas que se estudian, cartas, carteleras para toda la escuela, etc. Si los niños tienen dificultades para comprender o escribir los textos, el maestro los ayuda... Lee para los niños, **anota** lo que le dictan y les **sugiere e indica** aspectos de la escritura que ellos no están en condiciones de advertir (de primero a séptimo grado).

2) **El docente propone situaciones donde es necesario usar la lectura y la escritura.**

Todo lo que se lee en el aula y las escrituras que se producen “valen la pena”; el maestro propone escribir para no olvidarse, para entretenerse, para comunicarse...

3) **El docente enseña a escribir.**

Dentro de un marco didáctico en el que se lee y se escribe con propósitos, el maestro asegura la alternancia de situaciones de producción de textos y situaciones en las cuales los niños tengan sistemáticamente la oportunidad de **obtener información** y reflexionar **acerca del sistema de notación de la escritura** (letras, signos de puntuación y entonación, comillas, paréntesis, etc.), de la ortografía, de la gramática, etcétera.

- a) **Lean** las secuencias de actividades y los registros de clase que se presentan a continuación **y consideren** cómo podría plantearse un trabajo de este tipo en todos los grados de la escuela.
- b) **Al finalizar la lectura y el análisis, elaboren** un listado de situaciones de enseñanza en las que se emplee la escritura con el propósito de estudiar otros temas y tomen nota de ellas en sus carpetas personales.

LOS ANIMALES

DURACION: Aproximadamente un mes (del 15 de abril al 15 de mayo).

PROPOSITOS:

- * Aproximar a los niños al concepto de ser vivo.
- * Tratar de que adviertan la interrelación habitat-alimentación-estructura física de los animales.
- * Tratar de que comiencen a realizar observaciones, registros de datos, búsqueda de información en textos y organización de la información obtenida.

ACTIVIDADES

- 1) Observación de animales domesticos.
- 2) Investigación bibliográfica en libros y revistas de animales.
- 3) Búsqueda y recortado de figuritas de animales para armar un fichero.
- 4) Trabajos con guías de observación, esquemas, cuadros de doble entrada y ficheros.
- 5) Elaboración de pequeños informes.

Los niños recibieron poco a poco distintos pedidos de observación. En respuesta a esos pedidos, traían de sus casas datos acerca de diferentes animales, los comentaban y los registraban. Se dedicaban alrededor de 50' diarios para trabajar con esta información.

La observación directa se realizaba de manera simultánea con la investigación bibliográfica en materiales que conseguían en sus casas o que encontraban en la biblioteca de la escuela.

La maestra proponía diariamente la observación de algún aspecto relevante de acuerdo con su propia planificación de los contenidos de Ciencias Naturales. Sus pedidos se organizaban en función de la siguiente guía.

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Animal doméstico observado

Tamaño y peso aproximados

Color

Características de la cabeza (Tiene hocico, pico, cresta, boca, etc.)

Características del cuerpo Tiene pelos, plumas, cola, alas o aletas, cantidad y aspecto de las patas.)

¿Tiene nombre, se da cuenta cuando lo llaman?

¿En qué parte de la casa vive?

¿Tiene un lugar preferido para dormir?

¿Dónde duerme?

¿Duerme de día, de noche o a cualquier hora?

¿Qué come, que comía cuando era recién nacido?

¿Dónde le ponen el agua y la comida?

¿Cómo toma agua?

¿Cómo come?

¿Qué tiene en la boca?

¿Es suave, áspero, frío o calentito?

¿Se deja tocar?)¿Le tocaste los huesos? Si tenés un gato o un perro mansitos trata de tocarle la columna.

El tema **LOS ANIMALES** proporciona un contexto en el cual es necesario leer y escribir. Es, además, de interés para los niños, tiene relación con los contenidos escolares, permite poner en juego el conocimiento que ya poseen de la realidad y otorga un lugar al entorno familiar que lo enriquece aportando experiencias personales y sociales. Los adultos o los otros niños de la familia, ayudan con la información del territorio que conocen, de los paisajes y de la vida del hombre. Así ayudan, además a leer y escribir.

Los niños saben para qué escriben y saben qué tienen que escribir. Es probable que no sepan aún cómo escribir convencionalmente.

La maestra prevé distintas estrategias didácticas para ayudarlos a lograrlo.

REGISTRO DE UNA SITUACIÓN DE ESCRITURA

La maestra conversa con los niños acerca de los animales que conocen. De la conversación surge una enumeración bastante larga que anota en el pizarrón.

PERRO	PALOMA
GATO	POLLITO
GALLINA	CABALLO
CANARIO	TIGRE
LEÓN	OSO
ZORRINO	ELEFANTE
VÍBORA	PATO
SERPIENTE	JIRAFÁ

¿Qué escriben?

Los nombres de los animales.

¿Para qué escriben?

Para ubicarlos en un fichero donde guarden la información que van encontrando.

Para estudiar.

A medida que la maestra escribe en el pizarrón los nombres de los animales que los niños le dictan, cada tres o cuatro nombres, relea la lista.

DOCENTE: Esperen chicos.
 Magdalena dijo PERRO
 (Señala), Pablo dijo GATO
 (Señala), el otro Pablo ¿qué
 dijo?...

Eso...GALLINA (Señala).

Entonces ya escribimos
 (Señala) PERRO, GATO,
 GALLINA.

¿En mi casa tengo un ca-
 nario, lo pongo?

(Escribe y lee simultánea-
 mente) CAAANAARIIO.

¿Quién lee lo que ya está
 escrito? ¿Te animás, Car-
 la?

Todos animalitos man-
 sos... ¿no?

¡Uy, cuántos animales peli-
 grosos...! Pongamos
 LEÓN. Leandro, ¿quierés
 escribir LEÓN?

sí, pasá.

Pablo:Gallina...

VARIOS: Sí. .

CARLA: PERRO, GATO,
 CA... CAAA...NNA...
¡CANARIO!

GABRIEL: León!
 TAMI: ¡Víbora!
 CARLA: ¡Serpiente!

LEANDRO: ¿LEÓN?
 ¿Cómo Leandro?

LEANDRO: (Pasa)
 (Escribe) LEA

**La maestra proporciona
 modelos de escritura.**

**Lee y relea para que los ni-
 ños recuerden dónde dice
 cada nombre o puedan en-
 contrarlo a partir de reco-
 nocer alguna letra.**

**Muestra cómo escribe, el
 tiempo que necesita para
 escribir, el espacio, la rela-
 ción con la lengua oral.**

**Mantiene presente el con-
 texto significativo: anima-
 les mansos, domésticos,
 salvajes. No se queda en el
 valor de fonemas y grafe-
 mas insiste en el significa-
 do.**

**Da oportunidad de escri-
 bir, pues está segura de
 que Leandro sabe cómo
 empieza LEÓN.**

Doc: LEOÓN

Leandro (Borra la A y pone la 0) LEO

Ayuda a escribir, completa la escritura e incluye una información -lleva tilde- aunque sabe que es prematura.

.Doc: LEÓN

(Pone la N)
Lleva acento
(Lo pone)

La maestra continúa escribiendo los nombres que los niños proponen, invita a leer, a escribir, escribe y relee.

“¿Quién lee los nombres de los animales salvajes que pusimos en la lista? Y los de los animales mansos?”

(Después del recreo la lista con los nombres de los animales continúa en el pizarrón.)

Doc: Aquí tengo las hojas con las figuritas de animales que pegaron ayer. Les doy una a cada uno.

(Los niños van mirando qué les toca)

Doc: Escriban el nombre del animal.. . Después ponemos qué sabemos de él.

DIEGO: ¿Pongo ELEFANTE?

Le propone aprovechar algunos pequeños indicios para encontrar la palabra que necesita.

Doc: Sí, Diego.

DIEGO: ¿Cómo se escribe ELEFANTE?

Doc: Vamos a ver en el pizarrón, busquemos ELEFANTE. (Se acercan al pizarrón.)

DIEGO: ¿Con E?

Le ayuda a buscar. Le delimita las opciones para que pueda encontrar ELEFANTE a partir de la mínima información que posee (la E).

A ver si alguno empieza con E...Te leo.
(Empieza por la segunda

columna de abajo para arriba) JIRAF... PATO
 (Pone el dedo en ELEFANTE y espera.)

DIEGO: ¡ELEFANTE! (Se va a escribirlo.)

Doc.: (Continúa pasando por las mesas para ayudarlos a escribir).



U O O

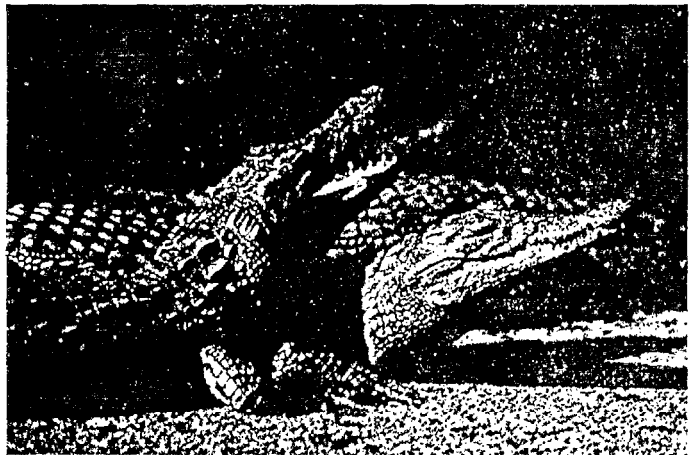
[Un lobo]

Nati emplea únicamente vocales, son las vocales que corresponden pero su escritura está aún muy incompleta. Está en un momento del proceso de construcción de la escritura.

¿Cómo interviene la maestra?

Como Nati comenzó a escribir hace muy poco la maestra considera un logro su producción porque hace recortes sonoros pero tiene bien presente que debe alcanzar la escritura convencional.

KOKODIRO
ESTANEVACBK
BIBNEABU



[Cocodrilo. Está en la cueva vive en el agua]

Pablo no ha completado aún su escritura. Emplea consonantes y vocales de manera casi convencional.

¿Cómo interviene la maestra?

Le pide que compare la escritura del nombre del animal con algún compañero que agregue si le falta alguna letra.

SORRINO



ESTE ANIMAL
 LLAMADO SORRINO
 TIENE MUY
 MAL OLOR
 PARA ALEJAR
 A LOS ENEMIGOS
 LARGA SU MAL
 OLOR COME
 BICHITOS

Vanesa sabe escribir muy bien... tanto que "no copia", primero lee y luego escribe, de allí sus "equivocaciones" ortográficas.

¿Cómo interviene la maestra?

Le pide que mire en el pizarrón y que corrija.

Sabe que confrontando, revisando, leyendo muchos textos, trabajando lo escrito ajustará mucho más su escritura (separar las palabras, usar los signos de puntuación, utilizar la ortografía precisa). Propiciará en sus propuestas muchas oportunidades de reflexión ortográfica.

Durante el desarrollo del tema LOS ANIMALES se presentaron constantemente situaciones en las que fue necesario leer y escribir.

Por ejemplo, **recogieron información en los libros y tomaron nota** de los datos que encontraron. Con esos datos, **armaron pequeños cuadros que** les permitieron comparar aves, mamíferos y peces. Para armar los cuadros, los **niños abrían sus cuadernos, buscaban sus notas y copiaban los datos que necesitaban.**

De este modo, al mismo tiempo: trabajaban con la información acerca de los animales y trabajaban con la información acerca de la escritura.

Finalmente, la maestra plantea la producción de un texto informativo donde se anotaran las conclusiones de uno de los temas estudiados: LAS AVES.

Doc: Estuvimos estudiando muchas cosas acerca de las aves. ¿Podríamos anotar lo más importante para no olvidarnos?

(La maestra escribe.)

LAS AVES TIENEN PLUMAS Y PICO.
LAS AVES TIENEN DOS PATAS Y NACEN DE HUEVO.

(La maestra lee y dice;) Parece que las aves son todas igualitas.

(Los chicos van dictando.)

(Los chicos continúan dictando.)

La maestra es quien **produce avances en el contenido, señalando qué falta.**

HAY AVES MUY DISTINTAS CASI TODAS VUELAN.

Doc: Esperen, aca va un punto.

(La maestra señala todas las veces que hay que poner **punto**.)

Incluye el problema de la puntuación para que empiecen a "escuchar" acerca de él.

HAY AVES MUY DISTINTAS. CASI TODAS VUELAN.
 ALGUNAS SON CHIQUITAS COMO EL PICAFLOR Y OTRAS SON GRANDES COMO EL ÁGUILA.

Doc: Me parece que hace falta poner algo acerca de dónde viven las aves.

LAS AVES TIENEN NIDOS. HAY AVES ACUÁTICAS.
 ALGUNAS AVES PUEDEN VIVIR EN JAULAS OTRAS NO.

Doc: Habría que poner algo sobre su alimentación.

LAS AVES COMEN GRANOS O MIGAS. BICHOS COMO INSECTOS Y LOMBRICES O SON CARNÍVORAS.

(La maestra les relee el texto y lo deja a **propósito** para continuar al otro día.)

(Al día siguiente, la maestra retoma el texto. Lo lee tal como está.)

Cuando retomen el texto al día siguiente algunos niños recordarán ciertos detalles, otros leerán alguna palabra o todo un párrafo,

LAS AVES TIENEN PLUMAS Y PICO.
LAS AVES TIENEN DOS PATAS Y NACEN DE HUEVO.
HAY AVES MUY DISTINTAS CASI TODAS VUELAN.
ALGUNAS SON CHIQUITAS COMO EL PICAFLOR Y OTRAS SON GRANDES COMO EL ÁGUILA.
LAS AVES TIENEN NIDOS HAY AVES ACUÁTICAS.
ALGUNAS AVES PUEDEN VIVIR EN JAULAS OTRAS NO.
LAS AVES COMEN GRANOS O MIGAS, BICHOS COMO INSECTOS Y LOMBRICES O SON CARNÍVORAS,

Doc. Me parece que así no estaría en los libros. Hay que ordenar la información.
(Lee nuevamente.)

(Los niños no hacen casi comentarios .)

La maestra discute con los niños los detalles de la organización del texto:

“Pongamos primero lo que sea igualito para todas las aves”.

“No podemos repetir las aves, las aves, las aves...”

“Quedaría mejor hablar de las plumas al final”.

Algunas veces da opciones para que los niños elijan cuál queda mejor; otras recuerda aspectos del contenido (“No sólo existen las aves acuáticas, ¿no?”), o da su opinión y la hace valer para mejorar la versión final:

LAS AVES NACEN DE HUEVOS SON ANIMALES DE DOS PATAS, CON PICO PLUMAS Y CASI TODAS VUELAN.
LAS AVES SON MUY DISTINTAS ENTRE ELLAS. ALGUNAS SON CHIQUITAS COMO EL PICAFLOR, OTRAS TIENEN PATAS LARGAS COMO EL

FLAMENCO, OTRAS SON GRANDES COMO EL ÁGUILA.
LAS AVES ACUÁTICAS TIENEN SUS NIDOS JUNTO A RÍOS Y LAGUNAS,
LA MAYORÍA DE LAS AVES SILVESTRES HACEN SUS NIDOS EN LAS RAMAS DE LOS ÁRBOLES, ENTRE LAS ROCAS 0 EN LAS MONTAÑAS. ALGUNOS PÁJAROS PUEDEN VIVIR EN JAULAS. LAS AVES COMEN GRANOS 0 MIGAS, BICHOS COMO INSECTOS 0 LOMBRICES 0 SON CARNÍVORAS.

Actividad 3

Hasta el momento se han realizado actividades de análisis, intercambio y reflexión compartida,

Con esta actividad se inicia el proceso de estudio sistemático con vistas a la acreditación personal de este perfeccionamiento.

*“Cuando leemos para aprender, nuestra lectura suele ser lenta y por lo general repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una visión general y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que te conduce al interrogarse sobre lo que lee, a establecer retaclones con la que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a **elaborar** esquemas, a tomar notas...”*

Isabel Solé

PARA LAS ESCUELAS DE DOS O MÁS MAESTROS

- a) **Los maestros de primer ciclo lean** en el anexo bibliográfico el artículo Escribir *en* la escuela de Liliana Tolchinsky, Anexo 1.
- * **Analicen** los siguientes aspectos de la enseñanza de la escritura que se plantearon las docentes del “Parvulario” (Jardín de Infantes) y de primer grado:
 - * La confección de carteleras.
 - * Diferencia entre copiar y escribir.
 - * Corrección de trabajos.
 - * Probar y explorar en el aula el “escribir” y lo “escrito”.
 - * Palabras fáciles y palabras necesarias.
 - * La invitación.
 - * El trabajo en pequeños grupos.
 - * **Tomen nota** en sus carpetas personales -en el apartado Análisis Bibliográfico- de los datos que consideren importantes. **Elaboren** un cuadro, resumen o esquema, de acuerdo con sus hábitos de estudio.
 - ◆ **Comenten** qué aportan los aspectos analizados a la enseñanza de la escritura en los otros grados de la escuela.

LOS MAESTROS DE SEGUNDO Y TERCER CICLOS:

- a) **Lean** en el anexo bibliográfico el artículo Escribir *en la escuela* de Liliana Tolchinsky, Anexo 1.
- * **Analicen** los dos modelos de producción de textos que se proponen para tercer grado y la propuesta de trabajo para elaborar un informe.
 - * **Tomen nota** en sus carpetas personales -en el apartado Análisis Bibliográfico- de los datos que consideren importantes. **Elaboren un cuadro**, resumen o esquema, de acuerdo a sus hábitos de estudio.
 - * **Comenten qué** aportan los aspectos analizados a la enseñanza de la escritura en los otros grados de la escuela.
- b) En plenario, **intercambien** las diferentes consideraciones para debatirlas.
- c) El coordinador **toma nota** de ellas para enviarlas, junto con los registros de clase seleccionados en la actividad 1, a la Supervisión Escolar y de allí a la Unidad Coordinadora Provincial.

PARA LAS ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO:

- a) **Lean** en el anexo bibliográfico el artículo artículo Escribir *en la escuela* de Liliana Tolchinsky, Anexo 1.
- * **Analicen** qué aportan a la enseñanza de la escritura en los diferentes grados de la escuela los siguientes aspectos:
 - * La confección de carteleras.
 - * Diferencia entre copiar y escribir.
 - * Corrección de trabajos.
 - * Probar y explorar en el aula el “escribir” y lo “escrito”.

- * Palabras fáciles y palabras necesarias.
- * La invitación.
- * El trabajo en pequeños grupos.
- * Los dos modelos de producción de textos que se proponen para tercer grado y la propuesta de trabajo para elaborar un informe..

b) **Tomen nota** en sus carpetas personales -en el apartado Analisis Bibliográfico- de los datos que consideren importantes. **Elaboren** un cuadro, resumen o esquema, de acuerdo con sus hábitos de estudio.

Actividad 4

En contacto con la lengua escrita y con adultos que le brindan información acerca de ella los niños pueden aprender a escribir.

