

**PROYECTO 1**  
MEJORAMIENTO  
DE LA CALIDAD  
DE LA EDUCACIÓN

**PROGRAMA I**  
MEJOR EDUCACIÓN  
PARA TODOS

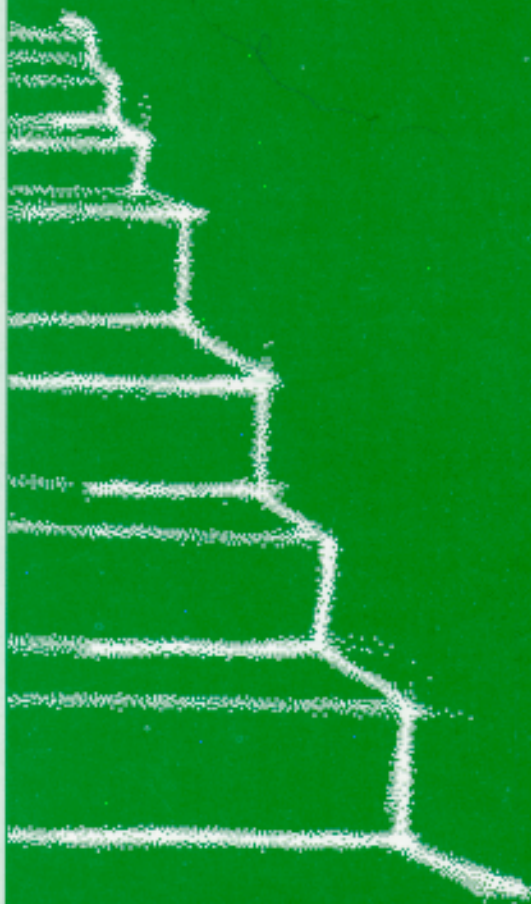
**PLAN SOCIAL  
EDUCATIVO**  
ACCIONES  
COMPENSATORIAS  
EN EDUCACIÓN



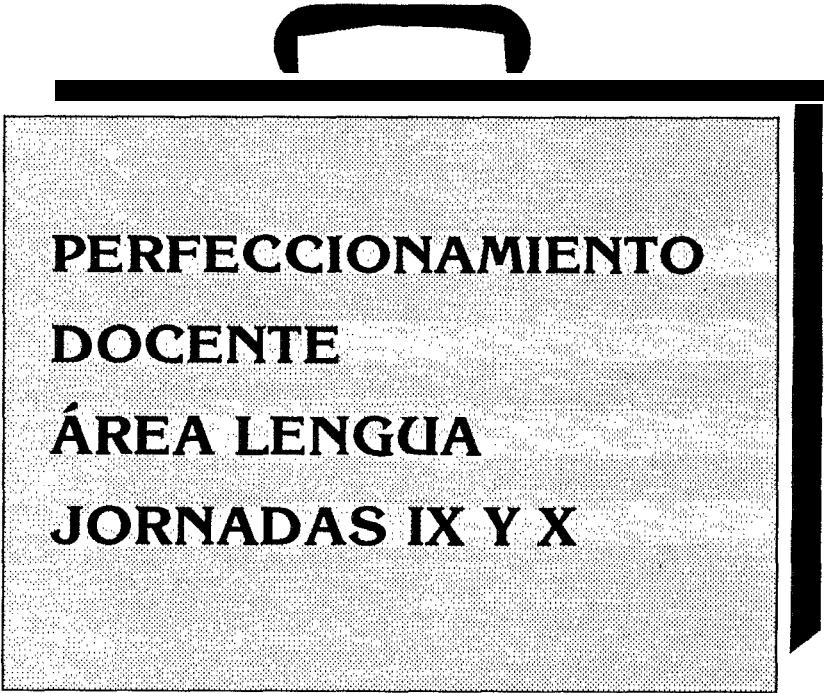
Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación

PRESIDENCIA  
DE LA NACIÓN

**Educación General Básica**  
**Área Lengua**  
**Jornadas IX y X**



**PERFECCIONAMIENTO  
DOCENTE**



**PERFECCIONAMIENTO  
DOCENTE  
ÁREA LENGUA  
JORNADAS IX Y X**



## **AUTORIDADES NACIONALES**

**MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN**

LIC. SUSANA BEATRIZ DECIBE

**SECRETARIO DE PROGRAMACION Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

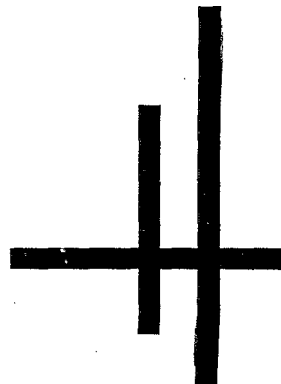
DR. MANUEL GUILLERMO GARCÍA SOLÁ

**SUBSECRETARIO DE GESTIÓN 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**

**Maria del Carmen FRANGI**

**Mirta TORRES**

**María del Pilar VARELA**

**Coordinador**

**Guillermo GOLZMAN**

## INFORMACION PREVIA PARA EL EQUIPO DIRECTIVO

Las Jornadas IX y X integran el segundo bloque de trabajo centrado en la escritura.

En ellas se propone el análisis y la comparación de experiencias desarrolladas en distintos grados de la escuela primaria. Los registros de estas experiencias, los relatos hechos por los docentes y las producciones de los niños constituyen una parte del material para trabajar en la Jornada Ix.

Durante la Jornada X, los docentes revisaran las experiencias realizadas en las aulas, discutirán marcos teóricos propuestos y profundizaran algunos aspectos acerca de la enseñanza de la escritura.

Para un mejor aprovechamiento del tiempo de análisis e intercambio, se sugiere que los directivos, en tanto coordinadores de las jornadas, o los docentes a quienes se les haya delegado tal función, promuevan la lectura de las experiencias de aula que se presentan en la Jornada IX antes de la realización de la misma.

Para esto, será necesario que el coordinador de las Jornadas lea previamente todo el material pues solo así podrá explicitar a los docentes la necesidad de la lectura previa en función de los objetivos de las Jornadas M y X.

### 1. Organización interna del material

#### JORNADAS IX

	<b>Contenidos</b>	<b>Tiempo estimado</b>
<b>Actividad 1:</b>	El proceso conjunto de elaboración de textos y de apropiación del sistema de notación.	<b>80'</b>
<b>Actividad 2:</b>	Los aspectos comunes de la enseñanza de la escritura a lo largo de todos los grados de la escuela.	<b>80'</b>
<b>Actividad 3:</b>	La planificación de actividades de escritura significativas para los niños.	80'

**JORNADAS X**

	<b>Contenidos</b>	<b>Tiempo estimado</b>
<b>Actividad 1:</b>	Lectura y análisis de registros de clase elaborados por los docentes.	<b>45'</b>
<b>Actividad 2:</b>	Aspectos conceptuales referidos al proceso de mejoramiento del texto. Lectura de material bibliográfico	<b>60'</b>
<b>Actividad 3:</b>	Aplicación del marco teórico al análisis de las producciones de los niños.	<b>60'</b>
<b>Actividad 4:</b>	Trabajo con la biblioteca del docente.	<b>45'</b>
<b>Actividad 5:</b>	Preparación del material a enviar a la Supervisión.	<b>30'</b>

**2. Tareas específicas del coordinador de las jornadas****◆ TAREAS PREVIAS:**

- Comunicar a la Supervisión las fechas en que se realizarán las Jornadas IX y X.
- Leer en forma completa todo el material.
- 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 IX Y X:**

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

◆ **DESPUÉS DE LA JORNADA IX:**

- Asegurar que la producción escrita sea entregada ala Supervisión correspondiente.
- Facilitar el acceso de los maestros a los libros de la Biblioteca del docente.
- Promover propuestas que den continuidad al trabajo realizado a lo largo de las diez Jornadas de Perfeccionamiento en el area de Lengua.

## JORNADA IX

### PRESENTACIÓN

“Todo comienza con el desasosiego, cuando uno siente que llegó el momento de empezar a chapotear y después a internarse medio a ciegas en el oscuro mar de las palabras, en nuestro propio y privado mar de las palabras, que se ha ido formando a lo largo de los años con las frases oídas y dichas, cargadísimas de materia vivida, y con los textos de otros que hemos leído.

En ese mar en el que nos internamos, con esperanza pero también con desconsuelo, de a ratos buceando y de a ratos sobrenadando, nada es clasificable: hay palabras como peces, algunas oscuras, otras luminosas, y algunas, pesadas, que se vuelven aéreas cuando otra las toca. Con esos peces se va haciendo el texto. El que escribe bucea y atrapa, y luego se vuelve a la superficie, donde amasa, ordena, construye, discurre, y luego se vuelve a sumergir. Y el texto se va armando de a poco, con ciertos peces, y no con otros, con las palabras en cierto orden y no en otro. Y cada una de esas palabras, y de los lazos nuevos que se inauguran por la virtud fundante de nuestro texto, arrastran muchísimos significados, que no son ni blancos ni negros sino blancos y negros y de muchísimos colores y grisuras. El texto nace profunda, intensa, irremediabilmente polisémico”.<sup>1</sup>

A lo largo de las Jornadas de Perfeccionamiento en el área de Lengua, los docentes han trabajado desde diferentes perspectivas un eje que atraviesa todo el proceso educativo: la enseñanza de la lectura y de la escritura.

Como en las Jornadas VII y VIII, en éstas se consideran aspectos de la enseñanza de la escritura.

<sup>1</sup>Montes Graciela: EL CORRAL DE LA INFANCIA, Bs. As., Libros del Quirquincho, Colección Apuntes, 1990.



“Se aprende a escribir escribiendo”; desde esta perspectiva, es evidente que la propuesta escolar necesita crear un marco en el cual tenga sentido para los tios producir textos con sentido. Dentro de este marco significativo, poco a poco avanzaran en el proceso de producción de textos y tendrán, en el aula, más oportunidades para reflexionar acerca de los distintos problemas que la escritura plantea ( problemas gramaticales y ortográficos, por ejemplo). De este modo, la necesidad de producir textos dará lugar a la sistematización de los diferentes conocimientos lingüísticos necesarios para llegar a ser un usuario autónomo de la lengua escrita.

Las situaciones de escritura que se trabajan en las Jornadas IX y X permiten advertir de qué manera los marcos en los que se produce el texto definen aspectos de la escritura: que *texto* se escribe ( artículos de una revista, un cuento, una cartelera, una monografía); *para quién se escribe* ( para otros niños de la escuela, para uno mismo, para los padres, para el público en general); como se escribe ( se planifica el texto, se lo relee y reescribe, se valorizan los borradores). La gramática y la ortografía, históricas preocupaciones de la escuela, se resignifican dentro de este marco creado por las diferentes secuencias didacticas.

El maestro es quien organiza las situaciones de escritura en el aula, pero es también un *escritor experimentado*; su intervención es necesaria para lograr avances en el proceso de escritura de los niños; de alli la importancia de reflexionar acerca de *la intervención* del *docente* en las situaciones de escritura de textos.

## OBJETIVOS

**Reconocer**, a partir del analisis de situaciones de clase, que la escritura constituye un contenido de enseñanza a lo largo de toda la escolaridad.

**Comprender** que la enseñanza de la escritura supone la necesidad de proponer situaciones didacticas en las que tenga sentido producir textos significativos.

**Analizar** las relaciones entre las propuestas de lectura y las de escritura.

**Analizar** las relaciones entre las propuestas de producción de textos y las reflexiones acerca de los distintos problemas que la escritura plantea: sistema de notacion, ortografía, gramática.

**Elaborar** una secuencia de propuestas de escritura para llevar al aula.

**Recopilar** la producción escrita individual y/o grupal como una forma de rescatar el proceso personal de perfeccionamiento.

## Actividad 1

El diseño del trabajo de escritura adquiere características similares a lo largo de toda la escolaridad. Cuando los niños tienen la oportunidad de producir textos significativos y de reflexionar acerca de los problemas lingüísticos que la escritura plantea, pueden llegar a transformarse, poco a poco, en “escritores autónomos”.

### PARA ESCUELAS CON DOS O MÁS MAESTROS

#### Los docentes de primer ciclo:

a) **Lean el** trabajo de enseñanza de la escritura que desarrolló una maestra de primer grado para:

**analizar:**

- ◆ cómo organizó y llevo cabo las propuestas de escritura;
- ◆ de qué manera relaciona la lectura y la escritura;

**comparar** las distintas situaciones de escritura que plantea y **establecer** semejanzas y diferencias entre las mismas.

b) **Relean** los fragmentos de registro **para analizar:**

- + cómo resuelven los niños los problemas que se les presentan a medida que escriben;
- + qué informaciones brinda la maestra para que los niños avancen en el mejoramiento de sus textos.

c) **Tomen nota** en sus carpetas personales ( apartado “Comentarios personales”) de los aspectos relevantes que analizaron en a) y b).

## Los docentes de los otros ciclos:

- a) **Lean** la experiencia de escritura que **desarrolló** un maestro de quinto grado y **analicen**:
- ◆ cómo organizó el proyecto;
  - ◆ de qué manera se relaciona en él la lectura y la escritura;
  - con qué propósitos los alumnos realizaron la lectura; '
  - ◆ de qué forma los niños resuelven la escritura del texto.
- b) **Relean** los fragmentos de registro **para analizar**:
- ◆ cómo resuelven los tios los problemas que se les presentan a medida que escriben;
  - para qué recurren a la lectura durante el proceso de escritura;
  - cuales son las intervenciones del docente que favorecen el mejoramiento de los textos.
- c) **Tomen nota** en sus carpetas personales (apartado “Comentarios personales”) de los aspectos relevantes que analizaron en a) y b).

## PARA LAS ESCUELAS DE MAESTRO UNICO

- a) Lean el trabajo de escritura que desarrollo una maestra de primer grado y un maestro de quinto.
- b) **Analícenlos** a partir de lo que se plantea para las escuelas de dos o más maestros.
- c) **Comparen** las experiencias de enseñanza de escritura que analizaron en la Actividad 1.
- d) **Tomen nota** en sus carpetas personales (apartado “Comentarios personales”) de los aspectos relevantes que analizaron en a), b) y c).

## EXPERIENCIA DE ESCRITURA EN PRIMER GRADO

Una maestra de primer grado<sup>2</sup> de una escuela de la Ciudad de Buenos Aires cuenta así su trabajo con la lengua escrita:

En primer grado, organicé un proyecto de lectura de cuentos como una manera de que los chicos se acercaran a la lengua escrita. Ninguno de los nenes sabía leer ni escribir, pero casi todos alguna vez habían escuchado cuentos; les resultaba familiar que empezaran con “había una vez...” y esperaban que las hadas, los príncipes, los enanos o los gigantes, los animales o las brujas aparecieran en él. Algunos incluso eran capaces de imaginar qué conflictos podían suscitarse y cuáles eran las posibles soluciones.

Les leí cuentos casi todos los días; después de hacerlo, los libros quedaban circulando por el grado, algunos chicos los llevaban en préstamo a su casa para que la mamá o un hermanito volviera a leerlos. Algunos cuentos, llegué a leerlos cinco o seis veces, varios nenes los sabían de memoria, pero insistían en pedir que se los volviera a leer. Con frecuencia veía a los chicos con los libritos en la mano, “leyendo” el cuento como expertos lectores, sin olvidar un solo detalle.

En el aula, por supuesto, fui planteando desde el primer día de clases otras actividades no relacionadas con los cuentos:

- En un panel, **colocábamos** diariamente **los nombres de los chicos; se leían** los presentes y los ausentes; de **ese modo se familiarizaron** poco a poco con su nombre **y el de sus compañeros**.

Cada nene pone su nombre en la cartelera-registro. Quedan dos carteles con los nombres de los ausentes.

FRANCO

ANA

-¿Quiénes faltaron hoy? -pregunta la maestra como todos los días, mientras abre su registro de asistencia.

Los nenes se miran entre ellos y uno dice:

-Faltó Franco que tiene varicela.

<sup>2</sup>Experiencia realizada por Cynthia Casal, Aequalis, 1993.

-Anita no vino -dice Magdalena.

-Por favor, Magdalena, leé los nombres de los chicos que faltaron para anotarlos en el registro. -Pide la maestra.

Magdalena toma uno de los cartoncitos y lee sin problemas: FRANCO.

Toma el otro cartel y lee: -ANI... ANI... ANII AA . . .

Se acerca Fernando y lee: AA NA, Anita se llama Ana.

-¿Quiénes faltaron, Magda? -pregunta nuevamente la maestra.

Magdalena responde: -Franco y Anita -mira los carteles y dice- FRANCO y ANA.

- Cada mañana se **anotó** en el pizarrón y en los cuadernos **el día y la fecha**.
- Se **colocó** en el aula un **panel con los días de la semana y un horario** en el que se anticipaban las tareas diarias -música, lectura de cuento, merienda, etcétera-.
- **Se fue elaborando una lista de los cuentos leídos**.
- **Se utilizaron** pequeños **diccionarios gráficos** ( Imágenes con nombres: AVIÓN, BARCO, CALESITA, CHOCOLATE, etc.) donde los niños hallaban información acerca de las letras.
- **Se elaboró un fichero de animales salvajes** cuando se estudió el tema.

En estos trabajos, pretendía además que los niños centraran su atención en el sistema de notación de la escritura .

Por esa razón, una de las actividades que propuse fue la de anotar en una lista los personajes y en otra los lugares de un cuento que luego escribiéramos entre todos.

Uno de los grupos produjo las siguientes listas:

**PERSONAJES**

GIGANTES  
OMBES (HOMBRES)  
MNS (MONOS)  
SINTFICO (CIENTÍFICO)

**LUGARES**

PANETA TIERA (PLANETA TIERRA)  
BOLCAN (VOLCAN)  
BUVGA (BURBUJA)  
AUA (LAGUNA)

- **Puse a disposición de los chicos lápices, gomas, papeles para que “exploraran” la escritura: probaran la forma de las letras hicieran garabatos...** En estas escrituras “libres”, **yo no intervenía** pero en ellas me iba dando cuenta de cómo se modificaban las hipótesis de los chicos acerca de la escritura.

En el aula, también **se leían, se miraban y se hojeaban libros y revistas escolares que incluyeran información acerca de distintos temas** -Epoca colonial, el Cabildo, la Independencia, José de San Martín- ; también manuales de otros grados y textos o enciclopedias donde los niños encontrarán temas como los alimentos, los animales salvajes o el cuerpo humano.

## PROYECTO: LIBROS DE CUENTOS

Después de mucho leer, los chicos se manejaban libremente con diversos materiales escritos: los hojeaban por su cuenta, los agarraban y los dejaban a cada rato. Casi todos podían clasificar, de alguna manera, los cuentos: “es un cuento de miedo”, “es de piratas”, “es de hadas”, “es un cuento cómico...” Reconocían, de este modo, aspectos estructurales y del contenido de los mismos. Los de gigantes resultaron los favoritos. Propuse, entonces, la producción colectiva de un cuento de gigantes. ¡Fue maravilloso! Podían pensar qué ocurría en el cuento, discutir entre ellos, tomar decisiones y dictarme para que yo produjera la escritura, ya que los niños no sabían aún escribir de manera autónoma.

Después de haber escrito varios cuentos en conjunto, los reproduje para que cada niño los tuviera pegados en su cuaderno y pudiera volver a ellos para consultarlos.

## ¿Cómo hicieron entonces para escribir un cuento?

**Pensaron y discutieron** entre todos qué podía ocurrir en él. Una vez que se pusieron más o menos de acuerdo, **le dictaron su producción** a la maestra quien:

**Escribe por ellos** en el pizarrón.

**Trata de que** todos los niños **participen**.

**Ofrece opciones** cuando ellos no saben cómo seguir con la historia.

**Aporta información** acerca de qué resulta conveniente incluir o no, cómo escribirlo, qué modificar, cómo hacerlo...

**Relee muchas** veces lo que ya está escrito, para “ver cómo queda”.

La maestra **sabe escribir** y tiene una visión más acabada del texto narrativo; **su aporte permite cuidar al mismo tiempo aspectos del contenido y de la organización del texto; es ella** la que **facilita algunos ajustes y modificaciones** que el texto va necesitando.

(El Anexo 1: Cassany, Daniel: *LA COCINA DE LA ESCRITURA* amplía este tema.)

Más adelante prepare un plan de trabajo que incluía la producción de libros con algunos de los cuentos que habíamos escrito en conjunto para presentarlos a otros alumnos de la escuela y a las familias en la muestra que se realiza todos los años.

Como ésta era la primera vez que armarían los libros, me ocupé de pasar el texto, dividirlo en cuatro partes y fotocopiarlo para que cada niño pudiera compaginar el suyo e ilustrarlo.

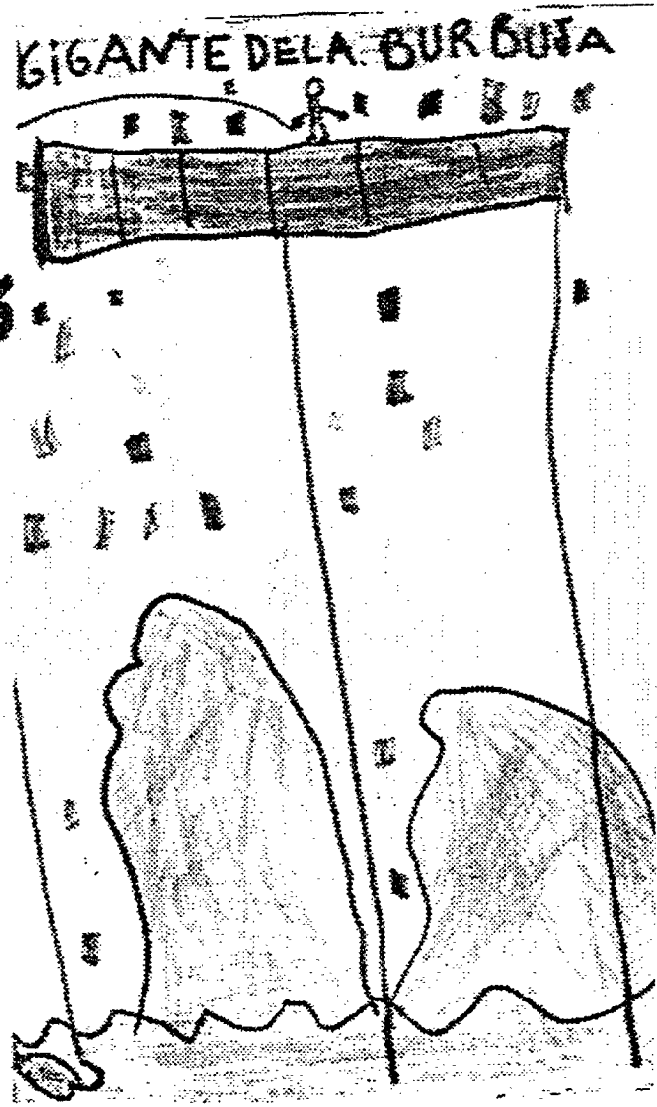
## COMPAGINACION Y ARMADO

Entregué cartulinas para armar las tapas y hojas con el texto escrito que los niños pegaron sobre las paginas pares, ya que las impares las ocuparían para ir dibujando el cuento por partes.

- **Tapa:** En ella escribieron el título y el nombre del autor; también dibujaron.
- **Retiración de tapa:** Anotaron el nombre de la colección y la dedicatoria.
- **Primera página:** Repitieron el título.
- **Ilustración:** Para que el dibujo de cada pagina se correspondiera con el texto, los niños las iban releendo y ubicaban así el contenido de cada parte.
- **Retiración de contratapa:** Aquí escribieron la fecha.



COLECCION  
LOS GIGANTES  
DEDRADO A MANA  
Y PAPA



HABÍA UNA VEZ UN CHICO  
LLAMADO PEPITO, QUE BA  
TODAS LAS TARDES A PE  
CAR AL LAGO DORADO.  
UN DÍA DE MUCHO CALOR,  
DECIDIÓ DEJAR DE PESCAR E  
IR A BANARSE.  
DE PRONTO UN REMOLINO LO  
ATRAPÓ. PEPITO TRATÓ DE NA  
DAR DESESPERADAMENTE  
PERO NO PUDO. CAYÓ EN EL  
REMOLINO Y AL TRAGAR TAN  
TA AGUA Y AL DAR VUELTAS  
SE DESMAYÓ.



## CUENTOS EN PEQUEÑOS GRUPOS

La lectura y producción de distintos tipos de cuentos se realizó continuamente en el aula. En agosto, como muchos de los alumnos ya escribían de manera autónoma, planifiqué la escritura de un cuento de animales para que fuera realizado totalmente por los niños. Me propuse ayudarlos sólo en la estructuración del texto e intervenir para que el relato avanzara y se fuera ajustando la escritura.

Propuse el trabajo en pequeños grupos; así fue que lo escribieron en parejas o, a lo sumo, entre tres alumnos. Les pedí que anotaran qué ideas tenían para escribir el cuento. Sabía que los ayudaría mucho el análisis de los cuentos leídos en clase, en los que reconocían los personajes, el lugar donde se desarrollaban las acciones, el tiempo en el que sucedían, el problema esencial y la solución del mismo. Este plan de la tarea de escritura, que iban a realizar, fue muy discutido entre los integrantes de cada grupo y también por el resto de sus compañeros cuando circularon entre ellos los distintos planes. Las discusiones, muchas veces, sirvieron para introducir modificaciones, por ejemplo acerca de los personajes o de las soluciones que daban para resolver el conflicto de cada cuento.

Las discusiones entre los niños -guiados por la maestra -:

- Aportaron a las relaciones de coherencia para articular el contenido de la historia que iban a escribir. Por ejemplo: el león no puede estar viviendo en la Patagonia o los dinosaurios no estaban cuando Colón llegó a América o de qué manera se reconoce en la lectura que estaban luchando los dinos buenos contra los dinos malos...
- Permitieron distribuir las acciones entre los dos o tres compañeros que tenían a su cargo la escritura: mientras uno se encargaba de escribir en el papel, los otros dictaban, se ponían de acuerdo con él, releían lo que ya estaba escrito, compartían las modificaciones.

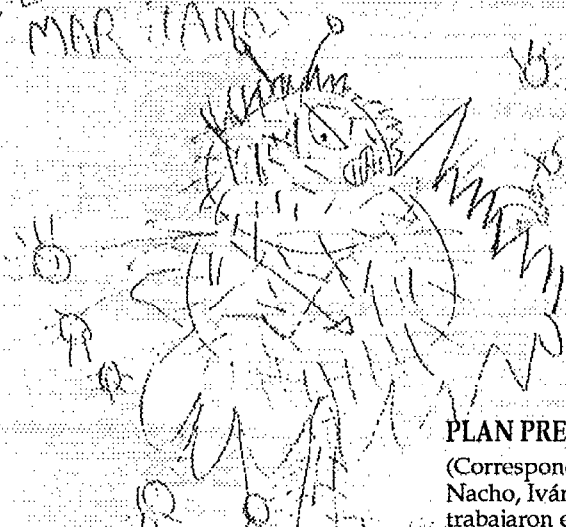
La maestra en esta propuesta centró su intervención, especialmente, en la organización del plan previo, en la separación en partes del cuento y en la distribución de las ilustraciones para que se articularan con el relato.

# PLAN DEL CUENTO

1. PERSONAJES: TORRELOREX
2. LUGAR: FUERA DE LA TIERRA DE PLUTON
3. TIEMPO FUTURO (LA NO PODIA DE VOLAR)  
porque el planeta se estaba muriendo.
4. PROBLEMA: ~~LA TIERRA SE ESTABA MURIENDO~~ LA TIERRA SE ESTABA MURIENDO Y LOS DINOSAURIOS SE ESTABAN MURIENDO.
5. SOLUCION QUE DAJA ALA TIERRA

EN CORTES:

1. PERSONAJES: TORRELOREX
- LOS ESPEROS LOS UNYINOS Y LOS MARITANOS



## PLAN PREVIO

(Corresponde al cuento de los dinosaurios escrito por Nacho, Iván y Maru.) En cada pequeño grupo, los niños trabajaron el armado y la compaginación del libro.

**FRAGMENTO DE REGISTRO DE CLASE**
**EL PROCESO DE ESCRITURA EN UN SUBGRUPO DE PRIMER GRADO**

Docente: (Se acerca a la mesita de  
 Fer, Luz y Samantha.)  
 A ver, chicas, icómo van?

Luz: Bien, estamos terminando.

Doc.: Ustedes tenían los dinosaurios-  
 .(Mira.)  
 Ay, qué lío! (Lee.)

*La maestra íee para que los niños vean  
 cómo queda y puedan mejorar el cuen-  
 fo; de paso van descubriendo la necesi-  
 dad de leer lo que uno escribe para po-  
 nerse en el lugar del lector.*

HABÍA UNA VES UN PLANETA QUE ESTABA EN  
 GURA. UNA NABE SALIO DE ESTE PLANETA Y  
 SE ESTREYARON CON OTRO PLANETA

ELLOS NOSEDIERON CUENTA QUE ERA OTRO  
 PLANETA LLAMADO DINOTORY. ESTE PLANETA  
 ERADE LOS DINOSAURIOS

ESTABAN EN LA PREISTORIA Y SE YSIERON  
 AMIGOS JUNTOS ASIAMUCHAS COSAS

ASIAN CASAS TORES PARA BER DE LEGO Y  
 ARMAS PARA DEFENDERSE LOS DINOS

(Sigue el texto.)

Doc.: A ver, empiezo de nuevo,  
¿me escuchan? (Lee en voz alta.)

Sami... ¿cómo es esto?  
“Había una vez un planeta que  
estaba en guerra...”  
¿Quiénes vivían acá? (Señala  
con el dedo.)

Doc.: Dejála pensar a Sami...

Doc.: ¡Ah!, Lera un planeta de humanos?  
(Vuelve a señalar.)

Doc.: ¿No te parece, Fer, que lo aclare-  
mos? (Lee.)  
“Había una vez un planeta de hu-  
manos que estaba en guerra...”  
¿Dónde lo agrego, Fer?

Doc.: Dejála a Fer, Luz...(Lo agrega y se  
lo escribe.)  
“Había una vez un planeta de hu-  
manos . . .”

(Lee.) A ver Sami, ¿cómo queda?  
“Había una vez un planeta de esta-  
ba en guerra una nave salió de ese  
planeta”.

Doc: Ah, punto.  
Lo vuelvo a leer.

Luz: ¡Los humanos!

Sami: Los humanos.

Sami: Sí...

Luz: Acá (Señala con el dedo.)

*Una vez que los niños acordaron  
acerca del contenido, la maestra  
agrega esa parte en el texto.*

Luz: ( Cuando la maestra llega a gue-  
rra en su lectura, dice.) Punto (Y  
ella misma lo pone con su lápiz.)

Luz: Tachá planeta (Señala.)

Doc.: ¡Cuántos dinosaurios! ¿Son todos dinosaurios, Fer?

Fer: No, están los humanos. (Señala donde la maestra agregó.)

Doc.: ¡Ah!, están los humanos y los dinosaurios. (Anota.)

H U M A N O S      D I N O S A U R I O S

*Es la maestra quien retoma la organización del cuento para que no pierda coherencia. Les anota el plan.*

Los humanos caen en el planeta de los dinosaurios... ¿Y entonces...?

Luz: Se juntan.

Doc.: Ves Sami...  
 HOMMMBREES  
 (Le va mostrando cómo escribe.)

*La maestra también ayuda especialmente a algunos niños a tomar en cuenta la escritura de la palabra.*

Ponemos otra vez DINOSAURIOS  
 HOMBRES Y DINOSAURIOS  
 ¿Se entiende, Fer?  
 ¿Para qué se juntan?

Fer: Para defenderse de los dinosaurios.

Doc.: ¿De otros dinosaurios?

Luz: ¡De los malos!

Doc.: Dale, Sami, lo ponemos...  
 (Escribe mostrándole.)  
 PARA DEFENDERSE DE  
 LOS DINOSAURIOS MALOS  
 A ver, Luz, sigan que voy con Lele.

*La maestra da tiempo a los niños para que avancen en la elaboración del cuento y, cuando advierte que lo hacen con cierta autonomía, se dispone a colaborar con otros alumnos.*

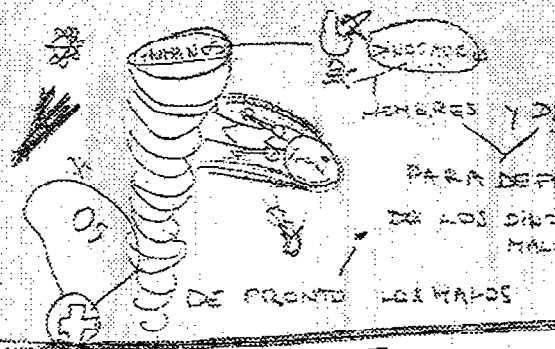
(Sigue la clase.)