Las miniexperiencias que se presentan a continuación consisten en situaciones de corta duración, desarrolladas en dos horas semanales a lo largo de un mes. En ellas circula notablemente la lengua escrita. Estas experiencias se articularon con el trabajo de toda la escuela, se ampliaron desde el aula con la ayuda de otros maestros y de la comunidad y fueron parte de La Feria de los Inventos y de una función de títeres en el Día del Niño

Para algunos docentes estas miniexperiencias constituyen su forma habitual de trabajo en el aula y para otros se agrega a sus diversas propuestas de enseñanza.

Estas miniexperiencias se ofrecen con la intención de que los maestros adviertan cómo los niños, al estar en contacto con la lengua escrita, avanzan tanto en la alfabetización inicial como en su posibilidad de producir “buenos textos” en cualquier momento de la escolaridad.

a) **Lean y comparen las** reseñas de las miniexperiencias (La de primer grado se incluye en el anexo bibliográfico IV). **Seleccionen** una de ellas para llevarla a cabo con sus alumnos.

Una vez realizadas las minexperiencias, analicen la posibilidad de llevarlas a cabo en varios grados o en toda la escuela. (Consulten para ello las Jornadas V y VI de Lectura, 1994.)

UNA FUNCIÓN DE TITERES

Los niños de séptimo grado invitan a los de primero y segundo a asistir a una **función de títeres** para la fiesta del Día del Niño.

La función se organiza a lo largo de cinco viernes, en las dos últimas horas.

Primer viernes:

Los niños “revuelven” la biblioteca y consiguen algunas obritas de títeres.

Las leen en subgrupos; cada uno de ellos, elige una escena de la obra y, durante la semana, van a ensayarla para representarla ante sus compañeros.

(Si en la escuela puede proyectarse algún video de una obra de títeres de la que también se consiga el texto -como **El Molinete**, de C. Martínez, editorial del Quirquincho o **La Bella y la Bestia**, versión para títeres de Ariel Bufano, editorial del Quirquincho-, se propone a los niños ambas experiencias ver y leer. A partir de la comparación de ambos textos se plantean reflexiones acerca de la puntuación, la disposición del texto, las acotaciones, el diálogo, etc.)

Segundo viernes:

Los niños releen cuentos tradicionales que ya conocen. Cada subgrupo elige uno que le gusta y que tenga un número de personajes más o menos acorde con la cantidad de miembros del subgrupo, para que cada niño se haga cargo de un personaje.

Los niños trabajan acerca de las diferencias entre el texto narrativo y el dramático.

Entre los cuentos, eligen **Cenicienta y Peter Pan**; empiezan a escribir la obra de títeres.

(Al mismo tiempo, en la hora de Plástica, los niños construyen sus títeres. Consultan unos cuantos libros que dan instrucciones acerca de cómo hacerlo.)

Tercer viernes:

Los niños continúan con la escritura de la obra; la maestra interviene en los subgrupos, da ideas para avanzar en los textos, corrige y hace las últimas lecturas antes de autorizar que la “pasen en limpio”.

Cuarto viernes:

Los niños ensayan y hacen las correcciones finales.

Un grupo elabora y envía invitaciones y programas para los niños de primero y segundo; otro grupo, elabora y coloca carteles de propaganda de la función.

(Durante la semana que falta para la fiesta, los niños tendrán que ensayar en los recreos o en otros ratos libres.)

Quinto viernes:

Se realiza la función.

LAS MÁQUINAS

Los niños de tercer grado participan de un taller de cinco encuentros de dos horas cada uno.

Primer encuentro:

Los niños forman tres subgrupos; cada uno de ellos, se encuentra ante un **problema** para el que debe ofrecer algunas soluciones.

Problema número 1: ¿Como se puede trasladar esta gran caja muy pesada desde la entrada de la escuela hasta el patio del fondo?

Problema número 2: ¿Cómo se pueden subir los ladrillos al primer piso de una obra en construcción?

Problema número 3: ¿Como se puede hacer para que Patricio -el más “gordito” del grado- “se quede” en la parte alta del subibaja?

Cada subgrupo discute el problema **y toma nota** de las posibles soluciones que se les van ocurriendo.

Para el próximo encuentro, tienen que traer “elementos” que les permitan comprobar las ideas que plantearon.

Segundo encuentro:

Los niños experimentan con los elementos que han traído; el grupo 3 necesita ir al parque y todo el grado lo acompaña.

Anotan algunas conclusiones.

La maestra les pide que averiguen todo lo que puedan acerca de la rueda, las carretilla y las guas ya que *-se ha estado hablando de ellas en este encuentro.*

Tercer encuentro:

La maestra reparte libros para que los niños traten de encontrar en ellos la confirmación de lo que han estado experimentando y averiguando. Deben tratar de hallar también la manera en que se designan en los libros alguno de los aspectos experimentados.

Los libros consultados son: **El mundo de los inventos, Las máquinas**, libros de la colección **Cómo hacer**.

Los niños confrontan sus experiencias con lo que dicen los libros;

averiguan de ese modo datos acerca de *la palanca, la polea, y el plano inclinado*.

Realizan esquemas con flechas y referencias.

Cuarto encuentro:

Los niños **traen** materiales **e inventan** máquinas.
Cada grupo **debe elaborar fichas** donde figure el nombre y la utilidad de la máquina.

Quinto encuentro:

Los niños **elaboran y colocan** en la escuela anuncios de la **Feria de los inventos**; todos los que lo deseen podrán visitarla “en la última hora, en el aula de tercer grado”.

Anexo I

LA ESCRITURA... CREA UN NUEVO TIPO DE CO-
NOCIMIENTO CIENTÍFICO; Y UNA NUEVA FOR-
MA DE APRENDIZAJE, LLAMADA ENSEÑANZA.

HALLIDAY, 1989

Escribir en la escuela

TOLCHEGKY LANDSMAN, Liana: *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos, 1993.

Barcelona; escuela pública; primer día de clase. El año anterior las maestras de primer ciclo asistieron a un curso de reciclaje cuyo título era “La escritura” y el lenguaje escrito: procesos de adquisición y actividades didácticas”, y este año tratarían de instrumentalizar algunas de las cosas que se habían elaborado en ese curso.

¿Cómo encararían la enseñanza de la lectura y la escritura? ¿Qué diferencias fundamentales habría este año respecto a lo hecho otros años?

Entre las maestras, la de parvulario era la más ansiosa y expectante, tal vez, porque había incorporado un nuevo tema a su trabajo. La organización básica de su aula no cam-

biaria; el trabajo en rincones le seguía pareciendo la mejor manera de organizar la actividad del parvulario, pero, a partir de este año, el aprendizaje de la escritura y el lenguaje escrito se incluía como uno de los temas Curriculares. No actividades preparatorias para la lectura y la escritura, no actividades de prelectura o de pre-escritura, sino actividades de escritura y de desarrollo del lenguaje escrito.

Recuerda su reacción cuando comenzó a oír algo sobre el tema. ¿Enseñar a leer y a escribir en el parvulario?, ¿para que? ¿es que acaso los niños están maduros para eso?; ¿que significa esta nueva moda?

Tardó algún tiempo en darse cuenta de que no se trataba de un nuevo método para la enseñanza precoz de la lectura y la escritura, sino de una aproximación íntegramente diferente. La idea era continuar desarrollando en la escuela lo que los niños ya habían comenzado a aprender acerca del lenguaje escrito fuera de la escuela. La propuesta consistía en aprovechar lo que se sabe acerca de cómo los niños aprenden, para fomentarlo en la escuela.

Investigadores de distintas disciplinas, especialmente psicólogos y psicolingüistas, habían estudiado en los últimos años los procesos de adquisición del lenguaje escrito y compartían con maestros y educadores lo que habían encontrado para que fuera reelaborado en el aula. Muchos de los investigadores no habían sido nunca maestros de primaria, ni lo serían; otros tenían experiencia docente, pero no habían podido aun aplicar en el aula lo que parecía implicarse de los descubrimientos acerca de los procesos de adquisición. Por eso, algunas de las ideas que proponían eran aún vagas y generales. Parecían tener mucho más claras las distinciones teóricas y los detalles de lo que los niños aprendían “por sí mismos” que lo que

debía hacerse exactamente en el aula. Por eso, era importante que se trabajaran esas ideas en el aula. En algunas escuelas de Barcelona, de Italia, de Sudamérica ya se había comenzado hace algunos años a utilizar esta aproximación al aprendizaje. Habían leído en el curso algunos trabajos de aplicación tanto en educación ordinaria como en educación especial. La propuesta tenía asidero, se había comenzado a verificar su eficacia: debía generalizarse.

Parece mentira, reflexiona la maestra, cuántos cambios en la manera de encarar el trabajo trae consigo la inclusión del lenguaje escrito como tema curricular.

Este año, a diferencia de años anteriores, el aula de parvulario no estaría llena de letreros, los niños no encontrarían la biblioteca ya organizada, ni estarían colocados sus nombres sobre los percheros donde dejan sus abrigos y batas. Tal vez resulte paradójico que el año que más pensaba dedicarse al tema del lenguaje escrito fuera el año que menos letreros preparados tenía. Lo que sucede es que este año confeccionaría los letreros que necesitara junto con los niños, y no en su casa o por la tarde en la escuela. Discutiría con ellos el propósito de cada letrero, el texto que conviene incluir, y, ¿por que no?, les pediría que ellos mismos lo escribieran o lo copiaran.

Esa era una de las diferencias que ahora tenía clara, la diferencia entre escribir y copiar. Son dos actividades diferentes, cada una con sus exigencias y con sus propósitos, aunque muchos maestros suponen que al comienzo de la escolaridad los niños sólo pueden copiar y, más adelante, podrán escribir. Ahora se sabe que el niño puede escribir aun antes de saber copiar; que la actividad de escribir es diferente de la de copiar, y que hay que saber cuándo es mejor usar una u otra. Los niños aprenderán a escribir escri-

biendo, y no solo copiando. Por lo tanto, hay que diseñar situaciones en las cuales necesiten y quieran escribir, aun cuando sean pequeños y nadie se haya dedicado formalmente a enseñarles las letras.

Uno de los rincones que más cambiaría sería la biblioteca del aula. Otros años albergaba casi exclusivamente libros especiales para niños de parvulario, muchísimos de los cuales eran libros con imágenes y sin texto. Este año habría una enorme variedad de material “bibliográfico” Toda su familia y muchos amigos, habían colaborado, y no había resultado nada difícil proveerse de una nutrida biblioteca. Libros de cocina, guías de viajero, catálogos, libros de poesías, varios títulos de “autores famosos” y revistas del corazón eran algunos de los nuevos materiales de lectura incorporados. Habría libros y folletos en catalán y en castellano, y algunos en inglés y en francés. Pensaba que sería divertido descubrir en qué momento los niños se daban cuenta (y si se daban cuenta) de que estaban escritos en diferentes idiomas. Tal vez prestarían atención a las diferentes combinaciones de letras en cada lengua o a signos especiales que aparecen en catalán y no en otras lenguas, como, por ejemplo, la diéresis. En sitios donde se hablan lenguas distintas -por ejemplo, en algunas regiones de Suiza donde los niños escuchan italiano y francés-, algunos investigadores encontraron que los niños se dan cuenta muy precozmente de cuándo está escrito en diferente idioma, mucho antes de que puedan leer lo que dice.

La organización del material de la biblioteca se llevaría a cabo con los niños, en una secuencia de actividades.

- En principio, la maestra no traería todo el material de que dispone, para no complicar demasiado el ordenamiento y, además,

porque algunas cosas las reservaba para temas que abordaría más adelante.

- Comenzaría comentando con los niños la necesidad de ordenar el rincón de la biblioteca y separar el material en los estantes disponibles. Para hacerlo, hojearían juntos el material alrededor de la instrucción “vamos a ver de qué será este libro”.
- Estaría muy atenta para descubrir en qué se fijan los niños para decidir de qué trata un libro: ¿miran las ilustraciones?, ¿la distribución en las páginas?, ¿reconocen algunas letras? Intentaría averiguar qué distinciones hacen de los diversos materiales de lectura -periódicos, revistas, libros de cuentos, de poesías, canciones, enciclopedias-, cómo los denominan, qué se imaginan que hay escrito en ellos.
- Cada reunión de ordenamiento de la biblioteca serviría para realizar pequeñas dramatizaciones alrededor de la lectura de cada uno. Jugarían a leer cuentos, a leer el periódico, a decir poesías del libro, etcétera.

Obviamente muchas de las lecturas las haría ella misma. Respecto a este punto quería guardar cierto equilibrio entre la “magia” del acto de lectura y los diálogos instructivos alrededor de la lectura. No toleraba la idea de transformar cada cuento o cada poesía en una clase o en un juego de adivinanzas. Por eso, muchas veces, elegiría un relato interesante y, recogida entre los niños, lo leería lentamente para disfrute de todos. Otras veces, en cambio, antes de comenzar a leer les preguntaría a los niños acerca del libro, de qué les parece que se trata, quiénes son los personajes, dónde está escrito el título, etc. Otras, las preguntas o las observaciones vendrían después, en la segunda o tercera o quinta o sexta lectura. No teme la repetición: sabe cuánto encanta a los niños y cuánta ri-

queza podían encontrar en volver sobre lo mismo.

Pediría la participación de otros niños en la lectura de relatos, de poesías o en la consulta de otros materiales. Había combinado ya con sus compañeras de tercero para que esto fuera posible. Una vez por semana algún niño de segundo vendría a leer al rincón de biblioteca. Esto beneficiaría tanto a los pequeños como a los más grandes. A los pequeños por el honor de tener un compañero más grande compartiendo con ellos una actividad y con el cual podrían conversar como no lo hacen habitualmente con sus maestros. A los mayores, porque por fin tendría sentido la lectura en voz alta. Las clases de lectura de los niños mayores suelen tener como única audiencia la maestra; ahora se daba la oportunidad de tener otra audiencia, una audiencia real. Por supuesto, los niños mayores podrían preparar su lectura. Nuevamente, la preparación de la lectura para que los niños pequeños la disfruten tiene un sentido muy diferente de la preparación de la lectura para que la maestra evalúe su nivel. La evaluación podría ser hecha de todas maneras, y los beneficios se multiplicarían para todos.

Algunos de los materiales del rincón de biblioteca también se aprovecharían en otros rincones. Por ejemplo, cuando trabajaran con arcilla, buscarían modelos en un libro sobre artesanías precolombinas, o si se les ocurría jugar a la “peluquería de señoras”, no se olvidarían, de poner las revistas del corazón.

Por supuesto, al lado del teléfono, en la casita, estaría el listín telefónico. Juntos buscarían cuál de los niños figura o no en el listín, cuántos apellidos como el suyo aparecen. Una de las maestras del grupo comentó que había ensayado esa actividad en su clase y que algunos niños quedaron tan fascinados al ver los nombres de sus padres escritos en un libro tan gordo que el listín telefónico se

transformó para muchos en un texto fundamental.

Tenía intenciones de dedicar un espacio especial a la corrección, tanto en el rincón de biblioteca como en el de arte. Había acordado con las profesora del ciclo la importancia de incluir la revisión y la corrección de los trabajos como parte del proceso de producción habitual, no sólo como una actividad posterior a cargo de la profesora y cuyo propósito es evaluar al alumno. Para conseguirlo había que comenzar desde el parvulario. Con ese objetivo había incluido en un estante de la biblioteca toda clase de materiales para corregir trabajos: goma de borrar, tijeras, “tippex”, “celo”. Cuando los niños escribieran o dibujaran les comentaría acerca de la posibilidad de corregir o cambiar algo de lo hecho, mostrándoles cómo hacerlo. Cuando los niños le mostraran sus trabajos, trataría de ser sincera y si había algo que ella pensaba que podía ser mejorado, se lo diría y juntos irían a corregirlo. Era importante cambiar el signo de la corrección: de algo impuesto por la maestra a parte del proceso de producción de textos, dibujos, maquetas, etcétera.

Más adelante, cuando los niños hubieran comenzado las clases de música, incluiría también libros con piezas musicales, con su correspondiente notación. Esta idea la había comenzado a planificar con la profesora de música, pero debería seguir elaborándola un poco mejor. Lo que si terna claro era la idea de reunir las letras de todas las canciones que los niños aprenden y organizar un cancionero. Si los niños iban aprendiendo las canciones de memoria y tenían las letras por escrito, podrían leer las canciones de los cancioneros e ir descubriendo las correspondencias entre lo que cantaban y lo que estaba escrito. Propondría a los niños actividades para memorizar las canciones. De to-

das ellas había grabaciones, de manera que los niños podían disponer de la grabaciones individualmente o en parejas, y aprender la canción de memoria.

Este año trabajaría muchísimo con arcilla, plastilina y masa. Uno de los rincones que pensaba mantener más activo era el de los materiales “blandos y sucios”. Curiosamente, de pronto se redimensionaron muchas de las actividades que habitualmente se hacen en el parvulario. No se trata de jugar con plastilina para que los niños aprendan la forma de las letras o de discriminar formas geométricas para que aprendan a discriminar letras. Realizaría esas actividades, pero por el valor que tienen en sí mismas. Trabajar con materiales blandos es divertido, útil, creativo e interesante; entonces, lo hará por eso y no por el eventual beneficio psicomotriz o académico.

Como todos los años, irían al museo Picasso, pero esta vez con un objetivo muy definido. Quería mostrarles a los niños cómo Picasso había copiado a Velázquez. Consiguió una gigantesca reproducción de **Las Meninas** para traer a la clase, antes de la visita al museo, y la tarea de los niños durante la visita sería tratar de descubrir si hay en el museo algún cuadro que se le parezca. Posteriormente, pensaba trabajar sobre el tema de la copia: la opinión que tenían sobre la copia, si estaba bien o mal copiar, las razones que ellos suponían que habían llevado a Picasso a copiar; por fin, toda clase de juegos alrededor de copiar, imitar, reproducir; copiar el dibujo de otro niño descubriendo cuál es la mejor manera de ubicarse para que salga exactamente igual, reproducir una parte del dibujo y modificar otra, producir variaciones sobre el mismo dibujo, etcétera.

Este año también se dedicarían bastante a la cocina. No se atrevía a preparar comida caliente desde el principio --eso lo haría más

adelante, ya que los niños eran aún pequeños y temía complicarse demasiado-, pero sí prepararían comidas frías, comenzando con unas buenas ensaladas, contando con la colaboración de los padres. Había hablado con tres padres y estaban dispuestos a dedicar una mañana, uno de ellos hasta se había demostrado entusiasmado, ya que era muy aficionado a la cocina. Durante el año trataría de convencer a otros; era posible que lo lograra. Los niños sabrían exactamente que los padres venían a ayudarlos a preparar las comidas. Cada padre trabajaría con un pequeño grupo y podría proponer una ensalada de su propio repertorio o consultar la bibliografía culinaria del rincón de biblioteca. Aprovecharía la oportunidad para explorar la organización de los libros de cocina. No todos los recetarios están organizados de la misma manera. En algunos, aparecen las listas de ingredientes y luego las indicaciones; en otros, los ingredientes aparecen sólo para recetas nuevas. En todo caso era importante que los padres “exploraran los textos” con los niños y decidieran la receta. Además, en una ensalada de escarola aparecen concentrados muchísimos de los “conceptos” que se trabajan durante todo el año (diferencias de tamaño, grosor, tinte y textura), y resultaba mucho más divertido explicarlos alrededor de la escarola que en la pizarra. Sobre todo, la dirección de la información era importante: en este caso, se parte de una información textual (la receta de cocina) y se llega a una información experiencial (la ensalada).

Había pensado, además, una enorme variedad de actividades alrededor de la confección de letreros. Habría letreros indicando el lugar del material de uso común en los estantes, el programa de actividades de cada día y el cuadro con el estado del tiempo. Para cada una de estas actividades, decidirían el o los textos, y los escribirían.

Durante el curso de reciclaje se había in-

sistido en que los niños que crecen en una comunidad que usa la escritura reconocen sus funciones: en este caso, la de indicar y diferenciar la pertenencia de ciertos objetos, el orden de ciertas actividades. Sería interesante verificar si eso ocurre en su grupo, si alguno de los niños, de entre cuatro y cinco años, propone escribir un letrero para identificar los materiales o la confección de una tabla para indicar cada día el orden de las actividades y el estado del tiempo. Esta era otra diferencia respecto de años anteriores y sentía una enorme curiosidad por saber qué conocían sus alumnos acerca de estas cuestiones.

Cada una de las tareas que antes hacía fuera del aula (leer el periódico, escribir cartas a los padres, preparar las invitaciones para las reuniones de profesores o para recordar los pagos de las excursiones) se convertirían en actividades; para realizar con los niños en situaciones de exploración de los distintos usos de la escritura. Eso era algo que realmente se proponía conseguir, que los niños probaran y exploraran el escribir y lo escrito, así como prueban otras actividades y otros materiales.

Si tanto se insistía en que los niños aprenden experimentando ¿por que no dejar que experimenten con la escritura? Es cierto que la escritura es un sistema convencional de notación del lenguaje, y eso la diferencia del dibujo -abierto a todo tipo de invención posible... No se trata de que inventen, si cada uno inventara letras no podríamos comunicarnos por escrito. La idea es que avancen en su conocimiento, pregunten, verifiquen y no teman equivocarse. Nuestra vida cotidiana está impregnada de la escritura y no sería nada difícil compartir esos múltiples usos con sus alumnos.

La maestra de primero estaba sumamente curiosa. Hacía muchos años que trabajaba en primer ciclo, pero no dejaba de emocio-

narse cuando, al cabo de cierto tiempo, los niños comenzaban a leer. En estos momentos, sin embargo, no pensaba sólo en el punto de llegada, cuando los niños ya leyeran, sino también en el punto de partida. Durante varios meses había escuchado que los niños construyen conocimiento acerca de la de la escritura mucho antes de que se les comience a enseñar formalmente. Había analizado ejemplos de producciones infantiles que los compañeros de otras escuelas y las coordinadoras traían a las reuniones de reciclaje, no sólo en catalán, sino en frances, en italiano y hasta en hebreo. Resultaba sorprendente que los primeros pasos en el descubrimiento de la escritura fueran tan parecidos en diferentes lenguas. Lo que hacen niños israelíes de cuatro o cinco años cuando “escriben” es casi idéntico a lo que hacen los niños catalanes de edad similar. Y eso que los sistemas de escritura son muy diferentes, no solo porque la forma de las letras es distinta o porque en hebreo se escriba de derecha a izquierda, sino porque en hebreo todas las letras del alfabeto son consonantes; cuando hay que escribir una palabra que tiene consonantes y vocales, por ejemplo, la palabra ‘par’, se dispone de una ‘p’ y de una ‘r’ pero no de una ‘a’. Al leer la palabra, el lector que habla hebreo se da cuenta que se trata de ‘par’ (además, en hebreo no existe ‘por’ o ‘pir’) y sabe que la ‘p’ debe ser leída /pa/. El lector agrega sonidos que no están indicados gráficamente. El desciframiento de la palabra se basa en el conocimiento de la lengua.

Tras las explicaciones, esta manera de escribir y leer le había parecido difícilísima y, además, no entendía por que ella, una maestra catalana que enseña en Sant Feliu, estaba estudiando sobre el hebreo. Más adelan-

te se dio cuenta de que lo de la escritura hebrea se había traído a colación por varias razones. Primero, para que se entendiera qué significaba ‘sistemas de escritura diferentes’; cuando más adelante se habló de niños que tenían ‘sistemas de escritura diferentes’, sabía exactamente a qué se estaban refiriendo. Ello no implica, necesariamente, usar otras letras: el niño podía estar usando las letras de nuestro sistema de escritura, pero su valor podía ser diferente. Si, para los que ya sabemos escribir convencionalmente, la letra ‘b’ vale /b/, para un niño que tiene un sistema diferente, puede valer /bo/ cuando, en lugar de escribir las cuatro letras de ‘bola’, escribe ‘bla’: no significa necesariamente que se haya olvidado una letra, sino que la letra ‘b’ basta para representar la sílaba -bo-.

La segunda razón por la cual se habló de sistemas de escritura diferentes tenía que ver con el proceso de lectura: para resaltar cuánto agregamos u omitimos en el proceso de leer. Todo lector, en cualquier lengua de que se trate, agrega, quita o modifica a lo escrito. Lo que sabemos, lo que recordamos o creemos va modificando constantemente lo que vamos leyendo.

A pesar de todas estas reflexiones, quedé alelada cuando vio ejemplos de niños castellano parlantes que escribían... ¡sólo con vocales! Parecía hebreo al revés. Ahí descubrí que los niños no se olvidaban las consonantes, sino que ‘leían’ en las vocales también las consonantes. Para escribir ‘coche’, habían puesto ‘oe’; al leerlo, leían ‘coche’. Cada letra que ponían, en realidad, valía, según el análisis de la palabra que habían hecho, por una sílaba, o más exactamente, por lo que se denomina segmento CV, que a veces coincide con una sílaba.

Mil preguntas le surgieron entonces. ¿Se-

rán sistemáticos los niños?, ¿podrán leer lo que han escrito, uno o dos días después?; ¿por qué sólo vocales?; ¿qué sucedería si tuvieran que escribir ‘toma la sopa’?, ¿escribirían ¿‘oaaoa’? Lo sabría dentro de pocos días. Sabría, además si sus alumnos se atrevían a escribir según “su parecer”. Eso nunca se le había ocurrido: pedir a los niños que escriban, sin preguntarse antes si ya les había enseñado las letras correspondientes. Siempre había dedicado los primeros meses a copiar de la pizarra o del libro y a completar palabras u oraciones en los cuadernillos de ejercicios; pasaban bastante tiempo hasta que les proponía a los niños **escribir algo** solos. Este año, en cambio, tenía pensadas secuencias de actividades en las que los niños escribirían... hasta nombres extranjeros.

Los niños estarían organizados en grupos de cinco, como todos los años. Lo que había pensado es que en una de las sesiones de trabajo iba a dar a cada grupo varias revistas de actualidad y de deportes -Cambio 16, Time, **Hola**- con la consigna de buscar “caras conocidas”, personajes conocidos. A ver cuántos rostros de personajes reconocen los niños. Después, preguntaría los nombres de aquellos que los niños reconocen. Posteriormente, buscarían en los textos los nombres correspondientes. Lo podrían encontrar recortar y pegar.

Algo similar haría con bebidas (Schwepes, Coca-Cola, La Casera, Kas); ésas sí serían inmediatamente conocidas por la mayoría de los niños -y todo el abecedario y sus combinaciones estarían en sus nombres. Finalmente, toda la información proveniente de la televisión, de la publicidad, se convertiría en aliada. **Cocodrilo Dundee y Las tortugas ninja** se leerían no sólo fuera de la escuela, sino también en clase.

Muchas restricciones que habían regulado su manera de enseñar se habían levanta-

do de pronto. Antes había palabras fáciles o difíciles, según la combinación de sonidos o letras; ahora había palabras necesarias o inútiles, según la situación precisa en la que los niños necesitaban escribir. Si había que escribir ‘mandarina’ o ‘aceite’ porque estaban construyendo un supermercado, estas palabras eran más fáciles que ‘papá’. Eran más fáciles porque eran las necesarias para el supermercado.

El criterio para decidir los textos no sería un criterio fonológico, sino un criterio estético, funcional o de interés científico. No comenzaría ni por las vocales ni por las consonantes, ni por las sílabas directas ni por las sílabas invertidas. Leerían y trabajarían cuentos, fábulas, canciones, poesías, refranes, enciclopedias, diccionarios. Escribirían 10 necesario para el desarrollo de los diferentes temas del programa, para entender mejor lo que leen, para comunicarse con otros niños o adultos, para registrar hechos que quieran o necesiten registrar.

La biblioteca del aula estaría más nutrida que nunca, no sólo con libros de cuentos, sino con revistas de deportes, cancioneros y juegos con sus correspondientes instrucciones. Sentía curiosidad por ver qué cara podrían sus alumnos cuando ella abriera un libro que nunca hubieran visto y les preguntara de qué les parece que se trata ese libro. Le gustaba sobremedida la cuestión de las “múltiples lecturas”. Tradicionalmente se hablaba de lectura y escritura como actividades monolíticas, pero ahora veía claro que había muy diferentes maneras de **leer y** de escribir, según los propósitos, según los tipos de texto, los conocimientos previos de cada uno, etcétera.

Había pensado, por ejemplo, en una secuencia de actividades alrededor de la lectura de un cuento largo. Esta secuencia de lectura tenía varios objetivos: primero, divertir-

se con el cuento; segundo, volver a divertirse; tercero, explorarlo desde distintas perspectivas; y cuarto, re-escribirlo desde alguna perspectiva.

Lo había elegido porque le gustó; a ella, como adulta, le había interesado y la había mantenido en suspenso; le pareció chispeante y original. Pensaba organizar “sus lecturas”.

Comenzando por el título (*El segrest de la bibliotecaria*, de Margareth Mahy), comentarla acerca de la autora, una bibliotecaria que vive en Nueva Zelanda y, por lo tanto, no había escrito en catalán, sino que fue traducida. (En el momento que pensó en esta situación se le ocurrieron mil actividades alrededor de la cuestión de la **traducción**. En su clase había niños catalanoparlantes, castellano-parlantes, dos niños de Marruecos que hablaban francés en sus casas y uno que hablaba árabe, aunque no recordaba exactamente de dónde había venido. ¡No cualquier clase podía darse el lujo de experimentar alrededor de la traducción con niños de seis años!).

Antes de leer el cuento, pediría a los niños que pensarán qué podría pasar entre una banda de ladrones y una bibliotecaria. Que cada uno lo piense, pero no lo diga. Haría toda la escenografía de **estar pensando**; uno o dos minutos de silencio en posición de pensar. Después de leer el cuento verían quién “lo adivinó”. Si algún niño quisiera escribir lo que le parecía que sucedería, podría hacerlo, y si alguno quería decírselo para que ella lo escribiera, también lo haría. Pero cada uno por **separado**, en secreto, para guardar el suspenso. Las expectativas de los niños organizarían la audición del cuento. Muchos niños escucharían el cuento tratando de verificar sus propias expectativas. Es probable que hubiera algunos problemas, sobre todo con aquellos que tuvieran cierta dificultad para controlar la frustración -de que sus

propias anticipaciones no se realicen- 0 con algunos que estuvieran tan preocupados en encontrar lo anticipado que no pudieran escuchar. De todas maneras, valía la pena verificarlo.

Leerían luego el primer capítulo. Es importante cómo se lee un cuento, la entonación del lector, la ubicación y comodidad de los que escuchan. Cuidaría todos esos detalles. La magia de un buen relato debe ser conservada. Sabía que muchas palabras no las entenderían, no sólo porque había niños que no hablaban catalán en sus casas, sino porque el vocabulario de los libros -sobre todo si son buenos- es diferente del de uso cotidiano. No importaba: su tono de voz y la trama del relato preservarían el significado general. Sobre los detalles, sobre las construcciones o palabras nuevas trabajaría después. En un primer momento era fundamental que el cuento atrapara y fuera escuchado-leído en tanto tal.

El resto de los capítulos los leería de igual manera, uno por día. El propósito era que los niños esperaran el momento de la lectura, pensarán en lo que había pasado y en lo que aún sucedería, hablarán entre ellos de lo leído. Eso es imposible que suceda con lecturas de una vez o lecturas muy aburridas.

Acabada la lectura de todos los capítulos, preguntaría si querían volver a escucharlo. Todos sabemos la importancia de la repetición en la posibilidad de comprensión. En realidad, pocas veces se trata de una repetición ya que cada vez escuchamos diferente, pero al menos dar una nueva oportunidad para volver sobre el mismo material. Seguramente, querrían volver a escucharlo.

Luego, controlaría las anticipaciones, averiguando quién acertó en sus predicciones. Obviamente iba a ser una magnífica oportunidad para ver quién recuerda lo escrito, cómo

se las arreglan para “recuperar” el texto, cómo comparan entre lo anticipado y lo leído, etcétera.

Más adelante, trabajarían sobre los personajes. Por supuesto que aquí el vestuario era importante, sobre todo al principio. Por suerte había conseguido cantidad de “trapos viejos”, y todos son útiles a la hora de disfrazarse. Como primer juego, unos niños se disfrazarían de ladrón, de policía, de bibliotecaria, de jefe de la banda, etc., y los demás deberían averiguar cuál es el personaje.

Posteriormente, deberían jugar al mismo juego, pero sin vestuario. Los personajes deberían ser reconocidos por la manera de hablar -como ladrón, como bibliotecaria, etc. Si querían repetir exactamente el discurso de algún personaje, deberían consultar el texto, y en eso los ayudaría. Localizarían los párrafos en los cuales aparecen los diálogos de cada personaje (podría marcarlos sobre una fotocopia ampliada) y podrían leerlos y releerlos cuantas veces fuera necesario. Estarían, efectivamente, estudiando la lectura, pero con un propósito claro y definido. Podrían, además, “ensayarlo” cuantas veces lo necesitaran. Aquellos que no quisieran consultar el texto deberían inventar su imitación, y, en ese caso, resultaría interesante ver qué imitan: si para imitar a un personaje se remiten al tema y hablan de robar para ser reconocidos como ladrones, o de libros para ser reconocidos como bibliotecarias, o si recuperan indicadores de vocabulario o de organización del discurso.

Trabajarían, además, a nivel de vocabulario y detalles. Por ejemplo, buscar en la Enciclopedia Médica y en otras más populares la definición de sarampión y verificar cuánto se aleja o se asemeja el tratamiento recomendado en estos textos del recomendado por la bibliotecaria en el relato.

De aquí en adelante se abrían numerosas

posibilidades de aprovechamiento del texto que manejaría; según el interés del grupo. Lo importante era volver al texto varias veces, durante bastante tiempo. Durante ese tiempo la capacidad de lectura y escritura de los niños se modificaría, o sea que cada retorno al texto sería diferente. En cada retorno, se buscaría y, por ende, se descubriría otra información.

Además de la lectura de relatos, poesías, cancioneros, revistas y enciclopedias, según fuera necesario, quería dedicar algunas “sesiones” a la interpretación de instrucciones no escritas. En la ciudad y en las casas de la mayoría de los niños hay cantidad de indicaciones gráficas que, si bien transmiten información, no están escritas alfabéticamente. Las instrucciones para encender y apagar el televisor o el aparato de video, las señales de tránsito, las flechas que indican direcciones, las instrucciones de muchos juegos infantiles y de muchos aparatos electrodomésticos. ¿Qué entienden de estas indicaciones los niños? ¿Cómo las usan? Tenía la impresión de que se arreglaban muy bien en el mundo de la “semiografía”, pero quería verificarlo. No suponía que hubiera alguna relación entre la capacidad de interpretar un icono y la posibilidad de leer una palabra. Realizaría esta actividad porque cada vez era mayor la cantidad de información que se transmite “semiográficamente” y los niños deberían aprender a arreglarse con ella tanto como con la escritura alfabética.

También su relación con el dominio de las cifras había cambiado. En la escuela, las cifras se usan, casi exclusivamente, para anotar cantidades y hacer cuentas, pero resulta que las cifras aparecen y se usan en múltiples contextos. En nuestra cultura, las cifras representan una gran variedad de conceptos numéricos y cuantitativos: describen series o conjuntos de objetos discretos; describen medidas (peso, altura, pero igualmente ta-

llas de ropa y voltaje); se usan como etiquetas para identificar objetos, distinguiéndolos de otros, como en el caso de los números telefónicos o de las direcciones. Tienen funciones informativas, pero también prescriptivas, como, por ejemplo, en relación a las películas prohibidas para menores o de la hora de ir a dormir. Hay múltiples convenciones para escribir los números y para traducirlos verbalmente, y no tenemos por qué suponer que estas diferencias estén claras para los niños. La idea era dedicarse a explorar textos numéricos con el mismo cuidado con que exploraban otros tipos de texto, no relacionándose con las cifras sólo en función del cálculo. Los niños aprenderían, entonces, a escribir sus números de teléfono y sus direcciones, y compararían sus talles y sus tallas. Cuando visitaran la tienda, verían cómo están organizadas las prendas por talle y cuáles son los precios de los distintos artículos. Discutirían, además, las relaciones de precio -cuáles son más caros y cuáles más baratos-, aun antes de que los niños hayan estudiado las grandes cantidades o el valor posicional. Trabajaría sobre las intuiciones de los niños. Ella sabía, por sus propios hijos, además de por los trabajos que habían comentado en el curso, que las “intuiciones” respecto a las cantidades dinero no corrian parejas con el programa de matemáticas y que los niños saben que mil pesetas son más que quinientas pesetas aunque no tengan muy claro que 250 son menos que 300.

Otro de los temas que trabajaría de forma diferente es el de la producción de textos. Desde el principio trabajaría la producción textual como un proceso que incluye distintas fases: generación de ideas, consulta a otras fuentes o “expertos”, selección y decisión, pre-texto, revisión. Las fases no son obligatorias, dependen de las circunstancias de producción, de los propósitos, de la audiencia, pero su potencialidad debía ser recono-

cida por el niño desde el principio. Al planear la redacción de una invitación a los padres, por ejemplo, discutirían en pequeños grupos qué poner -eso puede ser considerado una fase de generación de ideas-, pero les daría un modelo de invitaciones escritas otros años para que no tuvieran que “inventar” un formato adecuado de invitación y pudieran pedir todos los datos necesarios para llegar a redactar una invitación que cumpla su función comunicativa. Seleccionarían, pues, qué poner y redactarían un primer borrador. Es posible que ese fuera el mejor momento para comparar lo que habían hecho los diversos grupos y decidir un texto único. El texto decidido podría ser entonces copiado en la pizarra, copiado luego por cada niño en papel de carta y enviado por correo.

Claro que para llevar a cabo estas ideas tendría que aumentar mucho más el trabajo en pequeños grupos; todo lo que había diseñado no tenía sentido si no había un buen nivel de interacción entre los niños. Era consciente de las dificultades de trabajar en grupo. Los niños son muy diferentes y a algunos les resulta difícil arreglarse con los compañeros sin un adulto actuando de intermediario; otros aprovechan la ocasión para dar rienda suelta a toda su energía y se pueden producir situaciones difíciles de controlar. También la evaluación del progreso de cada uno es complicada cuando trabajan en grupo. Lo haría lentamente: al principio, tareas cortas; asimismo, se sentaría con cada uno de los grupos, enseñándoles a interactuar, pautando los intercambios. Habría, obviamente, momentos de trabajo colectivo y momentos de trabajo en grupos. Con paciencia, lo conseguiría.