HABIA UNA VEZ UN PLANETA DE CUANDO  
ERA UNA NUBE SAO DESEPERADA EN LA LUNA  
CON OTRO

ELLOS VOS EDIERON FUENTA A LA HABIA CAIDO EN  
OTRO PLANETA LLAMADO DINO TOX.  
ESTE PLANETA RADE LOS

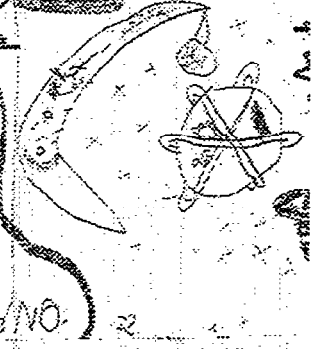
ESTABAN EN LA PREVISOR LEY  
SI HABERON AMBOS EN LOS MISMOS  
ASTAS CASI TORE ESTABA EN LA  
ARMA DADA DE LOS DINO SAUROS  
DINOSAURIOS MAJOS DE LOS DINO SAUROS  
IL MIAZU EN UN CRISTAL

PLWISIO UN GERO  
DES PUE DELANTO PLEI ARSE BANA HON  
LO QUE VONTO LOS CUANDO  
EQ LE BAZON PARA SI EMPRE  
Y SI ERON UNA FIES LA FUM  
PARA EL TRUFO



CUANDO TODOS ESTABA EN  
SOMI POMO EN LOS  
DINOSAURIOS QUE HACIA  
EN LA TORRE ATACA CON LA SAREX

SACREARISTE  
PARA EL DINO  
ILNER EL  
PLINEA  
BAGOSY  
PODER MALIGNO





La versión final del grupo de Fer, Luz y Samantha fue la siguiente:

HABIA UNA VES UN PLANETA DE HUMANOS QUE ESTABAN EN CUERA  
 UNA NABE SALIÓ DEESTE PLANETA Y SE ESTREYARON CON OTRO.  
 ELLOS NOSEDIERON CUENTA DE QUE HABIAN CAIDO EN OTRO PLANETA LLAMADO DINOTORX.  
 ESTE PLANETA ERA DE LOS DINOSAURIOS EN LA PREHISTORIA. SE YSIERON AMIGOS DE LOS HUMANOS, SE COMUNICABAN CON ELLOS POR MEDIO DE UN COLLAR DE SONIDO ULTRAVIOLETA QUE LLEVABAN EN EL CUELLO LOS HUMANOS. ASIAN CASAS TORRES PARA VER DELEGOS Y ARMAS PARA DEFENDERSE DE LOS DINOSAURIOS MALOS.  
 LOS DINOSAURIOS QUE NO LES DIJERON QUE TENIAN MUCHA FUERSA POR UN CRISTAL DE 7 COLORES.  
 A LA MAÑANA SIGUIENTE CUANDO TODOS ESTABAN DORMIDOS LOS DINOSAURIOS QUE HACIAN GUARDIA EN LA TORRE ATACARON POR SORPRESA LOS DINOS MALOS Y SEINISIO UNA GERRA PORQUE LE QUERIAN SACAR EL CRISTAL PARA TENER LAFUERSA PARA TENER EL PLANETA BAGO SU PODER MALIGNO.  
 DESPUES DE TANTO PELIARSE CASI 3 HORAS GANARON LOS DINOS BUENOS.  
 LOS HUMANOS SEQUEDARON PARA SIEMPRE Y YSIERON UNA GRAN FIESTA PARA FESTEGAR EL TRIUNFO. FIN

*La maestra agregó durante una de las revisiones que se le hicieron al cuento las partes que aquí figuran en bastardilla.*

*En esta oportunidad, no revisa con los niños aspectos ortográficos, ni la separación entre palabras porque su propósito es que puedan escribir una narración con sentido, que sea entendida por otros; de este modo, sus alumnos se van apropiando, poco a poco, de cómo se escribe un cuento y de la escritura del mismo.*

*(La docente corrige la ortografía antes de presentar los cuentos a otros lectores.)*

**FRAGMENTO DE REGISTRO DE CLASE**

En una oportunidad, le pedí a los niños que recortaran en casa imágenes para ilustrar el cuento. Entregué a cada niño una nota :

TRAER FIGURITAS DE:

Les dije que la completaran con los nombres de los personajes de su cuento. Entonces, trabajé especialmente con Samantha, una de las alumnas que aún no escribía convencionalmente.

Docente: A ver Sami... ¿cuáles son los personajes del cuento de ustedes?

Sami: Los dinosaurios.

Doc.: ¡Los dinosaurios! Entonces tenés que escribir DINOSAURIO (Señala el lugar en la hoja de Sami.)

Así te queda TRAER FIGURITAS DE DI NO SAURIO.

DINOSAURIO

¡Con cuál empieza, Sami?

Luz: Ya terminé. (La maestra le pega la hoja en su cuaderno.)

Doc.: (Vuelve a Samantha.)

¡Con cuál, cómo empieza DINOSAURIO?

Sami: (Escribe) 1

Doc.: DIII NOO

*La maestra ofrece informaciones pa-*

Doc.: SA . . . DI NO SA SA ¿como qué...?

Sami: Como Samantha.

Doc.: Bueno. (Señala I O en la hoja de Samantha.)DINOSAcomoSamantha...

Doc.: DINOSAAA , ¿cuál va?

Sami: (Agrega.) 10 S

Doc.: A ver Fer, iqué pusiste?

Sami : (Agrega.) IO S A

Doc.: ¿Humano pusiste? Pusiste unas cuantas letras de humano. ¿Sabés qué podés hacer? Buscá en la hoja de ustedes en el sobre donde guardé los borradores del cuento.

Fer: (Le muestra.) UMAO

*La maestra valoriza la escritura provisoria de Fer, pero le ofrece posibilidades de revisarla y completarla. Le indica donde buscar.*

Doc.: Mirás y las ponés. De paso podés copiar algo más...

Fer: ¿ Miro en el cuento las que me faltan?

Doc.: (Vuelve a trabajar con Samantha.)

Fer: Ya sé, DI NO SAU RI0 (La imita a la maestra trabajando con Samantha.)

(El Anexo 2 **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA** de Ana Marfa Kaufman y otros y el Anexo 3 **LEER NO ES LO INVERSO DE ESCRIBIR** de Myriam Nemirovsky amplían este tema.)

## EXPERIENCIA DE ESCRITURA EN QUINTO GRADO

El docente de quinto grado<sup>3</sup> de una escuela de La Matanza, provincia de Buenos Aires, **planifica** las actividades del área de Lengua tratando de plantear diferentes **secuencias didácticas** dentro de las cuales se enmarque la necesidad de consultar y producir textos, tanto literarios como expositivos. Algunas de las secuencias didácticas son **proyectos de trabajo** que prevén, como conclusión, la realización de **una acción concreta** (salir de excursión, editar un periódico, etc.); otras, en cambio, son **series de actividades organizadas alrededor de un eje único** que suele ser un tipo de texto, el cuento o la poesía, o un tema de otras áreas donde es necesario leer para estudiar y escribir para no olvidarse o para comunicar o informar lo que se ha aprendido.

Éstas son algunas de las secuencias que se llevan a cabo a lo largo del año:

- + **Organización de la biblioteca del aula.** Los niños revisan todos los libros -realizan, por lo tanto, una “lectura crítica”- los fichan, incluyendo una mínima reseña del contenido.
- + **Selección de poesías para ponerles música.** La secuencia didáctica es, básicamente, de actividades de lectura, además los niños investigan en el diccionario y elaboran biografías de los autores cuyos poemas les gustan más; algunos escriben poesías.
- + **La fiesta del 25 de mayo.** Quinto grado se ocupa de los aspectos organizativos: deben elaborar las glosas, los programas y las invitaciones. Para redactar las glosas de presentación necesitan leer previamente las canciones que interpreta el coro, la comedia que representan los niños de séptimo y el texto de las Estampas Coloniales a cargo de tercero; luego un grupo se encarga de escribir. También tienen que mirar la carpeta de programas e invitaciones de actos anteriores que se guarda en dirección para preparar los programas de este acto de acuerdo con el “modelo”.
- + **Antología de cuentos de ciencia ficción.** Los niños leen muchos cuentos a lo largo del año, los cuentos de ciencia ficción resultan los preferidos; analizan sus características y, en pequeños grupos de dos o tres, escriben cuentos que, una vez corregidos e ilustrados, integran la antología.

<sup>3</sup>Experiencia realizada por C. Rodríguez, docente de la Escuela Np 95, La Matanza.

**Preparación de la cartelera: “Cuidemos nuestra salud”.** Esta tarea esta relacionada con una secuencia de actividades de Ciencias Naturales; los niños estudian ‘*El cuerpo humano*’, leen y analizan dentro de la secuencia distintos textos expositivos, trabajan sobre esquemas con flechas y referencias y, por último, elaboran los “consejos” para la cartelera.

En el desarrollo de las diferentes secuencias, el docente prevé el estudio de los aspectos gramaticales y ortográficos que se presentan como problemas en el momento de producir los distintos textos; estos aspectos son los que están incluidos en los contenidos curriculares del grado y del area.

## **PROYECTO: PUBLICACION DE UNA REVISTA**

Los niños de quinto grado van a editar una revista; tomaron a su cargo los artículos de alguna de las secciones, por ejemplo, DIVERSIONES Y ENTRETENIMIENTOS. Además solicitaron la colaboración del resto de los grados de la escuela que se ocuparán de: noticias de actualidad y deportivas, avisos y chistes, poesías seleccionadas por los chicos, noticias increíbles halladas en diarios y revistas.

Los niños tienen un propósito para la escritura: **publicar una revista.**

La intención de una revista define, por lo menos, dos aspectos muy importantes de la escritura:

**Quiénes serán los lectores.** ( En este caso otros niños de la escuela y, seguramente, algunos padres.)

**Que tipo de texto van a producir.** (Algunos escriben una nota de información general; otros niños se hacen cargo de los chistes; otros, de la publicidad.)

Una de las secciones a cargo de quinto grado fue **DIVERSIONES Y ENTRETENIMIENTOS.** Los niños investigaron acerca de este tema siguiendo una guía que confeccionaron junto con su maestro:

- + Las diversiones en el pasado (época colonial).
- + Los entretenimientos de los niños (los juegos callejeros, los juegos tradicionales, los juguetes electronicos).
- + Juegos y entretenimientos en el campo y en la ciudad.

El trabajo de investigación se realizó en grupos; la producción de los textos estuvo a cargo de diversas parejas de escritores.

Los niños de este quinto grado estudiaron, en el area de Ciencias Sociales, el periodo de nuestra historia que va desde la conquista hasta 1816; ya habían leído, por lo tanto, algunos textos que describían aspectos de la vida colonial y a ellos volvieron a recurrir cuando el docente propuso tomar en cuenta “diversiones de otros tiempos”.

Con la informacion que obtuvieron en los textos, los alumnos a cargo de las diversiones en la época colonial pudieron elaborar pequeñas notas acerca de las diversiones de los negros, las danzas tradicionales y el juego del pato.

El subgrupo repartió la tarea, Melina y Carla se encargaron del primero de los temas

#### **FRAGMENTO DE REGISTRO DE CLASE**

#### **ELABORACIÓN DEL TEXTO: LAS DIVERSIONES DE LOS NEGROS**

Docente: ¿Qué encontraron para poner acerca del tema?

- Algo del candombe y de la lambada...
- De la ombligada no de la lambada.

Doc.: Ah, que bien...Las danzas de los negros.

- No, también queremos hablar de los tambores que usaban... (Busca en el libro.)
- Podríamos hablar de dónde se reunían para bailar.

Doc.: Bueno, Bueno... Decídanse...¿Qué aspectos van a tomar?

- Las danzas y los instrumentos musicales...
- Y vamos a hablar del barrio de Monserrat...

Doc.: Piensen como ordenar la información porque el artículo que van a escribir tiene que ser bastante breve...

(Sigue el registro.)

En este quinto grado el maestro, les propone siempre escribir el texto hasta “donde lleguen” y dejarlo para el otro día. Esta lectura “diferida” permite que los autores se distancien del texto y tengan más posibilidades de ponerse en lugar del lector y realizar las primeras correcciones.

Melina y Carla producen una **primera versión**.

### Sex Diversiones de los negros

Algunos negros vivían en la casa de sus amos, y otros en su barrio llamado "monserrat" que también se lo podía llamar de distintas formas por ejemplo "barrio del tambor" era de acuerdo a los tambor que lo habitaban. Una de los costumbres que tenían era bailar el canandé, mientras uno lo hacían otros tocaban los tambores. También se usaban otros tipos de instrumentos, maracas y marimbo. Se bailaba lo "famblegada" cuando se pargaba con panga y botando las palmas... todos formaban una rueda para concluir la danza...

### Primer ajuste

Algunos negros vivían en las casas de sus amos y otros en su barrio llamado “Montserrat” al que también se lo podía llamar “Barrio del tambor” era de acuerdo a la tribu que lo habitaban. Conservaban muchas de sus costumbres como bailar el candombe. Mientras unos lo hacían otros tocaban diferentes clases de tambores como el chiquito llamado tamboril y el grande llamado macu. También se usaban otros tipos de instrumentos maracas y marimbas. Se bailaba la “ombligada” chocando panza con panza y batiendo las palmas. Todos formaban una rueda para concluir la danza.

El maestro solo interviene “de paso” haciendo algunas acotaciones con respecto a cuestiones ortográficas.

- ¿La ‘t’ mayúscula, no la saben hacer o se olvidaron de poner mayúscula...?
- Ombligada viene de ombligo.. .
- ¿Ombligada va sin hache? (Pregunta Melina.)

(El maestro les alcanza el diccionario; las nenas buscan y tachan la ‘h’.)

Al día siguiente retoman el texto, ésta es la *segunda* versión pasada en computadora.

### LA DIVERSION DE LOS NEGROS

Algunos negros vivían en la casa de sus amos y otros en el barrio llamado “MONSERRAT” que también se lo podía llamar de distintas formas por ejemplo “BARRIO DEL TAMBOR”, era de acuerdo a las tribus que lo habitaban. Una de las costumbres que tenían era bailar el candombe, mientras unos lo hacían otros tocaban los tambores. Existían dos variedades de este instrumento, el chiquillo llamado tamboril y el grande macu. También se usaban otros tipos de instrumentos: maracas y marimbas, se bailaba la “OMBUGADA” chocando panza con panza y batiendo las palmas. Todos formaban una rueda para concluir la danza.



Las niñas vuelven a leer una revista que habían consultado y agregan información, pues el texto “quedó muy cortito”.

El maestro leyo con ellas.

Docente: Arreglaron lo que teman bien...

(Les **señala usan.**) existían dos variedades... También se usaban otros...

Agregaron información pero está...

- ¿Está mezclado, no?

Doc. : Sí, un poco mezclada la información.

- Sí..., la danza con los instrumentos.

Doc. : A ver, esta parte no la entiendo muy bien (Lee.) Algunos vivían en la casa de sus amos y otros en su barrio llamado...

Y otros en el Africa...

- Acá se habla de Buenos Aires colonial...

Doc: ¿Dónde dice?

¿Y cuál era el nombre del barrio?

¿Montserrat o Barrio del Tambor?

¿O tema mas de un nombre?

- ¿Vos te acordés, Meli?

- Vamos a ver en la revista...

El maestro las deja consultando nuevamente información y releendo el texto.

Melina y Carla deciden agregar lo que el maestro les sugirió: en la época colonial vivían en Buenos Aires muchos negros.

- Pongamos había, dice Carla, así nos queda bien lo que sigue...

En la época colonial había muchos negros en Buenos Aires. Algunos negros...

Algunos, dice Melina que es la que está escribiendo, dejo algunos vivían porque se entiende mejor... (Al realizar la escritura Melina también altera el ordenamiento sintáctico de la oración pero no lo advierte.)

*Ésta es la nueva version:*

En la época colonial había muchos negros en Buenos Aires. Algunos vivían en la casa de sus amos y otros en sus barrios que se llamaban de distintas formas de acuerdo a las tribus que lo habitaban por ejemplo el “Barrio del Tambor” que ahora se llama “Montserrat”.

Una de las costumbres que tenían los negros era bailar el candombe...

- ¿Cómo podemos poner para que no queden tan mezcladas las danzas con los instrumentos? -pregunta Carla a su maestro.
- Sepárenlo, prueben poniendo por un lado lo de las danzas y por otro lo de los instrumentos. Para ver cómo queda, después siguen arreglando...
- Bueno, probemos...(Y Melina escribe: Una de las costumbres que tenían los negros era bailar el candombe... Dudan y buscan en el texto cómo continuar.)

Una de las costumbres que tenían los negros era bailar el candombe y la ombligada que se bailaba chocando panza con panza y batiendo las palmas y todos formaban una rueda para concluir la danza. Mientras unos bailaban otros tocaban los tambores.

Existían dos variedades de este instrumento, el chiquito llamado tamboril y el grande macu. También se usaban otros tipos de instrumentos: m-racas y marimbas.

**El maestro lee el texto antes de decidir la edicion definitiva. Comprueba que se entienda, que no haya errores de ortografía ni de puntuación.**

Durante este trabajo:

- ◆ Las rimas comienzan a tener mayor dominio sobre su escritura:
  - Utilizan muchos de los procedimientos de la revisión ayudadas por su maestro.
  - Vuelven varias veces al texto inicial y van armando sobre el un nuevo texto cñue conserva las ideas, producto de la información leída.
  - Ordenan los conocimientos, los jerarquizan y hacen progresar el texto.

Los cambios realizados, el volver a lo escrito reiteradamente permite a Melina y 8 Carla adquirir **estrategias de control y sentirse responsables de su producción**, advertir su mejoramiento paulatino y quedar, provisoriamente, satisfechas con el texto.

◆ **El maestro:**

- Da tiempo a las nmas para que vuelvan a leer su texto.
- Interviene en la escritura para que tomen en cuenta aspectos ortográficos (los mas superficiales de la producción).
- Plantea preguntas para que las alumnas sigan pensando, se formulen nuevos interrogantes, intenten resolverlos.
- Señala algún problema que las niños no habían detectado.
- Interviene para que ajusten la escritura, pero no se “adueña” del texto.
- Propicia la resolución de las dificultades que se les presentan como escritoras.
- Informa cuando es necesario, pero trata de que ellas prueben alternativas para que el texto logrado no les resulte “ajeno”.

**REFLEXIONES GRAMATICALES**

Semanalmente, de manera sistemática, el maestro propone la reflexión o investigación acerca de algunos aspectos gramaticales u ortográficos que advierte como **problemas** a medida que los niños van produciendo los textos.

El maestro presenta las tres versiones del texto: EL PATO, UN JUEGO PELIGROSO que elaboraron Manuel y Bruno.

- Vamos a analizar los cambios en la nota que elaboraron Manuel y Bruno. Éstas son las tres versiones que guardé para trabajar. (Cuelga en el pizarrón las tres versiones copiadas en papel madera.)

### **Primera version:**

#### **Ma 16-9-1806 EL PATO UN JUEGO PELIGROSO**

El Pato es un juego que da mucho que hablar, se juega en el campo; con gente montada a caballo que va en busca de un pato para invocarlo en un cesto y convertir una anotación como consecuencia del alto nivel de rivalidad la alta velocidad de los caballos, hace que chocan entre sí ,provocando muertos y heridos .

El Cabildo , por pedido expreso de la Iglesia niega sepultura eclesiastica a aquellos que por su desgracia llegacen a falleser en tan barbaro juego.

**Manuel y Bruno**

### **Segunda versión:**

El pato es un juego que dio mucho que hablar.

En la época de la colonia se jugaba en el campo. Los hombres montados a caballo ivan a gran velocidad en busca de un pato para invocarlo en un cesto y convertir una anotación. La rivalidad y la alta velocidad hacía que los jugadores chocaran entre sí provocando muertos y heridos, El Cabildo por pedido expreso de la Iglesia, prohibió tan “bárbaro juego” y negó sepultura eclesiástica a los que **llegacen a falleser** en el juego.

*última version:*

El pato es un deporte que se practica en campos muy amplios. Los jugadores montados a caballo tratan de alcanzar al “pato” a gran velocidad para embocarlo en un cesto y convertir un tanto.

En la época de la colonia dio mucho que hablar. Se jugaba en las afueras de la ciudad. La gran rivalidad entre los jugadores hacía que chocaran los caballos entre sí provocando muertos y heridos, La Iglesia pidió al Cabildo que prohibiera “tan bárbaro juego” y negó sepultura eclesiástica a los que falleciesen en él.

Tal vez por esa razón el pato no es un juego muy popular actualmente. Se juega en canchas grandes, con caballos entrenados especialmente y se usa una especie de pelota con una punta que parece el cuello del pato.

De a cuatro, dice el maestro, vean los cambios entre la primera y la segunda versión. Es obligatorio anotar lo que van descubriendo. Bruno y Manuel, que son los autores, pueden ayudar.

## FRAGMENTO DE REGISTRO

Los niños leen, conversan en los grupos, consultan con el maestro y con los autores y anotan,

Docente: El grupo de Melina, ¿qué anoto?

Melina: Se armaron lío con los verbos.

Mercedes: La primera estaba copiada de lo que leyeron.

Doc.: ¿Cómo copiada?

Lucio: Dice (Lee.) El Cabildo niega sepultura... Si ahora el Cabildo es un museo...

Mercedes: En la primera esta en presente... Como si fuera ahora.

Bruno: Porque la habíamos sacado de una revista.

Manuel: No, de un diario de mil ochocien-

Doc.: ¿Qué opinan los otros grupos?

Doc.: De los verbos en la primera versión...

Doc.: ¿Por qué les parece mejor?

Doc.: ¿Entonces...?

Doc.: ¿Es el único cambio que se produce?

Doc.: (Anota en el pizarrón.)

**El texto lleva los verbos en pretérito porque refiere hechos que ocurrieron en la época de la colonia.**

Me parece que esta conclusión no es correcta. (Lee.) *El pato es un juego...* Está en presente...

Doc. : Bueno, en los mismos grupos lean qué pasa con la versión final... y anoten los cambios.. .

tos (Duda.) De un diario de esa época...

Pablo: ¿Qué opinamos de qué?

Pablo: Sí, anotamos que están los verbos en presente.

Ignacio: Y que en la segunda están en pasado; y que nos parece mejor...

Ignacio: Queda mejor. .

Lucas: Ellos lo sacaron de un diario antiguo, pero en la revista no pega poner El Cabildo niega..., porque ahora el cabildo no decide.

Manuel: Va en pasado.. .

(Silencio.)

Mercedes: Pusieron en la *época de la colonia...*

Bruno: El pato sigue siendo un juego... Bueno, ya hicimos otra versión.

**Al día siguiente, el docente les pide a los niños que comparen los textos LA DIVERSION DE LOS NEGROS y EL PATO UN JUEGO PELIGROSO.**

**Ésta es la conclusión provisoria** a la llegan:

**Estos dos textos son informativos: comienzan con una presentación general y luego separan los diferentes temas 0 subtemas en párrafos.**

### **La diversión...**

Información general  
 Las danzas  
 Los instrumentos musicales

### **El pato...**

Información general  
 El pato en la' época de la colonia  
 El pato en la actualidad

## **REFLEXIONES ORTOGRÁFICAS**

Mientras los niños están produciendo los diferentes artículos de la revista, el docente interviene varias veces indicando que corrijan algunos de los errores ortográficos.

- Después de punto, va con mayúscula.
- Fallecer va con c.

Por otra parte, el docente **recoge** algunos de los errores que aparecen en los textos y propone que los niños reflexionen acerca de ellos.

El maestro escribe estos dos ejemplos en el pizarrón:

Podrían entrar si **llegasen** temprano.

Si **fuesen** al campo, verían las plantaciones de girasol.

-¿En qué se parecen estas dos oraciones? -pregunta el maestro.

-En las dos, no pasa nada. -contesta Francisco. -Verían pero no ven, podrían entrar pero no entran.

-Entrarían si llegasen temprano... -agrega Bruno.

-Piensen otras oraciones de este tipo) propone el docente.

-Los chicos jugarían a la pelota...

-Si el maestro los dejara salir al recreo...

-Podríamos decir también: **si el maestro los dejase salir al recreo**. Tenemos ya tres ejemplos:

Si **fuesen al** campo, si **llegasen** temprano, si **saliesen al** recreo...

-No se sabe si van al campo, si llegan temprano, si van al recreo... -dice Francisco -.

-Pero sí se sabe que van con 's' -sigue diciendo el maestro- uno de los grupos se había equivocado al escribir esta forma verbal, ¿pueden revisar sus textos?

Melina y Carla descubren que ehas habían puesto **todo al revés**: “llegasen a fallecer”.

(En clases posteriores, el maestro retornó estas reflexiones para profundizar acerca de los verbos, la sintaxis oracional, etcétera.)

## Actividad 2

Comparar experiencias de escritura desarrolladas en diferentes ciclos permite, por un lado, reconocer los ejes alrededor de los cuales se organizan las propuestas, y por otro, articular institucionalmente la enseñanza.

### PARA LAS ESCUELAS CON DOS O MÁS MAESTROS

- a) Intercambien lo que cada subgrupo, elaboró en la Actividad 1 para comentar cada una de las experiencias y reconocer aspectos comunes a ambas.
- b) Vuelquen sus conclusiones en las carpetas personales (apartado “Comentarios personales”)



**Actividad 3****PARA LAS ESCUELAS CON DOS O MAS MAESTROS**

a) Por ciclos, **planifiquen** una **secuencia** de actividades dentro de la que se proponga la producción de textos.

Al planificar **tengan en cuenta la necesidad** de:

enmarcar las propuestas de escritura en situaciones significativas para los niños

- considerar la necesidad de que los alumnos revisen y mejoren sus propios textos.

Las primeras actividades de esta secuencia **deberan llevarse al aula**.

Los docentes se **observaran entre sí para registrar**, por lo menos, una actividad de cada ciclo antes de la Jornada X.

Las producciones finales y los borradores de algunos de los alumnos junto con los registros de clase serán materiales **índispensables** para el trabajo durante esa jornada.

b) **Incluyan** lo planificado en sus carpetas personales (apartado “Planificaciones”) y los registros en el apartado “Registros de clase”.

## PARA LAS ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO

- a) Planifiquen dos propuestas de escritura para llevarlas al aula. **Elijan** una para primer ciclo y otra para segundo o tercer ciclo.

Al planificar, **tengan en cuenta** las experiencias analizadas en la actividad 1 y la necesidad de :

- enmarcar las propuestas de escritura en situaciones significativas para los niños;
- + considerar la necesidad de que los, alumnos revisen y mejoren sus propios textos.

- b) **Lleven al aula** esas propuestas. **Elijan** los borradores de la producción de algún **alumno para reconocer** qué **cambios se** produjeron hasta la versión **final. Traten de recordar** si alguna de sus intervenciones favoreció estos cambios.
- c) **Incluyan** lo planificado en su carpeta personal (apartado “Planificaciones”).

## JORNADA X

### PRESENTACIÓN

El conjunto de Jornadas de Perfeccionamiento en el área de Lengua tiene la intención fundamental de acercar a los docentes propuestas didácticas que puedan incorporarse a las prácticas habituales de la enseñanza de esta área.

Durante la Jornada X, los docentes profundizarán los aspectos trabajados en la Jornada IX; para ello revisaran las experiencias realizadas en las aulas a partir del intercambio, la reflexión compartida y el trabajo con material bibliográfico.

### OBJETIVOS

**Analizar** las experiencias llevadas a cabo en las aulas entre las Jornadas IX y X.

**Replantear**, a partir de la lectura de material bibliográfico, la “concepción de corrección” con la que los docentes intervienen en los textos producidos por los niños.

**Consultar** los textos de la biblioteca del docente para ampliar la información acerca de la escritura.

**Recopilar** la producción escrita individual y/o grupal como una forma de rescatar el proceso personal de perfeccionamiento.

**Evaluar** lo trabajado en las cuatro jornadas de perfeccionamiento dedicadas a las enseñanza de la escritura.

**Actividad 1****PARA LAS ESCUELAS DE DOS O MÁS MAESTROS**

- a) Cada docente **relea** su registro de clase para seleccionar los fragmentos que considere fundamentales de la experiencia que desarrolló en el aula.
- b) En el grupo total o en pequeños grupos:
  - ◆ Cada docente lea los fragmentos de registro seleccionados en a) para discutir con qué intervenciones del docente los niños lograron avances en el proceso de mejoramiento de los textos.
  - ◆ Entre todos, **analicen** en los distintos borradores .que cambios producen los tios antes de llegar a la versión final del texto.
- c) **Vuelquen** en sus carpetas personales (Apartado “Comentarios personales.”) el análisis realizado en b).

**PARA LAS ESCUELAS DE MAESTRO ÚNICO**

- a) **Lea** minuciosamente distintos borradores de las producciones de los niños.
- b) **Analice** los cambios que se produjeron entre los borradores y la versión final.
- c) **Vuelque** en su carpeta personal (Apartado “Comentarios personales.”) el análisis realizado en b).

## Actividad 2

En esta actividad, se plantea la lectura de bibliografía con el propósito de que los docentes, a partir de la profundización de sus marcos teóricos, amplíen la reflexión sobre sus propias prácticas de enseñanza de la escritura.

### PARA TODAS LAS ESCUELAS

- a) Lean el Anexo 3 MARCO TEÓRICO PARA LA CORRECCIÓN, Cassany, Daniel: "REPARAR LA ESCRITURA, Barcelona, Ed. Paidós, 1ª Edición, 1993.
- b) **Analicen:**
  - ◆ la revisión en el proceso de composición;
  - ◆ las diferencias que se establecen entre los escritores experimentados y los aprendices;
  - ◆ la intervención del maestro para efectivizar esa revisión.
- c) **Vuelquen** en sus carpetas personales (Apartado "Comentarios personales") un esquema del material leído y una síntesis de los aspectos analizados en b)

## Actividad 3

### PARA LAS ESCUELAS CON DOS O MÁS MAESTROS

Entre todos :

- a) Discutan la "concepción de corrección" planteada por Cassany en su artículo: PREGUNTAS SOBRE LA CORRECCION DE LO ESCRITO
- b) Analicen, a partir de los aportes del autor, cómo participaron en el mejoramiento de los textos producidos por sus alumnos.

- c) **Elaboren** algunos criterios y formas de intervención que consideren oportunos para el mejoramiento de los textos. **Seleccionen aquellos** que sean el resultado de una acción conjunta entre los niños y ustedes en relación con:
- + el sentido que los alumnos atribuyeron al texto;
  - + el mejoramiento de los procedimientos de revisión;
  - + los arreglos de tipo gramatical y ortográfico.
- d) **Vuelquen** en sus carpetas personales (Apartado “Comentarios personales”) las reflexiones y conclusiones producidas.

## PARA LAS ESCUELAS DE MAESTRO UNICO

- a) **Lean** la “concepción de corrección” planteada por Cassany en su artículo: PREGUNTAS SOBRE LA CORRECCION DE LO ESCRITO.
- b) **Analicen**, a partir de los aportes del autor, cómo participaron en el mejoramiento de los textos producidos por sus alumnos.
- c) **Elaboren** algunos criterios y formas de intervención que consideren oportunos para el mejoramiento de los textos. **Seleccionen aquellos** que sean el resultado de una acción conjunta entre los niños y ustedes en relación con:
- + el sentido que los niños atribuyeron al texto;
  - + el mejoramiento de los procedimientos de revisión;
  - + los arreglos de tipo gramatical y ortográfico.
- d) **Vuelquen** en su carpeta personal (Apartado “Comentarios personales”) sus reflexiones y conclusiones.

## Actividad 4

Esta actividad tiene un doble propósito: dar continuidad al proceso de estudio iniciado en el primer bloque de estas Jornadas de Perfeccionamiento y profundizar las maneras de abordar la enseñanza de la escritura.

### PARA TODAS LAS ESCUELAS

- a) **Explore**n en la biblioteca del docente los textos relacionados con la enseñanza de la escritura.
- b) **Busquen** en ellos algún material para complementar los aspectos trabajados en estas Jornadas.
- c) Después de estas Jornadas, **incluyan** en su carpeta personal una síntesis de los aspectos que han hallado en la bibliografía seleccionada. (Apartado “Análisis Bibliográfico” .)
- d) **Prevean** distintas posibilidades de continuar planteando en las aulas **la producción: de textos y la reflexión acerca de la escritura**, enmarcadas en situaciones en las que escribir resulte significativo para los niños
- e) **Consignen** en sus carpetas (apartado “Comentarios personales”) algunos de los ejes que previeron tomar en cuenta para la enseñanza de la escritura a partir del análisis de estas Jornadas.

**Actividad 5**

## A MODO DE CIERRE

Las Jornadas de Perfeccionamiento del área de Lengua han planteado y analizado propuestas de enseñanza de la lectura y de la escritura en los distintos grados de la escuela primaria.

Una misma línea de “pensamiento didáctico” ha tratado de orientar estas propuestas: la lectura y la escritura son importantes en la escuela porque lo son en la vida. La intención de la enseñanza es, entonces, que los niños adquieran el comportamiento de los lectores y de los escritores que puedan recurrir a la escritura en cualquier situación de su vida cotidiana, que lean o escriban cuando les resulte útil, interesante, necesario.

¿Qué significa adquirir el comportamiento de lectores y escritores? Entre otras cosas, saber en qué medida puede ayudar la escritura a resolver problemas, saber dónde buscar información, seleccionarla, revisar un texto.

La intención de estas jornadas ha sido, por un lado, la de sumar algunas propuestas a los recursos que los maestros día a día ponen en juego en el aula para que los niños lean y escriban, y por otro, la de brindar a los docentes posibilidades de intercambio, de análisis de la propia práctica y de las prácticas de otros docentes, ayudados por los “ejemplos” que este material incluyó y por la consulta de materiales bibliográficos .

- a) **Elaboren**, “a modo de cierre”, un breve material para enviar a la Supervisión en el marco de un proceso evaluativo.

No dejen de consignar:



- ◆ aspectos de los aprendizajes realizados;
  - ◆ ejemplos de alguno de los trabajos llevados a cabo en las aulas a partir de este perfeccionamiento;
  - aspectos que prevean desarrollar en sus futuras propuestas para la enseñanza de la escritura.
- b) **Vuelquen** por escrito en sus carpetas (apartado “Comentarios personales”) lo elaborado en esta actividad y **envíen** una copia a la Supervisión correspondiente que la hará llegar a la Unidad Coordinadora Provincial.

Cassany, Daniel:  
LA COCINA DE LA ESCRITURA,  
Barcelona, Anagrama,  
Colección Argumentos, 1995.

Anexo I

# LOS PROCESOS DE COMPOSICIÓN

*Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamientos en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.*

JAMES B. GRAY

*El proceso de escribir me recuerda los preparativos para una fiesta. No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni qué mantel poner... Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia. Finalmente, llegan los invitados; y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras. "Nada..., total media hora... ¡Todo lo ha hecho el horno!"*

Los procesos de composición del escrito son una línea de investigación psicolingüística y un movimiento de renovación de la enseñanza de la redacción. Su campo de acción es el proceso de composición o de escritura, es decir, todo lo que piensa, hace y escribe un autor desde que se plantea producir un texto hasta que termina la versión definitiva. Ha recibido mucha influencia de la psicología cognitiva y la lingüística del texto, y está provocando importantes cambios en la enseñanza de la escritura.

A partir de los años setenta, en los EE.UU., varios psicólogos, pedagogos y profesores de redacción empezaron a fijarse en el comportamiento de los escritores cuando trabajan: en las estrategias que utilizan para componer el texto, en las dificultades con que se encuentran, en cómo las solucionan, y en las diferencias que hay entre individuos. A partir de aquí aislaron los diversos subprocesos que intervienen en el acto de escribir: buscar ideas, organizarlas, redactar, revisar, formular objetivos, etc.; también elaboraron un modelo teórico general, que paulatinamente se ha ido revisando y sofisticando.