Sabía que llegarían niños con distinto nivel, que algunos sabrían mucho acerca de lo relacionado con la lectura y la escritura, y otros, muy poco. Solía preocuparse enorme-

mente por las diferencias de nivel, pero este año trataría de aprovecharlas. Obviamente, cuando todos los niños deben aprender la misma letra o las mismas sílabas, al mismo tiempo, es un problema que algunos sepan mucho y otros muy poco. En cambio, si, de acuerdo con esta organización del aprendizaje, gran parte de la tarea debía ser realizada entre los niños, podría llegar a ser mejor que estuvieran en distintos niveles.

La maestra de tercero se encontraba algo dubitativa y temerosa. Era un grupo bastante inquieto. Su compañero había trabajado duro los dos cursos anteriores, y ella no tenía tanta experiencia. Había acabado sus estudios hacía poco más de dos años y era su primer trabajo de turno completo. También ella había participado en el reciclaje, aunque lo que había escuchado no le resultaba tan novedoso como a sus compañeros. La importancia de permitir que los niños exploraran el material escrito, que escribieran espontáneamente, que trabajaran en grupo, y, sobre todo, la concepción de la lectura como proceso de transacción entre el texto y las expectativas del lector eran para ella temas conocidos. Aunque no había tenido aún la oportunidad de aplicarlos, los había estudiado en la escuela de formación de profesores.

Pensaba organizar “situaciones de lectura” como situaciones de enseñanza recíproca. Éstas consistían en lo siguiente: el grupo de alumnos con su tutor -la profesora o un niño más grande de otro curso- leían juntos un texto, pero había roles definidos alrededor de la situación de lectura. Los roles no eran fijos, sino que eran cambiantes según el texto. Duraban lo que durara la lectura y elaboración de un texto. Uno de los integrantes tenía, por ejemplo, el rol de preguntar palabras “difíciles”. Debía preguntar, por lo tanto, su lectura del texto estaría orientada por esa función. Otro de los integrantes podía tener el rol de memoria del texto; o sea, cada

vez que acababa una sesión debía decir qué habían leído, y cada vez que comenzaba otra sesión debía recordar al grupo lo que habían leído la última sesión. Si el que actuaba como memoria del grupo quería escribir para recordar mejor, podía hacerlo, pero no era obligatorio. Otro de los integrantes tenía la tarea de interrumpir si no se entendía. Obviamente, debía decir qué era lo que no había entendido; eso ayudaba enormemente al grupo. Otro tenía la obligación de hacer *preguntas sobre el texto*; otro, la de *coleccionar palabras o frases bonitas, interesantes o curiosas*, en un fichero que se adjuntaría a cada texto leído.

En los trabajos que habían leído sobre *enseñanza recíproca*, funcionaba bien. Muchos de los textos leídos -ensayos, poesías, relatos, etc.- acababan incluyendo resúmenes, listas de preguntas, listas de definiciones, listas de construcciones que a los niños les habían llamado la atención. Obviamente, la maestra o el tutor del grupo debía pasar alguna vez por cada rol, para ir enseñando a los niños cómo cumplirlo, pero, una vez que aprendían cómo hacerlo, podía ser muy útil. Además de lo relacionado con la comprensión del texto, le parecía fundamental la diversidad de roles y el que los niños vieran a su maestra resumiendo, preguntando palabras difíciles, interrumpiendo para pedir explicaciones de lo que no entiende.

Otra idea sumamente útil era la de recurrir a niños mayores, de otras clases, para que actuaran como tutores. Sus propios niños, los de tercero, irían al parvulario a leer a los pequeños en el rincón de biblioteca. De esa manera, deberían preparar la lectura y su papel de lectores. Al mismo tiempo, los de sexto vendrían a su clase a actuar de tutores y deberían ellos mismos preparar los textos y estudiar los roles. Serían situaciones de interacción reales y necesarias. Ella no podía atender los cinco grupos en las clases de lec-

tura; tener la ayuda de los niños mayores solucionaba un problema real y aportaba beneficios secundarios.

Tenía el firme propósito de conseguir que sus alumnos disfrutaran de la producción de textos, que fueran capaces de escribir un informe de las observaciones realizadas, una nota justificando su inasistencia a clase o solicitando materiales de estudio. Que pudieran redactar por sí mismos “problemas de matemáticas” y la descripción de los personajes para la obra de títeres.

Aunque uno de los objetivos curriculares más en boga mientras estudiaba se refería a la necesidad de que los niños aprendan distintos géneros literarios, a ella nunca le había convencido tal como estaba planteado. ¿Qué significa aprender distintos géneros? ¿Es que la verbalización explícita de las características propias de cada género mejorará la calidad de la producción o la comprensión lectora? Durante el curso de reciclaje habían discutido numerosas investigaciones en diversas lenguas que mostraban que los niños ya llegan a la escuela con un conocimiento básico acerca de las variedades del lenguaje escrito. Por ejemplo, distinguen entre escribir una carta, describir una casa, contar un cuento, escribir una poesía o redactar una noticia periodística. El problema no radica en la distinción entre géneros, porque los géneros son “actos de habla transformados”, y la capacidad de producir actos de habla diferenciados por sus funciones comunicativas específicas es adquirida muy tempranamente. El problema radica en *la calidad de las producciones*. Las producciones eran distintas en su organización y su contenido, según las restricciones propias de cada género, pero eran pobres. Los niños escribían cartas que no poseían ni la organización ni el contenido de un relato de aventuras --eran cartas-, pero eran cartas aburridas, en las cuales se notaba que el niño no

tenía qué decir. El problema no consistía en que aprendieran a diferenciar o a ser sensibles a las restricciones del género --ese conocimiento ya formaba parte de su competencia lingüística básica-, sino de lograr que escribieran mejor. Ella se proponía mejorar la calidad de los textos.

Habían discutido dos modelos que aparentemente explicaban los procesos de producción textual. Según uno de los modelos, el solicitar a una persona escribir un texto -un cuento, una carta o una poesía sobre un tema determinado- moviliza ciertas asociaciones o recuerdos de manera que la persona (niño o adulto) empieza a escribir y llega hasta el final de su texto movida paso a paso por esas asociaciones o recuerdos; escribe lo que va pensando a medida que se le va ocurriendo. El resultado de esta manera de escribir no es, necesariamente, un texto incoherente. Los niños (y los adultos) tienen suficiente conocimiento automatizado del lenguaje para generar piezas de discurso relativamente coherentes, paso a paso. El problema con estos textos es que suelen ser rutinarios, lineales, clichés, escritos para cumplir con el profesor o con algún pariente que se enfada si no recibe una carta de vez en cuando. Al leer esos textos, al lector no le sucede nada, no recibe ninguna información especialmente novedosa, no se encuentra con ninguna argumentación demoledora ni tiene tampoco la oportunidad de conmovirse con alguna metáfora o comparación original. Tampoco al escritor le sucede nada conmovedor, simplemente ha cumplido con una instrucción.

Existe otra manera de producir textos, tal vez más difícil y mucho más comprometida. Según ésta, hemos de pensar antes de escribir, seleccionar qué decir y cómo decirlo, rechazar algunas ideas y elaborar otras. Al escribir de esta manera puede suceder que deechemos algunos borradores o tengamos

que volver a empezar varias veces. El producto final de este proceso no tiene por qué ser una pieza literaria o un informe científico acabado, pero es el resultado de un trabajo mentalmente comprometido que suele reorganizar nuestro propio conocimiento acerca de lo que estamos escribiendo. El propósito de llegar a escribir de esta otra forma no radica en la eventualidad de una producción literaria ni en la necesidad de que cada niño se transforme en un escritor profesional. La idea es que el proceso de producción de un texto -aunque sea una invitación de cumpleaños- sirva como reorganizador de las propias ideas y expresiones lingüísticas, y no sólo como disparador de lo que podemos producir automáticamente.

Para **comenzar a trabajar** (¡después de todo estaban sólo en el tercer curso!) en la dirección de una “transformación del conocimiento” en situaciones de producción de textos, había elegido dos ejes de tarea didáctica: 1) la intervención en el proceso y en las condiciones de producción, y 2) la utilización de textos producidos por otro como modelo de referencia.

En relación al primer eje, pensaba en intervenciones de distinto “alcance”, algunas a corto alcance y otras a más largo. El nombre de los distintos tipos de intervención tiene que ver con la distancia entre la intervención y el supuesto producto. Las de corto alcance son intervenciones en el texto que está todavía por producirse. Como ejemplo de este tipo de intervención podría sugerirles a los niños que antes de empezar a escribir anotasen en otra hoja lo que quieren decir (lo que diran primero, lo que dirán después y cómo acabarán) y también lo que no quieren decir. Por supuesto que estas sugerencias sólo tienen sentido si el niño tiene claro a quién y para qué escribe. Por eso, ése sera el encuadre general de cualquiera de las actividades de producción textual. La propuesta

de escribir vendrá siempre a satisfacer alguna necesidad (aunque no sea más que la necesidad de escribir). El punto es cómo ir más allá de este encuadre general, provocando una producción mentalmente comprometida.

Las intervenciones a largo alcance se desarrollan durante semanas, o aun meses. Por ejemplo cuando se organizan una serie de actividades -orales, de lectura, de escritura, de re-escritura- preparativas para la confección de un determinado tipo de texto. Y ése era justamente el proyecto que había planificado llevar a cabo este año. Quería trabajar sistemáticamente la presentación de informes.

Escribir un informe sobre un tema es una de las tareas que con más frecuencia se encaran en la escuela. Se hace no sólo en la clase de lengua, sino en todas las asignaturas. Los propósitos pueden ser múltiples, pero es, evidentemente, la forma que utilizamos más frecuentemente para evaluar si el niño ha asimilado el material estudiado en clase. En este planteo no hay duda que la única audiencia para la que se produce el informe es el maestro. ¿Será posible integrar la necesidad de investigación, integración temática y evaluación escolar con el aprendizaje de la composición y la exploración de géneros diversos?

El camino que hasta entonces había seguido era el siguiente: había trabajado el tema en clase, encargaba luego la tarea, el niño consultaba algunas enciclopedias y, en el mejor de los casos, presentaba un informe acompañado de ilustraciones recortadas o fotocopiadas parafraseando algunos párrafos de distintas enciclopedias.

El proyecto que había diseñado era algo distinto.

Los alumnos empezarían el “proyecto de investigación” al promediar el año, y pasarían nueve o diez semanas trabajando en él.

El tema del proyecto sería, por ejemplo, el cuerpo **humano**. No hay duda de su interés intrínseco para niños de todas las edades, de allí su inclusión como tema Curricular desde el parvulario. Existe una enorme cantidad de material sobre el tema: libros, revistas, enciclopedias, poemas, canciones, etc., y puede ser enfocado desde muchísimas perspectivas. Había decidido enfocarlo desde las destrezas y las dificultades.

La biblioteca se llenaría con todas las revistas de deporte y profesiones en las cuales están comprometidas y deben ser entrenadas destrezas físicas especiales. Las mejores y más interesantes descripciones de las partes, funciones y habilidades de nuestro cuerpo las encontramos en relación al terus, fútbol, natación, gimnasia. Los detalles más vívidos de nuestra estructura muscular aparecen en los levantadores de pesas; de nuestro aparato respiratorio, en los alpinistas y exploradores submarinos, y qué mejor *que los contornos corporales de una modelo.

Los niños se encargarían de recopilar “hazañas deportivas”, **records** que se hubieran superado o barreras que se hubieran vencido: ciegos que juegan al fútbol, bailarines sordos, baloncelistas en sillas de ruedas, pintores paraplégicos, etc. Los dos extremos de lo excepcional considerados simultánea y alternativamente. Explorarían así las posibilidades y las limitaciones de nuestro cuerpo. Cada niño debería “concentrarse” en una destreza o en un deporte, y ella supervisaría las elecciones, asegurándose que el niño tiene clara su elección y dispone del material necesario para realizar su trabajo.

Como primera tarea directamente relacionada con el tema elegido, cada niño pensaría 30 preguntas alrededor del tema (este número exagerado tiene el sentido de forzar la exploración desde distintos as-

pectos y a distintos niveles).

Aunque algunos protestaran al saber la cantidad, estaba segura de que superarían en mucho lo solicitado y acabarían formulando cuestiones originales que luego les ayudarían en la búsqueda. Algunos niños podrían descubrir que la habilidad o el deporte elegido no les entusiasma o no les inspira suficientemente para realizar las preguntas. En tal caso, podrían cambiar el tema -pero una sola vez y en esa fase de desarrollo del proyecto. Una vez aportadas las preguntas que cada niño en clase hubiera pensado, las categorizarían. Es decir, decidirían las categorías de información a las cuales las preguntas apuntan.

Este comienzo les orienta y les compromete en la búsqueda. Obviamente antes de que eligieran el tema o formularan las preguntas habrían hojeado, comentado y discutido el material disponible. No se puede elegir un tema en el vacío. Al regresar al material de lectura lo harían constreñidos por el tema, por las preguntas que ellos mismos se hubieran formulado y por la categorización de información realizada entre todos.

Paralelamente, se seguiría leyendo en clase material sobre “el proyecto general”. No se leería un solo tipo de texto: se consultarían enciclopedias sobre los deportes o limitaciones que los niños hubieran elegido y se analizarían al igual que cualquier otro texto en cuanto a su claridad, su manera de ofrecer información, etc. La sección de deportes del periódico se hojearía cada día buscando información de nuevas o diferentes hazañas, o los avisos publicitarios promocionando calzado deportivo o alimento para deportistas. Las constricciones temáticas debían estar claras, así como la restricción de lo elegido por cada niño, pero las formas discursivas que se leen y discuten en clase podían ser variadas. Como próximo paso el niño debería

elegir en qué forma discursiva presentaría su informe. Éstas podrían ser:

- Entrada de enciclopedia (descripción/definición).
- Reportaje (diálogo/conversación).
- Autobiografía (del deportista/minusválido, en primera persona).
- Historia (relato en tercera persona).
- Poema.

El niño incorporaría así una nueva restricción a su trabajo: además del tema y las preguntas agregaría el género.

Mientras leyera el material y cada niño trabajara sobre su propio tema, incorporaría así una novedad: un horario de consulta individual. Cada día se anotarían los niños que quisieran una consulta individual. No podían anotarse más de tres por día. Con cada uno, comentaría sobre la marcha del trabajo y daría sugerencias. Después de la primera consulta, les indicaría la conveniencia de preparar “un esquema”. En otras palabras, deberían indicar cómo distribuirían las categorías de información en el tipo concreto de texto que hubieran elegido. El esquema es una herramienta de trabajo que sirve para organizar lo que se quiere decir. Es probable que el resultado final fuera algo diferente, pero les ayudaría en el primer borrador.

Había pensado alternativas adicionales: visitar instalaciones deportivas, entrevistar deportistas, médicos o dietistas que se ocupan de dar a los niños los consejos necesarios para tener más energía, mejor equilibrio, etc. Aún no tenía decidido cuál elegiría. Pero, sobre todo, se había propuesto no dejarlo lado, a pesar de sus propias resistencias, las excepciones. Sí visitaban un gimnasio, vi-

sitarían también la sección de fisioterapia de un hospital o el entrenamiento de baloncestistas en silla de ruedas.

Respecto del segundo eje, la utilización de modelos de referencia, trataría de que los niños tuvieran acceso y pudieran usar como “modelo” textos correspondientes a los géneros que estuvieran trabajando, tanto si se trataba de una receta de cocina, de un telegrama, una carta, un artículo científico o una poesía.

Había elegido algunos grandes autores: Borges, Eco, Percec, Cela, Pla. Esa cuestión la tenía fascinada, aunque también aprehensiva. Siempre había escuchado la importancia de que los libros “estuvieran al nivel de los niños”. Eso convertía a ciertos autores en prohibidos, porque no son para niños. En estos momentos abordaría la cuestión exactamente al revés, en lugar de decidir qué no entienden, comprobaría qué entienden y buscaría múltiples maneras de que llegasen a entender. Elegiría según el interés, actualidad o calidad estética de los autores, y vería qué entiende un niño de ocho o nueve años. Tenía muchas ideas para trabajar a partir de los textos de referencia.

Por ejemplo, parafrasear, decir lo mismo usando distintas palabras. Verían así cuántas maneras diferentes hay para transmitir mensajes similares, y trabajarían sobre las relaciones sintácticas y semánticas sin que fuera una clase de gramática. Obviamente, ni el decir lo mismo con otras palabras ni el imitar la manera **de escribir** de autores consagrados o profesionales de la escritura debía plantearse como un mero ejercicio de lenguaje. Los objetivos eran otros. La adecuación a las circunstancias enunciativas es una habilidad fundamental en nuestra vida cotidiana. Hablarle al director de la escuela como él espera que hablemos; aprender a dirigirnos a un extraño, niño o adulto; explicar-

nos con propiedad para conseguir lo que necesitamos en una dependencia pública o en una tienda, son habilidades comunicativas que pueden pulirse y desarrollarse. Una manera de hacerlo es ubicándonos en situación de tener que decir lo mismo de otra manera o de imitar cómo hacen los periodistas para explicar las noticias, los escritores para contar los cuentos, escribir las guías de viaje o las recetas de cocina. Una de las cosas que permite la escritura es volver a lo que otros ya han hecho o continuar el discurso donde otros lo han acabado y, partiendo de lo hecho, poder superarlo. No es necesario que en cada acto de producción el niño deba reinventar la literatura si puede enterarse de cómo lo han hecho otros y seguir adelante. La invención puede producirse más fácilmente contando con modelos de referencia.

En el planteo de los objetivos curriculares, tanto profesores como alumnos coinciden en la necesidad de que los niños sean capaces no sólo de utilizar el lenguaje, sino de reflexionar sobre él. Aunque no está probado si la reflexión sobre el lenguaje mejora su uso, su fluidez o su riqueza, es razonable suponer que algún efecto tendrá. Lo que sucede es que la necesidad de reflexionar sobre el lenguaje se resuelve casi inevitablemente proponiendo ejercicios de gramática, análisis morfológico o sintáctico. Ahora sabía que había múltiples situaciones de reflexión sobre el lenguaje que no eran ejercicios de gramática. Cuando pedimos a un usuario decir “lo mismo de otra manera” (porque no lo hemos entendido, o porque debe adecuarse a otras circunstancias comunicativas) lo llevamos a una reflexión y a una necesidad de separar la forma de expresión y su contenido, y, sin embargo, no se trata de un ejercicio de gramática. Mejor dicho, el sujeto está haciendo gramática, ya que debe categorizar, sustituir y reconocer la organización sintáctica de lo que debe parafrasear, pero no está resolviendo

do un ejercicio, sino utilizando el lenguaje reflexivamente para cumplir con otro propósito comunicativo.

Quería que fuera un año interesante para sus alumnos y para sí misma. Sabía que si ella misma no se sentía interesada por los temas que enseñaba o no disfrutaba del material de lectura que proponía a sus alumnos, difícilmente podría lograr que los niños se interesaran y trabajaran con entusiasmo y seriedad. Muchos hablan de que los niños tienen que estar motivados; ella pensaba que la que más motivada debe estar es la maestra.