La investigación descubrió diferencias significativas entre el comportamiento de los aprendices y el de los expertos, que parecen relacionarse con la mala o buena calidad de los textos que producen unos y otros. En síntesis y de una forma un tanto tosca, los expertos utilizan los subprocesos de la escritura para desarrollar el escrito; buscan, organizan y desarrollan ideas; redactan, evalúan y revisan la prosa; saben adaptarse a circunstancias variadas y tienen más conciencia del lector. En cambio, los aprendices se limitan a capturar el flujo del pensamiento y a rellenar hojas, sin releer ni revisar **nada**.

Puesto que los resultados de estas investigaciones ya se han difundido bastante entre nosotros, remito al lector a Cassany (1987 y 1990) y a Camps (1990a, 1990b y 1994). A continuación me limitaré a citar cuatro implicaciones que tiene esta corriente para nuestra *cocina*:

- ◆ Si la legibilidad y el estilo llano tratan de *cómo tiene que ser el escrito*, esta tercera vía trata de *cómo trabaja el escritor/a*. Describe las estrategias cognitivas que utilizamos para escribir y propone técnicas y recursos para desarrollarlas. A título de ejemplo:
  - ▶ *Buscar ideas*: torbellino de ideas, estrella de las preguntas, escritura libre o automática.
  - ▶ *Organizar ideas*: ideogramas, mapas mentales, esquemas.
  - ▶ *Redactar*: señales para leer, variar la frase, reglas de economía y claridad.
  
- ◆ Fomenta el crecimiento individual del escritor, más que el uso de recetas, fórmulas o técnicas establecidas de escritura. No hay una única manera de escribir, sino que cada cual tiene que encontrar su estilo personal de composición.
  
- ◆ Escribir es un proceso de elaboración de ideas, además de una tarea lingüística de redacción. El escritor tiene que saber trabajar con las ideas tanto como con las palabras.
  
- ◆ Escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje. Escribiendo se aprende y podemos usar la escritura para comprender mejor cualquier tema,

Los procesos de composición han desembocado en un caudal importante y renovador de libros y manuales prácticos sobre escritura, que presentan varias estrategias y técnicas de composición. Los que he considerado para el presente manual son: Lusser Rico (1983), Booth Olson (1987), Flower (1989), Murray (1987) y White y Arndt (1991).

## EL CASTELLANO ESCRITO

---

*Para deziros la verdad, muy pocas cosas observo, porque el estilo que tengo me es natural, y sin afetación ninguna escribo como hablo, solamente tengo cuidado de usar de vocablos que sinifiquen bien lo que quiero dezir, y dígolo quanto más llanamente me es posible, porque a mi parecer en ninguna lengua stá bien el afetación.*

JUAN DE VALDES

---

En los últimos años, la lengua y la escritura castellanas han evolucionado y están evolucionando al ritmo vertiginoso que marcan los sucesos históricos y las necesidades socioculturales. La transición democrática y el desarrollo de un estado constitucional exigieron inevitablemente la creación de un lenguaje político nuevo. El vetusto estilo administrativo de la dictadura, cargado de clichés complicados, sintaxis rebuscada, tratamientos jerárquicos y expresiones halagadoras o humillantes -hoy en día ridículas y risibles-, está dejando paso -¡quizá con menos rapidez de la deseada!- a un lenguaje mucho más sencillo, neutro, que trate con respeto a todos los españoles y españolas. ¡Se tienen que acabar *los Muy ilustre señoría..., ruego tenga en consideración..., su servidor humildemente pide...!* El *Manual de estilo del lenguaje administrativo* (1991) del Ministerio para las Administraciones Públicas significa un primer avance moderado en este sentido, que debe ser completado con más decisión.

Por otra parte, los avances tecnológicos, la investigación y el creciente contacto de lenguas imprimen un dinamismo asombroso a los usos lingüísticos. Cada año surgen nuevos conceptos, objetos o actividades que exigen denominaciones específicas, y se olvidan otros que dejan de utilizarse. La lengua castellana tiene que generar la terminología propia necesaria para satisfacer estas necesidades, si pretende sobrevivir a la todopoderosa

colonización verbal del inglés. Los yuppie, *ouerbooking*, *catering* o *rafting* deberían encontrar un vocablo o una expresión que fuera más respetuosa con la estructura y los recursos propios de la lengua. Las referencias bibliográficas sobre este importantísimo campo lingüístico se están multiplicando y se han creado algunos grupos y redes de trabajo, como Termesp (Terminología española, 1985) y RITERM (Red Iberoamericana de Terminología, 1988), (...)

**DE LO QUE HAY QUE SABER PARA ESCRIBIR BIEN;  
DE LAS GANAS DE HACERLO;  
DE LO QUE SE PUEDE ESCRIBIR;  
DEL EQUIPO IMPRESCINDIBLE PARA LA ESCRITURA,  
Y DE ALGUNAS COSAS MÁS**

---

*Los escritores dicen que escriben para que la gente les quiera más, para la posteridad, para despejar los demonios personales, para criticar el mundo que no gusta, para huir de sus neurosis, etc., etc. Yo escribo por todas estas razones y porque escribiendo puedo ser yo misma.*

MARIA ANTONIA OLIVER

---

Antes de ponerse el delantal, conviene hacer ciertas reflexiones generales sobre la escritura. Hay que darse cuenta del tipo de empresa en que nos metemos, tomar conciencia de las dificultades que nos esperan y formular objetivos sensatos según la capacidad y el interés de cada cual. ¡Ah! Atención al equipo necesario para escribir. No se puede esquiar sin esquís, ¿verdad?

## CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

En la escuela nos enseñan a escribir y se nos da a entender, más o menos veladamente, que lo más importante -y quizá el único a tener en cuenta- es *La gramática*. La mayoría aprendimos a redactar pese a las reglas de ortografía y de sintaxis. Tanta obsesión por la epidermis gramatical ha hecho olvidar a veces lo que tiene que haber dentro: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc. De esta manera, hemos llegado a tener una imagen parcial, y también falsa, de la redacción.

Para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que *saber utilizar* en cada momento. ¿De qué sirve saber cómo funcionan los pedales de un coche, si no se saben utilizar con los pies? De la misma manera hay que dominar las estrategias de redacción: buscar ideas, hacer esquemas, hacer borradores, revisarlos, etc. Pero estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura. El siguiente cuadro nos muestra estas tres dimensiones:

CONOCIMIENTOS	HABILIDADES	ACTITUDES
Adecuación: nivel de formalidad.	Analizar la comunicación.	¿Me gusta escribir?
Estructura y coherencia del texto.	Buscar ideas.	¿Por qué escribo?
Cohesión: pronombres, puntuación...	Hacer esquemas, ordenar ideas.	¿Qué siento cuando escribo?
Gramática y ortografía.	Hacer borradores.	¿Qué pienso sobre escribir?
Presentación del texto.	Valorar el texto.	
Recursos literarios.	Rehacer el texto.	

La columna de los conocimientos contiene una lista de las propiedades que debe tener cualquier producto escrito para que actúe con éxito como vehículo de comunicación; es lo que autoras y autores deben saber imprimir en sus obras. La columna de las habilidades desglosa las principales estrategias de redacción que se ponen en práctica durante el acto de escritura, como si fueran las herramientas de un carpintero o de un cerrajero. Podríamos añadir las destrezas psicomotrices de la caligrafía o del tecleo. La tercera lista, la de las actitudes, recoge cuatro preguntas básicas sobre la motivación de escribir, que condicionan todo el conjunto.

Veámoslo. Si nos gusta escribir, si lo hacemos con ganas, si nos sentimos bien antes, durante y después de la redacción, o si tenemos una buena opinión acerca de esta tarea, es muy probable que hayamos aprendido a escribir de manera natural, o que nos resulte fácil aprender a hacerlo o mejorar nuestra capacidad. Contrariamente, quien no sienta interés, ni placer, ni utilidad alguna, o quien tenga que obligarse y vencer la pereza para escribir, éste seguro que tendrá que esforzarse de lo lindo para aprender a hacerlo, mucho más que en el caso anterior; incluso es probable que nunca llegue a poseer el mismo nivel. ¡Las actitudes se encuentran en la raíz del aprendizaje de la escritura y lo condicionan hasta límites que quizá ni sospechamos!

¡Pero esto no sirve de excusa para los más desmotivados! Muchas personas conducen bastante bien, circulan por todas partes sin tener accidentes, aunque no soporten ni los coches ni las carreteras -como me sucede a mí mismo-. Otras personas odian la cocina, los cacharros y los fogones, pero aprenden a sobrevivir con las cuatro reglas básicas del congelado y el microondas. Pues bien, así pasa -idebería pasar!- con la escritura. Todo el mundo tendría que poseer un mínimo nivel de expresión para poder defenderse en esta difícil sociedad alfabetizada en la que nos ha tocado vivir. Esto es absolutamente posible. Recordemos lo que decía en la introducción: escribir es, una técnica, no una magia.'



**RAZONES PARA ESCRIBIR**

---

*Tardamos bastante más de lo que calculan los maestros en entender la escritura como búsqueda personal de expresión. El primer aliciente para expresarse por escrito de una manera espontánea surge, precisamente, como rebeldía frente a su mandato. La ruptura con los maestros es condición necesaria para que germine la voluntad real de escribir.*

CARMEN MARTÍN GAITE

Cuando le preguntas a alguien si le gusta escribir y que escribe, la conversación se llena inevitablemente de tópicos. Alguien puede entender escribir en el sentido literario, si le gusta escribir cuentos, poemas o cualquier otro texto creativo. Otra persona pensará en las cartas y responderá lo más seguro que no, que muy raramente, porque es más rápido llamar por teléfono; y luego comentará que cada vez se escribe menos. Al fin y al cabo, todos concluiremos diciendo que no tenemos tiempo para escribir, aunque nos gustaría poder hacerlo más a menudo.

La imagen social más difundida de la escritura es bastante raquítica y a menudo errónea. No todo el mundo califica como escritos lo que se elabora en el trabajo (informes, notas, programas), en la escuela (reseñas, apuntes, exámenes, trabajos), para uno mismo (agenda, diario, anotaciones), o para amigos y familiares (invitaciones, notas, dedicatorias). Asimismo, se suele pensar siempre en la función de comunicar (cartas, cuentos, certificados) y mucho menos en la de registrar (apuntes, resumen de un libro, notas), la de aprender (trabajos, análisis de un tema, reflexiones), o la de divertir (poema, dedicatoria). Con una gama tan limitada de utilidades, es muy lógico que no encontremos motivos importantes para redactar.

Pero la escritura tiene muchas utilidades y se utiliza en contextos muy variados. Fíjate en el cuadro de la siguiente página, donde encontrarás una clasificación de los diferentes tipos de escritura.

**TIPOS DE ESCRITURA**

	CARACTERÍSTICA	FORMA	
<b>P E R S O N A L</b>	<p><b>Objetivo básico:</b> explorar intereses personales.</p> <p><b>Audiencia:</b> el autor.</p> <p>Base para todo tipo de escritura.</p> <p>Tiene flujo libre.</p> <p>Fomenta la fluidez de la prosa y el hábito de escribir.</p> <p>Facilita el pensamiento.</p>	diarios personales cuadernos de viaje y de trabajo ensayos informales y narrativos escribir a chorro torbellino de ideas ideogramas recuerdos dietarios	listas agendas
<b>F U N C I O N A L</b>	<p><b>Objetivo básico:</b> comunicar, informar, estandarizar la comunicación.</p> <p><b>Audiencia:</b> otras personas.</p> <p>Es altamente estandarizada.</p> <p>Sigue fórmulas convencionales.</p> <p>Ámbitos laboral y social.</p>	correspondencia comercial, administrativa y de sociedad  cartas contratos resúmenes memorias solicitudes	invitaciones felicitaciones facturas
<b>C R E A T I V A</b>	<p><b>Objetivo básico:</b> satisfacer la necesidad de inventar y crear.</p> <p><b>Audiencia:</b> el autor y otras personas.</p> <p>Expresión de sensaciones y opiniones privadas.</p> <p>Busca pasarlo bien e inspirarse.</p> <p>Conduce a la proyección</p> <p>Experimental.</p> <p>Atención especial al lenguaje.</p>	poemas mitos comedias cuentos anécdotas gags novelas	ensayos cartas canciones chistes parodias
<b>E X P O S I T I V A</b>	<p><b>Objetivo básico:</b> explorar y presentar información.</p> <p><b>Audiencia:</b> el autor y otras personas.</p> <p>Basado en hechos objetivos.</p> <p>Ámbito académico y laboral.</p> <p>Informa, describe y explica.</p> <p>Sigue modelos estructurales.</p> <p>Busca claridad.</p>	informes exámenes cartas ensayos manuales periodismo literatura científica	noticias entrevistas normativa instrucciones
<b>P E R S U A S I V A</b>	<p><b>Objetivo básico:</b> influir y modificar opiniones.</p> <p><b>Audiencia:</b> otras personas.</p> <p>Pone énfasis en el intelecto y/o las emociones.</p> <p>Ámbitos académico, laboral y político.</p> <p>Puede tener estructuras definidas.</p> <p>Real o imaginado.</p>	editoriales cartas panfletos ensayos  publicidad literatura científica	anuncios eslóganes peticiones artículos de opinión

Confieso que me gusta escribir y que me lo paso bien escribiendo. Me resisto a creer que nací con este don especial. Al contrario, me gusta creer que he aprendido a usar la escritura y a divertirme escribiendo; que yo mismo he configurado mis gustos. La letra impresa ha sido un compañero de viaje que me ha seguido en circunstancias muy distintas. Poco a poco he cultivado mi sensibilidad escrita, desde que llevaba pañales, cuando veía a padres y hermanos jugando con letras, hasta la actualidad.

Cuando era un adolescente escribía poemas y cuentos para analizar mis sentimientos, sobre todo en momentos delicados. En la escuela y en la universidad, me harté de tomar apuntes, resumir y anotar lo que tenía que retener para repasar más tarde; también escribí para aprender (reseñas, comentarios, trabajos) y para demostrar que sabía (exámenes). Todavía hoy, cuando tengo que entender un texto o una tesis complejos, hago un esquema o un resumen escritos.

También escribí por trabajo: exámenes, informes, proyectos, artículos, cartas. Incluso en una ocasión recuerdo que aproveché la escritura con finalidades terapéuticas. Era muy joven e impartía mi primer curso de redacción en una empresa privada. Mis alumnos no sólo eran bastante mayores que yo, sino que había algunos que trabajaban en la empresa desde antes de que yo naciera. Me sentía tan inseguro que casi me daba miedo entrar en el aula cada día. Decidí llevar un diario de curso para reflexionar sobre la experiencia. Cuando finalizaba cada clase, me ponía a escribir todo lo que había pasado y lo que sentía. Proyectaba en el papel todo tipo de frustraciones, dudas e inseguridades. Era como si me tomara una aspirina: recobraba confianza y fuerza para volver a clase al día siguiente.

Creo que cada persona puede cultivar la afición por la escritura de una manera parecida. Sólo se trata de saber encontrar los indiscutibles beneficios personales que puede ofrecernos esta tarea. Un día te pones a escribir sin que nadie te lo ordene y entonces descubres su encanto. Vuelves a hacerlo y, poco a poco, la escritura se revela como una gran amiga, como una excelente y útil compañera de viaje. Te conviertes en un/a escritor/a -¡ojo!-, en minúscula, si hace falta.

*Anexo II*

**LEER  
NO ES LO  
INVERSO DE  
ESCRIBIR**

---

MYRIAM NEMIROVSKY

EN MAS ALLA DE LA ALFABETIZACION,

Teberosky, Ana y Tolchinsky, Liliana (Compiladoras),

Bs. As., Santillana, Aula XXI, 1995.

## IRENE Y BORJA

Irene tiene cinco años y medio. Asiste a un grupo de educación infantil donde acaban de preparar una macedonia de frutas. Irene está escribiendo la lista de los ingredientes, que han utilizado.

*A ver, Irene escribe los ingredientes para que no se te olviden y puedas preparar la macedonia en tu casa.*

(En voz muy baja.) *pla... pla... .  
pta... (escribe una A) ta... ta... ta...  
(escribe otra A) no... no... no... (escribe una O) (continúa de la misma manera hasta que su lista está completa: plátano (MO), piña (IA), clementina (EEIA), azúcar (AUA).*

Muy bien Irene ahora dime qué has escrito.

(Mirando atentamente cada una de sus escrituras.) *A-a-o-i-a-e-e-i-a-a-u-a-* (levanta la cara y mira muy asombrada a la maestra).

Borja tiene cuatro años y once meses. En sus casa hay un fichero con los nombres de todos los niños del grupo. Son 23 niños. A la mañana Borja fue el encargado de repartir las tarjetas a sus compañeros, leyó cada tarjeta y la entregó a su propietario sin ninguna dificultad. A la tarde realizó un dibujo muy bonito para incluirlo en la carpeta que estaban preparando para Carlos, un compañero que estaba enfermo.

*Ahora Boda pon tu nombre, así  
Carlos podrá saber quién le hizo este  
dibujo.*

(Borja, con cuidado, escribe su nombre de esta forma: BAO).