Los contrastes que definen una postura pedagógica

Retornaré aquí algunas de las líneas coincidentes en las reflexiones de este grupo de docentes, y ello nos servirá como primera sistematización de la postura pedagógica que se deduce de las investigaciones psicolingüísticas.

1. No se considera el escribir sólo como una habilidad motora, sino como un conocimiento complejo. Considerado como habilidad motora, el escribir se circunscribe al procedimiento de trazar las letras. Como conocimiento complejo, en cambio, la habilidad motora queda incluida, pero, entre otras clases y niveles de conocimiento. Las profesoras cuyas reflexiones hemos seguido no piensan en las letras, palabras u. oraciones que deben enseñar a trazar, sino en las múltiples situaciones en las que el escribir es necesario, recomendable y adecuado. No olvidan ni las formas de las letras, ni la importancia de escribir correctamente (este tema es tan

importante para los profesores como para los niños), pero no convierten estos aspectos del escribir en el centro de su pedagogía. Se preocupan por el contenido y el interés de las informaciones que se transmiten y se producen por escrito, no por las combinaciones de letras o sonidos que son más fáciles para los niños. Son conscientes de que el uso de la escritura ha producido una diversidad de modos discursivos (poesías, relatos, informes periodísticos, anuncios publicitarios) y meditan acerca de los modos de comprensión de los diferentes tipos de texto, de su utilidad o del placer estético que producirán. Se preguntan qué sabrán los niños acerca de las correspondencias entre letras y sonidos, qué sabrán acerca de los distintos géneros literarios, qué entenderán de un texto, cómo interpretarán un letrero antes de.. saber leer convencionalmente, cómo compararán entre escrituras producidas por otros. Es decir, ‘interpretan el escribir como un conocimiento que incluye tanto **un saber formal** como un **saber instrumental**. Y en ningún momento parecen asumir que el saber instrumental deba ser un requisito previo del saber formal.

2. No se considera necesario (ni posible) separar el aprender a escribir del escribir. Ni en las situaciones de uso (de la escritura) ni en los materiales de lectura se separan estas dos fases. Cuando el niño escribe, aprende a escribir, y cuando aprende a escribir, escribe. Es cierto que en el proceso de producción de lo escrito hay múltiples fases y diversas combinaciones de esas fases; dependiendo de los objetivos, de la situación y/o del tipo de texto, etc. Una serie de fases puede ser: 1) generar ideas; 2) planificar mentalmente qué poner por escrito; 3) poner por escri-

to lo pensado y llegar a un primer borrador; 4) revisar el primer borrador; 5) arrojarlo a la papelera, y 6) salir a tomar un chocolate. Otra combinación de fases puede ser 1) mirar el diccionario; 2) buscar todas las palabras que contengan como única vocal la 'a'; 3) confeccionar una lista con las que encuentre; y 4) inventar una descripción que las incluya. Cualquier secuencia de fases puede ser cumplimentada tanto por un escritor profesional como por un alumno de primer ciclo de escuela primaria; ninguna es más o menos aconsejable en sí para aprender a escribir o para escribir, depende de los objetivos.

- 3. Se considera el escribir y el leer como actividades diversas, cada una con sus particularidades. Ni el aprender a escribir es una consecuencia del aprender a leer, ni su inversa.** La lectura y los ejercicios de copia o completamiento constituían tradicionalmente el mayor peso curricular de los primeros cursos del ciclo inicial. La suposición era que mal podría escribir alguien que no supiera leer. La mayoría de las actividades de escritura se consideraban como consecuencia o inversión de las de lectura. Las profesoras cuyas reflexiones hemos seguido, en cambio, reconocen la importancia de ambas actividades desde el principio de la escolaridad. Desde el parvulario, el niño será puesto en posición de escritor y/o de lector.¹ ¿Por qué **en posición de**? Porque no siempre escribirá materialmente o leerá materialmente. Por ejemplo, cuando le dicta a un compañero para que este escriba, estará en posición de escritor, aunque no esté escribiendo materialmente. Cuando lee lo que acaba de escribir, asume por un momento la posición de lector, aunque esté

escribiendo. Hay diversas maneras de escribir y de leer. Escribir lo que otro dicta es muy diferente de escribir lo que uno mismo ha pensado. Escribir siguiendo indicaciones precisas de espacio, organización textual y contenido es muy diferente de escribir sin un tema o una organización pre-definidas. Leer para escribir un artículo es una manera de leer muy diferente a la de leer para leer. Esta variedad de maneras de escribir y leer es la que las profesoras han concientizado y sobre ella diseñarán múltiples actividades de escritura y lectura.

- 4. Se considera el escribir tanto una actividad individual como un producto de la interacción grupal. Un** aspecto notable en las reflexiones de las profesoras es el énfasis puesto en la diversidad de las situaciones de producción, no sólo en cuanto a la unidad lingüística que se trabaja (palabras, frases, textos, distintos géneros) o al tipo de intervención, sino en lo que podríamos llamar el componente “social” del proceso de producción. En la organización tradicional de clase, cada niño escribe o lee individualmente, pero **todos** habitualmente escriben o leen lo mismo. En el proceso real de producción de un texto hay momentos de reflexión solitaria y elaboración personal (el escritor consigo mismo) y momentos en los cuales el escritor dialoga, conversa, discute, lee. Esos distintos momentos no tienen un orden fijo ni uniforme y serán más o menos intensos y prolongados dependiendo de multiplicidad de factores. Pero la escuela propicia habitualmente la producción en paralelo: los niños tienen que escribir cada uno consigo mismo, pero todos sobre lo mismo. Ésta es una situación de producción que difícilmente encontramos en

ámbitos no escolares. Ahora bien, la situación de producción escolar es una situación de producción tan legítima como cualquier otra: no estamos proponiendo eliminarla. El problema se plantea cuando ésta se convierte- en la situación de producción **única o privilegiada**. Las profesoras imaginaron otras posibilidades. Un grupo de cuatro o cinco niños que deben redactar la invitación para la reunión de padres: de cinco propuestas probablemente diferentes deberá salir, eventualmente, un único texto; otro grupo de cuatro niños que han leído el mismo cuento pero deben relatarlo cada uno desde otro personaje: saldrán cuatro versiones diferentes de un solo texto; un niño más grande que lee a otros más pequeños; un grupo de padres que lee con un grupo de niños, etc. Además, aun en situaciones en las cuales todos los niños escriban lo mismo, esperan tomar ventaja de las diferencias y de los contrastes. Es decir, desde esta perspectiva se valoriza **la heterogeneidad**, tanto entre sujetos como entre temas, o aspectos del conocimiento.

5. **Se distingue entre un orden de enseñanza y un orden del aprendizaje.**

La investigación psicológica posibilitó el descubrimiento de un cierto orden en las distintas maneras como se comprende un fenómeno. Pero, las profesoras cuyas reflexiones seguimos tienen claro que conocer el orden de adquisición ayuda a comprender las respuestas de los niños, sus dificultades, sus maneras de ver el mundo, pero no dicta el orden de enseñanza.

Este es un punto muy delicado porque las primeras aplicaciones de estas ideas llevaron a una “espera pedagógica”. Había que esperar que el niño fuera pasando por las diferentes etapas. Se pasó de suponer que el orden del aprendizaje era el de la enseñanza a suponer que la enseñanza no debe siquiera plantearse. La postura pedagógica que estamos defendiendo rechaza este planteo. Desde esta postura es fundamental que el maestro conozca lo que los niños saben, pero su obligación social es ayudarlos a llegar a lo que aún no saben y prepararlos ‘para ir mucho más allá de lo que él mismo sabe.

1. Aunque el diccionario indique que “escritor” es quien materialmente escribe (Moliner, 1989), el término sugiere al profesional del escribir. Con el término lector no pensamos necesariamente en el profesional, pero sí en el que lee asiduamente. Obviamente utilizaremos ambos términos no en el sentido de profesional de la escritura o asiduo de la lectura, sino para designar al que realiza la actividad de escribir o leer.

Anexo II

*Qué
hace
la escritura*

GRAVES, DONALD H.:
*Estructurar un aula
donde se lea y se escriba.*
Bs. As., Ed. Aique, 1992.

Robbie tenía solo seis años, pero era un experto en cerdos. Su familia tenía un criadero, y Robbie regularmente exponía productos de esa actividad en la feria del distrito. Robbie dibujaba cerdos, escribía sobre cerdos y estaba encantado de ser el experto de la clase en ese tema.

Su maestra, la señora Porter, se esforzaba mucho por lograr que él incluyera más información en su escritura. El diálogo que sigue demuestra la comprensión que Robbie tenía de la escritura en relación con el discurso oral.

SRA. P.: Robbie, no tenía idea de que una chancha tenía tantos chanchitos. ¿No se te ocurrió poner esa información en tu texto?

ROBBIE: ¿Por qué lo voy a poner? Se lo acabo de decir a usted.

SRA. P.: Es cierto, me lo dijiste, pero los otros chicos no están acá. ¿Cómo pueden conocer esta información? ¿No te parece que es importante para ellos entender cuántos cerditos puede tener una cerda?

ROBBIE: Seguro. Pero si quieren saber me pueden preguntar y yo les digo.

SRA. P.: Eso también es cierto, Robbie. ¿Pero qué pasa cuando vos faltás, como faltaste el viernes? ¿Quién les puede explicar?

ROBBIE: Bueno, no lo había pensado. Me parece que mejor pongo algo de eso en el papel.

Tanto Robbie como la maestra están luchando por comprender cabalmente qué significa la escritura y qué lugar ocupa. Después de la entrevista, la Sra. Porter comentó: “Yo estaba descubriendo junto con Robbie cual es el papel de la escritura. Y solo al final, cuando le pregunte como se hace cuando el autor no esta presente para dar la información, yo misma me di cuenta de *una* de las funciones más importantes de la escritura”.

Los niños muy pequeños encuentran difícil concebir momentos en que su escritura sea leída por otros sin estar ellos presentes. Ésta es una de las transiciones necesarias que todos hacemos cuando pasamos del discurso oral al escrito. En cierta medida, nunca termino de superar la sorpresa que siento cuando alguien se me acerca y me dice: “Estaba leyendo su texto en Artes del Lenguaje y me gustó esa parte en que cuenta del chico que hablaba al *mismo* tiempo que escribía”. El milagro de la letra nunca deja de sorprenderme. Existe cuando no estamos presentes; las palabras de mis amigos pueden estar conmigo cuando las leo en mi living al atardecer, aunque ellos estén a miles de kilómetros. Escribir me ayuda a descubrir cosas de mí mismo que no sabía o, si algún problema me tiene perplejo, escribo hasta que algo surge de la pagina.

A casi todos los escritores, y a cualquier maestro que escriba, estas características de la escritura les resultan obvias, pero son tan importantes para nosotros que debemos tratar de ayudar a los chicos a comprender en mayor detalle el milagro de escribir. Se ha enseñado tantas veces a leer bajo el apotegma de “algún día vas a necesitar esto; tenés que escribir”... Una buena enseñanza de la escritura es aquella en la que permitimos que los niños descubran el lugar que ella ocupa en sus vidas, aquí y ahora, no en algún abstracto futuro. También es aquella en la que exploramos y confirmamos juntos la relación de la escritura con la oralidad y con la lectura.

Las Acciones contenidas en este capítulo están destinadas a usarse cuando la oportunidad lo justifique, dado que parten de constataciones que la propia clase ya ha realizado por sí misma. Por ejemplo, cuando los niños llevan una cronica de una serie de hechos, y esa información vuelve a usarse, señalo o comento la función irremplazable que cumple en ese caso el texto escrito

Acción: **Ayudar a los alumnos a comprender la perdurabilidad de la escritura**

Cuando Robbie hablaba sobre los cerditos con su maestra, la Sra. Porter, trataba su escritura como trataba su oralidad. No se daba cuenta de que otros podían obtener información de sus palabras aun cuando él no estuviera presente: la información estaría guardada en palabras silenciosas estampadas sobre el papel. A diferencia del lenguaje oral, donde la transferencia de información se detiene cuando el hablante cesa en su discurso, la escritura perdura.

Los maestros como la Sra. Porter ayudan a los niños a comprender el poder de la palabra escrita porque llaman la atención sobre las cosas que la palabra escrita puede hacer. Pruebe algunos de los siguientes enfoques de esta Acción para ayudar a sus niños a ampliar sus conocimientos sobre los beneficios irremplazables de la escritura.

- Lleve carpetas de archivos. Constituyen para los niños una evidencia palpable de cómo se acumulan su información y su conocimiento.
- Mantenga conversaciones con la clase. ¿Qué puede hacerse con la escritura que no puede hacerse hablando? ¿Qué puede hacer el habla oral que no puede la escritura? ¿y qué no puede la lectura?
- Use textos anteriores. Recorra a un texto que ha sido escrito por un niño meses o semanas antes, para consultar información o para mostrar los avances. Desarrolle un sentido de trayectoria.
- Lleve registros de las investigaciones, observaciones y datos matemáticos que los niños reúnen, y use la información posteriormente para evidenciar lo duradero de la escritura. Lea trabajos de los niños cuando ellos no están presentes. No lo haga como una practica regular, pero hágalo lo suficiente como para que los chicos vean que su trabajo sigue actuando cuando ellos no están. Comente el texto con la clase cuando el chico regrese, de modo de que él comprenda que las palabras existen aunque el autor no esté presente.
- Haga conocer libros publicados por niños¹. Cuando otros chicos leen el libro de un niño y expresan sus respuestas, el chico puede darse cuenta de cómo sus palabras pueden también obrar sobre personas de otros lugares y de otros tiempos.

Acción:

Ayudar a los niños a entender que tomando notas se puede almacenar información

Una vez terminados, los trabajos escritos rara vez son retornados y vueltos a usar en el aula. Los chicos pueden leer un libro publicado por otro niño, y en este sentido si se vuelve a usar la escritura y se genera una noción de permanencia, tanto en el escritor como en el lector. Pero la escritura a la que me refiero aquí es la escritura portadora de informaciones que serán *necesarias* en otro momento y lugar. Por ejemplo, si los chicos llevan registros diarios de los hábitos de los patitos, las conclusiones que elaboren sobre el comportamiento de estos animales, al final de la semana, requerirán el uso de toda la información que han recolectado.

Los estudios de los jóvenes aprendientes muestran que hay pocos acontecimientos en sus vidas en los que tienen necesidad de volver atrás y usar información previa de algún tipo: releer un texto, reexaminar un problema de matemáticas o repensar un problema social en la clase. Las demandas del curriculum no dan tiempo para la reflexión o el reexamen de la información acumulada. La escritura en diarios íntimos, la reflexión diaria, el mantenimiento de registros sistemáticos y las entrevistas contribuyen a dar una visión de la información diferente de la que proviene de las episódicas revisiones de habilidades o lecturas de cuentos.

Es necesario que los niños aprendan a adquirir información de los libros y de las personas. La mayor parte de su experiencia hasta el momento ha sido recordar información que oyen de otros niños. Si se trata de recordar *información* más pormenorizada para usarla en otro momento, hace falta que tomen notas. La toma de notas es una tarea muy exigente porque el oyente/lector debe abstraer información al instante. La toma de notas de la lectura es menos difícil que la del discurso oral, ya que al lector le está permitido volver atrás y releer en busca de la información esencial.

Cuando los niños toman notas mientras alguien habla, deben saber cómo condensar los sustantivos y verbos y abstraer las ideas para conservar lo esencial de la información. Después, el lector puede reconstituir el resto del texto. En esta instancia, las notas nos muestran cómo unas pocas palabras pueden dar cuenta de un hecho más extenso.

Haga sesiones de prueba con un proyector para que los niños puedan observar cómo se hace esa tarea. A veces yo llevo un objeto para que ellos me interroguen, en este caso un *timer*:

Don: Háganme preguntas para averiguar todo lo que puedan sobre este objeto.

Chicos: ¿Qué es?

DON: Un medidor de tiempo. [*Escribo “medidor de tiempo” en una columna 1.*

CHICOS: ¿Para qué lo usa?

DON: Lo uso para tomar el tiempo de algunas cosas. [*Escribo “tomar el tiempo” en la pizarra*].

CHICOS: ¿A que cosas les toma el tiempo?

Don: Cuando estoy trabado, escribo cualquier cosa vieja durante diez minutos. Pongo este medidor de tiempo para que suene en diez minutos. Es muy útil. ¿Qué palabras puedo poner aquí que los ayuden a ustedes a ver lo que yo estaba diciendo? [*Escribo “diez minutos” “estoy trabado” “algo viejo”*].

Después de seríalar esas pocas palabras abstraídas de nuestra entrevista, veo si los chicos pueden recordar de qué estábamos hablando. Incluso puedo volver con esas notas al clía siguiente para ver si nos ayudan a recordar. En todas las etapas, estaré interesado en ver quien puede recordar, tanto el día en que hacemos el trabajo como los días subsiguientes, qué cosas están sustituidas por esos vocablos sueltos. Hay algunos chicos que aprenden a hacer esto ya en segundo grado, y otros a quienes todavía les sigue costando cuando entran a la universidad. Abstractar, recortar información, redactar resúmenes y registrar datos para usarlos mas tarde son herramientas que se pueden introducir en la carrera escolar de un niño mucho antes de lo que se lo hace actualmente, a condición de que los niños puedan sentir que en otro tiempo y lugar la información resumida les hará falta.

Después de que los niños han aprendido a hacer satisfactoriamente algunos resúmenes, siguiendome en el proyector o en papeles murales, les pido que intenten hacerme otra entrevista, pero esta vez tomando sus propias notas. Usando las notas que ellos tomen, recordaremos lo que sucedió en la charla.

Acción: Ayudar a los niños a comprender que la escritura implica descubrimientos

A un escritor le lleva un tiempo experimentar el gozo del descubrimiento en la escritura. Al principio, los niños pequeños creen que las palabras van directamente de sus cabezas a la pagina. Cuando pido a un niño con una pagina parcialmente llena que me explique qué pasara después, por lo general puede decirme con bastante precisión qué

palabras va a usar hasta el final del escrito. Un poco más tarde, puedo controlar las palabras de la página con lo que el niño me ha dicho, ya que la correspondencia es muy estrecha. Pero él ha experimentado muy poca sorpresa en su escritura.

Esta particular fase de “en mi cabeza, en el papel” no dura demasiado si el chico hace experiencias con diversos públicos o auditorios. Los buenos auditorios permiten a los jóvenes escritores escuchar su escritura a medida que escriben. Desarrollan el sentido de la opción, de las alternativas, de la narración, de la trama o de los detalles informativos. Al principio, los chicos se molestan con las alternativas: “En tercer grado escribía bien; ahora no puedo”. Se enfrentan a las opciones con un alto grado de indecisión. Pero los problemas son también oportunidades de descubrimiento, y éste es el gran goce de escribir. Es indispensable que los maestros traten los problemas que los chicos tengan para escribir como oportunidades para nuevos descubrimientos, porque es uno de los aspectos más importantes y más motivadores de la escritura. Los escritores profesionales escriben para descubrir; nosotros necesitamos reconocer esas oportunidades en que los niños pueden empezar a escucharse, a observarse y a tomar conciencia de las nuevas maneras.

A través de mi propia escritura muestro a la clase cómo descubro cosas nuevas cuando escribo. “Oh, había olvidado todo sobre aquello. No me acordaba nada hasta que empecé a escribir este texto. Eso es lo que hace la escritura: ayuda a recordar, y por lo tanto, a descubrir” Lo que sigue es un ejemplo en el que yo hablaba en voz alta mientras escribía en el proyector (el texto escrito está en bastardilla).

DON: Voy a escribir sobre mi perra Sadie. Cuando fuimos de vacaciones era como si ella también supiera que estábamos de vacaciones. ¿Pensaron alguna vez en las vacaciones de un perro? Ahora voy a escribir, y cuando lo haga, voy a necesitar observar y escuchar. Voy a tratar de ver imágenes en mi mente, y de escuchar palabras que se correspondan con esas imágenes. Ahora voy a escribir la primera línea. Vean.

Durante nuestra larga marcha hacia el lago, Sadie dormía, hecha un ovillo en el suelo del auto.

DON: Lo primero que yo escuchaba era un resoplido, una especie de jadeo a mis espaldas. Así que lo que recuerdo en este punto es un sonido. Luego la vi. ¿Qué les parece que vi?

NIÑOS: La perra en el asiento de atrás.

DON: Y escribiré eso, pero estoy tratando de recordar qué aspecto tenía. Estoy tratando de ver. Recuerdo que estaba un poco cómica. Ah, no. Ahora recuerdo. Ahora puedo ver. Voy a escribir eso.

Luego, cuando nos aproximábamos al lago, ella pareció sentir el aroma del agua. Recuerdo una especie de resoplido y de bufido a mis espaldas. Me di vuelta y miré. Parecía un perro feliz. Tenía las orejas hacia atrás y sus ojos mostraban el mismo aspecto de satisfacción que tiene cuando estoy por darle su cena. Cada tanto, Sadie sacudía la cabeza y olisqueaba algo, y me miraba como diciendo “casi llegamos” y se mantenía alerta con todo el cuerpo a lo que estaba por suceder.

DON: He escrito aquí algunas cosas para que ustedes puedan ver a la perra. Díganme lo que ven. Díganme lo que les gustaría ver, qué les gustaría que yo hubiera escrito aquí para que ustedes lo vieran.

NIÑOS: eDe qué color es? No sabemos de qué color es la perra. ¿Es grande? ¿Muerde?

DON: Muy bien. Creo que puedo poner algo de eso. ¿Dónde debería ponerlo para que a ustedes les venga bien?

NIÑOS: Más atrás, cuando ella se despierta en el asiento.

DON: Bien. Trataré de ayudar de esta forma. Veamos cómo queda. [*Los agregados propuestos no están en bastardilla.*]

Durante nuestra larga marcha hacia el lago Sadie dormía, hecha un ovillo en el piso del auto. Sadie es una linda perra de pelo tostado, cuyo lomo es alto como la silla en la que ustedes se sientan para desayunar.

DON: ¡Eh! Me doy cuenta de que aquí hay algo que puede confundirlos. Pero veamos primero qué altura se imaginan ustedes que tiene Sadie. Veamos qué imagen les he creado en la mente.

NIÑO: Es de este tamaño [*indica la altura de la silla. con respaldo incluido*].

OTRO NIÑO: No, él quería decir la parte donde te sentás.

DON: Bueno; ustedes no pueden tener ninguna seguridad, así que voy a ser más preciso así me pueden decir con más exactitud qué altura tiene mi perra. Escribiré “alta como el asiento de la silla en que ustedes se sientan a desayunar”.

NIÑO: ¿Eso es cuando está parada, sentada o corriendo?

DON: Buena pregunta. Lo intentaré de nuevo.

Cuando camina, su lomo es alto como el asiento de la silla en que ustedes toman el desayuno.

NIÑO: Nuestras sillas pueden ser de diferentes alturas.

DON: Cierto. pero es posible que la mayoría de las sillas de ustedes sean iguales. Pero tienen razón, ustedes pueden tener imágenes diferentes de su altura porque sus sillas son diferentes. Me da un poco de trabajo crearme en mi mente una imagen que se aproxime a la que ustedes tienen.

Escribiré un poco más para que puedan ver a Sadie. Ahora puedo verla saltando del auto, y voy a escribir lo que ella va a hacer después. Haré una descripción.

La deje salir del auto y ella empezó a correr en círculos como un mediocampista de fútbol en domingo. Mi perra tiene ocho años, pero corre y juega como un cachorrito. La lengua parecía colgar de su boca, como si no la pudiera controlar, y sus ojos tenían una mirada alocada e indomita. Hasta tenía los labios estirados, como si sonriera. Finalmente se detuvo, resoplando furiosamente. Golpeé las manos y le dije: “Todo tuyo, Sadie”, y ella se disparó de nuevo, corriendo y dando vueltas en círculos salvajes alrededor de los árboles y de la mesa de picnic, subiendo y bajando sin parar los escalones de la entrada.

DON: Empecé con la perra en el suelo y podía verla en el suelo. Mi primer recuerdo fue de cómo resollaba y olisqueaba en el asiento trasero. Di vuelta la cabeza y la vi allí. Traté de recordar qué aspecto tenía, y luego traté de pintarlo con palabras, poniendo los detalles de lo que veía, especialmente cuando sali del auto y se puso a correr. Mas que nada recuerdo su cara con ese aspecto enloquecido y feliz que indicaba que al fin ella estaba de vacaciones. Después la vi corriendo. Mis palabras representan lo que vi, pero para eso primero tuve que ver. Quiero que ustedes vean lo que yo vi y darles suficientes detalles como para que se hagan su propia representación. Creo que ése es uno de los milagros de la escritura: el escritor ofrece imágenes al lector, para que este pueda sentir lo que sintió el escritor.

Trato de mostrar como la escritura también nos coloca frente a posibles elecciones, y luego cómo aparecen los descubrimientos cuando elijo, después de escuchar lo que dice mi texto y tratar de visualizarlo. “¿Que ven?“, pregunto mientras hablo en voz alta a la clase. Esa pregunta o proceso muestra que escucho lo que he escrito.

Acción: **Que los chicos se ayuden mutuamente a ver**

Pruebe esta tarea una vez que ya ha hecho con los niños composiciones como la que yo hice en el proyector. Pida a los alumnos que tomen un texto que ya tengan escrito y que elijan algunas líneas para usarlas como base de nuevas imágenes. También, si lo desean, pueden escribir unos pocos renglones sobre un tema diferente. Ahora, trabajando en grupos de dos, pida a un niño que lea en voz alta su texto a su compañero. El compañero dice que imágenes ve o hace preguntas al autor para suscitar nuevas imágenes. El autor se pone entonces a trabajar y escribe sobre algunas de las imágenes que el compañero hizo surgir durante la entrevista. Eso no debe llevar más de diez minutos. Con el tiempo, los chicos podrán tomar la iniciativa de realizar entrevistas con otros para ayudarse a buscar las imágenes que necesitan para su escritura.

Acción: **Buscar una escritura que pueda ser de utilidad a los demás**

Quiero escribir para construir algo que tenga sentido para mí. Pero si yo soy veraz en el tema y he escuchado mi texto con suficiente atención, también hare un aporte a los demás miembros de la clase. Me propongo que los niños se den cuenta de que escribir mueve a los otros a actuar, a dar información sobre su pensamiento o su escritura, y es tanto una fuente de disfrute como un medio de suscitar nuevos pensamientos, nuevos relatos y nuevas informaciones entre sus compañeros de clase.

Los niños del primer grado de Pat Mclure en la Mast Way School de Lee, New Hampshire, compilan cada año un libro informativo sobre el nacimiento y cría de sus pollitos. Otras clases de la misma escuela encuentran en esos registros datos útiles para su propio trabajo con pollitos. La maestra conserva los libros año a año, de modo que los chicos pueden encontrarse con descubrimientos que en algunos años aparecen pero en otros no.

Algunos niños se hacen “expertos” en ciertos autores o temas, tales como animales prehistóricos o unicornios. Sus escritos se convierten en una fuente de referencia para otros. Hago notar esto a mis alumnos, tratando de que lo perciban en sus propios trabajos. “¿De qué manera te ayudó ese texto? ¿En qué te ayudó ese libro? ¿Conocés a alguien a quien este libro le podría resultar útil?”, son preguntas que rea-

lizo al final de la sesión de intercambio de textos, acrecentando así su noción de lo que pueden hacer los libros. No pasa mucho tiempo antes de que los propios chicos empiecen a hablar acerca de que servicios les prestan sus escritos.

Los bibliotecarios pueden encargar a los niños que escriban libros para la biblioteca, sobre determinados temas que se piden y sobre los que hay poco o nada. Los niños son capaces de componer libros de áreas curriculares, para ser distribuidos en la clase o en la biblioteca. Se fijan altas normas de calidad para esos trabajos, y el encargo ayuda a los niños a ver cómo sus textos pueden causar efectos sobre los demás.

Reflexión: Considerar las fuerzas positivas y negativas de la escritura

La mayoría de las personas tienen vividas memorias de cuando aprendían a escribir. En 1978, realicé un estudio para la Fundación Ford sobre el status de la escritura en Estados Unidos. Entrevistamos a gente de todos los estilos de vida, jóvenes y viejos, sin excluir a escritores profesionales y les pedimos que compartieran con nosotros cualquier recuerdo que estuviera conectado con su aprendizaje de la escritura. Uno tras otro, los encuestados relataron la dolorosa y embarazosa experiencia de las tachaduras en rojo o las respuestas triviales tales como “bien”, “mal”, “regular” o “me gustó cómo trataste este tema”.

Más adelante, en las entrevistas yo pedía: “Cuéntenos algo sobre maestros que usted haya tenido que vieron algo que usted quería decir y lo ayudaron a decirlo”. La mayoría de los encuestados no pudieron mencionar a ninguno; algunos mencionaron a una persona, y nadie mencionó a más de dos. Muy pocos de los entrevistados escribían en su vida adulta, a menos que su ocupación se los exigiera. Todos temían historias personales que no solo los hacían sentir inadecuados como escritores, sino que también les impedían elegir la escritura como medio importante de pensamiento y expresión. Quienes optaban por escribir, en cambio, lo hacían bajo la influencia de algún maestro o mentor no escolar. Un buen docente, al ayudar a los alumnos en el proceso de la escritura, contribuye enormemente al desarrollo futuro de esas personas como sujetos de escritura.

Reflexione un momento y hagase una lista de recuerdos asociados con sus propias experiencias de escritura. Yo haré la reflexión junto con usted para mostrarle lo que quiero decir (ver figura 4-1) y comentaré mi lista cuando la haya terminado. Observe que en la primera columna pongo el grado, luego el nombre del docente, y luego el recuerdo. También tengo a la derecha una columna para recuerdos o remembranzas que no pertenezcan a la escuela. Anotaré unas pocas palabras como ayuda memoria para el comentario posterior.

Figura 4-1 Recuerdos de la escritura

Grado	Maestra	Escritura en la escuela	Escritura en casa
1	Miss Jones		
2	Miss Jaeger		
3	Miss Wood	"Abraham Lincoln"	
4	Miss White Miss McGraw		
5	Miss Adams		
6	Miss Fonin		
7	Mrs. Thompson	Copia de poemas	West Point
8	Mrs. Kaftel		
9	Miss Hasting		Audición de radio
10	Mrs. Dower Mrs. Fitch	John Keats Conservación	Jack London Diario
11	Miss Whitaker		Resoluciones - Diario Discurso para la iglesia
12	?		Solicitud para el colegio

A medida que reviso mi historial de escritura me siento sorprendido por lo escaso de mis recuerdos de la escuela primaria. Recuerdo dos composiciones de tercer grado, pero quizá sea porque mi madre las había guardado. Mi más fuerte remembranza de aquella época tiene que ver con mi mala letra. Los suspiros de mis maestros son peores recuerdos que sus críticas abiertas.

En séptimo grado, Albie Underwood y yo decidimos escribir un libro fuera de la escuela. Inspirados por una serie de libros que habíamos leído sobre West Point, sobre el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, y por las ansias de ganar dinero con un best-seller, empezamos nuestro libro. En el capítulo 3 nos habíamos quedado sin combustible, pero esa escritura sigue siendo el recuerdo más significativo de mis primeros nueve años en la escuela.

En décimo grado² la Sra. Florence Dower, la primera y única profesora que lo hizo, respondía a nuestros borradores de escritura. Leía nuestros trabajos, percibía nuestros sueños y nos ayudaba a reescribir hasta que pudiéramos darles forma concreta. Tuve que esperar veintinueve años hasta encontrarme con Donald Murray, durante mi primer año como profesor en la Universidad de New Hampshire, para recibir de nuevo ese tipo de ayuda. Sin duda muchos otros han ayudado en todo el camino, pero hay algo de irrepetible en la persona que transmite a un escritor la sensación de que tiene posibilidades y luego lo ayuda concretamente con preguntas y asesoramiento durante la tarea.

Durante muchísimo tiempo, el término escritura significó caligrafía. Eso ensombrece cualquier recopilación de escritos de mis años de escuela elemental. Yo odiaba escribir porque la primera respuesta de la maestra era: “Donald, copia de nuevo esto. No pusiste cuidado. Esforzate un poco más”. Mi segundo y tercer intento nunca eran mucho mejores que el primero. En la desesperación, cuando entre en el ciclo intermedio me volqué hacia la letra de imprenta.

Mientras examina su propio perfil, hágase estas preguntas:

- Su recuerdo más positivo del aprendizaje de la escritura. ¿Qué hizo el maestro para ayudarlo?
- Su recuerdo más negativo del aprendizaje de la escritura. ¿Como contribuyó el maestro para ese recuerdo desgraciado?
- ¿Que papel ocuparon los problemas con la caligrafía, la ortografía, la puntuación o la gramática en la construcción de su concepto de sí mismo como escritor?
- ¿En qué medida usa, en la actualidad, la escritura como medio de expresión personal? ¿En que medida su historia personal contribuye a su uso o no de la escritura?

Usted puede plantearse una acción con los alumnos en la que se revisen sus breves trayectorias personales como escritores. ¿Que los ha ayudado? ¿Hay algún texto escrito por ellos que les resulte especialmente memorable? ¿Han escrito textos de los que hayan aprendido más que de otros? ¿Qué aspectos de la historia de su escritura desearían mejorar?

Algunos niños encuentran dolorosas esas recordaciones, especialmente si las sienten como imperfectas o punitivas. Los chicos que han pasado más tiempo en la escuela, y que pueden recordar algunos momentos difíciles con la escritura, suelen tener una opinión negativa de los textos y de su acumulación. Linda Rief (1984) estudió la noción que temen los estudiantes de la escuela media acerca de la recepción de sus textos en relación con la actitud que asumían frente a la conservación de los trabajos, y descubrió tres grupos diferentes.

A la autora de la investigación le inquietó que algunos de sus alumnos temen las carpetas vacías. Sabía que habían estado escribiendo, pero no podía encontrar ninguno de sus trabajos. “Lo perdí... estaba mal; lo tire... no se”. Como su estudio se centraba en la recepción de la producción escrita, Rief descubrió que los chicos que estaban en esta categoría escribían solo para ella, para la profesora. Para ellos la escritura era un encargo que se ejecutaba para el docente y que solo servía para poner en evidencia sus imperfecciones personales. Tal como ellos lo percibían, la acumulación de escritos en una carpeta era la acumulación de sus fracasos personales.

El segundo grupo guardaba sólo sus trabajos buenos y desechaba los que no le gustaban, con lo que mostraba algunos atisbos de sentido de la recepción. La mayoría, sin embargo, escribía todavía para el docente, pero muchos de ellos podían mencionar una o dos personas a quienes la lectura de sus textos podría interesarles.

El tercer grupo guardaba en sus carpetas todo lo que escribía. Mas aún, algunos conservaban textos del primer grado. Su sentido del auditorio era amplio y diversificado: podían citar a muchos potenciales lectores de sus trabajos. Temen un alto sentido de su historia personal y del éxito. Mas aún, si se los interrogaba acerca de sus planes futuros de escritura, podían ofrecer una larga lista de tópicos posibles. La rica y confiada trayectoria de su escritura contribuía a que se sintieran interesados por los nuevos planes y temas.

A través de su investigación, Rief constato la importancia del auditorio y de la conciencia de una trayectoria personal a través de la actividad escritural. Muchos de sus alumnos cambiaron y las carpetas empezaron a abultarse, pero como se trataba de estudiantes del nivel medio, la tarea fue mucho mas dificultosa que con los alumnos de los primeros grados. Los maestros de primer grado, en cambio, rara vez mencionan el problema de las carpetas vacías.

Reflexión final

La escritura es una de las pruebas más concretas de que alguien existe. Observen la fascinación de los niños peguenos cuando miran sus garabatos y dibujos en un papel: “Yo hice esas marcas, yo existo”, es el mensaje que se trasunta en sus caras. Una carpeta donde se acumulan los textos producidos a lo largo de un año, o más, es una prueba aún mayor de esa existencia.

En una época de desarraigo de las familias y las comunidades, en la que existen pocas evidencias concretas de nuestras creaciones, una carpeta de escritura una colección de la propia expresión y las propias ideas- se convierte en una base de referencia personal.

La “historia” comienza en el momento en que pongo una palabra en el papel. Las palabras que hablan acerca de una experiencia personal o expresan una opinión acerca de la comida de la cafetería envejecen en el mismo instante en que llegan a la página; pero cuando esas palabras constituyen un historial de experiencia vivida -un sentido artesanal de la escritura, un sentido de creación de algo que se comparte con los compañeros- provee una base de lanzamiento para el pensamiento futuro. Da, al escritor, confianza en que los planes en que ha estado trabajando en el pasado pueden funcionar en el futuro.

Es importante que los niños a los que enseñamos tengan la sensación de que cosas puede hacer la escritura. Es igualmente importante que nosotros tengamos la noción de qué cosas puede la escritura. La palabra que escribo en la página crea una imagen de mi propio pasado. Puede ser un anzuelo que atraiga una larga serie de recuerdos que se van a incorporar dentro de una narración de tipo personal, o puede ser una guía para internarse en las dificultades de un ensayo.

La escritura me ayuda a trascenderme a mi mismo en el espacio y el tiempo. Cuando releo un texto que escribí hace meses, veo cómo he cambiado desde entonces; o puedo sumergirme en una crónica que escribí hace muchos años, para revivir ese día, o para recuperar información. Son los milagros de la escritura. Cuando escribo algo, eso puede ser útil para el maestro del aula de enfrente o para los familiares de otra ciudad, todo a causa de la permanencia de la letra. Con la letra escrita se puede revivir un antiguo recuerdo o atesorar las palabras de un amigo.

Las Acciones de este capítulo están pensadas no para ser usadas como una unidad o secuencia, sino como recordatorios de los poderes de la escritura. Úselas cuando la experiencia resulte evidente para toda la clase. Por ejemplo, cuando un niño haga referencia a un texto escrito meses antes, induzca a la clase a ver cómo, por medio de la escritura, se ha congelado una experiencia para volver a experimentarla en otro tiempo y lugar.