¿Por qué Irene escribe trazando una letra -pertinente en cada caso- para cada silaba, pero al leer su propia escritura pronuncia cada letra? ¿Por qué, puede Borja leer su nombre y el de todos los niños de su clase pero escribe su propio nombre utilizando sólo tres de las letras correspondientes y además en diferente orden? ¿Por qué muchos niños escriben de izquierda a derecha y leen de derecha a izquierda? ¿Por qué muchos niños no controlan la cantidad de grafías al escribir y le sobran grafías al leer su propia escritura? Si leer fuera simplemente lo inverso de escribir y escribir lo inverso de leer ninguna de esas situaciones se presentarían, o serían casos excepcionales de algunos niños que, por extrañas razones, actúan de manera insólita. Sin embargo, docentes, investigadores, psicólogos presenciamos habitualmente este tipo de situaciones.

La idea de que leer y escribir son actividades inversas está muy difundida. En ella se basan muchos educadores que enseñan primero a leer, y suponen que \*escribir surgirá como consecuencia posterior. Si fueran actividades inversas sería indistinto enseñar primero a escribir y luego a leer. El énfasis puesto en leer primero, para escribir después, parece indicar que escribir se concibe como derivado de leer, pero entonces ¿cómo se transformarán luego en inversas? Si escribir se derivara de leer, se trataría de que el niño aprendiera a decodificar leyendo -como si leer fuera sólo decodificar- así conocerla el código y para escribir sólo tendría que trazar los elementos de dicho código.

Desde una perspectiva diferente pretendemos mostrar que leer y escribir no son actividades inversas sino diferentes, que demandan del sujeto poner en juego conocimientos y recursos distintos. Queremos además saber si dichas diferencias sólo se manifiestan en el dominio del lenguaje escrito o también en otros dominios, como la notación matemática; si habrá diferencias entre producir notaciones e interpretar notaciones y si todas las situaciones de producción e interpretación son equivalentes.

Presentaremos el caso de Daniel, un niño de cinco años y siete meses, como ejemplificación de nuestra hipótesis, cuando se encuentra desempeñando diversos roles, es decir asumiendo diversas posiciones enunciativas, en dos dominios: lenguaje escrito y notación numérica. (. . .)

#### DANIEL ESCRIBE NOTACIONES

En dos ocasiones presentamos a Daniel un conjunto de objetos que colocamos sobre la mesa y le pedimos que anotara qué había sobre la mesa, En cada caso el conjunto fue distinto: tres conejos y siete patos.

¿Estos qué son (mostrando tres conejos de metal)?

Conejos.

¿Y cuántos son?

Tres.

(Luego promovimos una conversación sobre qué comen los conejos y dónde los habla visto.). . . *Entonces ahora* (señalando los conejos de metal) *anota en la hoja esto que hay aquí* (le entrego un lápiz y una hoja).

(Duda.) ¿ *Lo dibujo, el conejo?*

*Mejor lo anotas con eso de escribir.. .*

(Después de poner varias objeciones y argumentar que no podía hacerlo, comienza trazando una 0.)

*Y hasta ahí entonces ¿qué dice?*

00.

*Y ahora ¿qué hay que poner?*

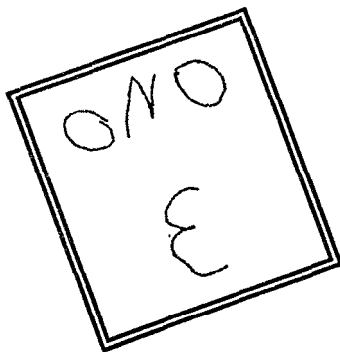
La e.

(después de dudar, escoge la N de su nombre como "E", la agrega, y luego otra 0 a la derecha. Queda ONO).

¿Y cuántos.. . ?

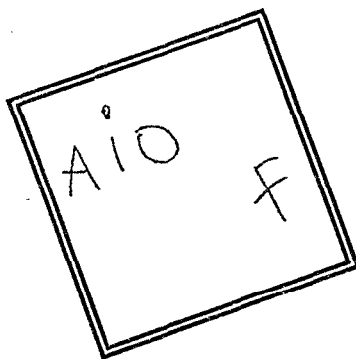
(agrega abajo el numeral).

Figura 2



La situación con los siete patos de cerámica fue muy similar. Daniel utilizó el mismo criterio que en la situación anterior, escribió “patitos” y agregó abajo el numeral correspondiente.

Figura 3



Es evidente que Daniel escribió una letra pertinente, para cada sílaba de las palabras “conejos” y “patitos” así como el numeral correspondiente en cada caso a la cantidad de elementos de cada conjunto. En una situación posterior de la entrevista pedimos a Daniel que escribiera algo, lo que él deseara, siempre que allí dijera algo. Esta vez, sin presentar ningún objeto.



(Daniel hace la M.) *Ésta es la que más me gusta.*

*¿ Qué dice ahí?*

*La mi.*

*¿Y ahí ya dice algo o le pones algo más para que diga?*

*Si, pero yo no sé poner Miky*

*A ver. Piensa, si has escrito conejo, patito, pon "Miky".*

*La i, Miky... (agrega una i, sonriendo).*

Daniel utilizó el mismo procedimiento para escribir "Miky" que para escribir "conejos" y "patitos". Volveremos luego sobre esta observación.

#### DANIEL LEE NOTACIONES

Presentamos a Daniel cuatro tarjetas, preguntándole: "¿Qué dice aquí?" Fueron las siguientes:

MESA

AIA 2

EO 8

5 SAPOS

Escogimos estas tarjetas por las siguientes razones: la primera porque fue la seleccionada por Daniel -del conjunto de las tarjetas que utilizamos en la situación de clasificación- como "la mejor, la mejor de todas". La segunda porque nos interesaba ver qué tipo de interpretación hacía de una notación equivalente a la suya (cuando escribió "3 conejos", aunque podría interpretarse como: "dos gallinas"). La tercera por la misma razón que la anterior (podría interpretarse como: "ocho perros"). Y la última

porque nos interesaba ver qué tipo de interpretación hacía de una notación convencional que incluye palabra y cantidad.

Ante cada una de las cuatro tarjetas hubo muchas objeciones por parte de Daniel para leerlas y en la mayoría de los casos no logramos que las leyera. Queremos destacar que Daniel había mantenido durante toda la entrevista una actitud de colaboración e interés, manifestando su compromiso con todas las situaciones. Su negativa a leer debe ser interpretada en ese contexto. Veamos qué sucedió con cada tarjeta.

Respecto a la tarjeta con la escritura MESA.

*Y dime, aquí (MESA) ¿qué puede estar escrito?*

*Yo no sé.*

*Cada niño dice lo que le parece.. .*

*No sé (con firmeza).*

*Aunque no estés seguro. Lo que tú creas ¿qué puede ser?*

*... No sé.. .*

*Lo que se te ocurra Daniel, todos los niños que vienen aquí.. . no tienen que saber como los grandes.. .*

*Boli (muy atento a la tarjeta).*

*(No escuché bien.) ¿Goli?*

*No, boli.. .*

Daniel había dicho de la “M” que la conocía y al preguntarle cuál era, responde “la sé hacer pero no sé cuál es” y agrega “yo veo niños que la hacen y entonces también la hago”. Usó la letra M para la escritura de Miky y al escribirla dijo: “la mi”. En el momento de escribir utiliza el valor sonoro convencional de esa letra y le asigna como nombre la primera sílaba de la palabra que luego escribió, pero cuando se le pregunta qué sabe sobre dicha letra, expresa que sólo podía “hacerla” (¿en el sentido de *trazarla?*). Respecto a la “E” está en su nombre, que él escribe de manera convencional, es una letra usada con frecuencia, aunque al escribir “conejos” selecciona la “N” -de las letras de su nombre- llamándola “e” y leyéndola en su escritura como “ne”.

Respecto a la “S”, (de sapos) afirma que es la “ese”. Respecto a la “A” la usa y nombra de manera convencional un par de veces mientras trabaja con las tarjetas y para escribir su nombre. Ahora bien, no utilizó ninguno de esos conocimientos para interpretar la palabra “MESA”. Los criterios utilizados por Daniel para seleccionar la tarjeta no parecen estar vinculados directamente con la posibilidad de leer esa escritura, tampoco de escribirla convencionalmente (recordemos que Daniel escribió de manera silábica, modo de escribir que pareció estrenar durante la entrevista).

Ante el pedido de lectura de las tarjetas: AL4 (con un 2 debajo), EO (con un 8 debajo) y SAPOS (con un 5 a la izquierda), Daniel se niega a realizar cualquier intento de interpretación, solo interpretó los numerales, pero no encontramos ninguna forma para lograr que Daniel leyera los textos allí presentados.

En cuanto a 5 SAPOS queremos mencionar un dato significativo: Daniel identifica cada elemento de la tarjeta, interpreta el primer elemento como “cinco” y el segundo elemento (S) como “dos” y prosigue identificando cada elemento (excepto P de la cual dice “esta no me la sé”), pero al terminar con la S final, vuelve a señalar la primera S (de SAPOS) y modifica su identificación anterior, denominándola como “ese”. Consideramos interesante destacar que cuando inició la identificación de los elementos y encontró una cifra, al segundo elemento también lo identifica como cifra, el hecho de proseguir e identificar una secuencia consecutiva de letras, lo condujo a reformular la opción realizada anteriormente. Ello implica que Daniel otorga un fuerte peso a la información contextual como para reformular la hipótesis precedente.

Es decir, Daniel produce numerales e interpreta numerales convencionalmente, produce algunas letras e identifica algunas letras (no necesariamente las mismas que produce ni con los mismos criterios), pero se niega firmemente a leer ciertos textos, y finalmente manifiesta conocer la importancia de la información contextual. Encontramos, entonces, en un mismo momento un niño que maneja una diversidad de informaciones que pone en juego ante los mismos elementos en diferentes situaciones.

#### DANIEL JUZGA NOTACIONES

En otra oportunidad presentamos a Daniel diversas producciones notacionales, algunas equivalentes a las suyas -diciéndole que las había hecho otro niño- y le

preguntamos si eran notaciones de escribir, de escribir bien, de escribir mal, si se podían leer. Una de las notaciones que le presentamos fue: “AO”. Para Daniel esta notación estaba mal escrita y no podía leerse. Su argumentación posterior nos permite pensar que estaba pensando en la cantidad de elementos escritos: dos no eran suficientes para que dijera algo, tres tampoco, se requieren cuatro elementos. Sin embargo, antes de dar estas respuestas Daniel habla escrito “MI” para escribir la palabra Miky. Es evidente que la exigencia de cantidad mínima ha cambiado al cambiar su posición enunciativa.

Le preguntamos también si las tarjetas servían para leer pero afirmó no saber leer, cuando le insistimos que se trataba de “si sisen para leer” afirma con convicción que sí, que podían leerse. Es decir, Daniel podía juzgar los requisitos que debe tener un texto para poder ser leído, aunque no supiera leer. Juzgar las propiedades de lo escrito y leer son explícitamente para Daniel dos demandas claramente diferenciadas. En otras circunstancias le planteamos que interpretara y/o produjera notaciones numéricas. Veamos cuáles fueron sus juicios y cómo produjo las notaciones.

Cuando le pedimos que pusiera algo que “sea de número”, puso “4”, diciendo que así estaba bien. En el conjunto de tarjetas aceptó como correcta la que tenía “2”. Sin embargo, cuando le presentamos escrito “2” en un papel (como producción realizada por otro niño) sostuvo que estaba mal porque sólo tenía un dos. Esa respuesta puede interpretarse de diferentes formas: porque consideró la hipótesis de cantidad mínima extensiva al dominio de la notación numérica, porque debía estar el 1 antes del 2 o porque debía reiterarse el 2 dos veces, como afirman otros niños (el 5 cinco veces, el 4 cuatro veces, etcétera). Tendemos a interpretar su respuesta como necesidad de anteponer el uno al dos porque, como veremos en la situación siguiente, Daniel expresó ese criterio para una notación diferente.

De las tarjetas con notaciones numéricas presentadas al inicio de la entrevista para clasificar, Daniel acepta todas las que tenían cuatro dígitos como buenas, incluso eligió la tarjeta “1 2 3 4” como “la mejor de todas, que está muy bien”. Sin embargo, al presentarle posteriormente la notación “4213” (como realizada por otro niño), sostuvo que estaba mal, “porque cuatro, dos, uno y tres” para que esté bien tendría que ponerse “el uno, el dos, el tres y el cuatro”. Pareciera que, en ese caso, el orden de la serie debería haberse respetado en la notación. Entre las tarjetas presentadas al inicio de la entrevista estaba la notación 1234, pero no fue la tarjeta elegida por Daniel como la mejor tarjeta del conjunto. Es interesante destacar el cambio de criterio al juzgar una notación y al seleccionar “la mejor”.-

Daniel no cuestionó todas las notaciones que atribuimos a otro niño, sino sólo las dos citadas previamente. Entonces: ¿puede suceder que al ser producciones que

“fueron hechas por otro niño”, Daniel se permitió asumir una posición más crítica y requerir ciertas condiciones que no requiere de notaciones asumidas como hechas por un adulto? Es evidente que respecto a lo notacional coexisten conocimientos e hipótesis diferentes que el sujeto utiliza de manera diferenciada ante cada situación.

Podríamos preguntarnos ¿qué significa entonces saber algo? ¿Es posible hablar de saber en general o habría que poder explicitar en qué situación y en función de qué expectativas o necesidades? ¿Daniel sabe la letra M? Sí, para escribir Miky, la designa como “mi”, afirma que la sabe hacer pero que no sabe cuál es, y que la conoce porque otros niños la hacen. Sin embargo, Daniel no sabe la letra M para leer MESA. ¿Le sirve a Daniel lo que sabe sobre la letra M para otras situaciones? Seguramente podría servirle y, en ese sentido, ese saber será diferente. Por ello la respuesta a la cuestión de si Daniel sabe o no sabe la letra M dependerá de la situación, del problema, de las circunstancias, de las expectativas, de las necesidades.

## IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Asumir que escribir y leer no son actividades recíprocamente inversas, que no consisten en codificar-decodificar, que las circunstancias y las condiciones de producción y de interpretación determinan diferencias cualitativas en los modos de escribir y de leer, tanto en el dominio del lenguaje escrito como en el mundo notacional en general, tiene múltiples implicaciones en el campo de la enseñanza. En principio, implica modificar las expectativas. Si asumimos que el niño avanza de manera asincrónica y diferenciada al leer y al escribir aceptaremos que un conocimiento puesto en evidencia al leer es indicativo de sus posibilidades, pero no esperaremos que lo evidencie de la misma forma al escribir, ni a la inversa. Incluso si escribe (o si lee) de cierta manera un fragmento de un texto podrá escribirlo (o leerlo) de diferente forma en otro texto que este produciendo (o interpretando). En el dominio de la notación numérica sabemos que sucede lo mismo. Es decir, no sólo asumimos diferencias entre producir e interpretar notaciones, sino diferencias entre distintas situaciones de producción y entre distintas situaciones de interpretación.

## TIPOS DE ACTIVIDADES

Presentaremos en siete apartados las condiciones que consideramos fundamentales para realizar actividades coherentes con lo que hemos planteado:

- a) La organización de la clase.
- b) Los materiales.
- c) Las situaciones de escribir.
- d) Las situaciones de leer.
- e) Un ejemplo específico: el nombre propio.
- f) Las situaciones de producción y de interpretación de notaciones numéricas.
- g) La estimación.

Hay, al menos, dos condiciones necesarias para desarrollar actividades como las que proponemos: una forma de organizar la clase y una forma de disponer de los materiales.

## LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Disponemos de zonas adecuadas para diversos tipos de actividades que se pueden realizar simultáneamente. La distribución de las mesas y sillas es flexible porque hay momentos en que los niños trabajan en grupos pequeños, otros momentos en el grupo completo de la clase y también se hacen actividades individuales.

Contamos con repisas o estanterías que permiten organizar el material de manera que siempre los niños tienen acceso directo a él. La organización de las zonas, del mobiliario y de los materiales es parte de las actividades a realizar con los niños, no es necesario que una vez establecida quede todo el año de manera estable, sino que varíe en función, de las necesidades del grupo y de los criterios de uso.

## LA FORMA DE DISPONER DE LOS MATERIALES

Respecto a los materiales para escribir, utilizamos pizarra/s cuadernos, libretas, agendas, papeles autoadhesivos, etiquetas, hojas reutilizables, papeles de diferentes formas, tamaños, colores, sobres; y lápices, bolígrafos, rotuladores, plumas, tizas, gomas; letras móviles de diferentes tipos; tijeras, pegamento; y también, si es posible, una computadora, al menos, una máquina de escribir.

El material se adecua a cada necesidad y contribuye a utilizar diferentes estrategias: si los niños van a escribir, por ejemplo, un cuento, ofrecemos papel reutilizable y lápiz para que también el material sugiera que el proceso de producción es un proceso de transformación: corregir, agregar, sustituir, quitar, de manera que sólo cuando se obtiene la versión final se pasa en limpio en algún tipo de papel que permita dar formato de libro al texto realizado y tal vez, hacerlo con bolígrafo o rotulador. Si se trata de anotar alguna información que el niño utilizará individualmente puede hacerlo en cualquier tipo de papel, a condición de que tenga el tamaño requerido para poder anotar lo que necesita. Si van a escribir una lista de las compras que harán para una excursión, el papel también puede ser de reúso, pero en forma de tira, alargado (la forma del papel contribuye a organizar la escritura de acuerdo al formato prototípico de fista: en columna). **Con frecuencia** el maestro escribe en hojas y los niños en la pizarra. Vemos a través de estos breves ejemplos que, trabajando de esta manera, el uso prácticamente exclusivo del cuaderno pierde vigencia.