Notas

--

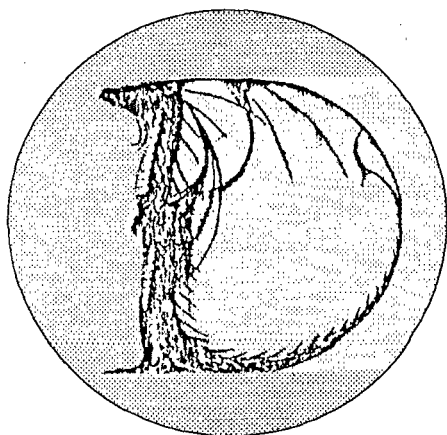
- 1 - Se refiere a “publicaciones” escolares para usar en la biblioteca del aula o de la escuela. (N. del E.)
- 2 - Equivalente al tercer año de escuela secundaria en la Argentina. (N. del E.)

Anexo III

MONOGRÁFICO LEER Y ESCRIBIR

Escribir en voz alta

DANIELA FABBRETTI
ANA TEBEROSKY*



Relatar, escribir y dictar son actividades lingüísticas distintas, aunque todas expresiones de la misma capacidad discursiva de componer textos. La capacidad de componer textos, que se desarrolla a lo largo del tiempo, puede devenir al final del proceso bastante independiente de la actividad que le dio origen (Gould, 1980). Pero, desde un punto de vista evolutivo, las diferencias entre estas actividades parecen importantes, sobre todo en los niños durante la alfabetización inicial, cuya capacidad de composición todavía no está consolidada. También fueron importantes los diferentes papeles que, desde el punto de vista histórico, desempeñaron cada una de dichas actividades. Tal vez la menos difundida pero la más popularizada haya sido la actividad de dictado, particularmente presente en aquellos contextos culturales e históricos cuya escritura estaba poco difundida. La historia de la cultura escrita ha descrito la importancia asumida por la figura del escribiente. El escribiente era no sólo un escritor para los analfabetos, sino también un lector, es decir un intermediario entre la cultura escrita y la cultura oral (Petrucci, 1978).

En el presente artículo nos proponemos describir las características de la actividad lingüística de dictado, desde otra perspectiva: la del *dictante* cuando la llevan a cabo niños de entre 6 y 8 años.

RELATAR , ESCRIBIR , DICTAR

El dictado es una actividad lingüística que posee muchas de las características de la producción oral (aunque produzca un texto autosuficiente, el dictante utiliza recursos prosódicos, por ejemplo para señalar las diferencias

entre lo que se dice simplemente y lo que se dice para que se pueda escribir, tiene que tener un cierto control del proceso, de manera que se respeten las exigencias de quien escribe) y muchas otras características de la producción escrita (el dictante tiene delante de sí al escribiente, pero no al interlocutor; el texto puede ser revisado y corregido, y puede leerse también para distinguir entre lo que está escrito y lo que todavía tiene que escribirse: el dictante tiene que pensar y producir el texto oralmente pero como si fuera escrito).

Creemos que la actividad de dictado permite acceder a estudiar algunos aspectos del proceso de composición porque constituye una forma muy explícita de escribir, es un escribir en voz alta o un “hablar el lenguaje escrito” (en términos de Sulzby, 1986). Por otra parte, se trata de una capacidad que parece ser bastante precoz (Pontecorvo, Zuchermaglio, 1989; Sulzby, 1986; Teberosky, 1992). En efecto, los niños y niñas de 4 ó 5 años demuestran una cierta habilidad para distinguir entre dos actividades distintas, como el habla coloquial y el dictado, pero encuentran serias dificultades para distinguir entre relatar y dictar una historia. Durante el desarrollo de la escolaridad, el dominio de estas habilidades parece aumentar y el dictado se convierte cada vez más en un escribir en voz alta y se distancia del relato oral (por ejemplo, se dicta la ortografía o se respetan las exigencias del escribiente, Pontecorvo y Zuchermaglio, 1989).

En el período inicial de la alfabetización, en que el niño todavía no domina el aspecto gráfico de la escritura, los textos dictados parecen ser mejores que los textos escritos y ello porque en el dictado el niño no se enfrenta a los problemas materiales propios de **la** escritura, y además puede concentrar sus

esfuerzos en el contenido y la forma.

LA CAPACIDAD DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

Partiendo de las premisas que acabamos de describir, analizamos las respuestas de unos niños de entre 6 y 8 años al pedirles que contaran a un escribiente adulto una historia inventada por ellos. ¿Qué estrategias utilizaron para distinguir el relato del dictado? ¿Qué unidades se han localizado como unidades de dictado? ¿Qué estrategias se han adoptado para el control del proceso de dictado (ritmo del dictado, recuperación de la información cuando se pierde quien escribe)? ¿Cómo han distinguido los niños entre lo que se puede escribir y lo que hay que decir para que otra persona pueda escribir?

Los ejemplos que presentamos pertenecen a historias dictadas por 28 niños italianos que asisten a los primeros tres cursos de la Escuela Primaria. Para que las respuestas fueran lo más espontáneas posibles el escribiente no podía hacer preguntas al niño y sólo podía intervenir para pedirle que dictara más despacio, si el niño lo hacía demasiado rápido.

• *Las unidades y la rapidez del dictado.*

De los textos a nuestra disposición se desprende que los niños contestaron de manera diferente cuando se les pidió que inventaran y que dictaran una historia. Se observa también que para los niños el dictado de un texto no es un proceso automático, sino por el contrario necesita un control que es esencialmente pragmático. Agrupando los **textos** similares obtuvimos una clasificación de distintos tipos de dictado basada en el tipo de

unidades de dictado producidas. Las unidades de dictado se han ido determinado con arreglo a la entonación de la voz, la presencia de pausas y la rapidez de dictado.

Cuando se les pidió que dictaran, los niños -sobre todo los del primer curso-, interpretaron que debían dictar una palabra después de otra. Un dictado de este tipo se caracteriza por un ritmo muy regular, después de todas las unidades dictadas hay una pausa más o menos larga, y corresponde a una sola palabra. Hay excepciones (aunque no constantes ni frecuentes) al dictado de unidades compuestas por únicas palabras que ofrecen información sobre cómo los niños comprenden la cadencia de las palabras. Por ejemplo, parece haber categorías de palabras que se consideran unidas; es el caso de los artículos y los nombres, del auxiliar y el verbo, de los pronombres y los verbos.

Mauro (8 años) dicta una palabra después de otra y a veces junta los artículos y los nombres en la misma unidad de dictado, como en el caso siguiente:

Questa/...
bambina/...
con/...

la ehm, **¿como se chiama?**
“la carrozzina”

Esta/... niña/... con/... el mmh, ¿cómo se llama? “el cochecito”...
--

Se observa ejemplos de hipersegmentación de las palabras muy parecidos a los que se pueden encontrar en la escritura espontánea

de los niños y niñas en las primeras fases de alfabetización. Por ejemplo, dictan: in/... sieme/... (jun/to), dieci/... milalire (diez/mil liras), a/... dosso/... (en/cima). Otro tipo de dictado, en muchos aspectos parecido al anterior, se caracteriza por unidades de corta duración que alternan a veces con el dictado de una palabra después de otra (de duración de una media de dos o tres palabras), por un ritmo la mayoría de las veces regular y por una rapidez constantemente adecuada al ritmo del escribiente.

Cuando las unidades de dictado son más largas (generalmente más de tres palabras), el conflicto entre la actividad de contar y la actividad de dictar resulta más evidente. Este conflicto algunas veces se resuelve con la producción de unidades largas seguidas a menudo por largas pausas y por un control particular de la actividad del escribiente, de manera que sólo se inicie nuevamente el dictado cuando el escribiente está listo.

En muchos casos, también en presencia de unidades no muy largas, el control del ritmo y de la rapidez del dictado es irregular, provocando la esporádica intervención del escribiente. El ritmo puede ser alterado por la producción de unidades demasiado largas o por el aumento de la velocidad de emisión de las unidades de dictado en algunos puntos del texto, volviendo a ser adecuado después de la intervención del escribiente.

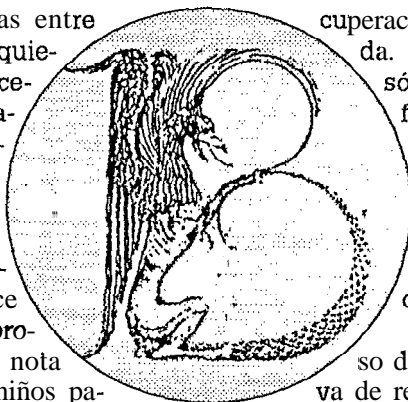
La adaptación del dictante a las exigencias del dictado no siempre es espontánea. A veces el adulto tiene que intervenir al empezar la prueba para que el niño respete el tiempo necesario para escribir. En estos casos se observa un cambio gradual de las modalidades de la narración oral a las modalidades del cuento dictado. Después de pedirles que vayan más despacio, los niños generalmente dictan más despacio, gracias tam-

bién a las pausas más largas entre las unidades de dictado y adquieren un mayor control del proceso, por ejemplo mirando al papel y esperando al escribiente.

Finalmente, hay textos compuestos por unidades largas, en los cuales el aspecto de la narración prevalece sobre el del dictado. En la producción de estos textos se nota una cierta dificultad de los niños para mantener una velocidad constante y adecuada, y el adulto se ve obligado a intervenir con mayor frecuencia durante la prueba. A pesar de eso, después de las intervenciones de los adultos, los niños adoptan un control local del dictado.

• *El control del proceso.*

Generalmente, los niños en edad escolar parecen contestar de maneras diferentes cuando se les pide que dicten una historia o que expliquen una historia, distinguiendo entre la narración y el dictado. Pero el control del proceso de dictado no es automático, y la integración entre la actividad de contar (requerida en nuestra tarea) y la actividad de dictar es una tarea compleja. ¿De qué manera los niños ejercen y mantienen el control del proceso de dictado? Dictar una historia, inventándola, requiere la plena capacidad mnemónica del sujeto, sobre todo a corto plazo. Las unidades de dictado no sólo son planificadas y dictadas, sino que también hay que conservarlas en la memoria, sobre todo durante las pausas necesarias para escribirlas y para que el texto producido sea coherente. Cuando el escribiente se pierde hay que aplicar unas estrategias para la re-



cuperación de la información perdida. Naturalmente eso es posible sólo si el dictante sabe que la función del escribiente es la de escribir con fidelidad lo que se dice y que la función del dictante es la de producir y repetir literalmente el mismo texto para que se escriba.

Cuando el control del proceso de dictado es difícil, la tentativa de reanudar el discurso puede ser menos eficaz. Stefano (7 años) dicta unidades largas sin respetar el ritmo del escribiente y cuando lo interrumpen sigue con el dictado, sin considerar la información de la unidad anterior a la interrupción, o tan sólo recupera una parte mínima de la unidad precedente, sin averiguar dónde se había quedado el escribiente; como se observa en el ejemplo siguiente:

- S. ... lo andiamo a cercare ahora cercavano per tutto il paesaggio e non lo trovavano ahora la nonna gli dice.. .
- Os. Non correre altrimenti non ce la faccio a scrivere.
- s. ... gli dice andate a vedere agli altri paesi ahora vanno in Germania e vedono una piccola casseta/. . .

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> S . ..vamos a buscar entonces buscaban por todo el paisaje y no lo encontraban entonces la abuela le dice... Ob. No corras porque si no, no consigo escribir. s. *. Le dice id a ver a los otros países entonces van a Alemania y ven una casita/. . . |
|--|

- **La repetición:** la repetición de un segmento del texto, tanto después de una interrupción como durante el dictado, es una de las estrategias más extendidas. Repetir, en efecto, permite por un lado memorizar el texto ya dictado, de manera que el texto sea coherente, y facilita la labor del escribiente. Este tipo de estrategia puede utilizarse en cualquier tipo de texto, incluidos los textos dictados palabra por palabra y se puede asociar con el uso de pausas largas que permiten que el escribiente lo copie.

-La combinación **de** estrategias: otra manera de responder a las exigencias del escribiente es la del cambio de velocidad y de ritmos. Por ejemplo Patrizio (7 años), un niño que no respeta los ritmos de escritura del escriba, asocia la estrategia de la repetición con un dictar más despacio utilizando una mayor fragmentación de la unidad repetida:

P. **Come facciamo** a portarli a casa tutti questi animali **non hanno il posto pe' uscire** '

Os. Non correre Patrizio.

P. **facciamo a/... portarli/... a casa/... non hanno il posto per uscire/...**

P. ¿Cómo podemos llevarlos a casa 'todos estos animales? No tienen dónde salir.

Ob. No corras Patrizio

P. **Podemos/... llevarlos/... a casa/... no tienen dónde salir/...**

En el ejemplo de Patrizio, la repetición de la unidad no es completamente fiel; a veces puede ocurrir que las unidades también sean modificadas después de una interrupción. La repetición garantiza plenamente la recuperación de la información, especialmente cuando no va asociada al control del punto en el cual se ha detenido el escribiente.

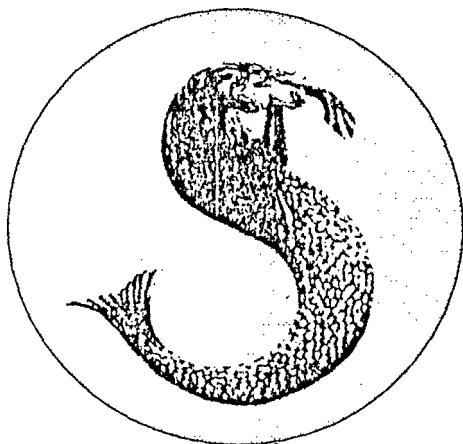
• **El control del producto.**

El control de la tarea de transcripción del escribiente es un aspecto fundamental en el proceso de dictar un texto. En la práctica, dictar, implica delegar en el escribiente sólo los aspectos **ejecutivos** de la escritura: todas las decisiones relacionadas con la tarea de composición de un texto escrito son efectuadas por el dictante. Este control se puede ejercer observando la hoja de papel mientras se lleva a cabo la escritura, o preguntando dónde se habían quedado, tanto si el que se pierde es el escribiente, como si se pierde el dictante.

Valentina (7 años) dicta unidades bastante largas, pero antes de empezar a dictar, se cerciora de que el escribiente esté preparado; después de la primera intervención de éste, pidiéndole que hable más despacio, ella adecua la velocidad del dictado. Mientras dicta observa la hoja y, tanto cuando la interrumpen como cuando ella misma se para, empieza a dictar de nuevo después de averiguar dónde había llegado la transcripción. Lo interesante es que Valentina parece distinguir los papeles y responsabilidades del escribiente y del dictante, haciendo la pregunta: "¿Dónde estás?" cuando el escriba la interrumpe, y preguntando: "¿Dónde estoy?" cuando se para ella misma.

Antes ya hemos observado que dictar sig-

nifica producir oralmente un texto escrito; eso indica que quien dicta debe preocuparse también de que el texto producido tenga la ortografía correcta, y de que respete ciertas convenciones y el uso de la puntuación. Walter (9 años) por ejemplo, controla la transcripción y cuando el escribiente se equivoca, escribe el nombre de la ciudad inventada y da indicaciones para que el texto se escriba de manera correcta.



- **La distinción entre** lo dicho y lo dictado.

Por último, “escribir en voz alta” requiere la capacidad de distinguir lo que se dice al escribiente como interlocutor y lo que se le dice para que lo escriba, es decir, la capacidad de distinguir lo **dicho** de lo **dictado**. Esta distinción se puede establecer con facilidad por medio de los rasgos prosódicos o paralingüísticos. Por ejemplo Walter (9 años) es el único niño que dicta también el título del relato; para indicar la diferencia entre título y relato, con un ritmo muy regular y una pronunciación enfática, anuncia en voz alta: “El título”, y después enuncia en voz baja el título de la historia. Es interesante notar que

Walter utiliza también un tono de voz muy bajo para hacer comentarios. Al respecto, es interesante el caso de una nula (Deborah, 7 años) que, notando que el escribiente también había transcrito sus últimas palabras “Ya esta”, exclama: “Pero, ¿por qué lo escribes? ¡He dicho que la historia se acabó aquí! “;

CONCLUSIONES

Los ejemplos transcritos muestran cómo la actividad de dictar es una actividad de composición compleja, totalmente distinta de contar o de escribir. Las transcripciones del dictado revelaron que los niños y niñas poseen una amplia variedad de estrategias específicas que pueden ser utilizadas para el control del proceso del dictado. Lo que parece evidente es que las diferentes estrategias coexisten y se integran entre sí, también en el interior de un solo texto. Así, hemos encontrado unidades cortas en el interior de textos dictados palabra por palabra, como también viceversa: partes del texto dictadas palabra por palabra en el interior de textos compuestos por unidades más largas. Además, hemos observado a los niños y niñas y sus distintas reacciones a las solicitudes y exigencias del escribiente igualmente en el interior del mismo texto.

Una variedad de tal forma permite observar un control de lo dictado tanto como un control sobre el proceso de dictado, que parece ser de naturaleza fundamentalmente pragmática. El escribiente desarrolla un papel importante en este sentido. En nuestra experiencia el escribiente no tenía papel **activo**, pero en diferentes contextos -particularmente en los contextos didácticos- se puede imaginar una actividad de dictado en

que las modalidades de intervención de un escribiente adulto lleven a la estimulación de una mayor confianza en el dictante o a una actividad colectiva de dictado, donde el papel del escribiente sea desarrollado por un niño.

Concluimos recordando brevemente unas ventajas del dictado como práctica didáctica que ocupa activamente al niño:

- El dictado se puede proponer a partir de los 5/6 años, o sea, a partir de las primeras fases del proceso de alfabetización.
- Ofrece una información más útil y abundante que la obtenida con el dictado tradicional, encaminado solo al control ortográfico. En particular, permite averiguar los conocimientos (implícitos o explícitos) que los niños poseen sobre la lengua escrita, incluyendo los ortográficos.
- Estimula a los niños a la coordinación e integración de las facultades de leer y escribir.
- El dictado tal como aquí ha sido descrito, no es una práctica de **evaluación**; no existen errores de dictado.
- Es una práctica flexible que el educador

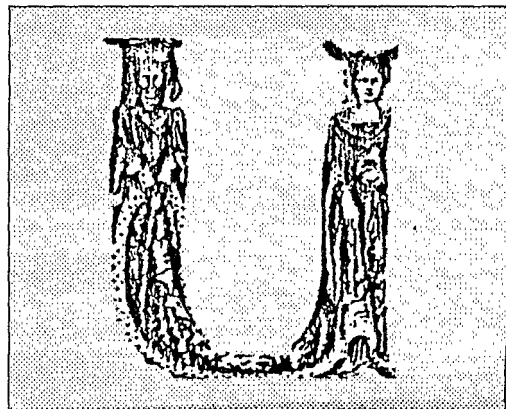
puede adaptar con facilidad a sus exigencias. Los elementos que pueden manejarse en la organización de esta actividad son varios: condiciones de realización (dictar a un adulto, dictar colectivamente, dictar directamente a una grabadora, etc.); papel de escribiente; (pasivo, activo, experto en la escritura o novicio); alternancia de papeles (dictante versus escribiente); tipo de texto (cartas, cuentos, noticias para el pequeño periódico de la escuela, agenda, apuntes, etc.).

- Las facultades demostradas por los niños durante el dictado (distinguir entre lo que se debe escribir y lo que no, el control pragmático del proceso y el control del producto, la fragmentación en unidades, los conocimientos implícitos sobre el género **historia**, etc.) son indicios de una **conducta** letrada que tiene orígenes precoces y que va más allá de la simple alfabetización. Por ejemplo, las facultades de narración de los niños en edad preescolar demuestran **que éstos son letrados** antes de ser **alfabetizados**.

, Todo ello contribuye a dar una nueva definición de los procesos de alfabetización y del papel desempeñado por la escuela.

* Daniela Fabbretti,
de la Universidad de Roma.

Ana Teberosky,
de la Universidad de Barcelona.



Anexo IV

ALFABETIZACIÓN-DOCUMENTO CURRICULAR

*“Los aportes de la psicogénesis
del sistema de escritura a la
didáctica de la lengua escrita”*

MARÍA E. CUTER - MIRTA A. TORRES

PTFD Ministerio de Cultura y Educación

Los niños de primer grado trabajan en un proyecto de Ciencias Naturales; dentro de él están estudiando el aire y el viento, realizan observaciones y experiencias y recurren a diversos textos para recabar información.

La lectura y la escritura intervienen apoyando la tarea. El grupo va a armar un molinito de papel para percibir la fuerza del aire en movimiento y para eso buscan en los libros de trabajos manuales las instrucciones para hacerlo.

TRABAJO DEL DÍA:

La maestra prevé para cada grupo (cinco o seis niños), dos copias del instructivo para armar un molinito que encontraron en el libro. Propone que busquen en el texto los elementos necesarios para hacerlo.

Muchos se apoyan en la imagen para interpretar el contenido del texto. En varios casos la maestra les lee la parte que necesitan señalándoles dónde dice.

Para armar el molinito al día siguiente, la maestra propone la escritura de una notita para la casa “así no se olvidan qué cosas deben traer a la escuela para poder trabajar”. Las notitas son un tipo de texto que los chicos conocen; ya que la maestra las usó frecuentemente como medio de comunicación con la familia. Las primeras semanas de clase ella traía las notitas necesarias ya escritas, pero cuidaba de leer siempre el contenido de las mismas junto con los chicos.

Fragmenta de **registro**: La escritura de la nota (situación colectiva). La maestra trabaja con el grupo total; los chicos dictan, ella escribe en el pizarrón.

DOCENTE: ¿Qué ponemos en la nota, ¿Cómo empieza?

DOCENTE: (Escribe en el pizarrón:)
MAMÁ

Sí, me parece que tenés razón.
 (Borra MAMA, escribe: PAPIS)
 Acá pongo los dos puntos ¿se acuerdan? (Los pone). ¿Qué más?

(Escribe: PARA MAÑANA HAY QUE
 TRAER UN PAPEL GLACÉ.)

(Lee)
 ¿Qué les parece?

¿Qué mas?

DIEGO: Poné “mamá”.

MARISA: Poné “papis”, mejor.

CAMILA: Para mañana hay que traer un
 papel glacé.

TOBIAS: Sí, leé seño.

VARIOS A LA VEZ: Sí, esta bien.

(Varios hablan al mismo tiempo.)
 ¡Pajita! ¡Un alfiler! ¡Tíjerita!

A ver, a ver... uno por vez
Decime, Javier, qué escribo ahora...

(Escribe: Y UNA PAJITA.)

(Escribe: Y UN ALFILER)

(Escribe: Y UNA TIJERITA.)

Lo leo a ver si falta algo.
(Lee, mientras señala y recalca cada elemento anotado.)

PAPIS :

PARA MAÑANA HAY QUE TRAER
UN PAPEL GLACÉ Y UNA PAJITA
Y UN ALFILER Y UNA TIJERITA

¿Falta algo? Fíjense en la copia.. .

¿Seguro? ¿Ya están todas las cosas?
¿Cuántas son?

No, no pongo nada más.
Lo leo de nuevo para ver cómo queda.

(Lee nuevamente el texto.)

¿Qué puede ser?
(Lee otra vez.)

¿Qué les parece?

¿Entendieron lo que dijo Camila?

A ver, de a uno... Camila, ¿qué te parece que pasa con las “y”?

JAVIER: Y una pajita.

ROMINA: Y un alfiler.

LAURA: Y tijerita.

TOBIAS: Ya está.

MARISA: Sí.

VARIOS: No, ya está.

VARIOS: (Miran las instrucciones).

Son cuatro.. .

PABLO: No pongas más, señor.

SILVINA: Queda algo feo.

CAMILA: Me parece que tiene muchas “y”..

GRUPO: (Silencio).

(Todos hablan a la vez.)

¿Qué dicen los demás?

(Borra las “y” y lee.)

PAPIS :

PARA MAÑANA HAY QUE TRAER
 UN PAPEL GLACÉ UNA PAJITA
 UN ALFILER UNA TIJERITA

¿Conocen otra manera de que quede bien sin poner la “y”?

Pero ustedes me dijeron que con las “y” no quedaba bien...

Bueno, a ver, vamos a mirar en un libro, a lo mejor encuentro algo que nos pueda ayudar.

(Busca un manual de 4° grado que hay en la bibliotequita del aula. Encuentra un párrafo que tiene una enumeración y lo lee: “Cuando el aire se desplaza se llama viento. El viento puede mover nubes, hojas de los árboles, barriletes y las aspas de los molinos.. .”)

(Coloca las comas en la escritura del pizarrón y vuelve a leer la nota.)

¿Qué tal?

¿Por que les parece?

CAMILA: Que está mal porque tiene muchas “y”.

VARIOS: Sí, sacá las “y”.

VARIOS: No, no, queda peor.

PABLO: Queda mal.

CAMILA: Sí, queda mal.

GRUPO: (Silencio).

Camila: Poné la “y” otra vez.

VARIOS: Sí, sí, poné.

ROMINA: Sin “y” queda mal.

-0: Y con las “y” también.

GRUPO: (Silencio).

CAMILA: Ahora quedó bien.

TOBÍAS: Porque tiene los puntos.

Sí, pusimos las comas como en el libro . . . Miren.

(Va pasando el manual por las mesas, releyendo el párrafo y mostrándolo.)

Estoy leyendo, Tobías.

(Vuelve a leer.)

La última “y” ¿la puedo dejar?

(Vuelve a leer, colocando la última “y” de la enumeración.)

Falta el punto.

(Lo coloca.)

Esperen.. . ¿Ya se terminó?
¿Está lista la nota?

(Agrega: NO SE OLVIDEN.)

Ahora sí, pueden copiar.

(La maestra recoge las copias del instructivo que están sobre las mesas. Los chicos copian la nota en sus cuadernos.)

LAURA: Ésas son comas, nene.

TOBIÁS: Volvé a leer, señor.

TOBIÁS: Eso no, señor. Lo del pizarrón.

GRUPO: (Silencio).

VARIOS: Sí, sí, queda bien.

ROMINA: ¿La podemos copiar?

DIEGO: Falta “no se olviden”.

DIEGO: Bueno, ahora sí.

Reflexiones acerca de la propuesta

Los niños de este primer grado están trabajando con textos complejos. La lengua escrita funciona como una herramienta eficaz para alcanzar algunos propósitos: la lectura de un instructivo les permitirá armar un molinito; la producción de la nota los ayudará a no olvidarse de los elementos que necesitan para trabajar al día siguiente.

Ninguno de estos niños lee y escribe de manera convencional. La maestra, en muchas ocasiones, lo hace por ellos; pero son los niños quienes producen oralmente un texto con destino escrito.

La elaboración de un texto en lengua escrita no depende solamente de la capacidad de graficarlo alfabéticamente; depende también del conocimiento acerca de las formas y usos de la lengua escrita que se adquiere a través de la participación en prácticas sociales de empleo de la escritura.

El énfasis de la maestra no está puesto en el aprendizaje de la base alfabética del sistema de escritura sino en el desarrollo de la capacidad de producir textos pertinentes⁵ y bien escritos. Cuando se piensa en la alfabetización como adquisición de la lengua escrita y en el aprendizaje de la base alfabética del sistema de escritura como parte **de** ese contenido más amplio, se pueden planificar actividades con textos de varios tipos dirigidas a toda la clase, aunque los niños no produzcan aún escrituras alfabéticas en realizaciones individuales.

La maestra propone que los chicos elaboren una nota y ha garantizado previamente la interacción con este tipo de texto: los niños saben en que circunstancias usarlo y cuál es su estructura. Tienen algunos saberes previos para intentar con éxito esta tarea y carecen de otros. Se trata, por lo tanto, de un problema.

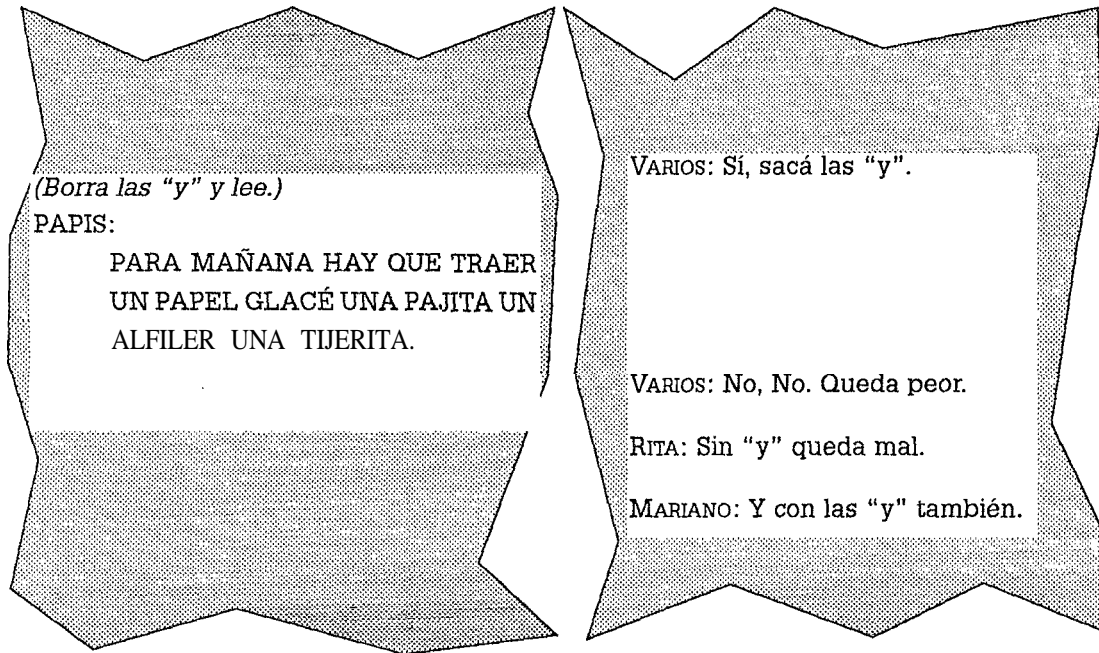
A partir de la producción de la nota surgen aspectos sobre los que es necesario reflexionar especialmente. El docente plantea cuestiones que el alumno no se plantearía fuera del aula: ¿cómo empieza y termina una nota?, ¿cómo quedan mejor escritas las enumeraciones?

La lengua escrita es un instrumento de comunicación que los niños emplean, pero también es, dentro del aula, un objeto de estudio y reflexión.

Esta situación colectiva de trabajo incluye lectura, elaboración de un texto, dictado y copia. Todas las actividades propuestas son distintas de las tradicionales. En el dictado, por ejemplo, los niños son quienes dictan y la maestra escribe. El objetivo no es comprobar qué saben escribir los chicos, sino hacer que participen de una situación de escritura que les permita empezar a descubrir algunas de las estrategias que emplea alguien que sabe escribir. Les permite, también, ver cómo se escriben convencionalmente las palabras que dictan (qué letras se usan, cuántas, en qué orden, compararlas con las mismas palabras escritas en el instructivo que tienen ante sus ojos, etc.).

La copia es una copia significativa: todos los chicos saben qué escriben y para qué; de su corrección depende que la familia entienda o no el mensaje. Cuando los chicos están copiando -el texto es muy breve- la maestra se acerca a los que tienen mayor dificultad con el trazado de las letras, la orientación de la escritura, la ubicación en la página, etc. y los ayuda a copiar.

La maestra realiza efectivamente la escritura en el pizarrón, pero los chicos elaboran el texto. Ella asume la responsabilidad de propiciar el trabajo real de los niños con el contenido, y los niños asumen el riesgo de tomar decisiones acerca de la escritura.



Análisis de las intervenciones del docente

El propósito inmediato del maestro es escribir una nota. Su propósito a largo plazo es que los chicos aprendan a comunicarse eficaz y autónomamente por escrito y se enmarca en un objetivo alfabetizador que trasciende esta clase particular. El maestro sabe que se aprende a escribir trabajando intelectualmente con la escritura y planteándose los problemas que la escritura presenta. Es por eso que muchas veces trata de revelar a los niños los procedimientos que él mismo emplea para producir una escritura eficaz:

- Relee parcialmente el texto cada vez que lo necesita.
- Relee el texto completo varias veces antes de considerarlo "terminado".
- Controla que esté toda la información.
- Trata de descubrir si "queda bien" y cómo quedaría mejor.
- Prueba alternativas.
- Suprime, agrega, corrige.

A medida que se producen los textos se enseñan las estrategias del escritor. Dentro del aula el maestro es un informante privilegiado. Los niños van apropiándose, poco a poco, de las estrategias que él muestra y las reclaman:

“...leé, señor.”

“Volvé a leer, señor.”

“.. .sacá las ‘y’.”

En este caso, el texto que se elabora es una nota; las intervenciones del maestro tienden a que los niños adquieran nuevas informaciones acerca de este contenido particular que están trabajando.

Varias veces, ofrece la información en forma directa, no pregunta ni abre a la discusión acerca de ella. Sabe que sobre estos contenidos se volverá a trabajar en muchas ocasiones y no espera como respuesta a su intervención que los chicos puedan incluir esta información en sus próximas producciones.

“Acá pongo los dos puntos,
¿se acuerdan” (Los pone.)

.....

“Falta el punto”. (Lo coloca.)

Otras veces, la maestra muestra a los niños la posibilidad de apelar a otros textos para buscar información válida acerca de la escritura.

“Bueno, a ver, vamos a mirar en
un libro, a lo mejor encuentro
algo que nos pueda ayudar.”

También formula preguntas, pide argumentaciones a los niños, retorna algunas ya expresadas por ellos. Su propósito es siempre permitir la reflexión sobre aspectos del contenido.

¿Falta algo? Fijense en la copia...

VARIOS: No, ya está.

¿Seguro? ¿Ya están todas las cosas?

¿Cuántas son?

VARIOS: (Miran las instrucciones).

Son cuatro.. .

Ahora lo leo para ver cómo queda.

SILVINA: Queda algo feo.

¿Qué puede ser?

.....

¿Conocen otra manera de que quede bien sin poner la 'y'?

.....

A ver, de a uno.. . Camila, ¿qué te parece que pasa con las 'y'?

.....

Pero Uds. me dijeron que con las 'y' no quedaba bien.. .

Muchas veces, sus intervenciones apuntan a organizar la interacción dentro del aula.

Propone una doble relación: por un lado, entre el sujeto que aprende y el objeto a ser aprehendido (el niño y la lengua escrita) y, por otro lado, entre los sujetos que realizan intercambios sociales sobre un objeto de naturaleza social (entre los niños o entre los niños y el adulto con respecto a la lengua escrita).

Para lograr este propósito consigue dos libros de trabajos manuales y los chicos inte-

ractuan directamente con ellos para encontrar las instrucciones para armar un molinito. Sólo hojeando libros de este tipo con una finalidad precisa, los chicos podrán ir advirtiendo la disposición que tienen sobre la página los textos de instrucciones, la información que brindan los esquemas gráficos (cómo plegar el papel, dónde pinchar el alfiler, etc.), el modo en que se organiza la información en textos de este tipo, etc. Todos estos aspectos “se aprenden” poco a poco y forman parte de los datos que ayudan a cualquier lector a construir el significado del texto. Cuando les entrega las copias para el trabajo, los chicos saben de que se trata, de que libros provienen, para qué las están usando.

Del mismo modo, desde principios del año escolar incluye la “nota” dentro del aula; las envía a las familias y las lee a los niños para que puedan avanzar en el conocimiento de su función comunicativa y su estructura.

Fara esta clase, el docente planifica diversos modos de interacción:

- + Entrega a cada grupo dos copias del instructivo para armar el molinito. Así, con una acción, subdivide a los grupos y se asegura que interactúen con el texto no más de dos o tres niños por cada copia. Ella se acerca a cada uno de los pequeños grupos. Observa cómo ajustan sus anticipaciones a los datos gráficos que provee el texto, ayuda a descubrir índices que confirmen o refuten las interpretaciones que los niños hacen con respecto al texto escrito, lee y señala para aquellos otros que todavía no prueban espontáneamente estrategias de lectura.
- + Organiza la elaboración y escritura de la nota en forma colectiva. Es el docente quien centraliza la acción e interviene utilizando distintas estrategias.
 - * Pide directamente la participación de algún niño que no se incluye en la actividad espontáneamente.

“Decime, Javier, ¿qué escribo ahora?”

- * Trata de que el “saber” de algunos de los niños pueda ser advertido por el grupo total.

“¿Entendieron lo que dijo Camila?”

- * No acepta o rechaza inmediatamente lo “correcto” o “incorrecto”; plantea la reflexión al grupo.

“A ver, de a uno... Camila, ¿qué te parece que pasa con las ‘y’?”

CAMILA: Que esta mal, porque tiene muchas “y”.

“¿Qué dicen los demás?”

- * Ofrece nuevas posibilidades para que el grupo avance en la resolución de un problema.

“¿Conocen otra manera de que quede bien sin poner la ‘y’?”

GRUPO: (Silencio.)’

CAMILA: Poné la “y” otra vez.

VARIOS: Sí, sí, poné.

Pero ustedes me dijeron que con las “y” no quedaba bien.

RITA: Sin “y” queda mal.

-O: Y con las “y” también.

Bueno, a ver, vamos a mirar en un libro, a lo mejor encuentro algo que nos pueda ayudar.

- + Propone una situación de escritura individual (la copia de la nota en los cuadernos).

En esta situación particular, tres modos de interacción --subgrupales, colectiva e individual- se suceden a lo largo de la misma clase. No siempre ocurre así, pero el docente organiza las propuestas de trabajo de modo tal que estas tres posibilidades aparezcan una y otra vez a lo largo de la semana.

En las tareas subgrupales, los chicos tienen oportunidad de confrontar sus opiniones, fundamentarlas y tratar de coordinar distintos puntos de vista ante la necesidad de resolver un problema común. El grupo pequeño ofrece mayores posibilidades de participación a todos los chicos.

En la tarea individual un niño puede consultar y pedir ayuda, pero es el momento en que enfrenta el riesgo de la resolución y en que comprueba qué es lo que puede hacer solito con respecto a ciertos contenidos.



Ministerio de Cultura y
Educación de la Nación

PRESIDENCIA
DE LA NACIÓN