En realidad ningún adulto alfabetizado tiene un cuaderno donde escribe las recetas de cocina que le interesan, las direcciones y teléfonos que necesita, las referencias bibliográficas que utiliza, las listas de la compra, y ¡menos aún! las cartas a los amigos. Para cada cosa que escribimos utilizamos diferentes clases de soportes, según el objetivo.

Respecto a los materiales *para leer* que hay en la clase, utilizamos la mayor variedad y riqueza posible: libros de cuentos, enciclopedias, diccionarios, periódicos, revistas, cartas, postales, recetarios de cocina, folletos informativos... No nos servimos de los mismos textos para saber el significado de una palabra, enterarnos de las novedades de lo que sucede en el país, averiguar que comen y como viven ciertos animales, recreamos con lo que hacen personajes fantásticos, saber cómo preparar un postre, estar al tanto de cómo pasó las vacaciones un amigo que vive muy lejos, etc. Los niños aprenden que texto nos ofrece aquello que necesitamos o queremos en cada circunstancia. Ningún adulto alfabetizado cuenta con un material escrito que le proporcione todo. En la clase, como en la vida, para cada finalidad se utilizan diferentes materiales escritos.

Respecto a los *materiales de matemática* para trabajar aspectos notacionales de la matemática utilizamos variedad de materiales y objetos con los cuales escribir. Incorporamos materiales donde hay variada información matemática, registrada de muy diversas formas: gráficas, cuadros de doble entrada, listas de datos cuantitativos, etc. Pero además de lo notacional trabajamos aspectos conceptuales y para ello tenemos diversos materiales que facilitan el conteo (chapitas, palitos, simil dinero, etcétera); materiales que sirven para medir: balanzas, cintas métricas, recipientes graduados; envases comerciales; para actividades sobre geometría: figuras geométricas de diferentes tamaños, proporciones y tipo de materiales, geoplanos, compases, escuadras, etcétera; juegos de dominó, cartas, loterías, dados; numerales móviles de diferentes tamaños, colores; también calculadora, si es posible.

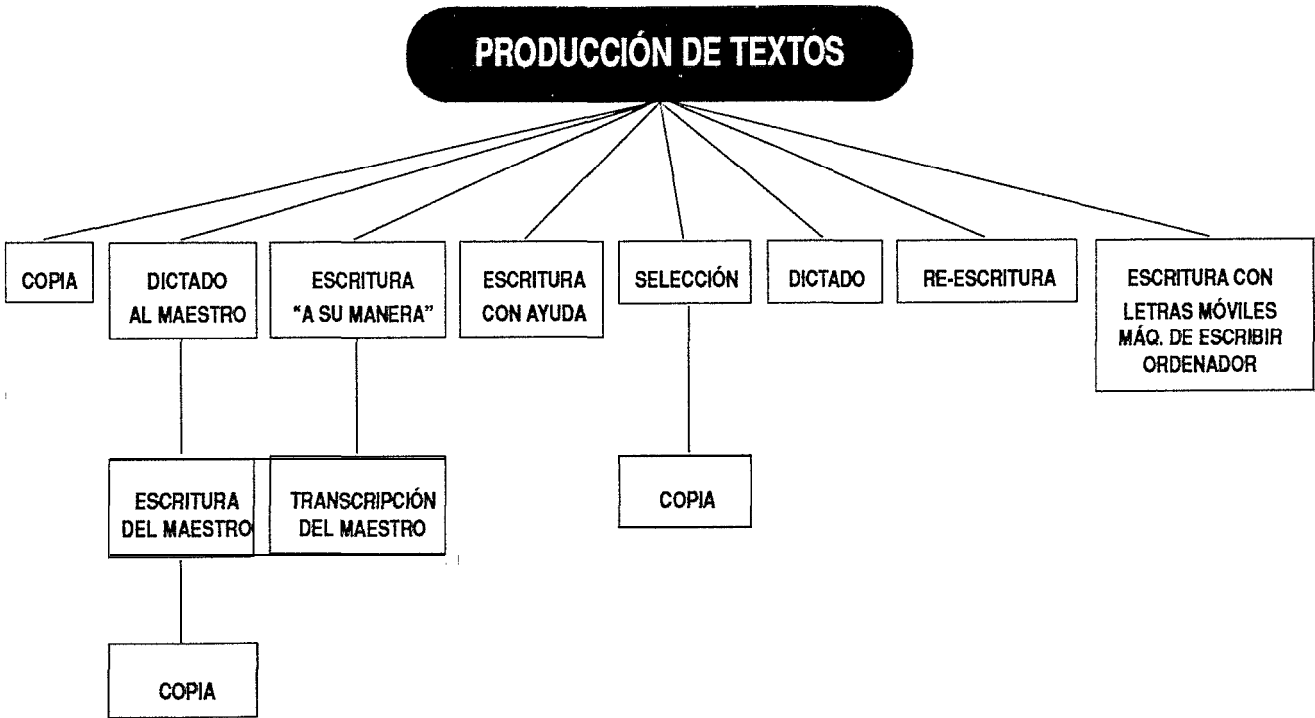
## LAS SITUACIONES DE ESCRIBIR

Las actividades de escribir siempre tienen *una finalidad y un destinatario*: antes de empezar a escribir sabemos para que escribimos y a quien escribimos; y ello determina el modo de hacerlo: el vocabulario utilizado, la estructura del texto, la manera de presentarlo, el cuidado en los detalles, el enfoque del tema, la extensión. No es lo mismo escribir una lista de los invitados a una reunión, un artículo para periódico, una carta a un amigo, un cuento para incorporarlo a la biblioteca; escribir de manera individual, en dúos, tríos o grupalmente. En cada situación, el objetivo y las condiciones de producción establecen restricciones propias, que inciden en el modo de escritura. Como adultos alfabetizados, como escritores, tenemos presentes los aspectos mencionados cada vez que escribimos, tanto en relación con los materiales que usamos, como con las formas que escribimos; sin embargo no siempre dichos aspectos están presentes en las situaciones escolares de escribir. Se trata de introducir las prácticas habituales de un escritor en las situaciones escolares y ayudar a los niños a descubrir cómo escribir en cada caso.

Los niños realizan la producción de textos en la clase mediante muy diversas situaciones: escriben sin modelo, escriben a partir de un modelo, escriben con ayuda del maestro, re-escriben, dictan al maestro, el maestro dicta a los niños, los niños se dictan entre sí; escriben individual, grupalmente, en parejas.



FIGURA 4



Por supuesto, los productos finales difieren en función de las situaciones utilizadas: no queda igual un texto escrito por el niño y transcrito por el maestro, un texto escrito por el maestro, un texto hecho con letras móviles por el niño o hecho por el maestro, un texto copiado por el niño, etcétera. Adecuamos la estrategia a la finalidad de la producción escrita.

Las producciones escritas versan sobre diferentes tipos de texto, los niños escriben cuentos, recetas de cocina, listas, sus nombres, noticias periódicas, anuncios publicitarios.. . desde los 3 ó 4 años. Enfatizamos este planteo porque aún desde una postura constructivista con frecuencia hay maestros que consideran que al inicio los niños deben escribir textos muy breves, tales como su nombre, por ejemplo; y a medida que avanzan hacia el uso del sistema convencional, pueden empezar a escribir textos más extensos. A partir de lo que hemos señalado respecto a las diferencias que se evidencian no sólo entre leer y escribir sino entre distintas situaciones de escribir es fundamental que los niños -desde el inicio mismo del proceso- asuman escribir textos diversos; diversos en cuanto a extensión, contenido, finalidad, destinatario, portador. Lógicamente escriben de acuerdo con sus posibilidades; con escrituras diferenciadas, sin control de la cantidad o con cantidad fija de grafías; en algunas producciones dan muestras de conocer ciertos elementos del sistema de escritura y en otras producciones evidencian conocer otros. Justamente por ello es fundamental que los tipos de textos a escribir sean diferentes desde muchos puntos de vista.

En la producción de textos extensos hay niños que producen un texto con símil letras y sin control de cantidad, pero colocan cada cuatro o cinco grafías una pequeña línea oblicua sobre el texto -a modo de tilde-, porque han descubierto esa marca en los textos que utilizan cotidianamente. También hay niños que escriben de manera similar y colocan un punto al final de cada línea, porque han descubierto, el punto al observar a su maestro escribiendo. Otros dejan diferentes espacios entre las grafías, a veces escriben sin espacios, y en ocasiones dejan espacios porque han descubierto esa propiedad -separación entre palabras- al compartir situaciones de escritura con otros sujetos alfabetizados. Es decir, si restringimos a los niños que están en la etapa inicial a escribir sólo palabras impediremos que asuman, utilicen y prueben diferentes propiedades del sistema de escritura. Los niños se plantean problemas semánticos, sintácticos, ortográficos desde los momentos iniciales, siempre que propiciemos que ello ocurra, y ocurre antes y con mayor frecuencia, si favorecemos la escritura de textos extensos.

Los ejemplos que hemos citado -la tilde, el punto, la separación entre palabras- son casos reales de niños pequeños trabajando con este enfoque. Son niños capaces de, por ejemplo, opinar acerca de la forma de construcción de un pie de fo-

to para el periódico, al mismo tiempo que escriben utilizando símil letras, no controlan la cantidad de grafías, etcétera. Es decir, cuando trabajamos con este enfoque, todo criterio precedente sobre secuenciación (“de lo fácil a lo difícil”, “de lo simple a lo complejo”, etcétera) se desmorona; temas que, desde otra perspectiva, se inician en segundo o tercero de primaria surgen desde educación infantil. Por eso, cuando los maestros plantean la preocupación de que si adoptan esta modalidad de trabajo el proceso será más lento, podemos afirmar que no, que será diferente, cualitativamente diferente. Porque en lugar de enseñar a codificar, a trazar, estamos enseñando a escribir, a producir textos.

## LAS SITUACIONES DE LEER

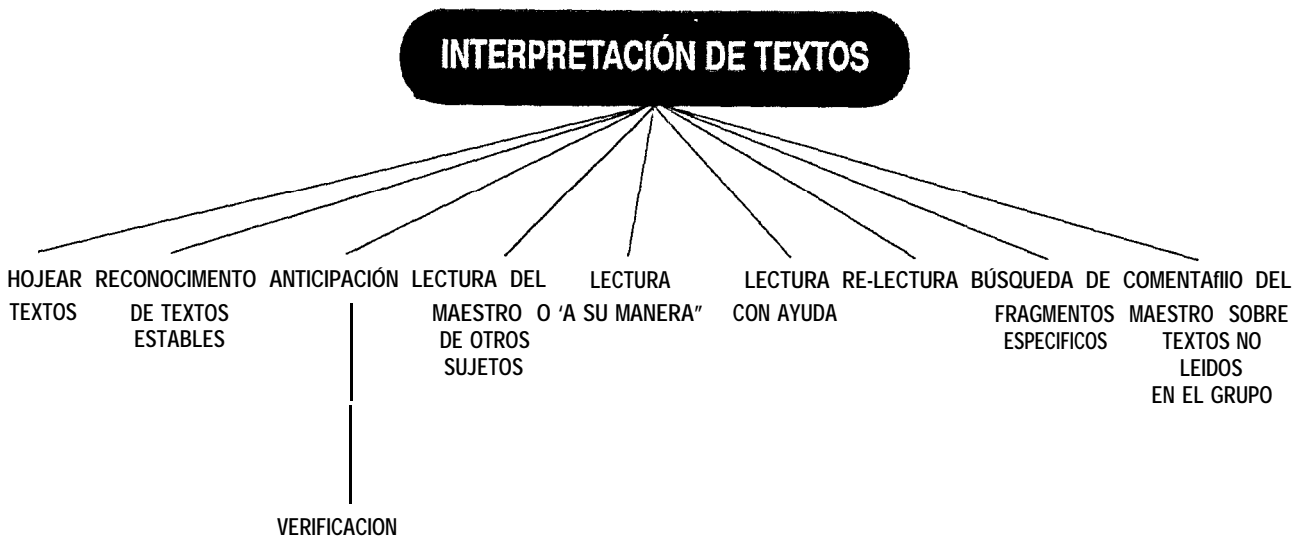
Las actividades de leer siempre tienen una finalidad. En nuestra vida cotidiana como lectores, leemos para algo y es esa búsqueda la que determina el material seleccionado y nuestro modo de leer. Por ejemplo, si de acuerdo al tipo de información que requerimos acudimos al periódico nunca comenzamos a leerlo desde el primer titular y seguimos ordenada y linealmente página tras página; tampoco lo hacemos con un recetario de cocina; ni en muchos casos es el modo de leer una carta (menos aun las cartas comerciales); por supuesto nunca leemos así un diccionario, ni una guía de teléfonos, ni una enciclopedia; hasta con una novela podemos saltar párrafos, re-leer otros. En cada situación la manera de leer es diferente y está determinada por la finalidad de la lectura. Además, en la casi totalidad de los casos leemos en silencio, excepto que tengamos un solo texto y querramos informara otro sobre su contenido. Es decir, aquello que hacemos como lectores adultos es lo que menos se hace en las situaciones *escolares* de leer. Se trata entonces, como dijimos para la escritura, de introducir las prácticas habituales de un lector en las situaciones escolares y ayudar a los niños a descubrir cómo leer en cada caso.

En la clase los niños realizan la interpretación de textos en diversas situaciones: lee el maestro en voz alta a los niños, leen los niños *a su manera*, leen niños mayores u otros adultos a los pequeños, lee el maestro en silencio frente a los niños y comenta luego el texto; anticipan a partir del soporte, a partir del título, a partir del autor; lee un adulto y luego el niño re-lee el texto; leen individualmente, en grupo, en parejas.

Por supuesto, las distintas situaciones inciden en los modos de interpretación. Los niños no interpretan de la misma forma un texto leído por ellos mismos individualmente, un texto leído por el maestro u otro adulto, un texto en el que se realizan varias anticipaciones y análisis previos a la lectura, un texto leído en varias ocasiones, un texto leído entre varios niños simultáneamente, etcétera. Se lee a partir de materiales escritos existentes en el medio social, como hemos dicho: libros, revistas, recetarios, periódicos, cartas y ¿por que no? cartillas. Cuando las utilizamos, hacemos con ellas lo mismo que con otros textos: leerlas, analizar el contenido, reflexionar conjuntamente sobre su utilidad. Los niños descubren rápidamente que tipo de texto es y para qué lo hacen (“para que los niños aprendan a leer”, “para leerlas en la escuela”, “para saber las letras”) y, si dejamos que ello surja, se ríen con entusiasmo ante cada expresión que allí se encuentra. Porque usar la cartilla en serio es jugar al como si, el maestro hace como si allí dijera algo importante y los niños hacen como si lo creyeran. En realidad nadie -ni el maestro ni los niños- piensa eso realmente cuando tienen experiencias diversificadas con todo tipo de texto. Cambiar entonces las reglas del juego y analizar la cartilla con los niños en serio, es un tipo de actividad que permite avanzar en el conocimiento del lenguaje escrito y asumir una postura crítica hacia el mismo, aunque quien lo asume tenga 3 o 4 años (incluso los niños escriben textos como “de cartillas” -re-escriben cartillas-y luego se divierten juntos leyendo lo que escribieron).

Algunos niños conocen sólo pocas letras, pero al mismo tiempo son niños capaces de comparar dos párrafos similares que están en dos versiones diferentes de Blancanieves y decir cuál les parece mejor y por que, conocen datos biográficos de algunos autores, diferencian tipos de textos y saben cuándo acudir a cada uno en función de cierta necesidad o deseo, en qué parte del periódico pueden encontrar la programación televisiva, tienen información acerca de para que sirve un índice, que datos están en las portadas de los libros. También pueden anticipar por la postura del maestro que tipo de texto esta leyendo, Saben que para leer un cuento, una noticia periodística, una carta de niños de otra escuela, se sienta y lo hace con calma -a veces en voz alta y a veces en silencio, depende-; pero cuando necesita saber que tiempo hará al día siguiente (para una excursión) o que ingrediente de la receta les falta, lo hace en muchas ocasiones de pie y rápidamente, también saben por la manera en la cual el maestro hojea un texto que no está leyendo, sino explorando o buscando algo.

FIGURA 5



## UN EJEMPLO ESPECIFICO: EL NOMBRE PROPIO

Con este ejemplo pretendemos evidenciar la multiplicidad de situaciones que organizamos para propiciar el aprendizaje del lenguaje escrito. Dicha multiplicidad se refiere a variaciones alrededor de un mismo tipo de texto (el nombre propio), búsqueda de semejanzas y diferencias; posiciones de productor, de intérprete, de observador, de evaluador, de juez; diversidad de finalidades, diferentes modos de escribir.. .

Sabemos la importancia y las razones que conducen al maestro a trabajar con el nombre de los niños. Y es tal vez el tipo de propuesta que con mayor facilidad incorporan los maestros a sus clases, sin demasiadas resistencias elaboran e introducen el fichero con las tarjetas con los nombres escritos de todos los niños del grupo y, generalmente, la primera vez que lo hacen se asombran al notar el entusiasmo de los niños. Ahora bien, ¿qué significa utilizar el nombre propio para ayudar a los niños a avanzar en el aprendizaje del lenguaje escrito? ¿El objetivo es que cada niño aprenda a escribir y a leer convencionalmente su propio nombre? No sólo es mucho más que eso.

Para empezar: ¿cómo preparar el fichero de nombres? Todas las tarjetas tienen el mismo tamaño, forma, material, y se escriben con el mismo bolígrafo o rotulador y con el mismo tipo de letra; para que justamente varíe sólo lo que está escrito en cada una de ellas. En cuanto al tipo de letra, con los niños muy pequeños que inician estas actividades utilizamos letra de imprenta mayúscula porque sabemos que les facilita la tarea de escribir y de leer; progresivamente, conservamos de un lado de la tarjeta el nombre escrito con letra de imprenta mayúscula y del otro lado lo escribimos con letra cursiva, haciendo explícito que dice exactamente lo mismo, u organizamos tres ficheros diferentes: uno con los nombres escritos con letra imprenta mayúscula, otro escrito con letra cursiva y otro con letra script. Para elaborar el fichero el maestro se sienta con cada niño y deciden conjuntamente qué se va a escribir en su tarjeta, porque muchos niños prefieren que en su tarjeta se escriba, por ejemplo, PACO aunque le digan habitualmente Francisco, o a la inversa. También es frecuente que varios niños de la clase tengan el mismo nombre y en ese caso el maestro se sienta con ese grupo y resuelven la situación de común acuerdo, pero encontrando siempre opciones para que no haya dos tarjetas donde esté escrito lo mismo (agregan inicial del apellido, usan el diminutivo, etcétera). Es fundamental que cada niño sepa qué dice su tarjeta, porque muchas veces si se establece una relación de identidad con la tarjeta, y tanto el propietario como el grupo saben de quién es, pero creen que allí di-

ce algo diferente a lo que está escrito (a veces, después de varios meses de utilizarlas el maestro descubre por ejemplo, que Jorge, en cuya tarjeta se agregó la M. como inicial del apellido, cree que dice “Jorge Martínez” y Tere, cuya tarjeta tiene escrito TERE cree que dice “Teresa”). Por supuesto es muy importante la relación de identidad que los niños establecen con sus tarjetas, pero si suponen que está escrito en ellas algo diferente a lo escrito, es poco útil como material para ayudarlos a avanzar en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Si en la clase hay 20 ó 30 niños y es la primera vez que se utilizan las tarjetas, hacemos *ficheros*. Es decir, se colocan 6, 8 ó 12 tarjetas en cada caja (fichero) para que cuando el niño tenga que buscar la suya no sea necesario que la encuentre entre 20 ó 30 tarjetas. Es evidente que hay una relación inversa entre nivel de dificultad y cantidad de ficheros: a mayor cantidad de ficheros menor es la dificultad, por lo tanto, probamos con más o con menos ficheros de manera que ni el niño tenga que emplear media hora para encontrar su tarjeta, ni tampoco la encuentre tan rápidamente que no implique ninguna dificultad. La cantidad de ficheros se va reduciendo a medida que los *niños* avanzan, hasta que se agrupan todas las tarjetas en un solo fichero. Por supuesto, el o los ficheros están ubicados *siempre* al alcance de los niños. En el fichero el maestro incorpora una tarjeta con su propio nombre, que se utilizará *en* muchas situaciones, por ejemplo, cuando comparan nombres y ¿por que no? se compara también el suyo.

Desde el momento en que contamos con el fichero en la clase planteamos a los niños que ellos copiarán sus nombres en los trabajos que realicen, usando como modelo la escritura de su tarjeta. ¿Qué implica ello? Implica que damos a esa escritura una finalidad: permitir identificar de quién es cada trabajo sin necesidad de que el maestro lo escriba. Pero mientras los niños copian sus nombres de maneras no interpretables esa escritura no puede cumplir dicha finalidad, por lo cual es maestro transcribe la escritura del niño (abajo o arriba de la misma) de manera convencional, delante del niño. Al finalizar la transcripción le comenta: “Ahora los dos hemos escrito tu nombre”. Esa transcripción cumple la finalidad mencionada -poder identificar al propietario del trabajo-, pero también sirve para que el niño pueda sistemáticamente comparar su propia escritura con la del maestro, no sólo como producto final, sino como proceso de escritura, y para verificar que si el producto tiene una diferencia notable es necesaria dicha transcripción. Es decir, si bien admitimos y propiciamos en la clase diferentes modos de escribir (de acuerdo con las, posibilidades de los niños) también transmitimos la idea de que para que una escritura sea interpretable es necesario, al menos, cierto grado de convencionalidad. En estos casos el niño asume dos posiciones: el de quien copia y el de quien observa la forma de escribir de un sujeto

alfabetizado. Cambiar de posición le permite al niño ver la situación desde otro lado y, como hemos dicho, las diferentes posiciones enunciativas respecto a lo notacional generan y ponen en juego distintos tipos de conocimientos.

En algunas ocasiones el maestro también utiliza la tarjeta del niño como modelo al hacer su transcripción. ¿Para qué? Para ayudar al niño a ir descubriendo una estrategia de copia. Cuando copiamos seleccionamos cierto fragmento del texto-modelo y lo escribimos; luego el fragmento siguiente, y así hasta finalizar -lo cual implica no escribir dos veces el mismo fragmento ni saltar ninguno-. Pero en las etapas iniciales de la alfabetización el niño no tiene porque conocer esa estrategia y si para él hay una serie de grafías -letras- en su tarjeta, hace una serie de grafías en su hoja. Por eso el maestro realiza una simulación de una actividad de copia. En primer lugar plantea al niño el siguiente problema: “¿Dónde voy a escribir tu nombre?” -lo cual implica reflexionar conjuntamente sobre un aspecto de la organización del espacio gráfico-, y una vez resuelto, señala la primera grafía de la tarjeta diciéndole que ésta es la que intentará hacer primero y que la hará lo más parecida posible. Después de trazarla le pregunta al niño si ha salido bien, si “se parece” a la del modelo. Lo mismo con la segunda letra. Al terminarla, pregunta al niño: “Y ahora ¿cuál tengo que hacer?”. Así, además, muestra la direccionalidad del sistema de escritura. En algún momento traza una letra que puede no quedar idéntica al modelo y le dice al niño que aunque es la misma letra no le ha quedado igual, entonces borra ese trazo y vuelve a hacerlo, con la intención de enfatizar que en una copia se debe reproducir el modelo lo más fielmente posible. A veces, mientras escribe una letra, tapa en la tarjeta las restantes para que quede a la vista específicamente aquella que está haciendo, a fin de facilitar al niño la centración en la misma. En alguna ocasión propone al niño que cierta letra la realice él y, luego el maestro prosigue la copia. Esta situación favorece también el trabajo sobre dónde termina una letra y empieza otra (justamente en el momento de cambiar de posición enunciativa -y el lápiz de mano de uno al otro-). Esta misma situación se realiza a veces en la pizarra y de manera grupal, con todos o parte de los niños del grupo, así como también entre parejas de niños.

Para trabajar la direccionalidad del sistema de escritura en una situación grupal, el maestro, por ejemplo, escribe la S en la pizarra y les dice a los niños: Ya puse la primera de Sandra ¿dónde pongo la segunda? ¿Aquí o aquí?” (señalando a la izquierda y a la derecha de la S). Lo mismo realiza trabajando con un pequeño grupo y utilizando las letras móviles: “¿Dónde pongo la «a» (mostrando la A seleccionada de las letras móviles y señalando a la derecha e izquierda de la S)?”

Trabajamos regularmente con las letras móviles. Es un material que permite que el niño se centre en ciertos aspectos de la producción de textos pudiendo dejar de



lado otros, como el trazado (lo mismo permite la máquina de escribir y la computadora: las letras ya están trazadas, quien escribe se ocupa de otras tareas del escritor). En cuanto al nombre propio con las letras móviles: no es lo mismo que el niño seleccione del conjunto total de letras disponibles aquellas que necesita para su nombre a que el maestro le entregue las letras que necesita para poner su nombre y el niño tenga que colocar cada una en la posición correspondiente y ordenarlas, o bien que el maestro coloque en la mesa las letras del nombre de cuatro niños y cada uno tenga que encontrar las de su nombre y ver juntos cuáles están en los nombres de los otros. Es evidente que las dificultades varían, que unas situaciones hacen que el niño se centre en ciertos aspectos y otras situaciones que se centre en otros (cuáles y cuántas; *O* cómo van puestas y cuál va antes y cuál después; o cuáles de “mis letras” tienen los otros compañeros). Organizamos las actividades de todas las formas posibles, porque sabemos que cada variante implica diferencias en el rol y en las dificultades que el niño asume.

Hay situaciones donde los niños seleccionan y copian, Por ejemplo, cinco niños reciben cartas de compañeros de otra escuela con quienes se escriben regularmente. Se organizan para responder, y el maestro transcribe luego los textos escritos por cada niño, se sienta entonces con ese grupo y escribe en forma de lista los nombres de cada uno y lee señalando cada nombre: “Aquí dice Javier, aquí dice Alicia, aquí dice Susana, aquí dice Germán y aquí dice Irene. A ver, quien se acuerda, ¿qué dice aquí? (y señala uno de los nombres)”. Cuando considera que los niños saben, aproximadamente, qué dice en cada nombre les propone que en lugar de buscar la tarjeta, cada uno copie su nombre de la lista, para ponerlo al final de su carta. Es decir, el niño tiene que seleccionar de lo que está escrito en la lista que tiene que copiar.

Escribir el nombre propio en la hoja donde se hizo un trabajo sirve para identificarlo. Si en la clase hay niños que realizan escrituras indiferenciadas entonces el maestro les propone: “Hoy vas a copiar dos nombres: el tuyo en tu hoja y el nombre de... (otro niño del grupo cuyo nombre comience por una letra diferente) en la suya”, utilizando las respectivas tarjetas. Es muy probable que los dos productos finales obtenidos por el niño sean muy similares, en ese caso el maestro plantea: “¿Cómo podemos hacer para saber de quien es cada hoja?”, poniendo así el énfasis sobre la funcionalidad, y señala un elemento de su nombre escrito en la tarjeta, la primera letra, comparándola con la primera letra del nombre del compañero y destacando las diferencias: “. . . a ver, ahora vuelve a copiarlo, pero trata de que la tuya (su inicial) te quede más parecida”. Lo mismo realiza en otra ocasión en relación con la primera letra del nombre del compañero. De esta manera ayudamos a los niños a centrarse en las dife-

rencias entre otras escrituras de los nombres y a escoger un elemento específico -la primera letra- para intentar registrar dicha diferencia. Sabemos que la primera letra del nombre propio suele ser la que los niños reconocen y escriben antes que las otras, que establecen una relación de identidad que suele llevarlos a denominarla “la mía”, que es la letra que ubican en diferentes textos más rápidamente, de ahí que tomamos en cuenta ese hecho para ayudar al niño a avanzar. En cuanto a las diferentes posiciones y situaciones, una cosa es escribir el propio nombre en una producción propia y otra es escribir un nombre ajeno en una producción ajena. Esta actividad puede generalizarse, atendiendo a los niveles de escritura de los niños: con niños que hacen de manera diferenciada sólo la inicial de su nombre, se elige como nombre del otro niño, uno cuya inicial sea la misma.

En relación a la importancia de la primera letra del nombre y como tipo de actividad que puede propiciar múltiples situaciones de aprendizaje, dedicamos una zona de una pared para colocar una hoja o cartulina para cada niño del grupo. En esa hoja, el maestro escribe el nombre de cada niño y plantea que cada vez que encuentren una palabra que empiece con la misma letra del nombre escriban dicha palabra en su hoja. Las escrituras de los niños son transcritas por el maestro si se considera necesario. Ahora bien, un requisito que se plantea es que para agregar una palabra a la lista es necesario que el niño sepa qué dice allí y qué significa. Cada palabra puede provenir de algún material escrito que el niño utilizó en su casa o en la escuela, a veces se plantea incluso como tarea: “A ver quién puede traer mañana alguna palabra escrita que empiece con la misma de su nombre”; en cualquier caso se conversa respecto a dónde se obtuvo esa palabra, es decir, el tipo de texto del cual se extrajo. Ello puede dar lugar al análisis sobre por qué esa palabra está en ese texto, si podría estar en otro, cuándo, en qué situación. Es decir, si estamos trabajando, por ejemplo, sobre el cuento, en algún momento se plantea a los niños que cada uno busque en los cuentos de la biblioteca alguna palabra que empiece con la inicial de su nombre, indague qué dice ahí y qué significa --si es necesario puede utilizar diversos informantes: niños mayores de otras clases, otros maestros o adultos en general que trabajan en la escuela, llevar el libro a su casa y consultar a los familiares, etcétera-. Esta situación hace que las palabras que en ese período amplían las listas individuales sean, algunas, prototípicas de los cuentos. Cuando se está trabajando con el periódico serán, algunas, prototípicamente periodísticas. Así, una de las propiedades de cada tipo de texto --su léxico- se convierte en objeto de análisis en el grupo.

Al mismo tiempo, estas actividades dan como resultado hojas con listas de palabras que tienen en común su letra inicial, Con cierta frecuencia una hoja en particular se utiliza como material de reflexión para todo el grupo. El autor informa a los com-

pañeros qué palabras tiene en “su” lista, de dónde las obtuvo, o se propicia la anticipación de los demás: “¿Dónde creen que... (el nombre del niño) encontró esa palabra?”. Y, por supuesto, el maestro favorece que los niños reflexionen acerca de por qué todas esas palabras empiezan con la misma letra. Ello también da lugar en muchos casos a la reflexión ortográfica, por ejemplo, en la lista de Cecilia, hay palabras como: castillo, Cenicienta, con, cierto, casaron, cerca, carruaje, cenizas, etcétera y los niños verifican que aunque la inicial es la misma los inicios suenan diferentes.

Hacer las listas de palabras a partir de la inicial también implica trabajar sobre la separación entre palabras porque para seleccionárselas del texto ¿dónde empieza y termina cada una? Por otra parte, las listas conducen en algunos casos a ciertas reflexiones gramaticales: ¿qué clase de palabra es ésta? , aunque la pregunta como tal no surja de los niños ni la formule el maestro. Hay grupos donde los niños propusieron dibujar al lado de cada palabra algo vinculado a su significado para recordar mejor qué decía ahí. Por supuesto, se les permitió hacerlo y surgió entonces que habla palabras sobre las cuales lograron realizarlo con cierta facilidad (algunos sustantivos, ciertos verbos), con otras les fue más difícil (adjetivos, adverbios) y con algunas no encontraron alternativas (artículos, preposiciones); así se cuestionaron sobre “las clases de palabras”.

Es evidente que durante el desarrollo de estas actividades se están intercalando momentos de lectura y momentos de escritura, no se trata de separarlas y trabajar aisladamente sobre cada una de ellas. Pero si es necesario saber que la lectura y la escritura son diferentes y plantean demandas diferentes..

Veamos algunas actividades donde se promueve específicamente la lectura utilizando los nombres propios. El maestro comienza diciendo a los niños: “Hoy los ayudantes serán... (y levanta las dos tarjetas con los nombres correspondientes a los niños elegidos)”, pero sin nombrarlos. Puede ocurrir que los niños cuyos nombres están en las tarjetas presentadas aún no logren leerlas y que otros niños que ya pueden hacerlo ayuden a sus compañeros. En cada ocasión que se utiliza el conjunto de tarjetas de los nombres, algunos niños se encargan de repartir las tarjetas a los otros. Al entrar del recreo el maestro distribuye las tarjetas en toda la clase, en el suelo, en sillas, sobre mesas, y les dice a los niños que al entrar cada uno debe sentarse sobre su tarjeta. También se hacen adivinanzas: “Tengo una tarjeta que tiene cuatro letras y empieza como la de Fernando ¿cual será?” Regularmente el maestro analiza con el grupo en qué se parecen y en qué se diferencian los nombres de los niños, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo.

Trabajamos también en tomo a la anticipación en la lectura. Una actividad con

los nombres propios que propicia la anticipación es escoger, por ejemplo, los nombres de los niños que empiezan por la misma letra, digamos: Sara, Sonia y Sandra. El maestro plantea que empezará a escribir en la pizarra el nombre de un miembro del grupo y que deben darse cuenta de quién es, escribe la S y los niños cuyos nombres empiezan por esa letra se ponen de pie. Una vez que Sara, Sonia y Sandra lo hacen -si es necesario con ayuda-, el maestro dice que escribirá la segunda letra y pone la A: “¿A ver, a ver, de quién será el nombre?” Si Sonia no asume que no se trata de su nombre, el maestro la ayuda a darse cuenta proponiéndole que traiga su tarjeta y compare la segunda letra de la misma y de lo escrito en la pizarra. Cuando ya todos asumen que no se trata del nombre de Sonia (y Sonia se sienta), el maestro les dice que pondrá la tercera letra, y agrega la N, y se reitera el tipo de análisis realizado anteriormente, para llegar al acuerdo que sólo puede ser el de Sandra. En ese momento la actividad termina, agregar DRA puede hacerse y puede no hacerse, de acuerdo al criterio del maestro. Porque con esta actividad se busca que los niños avancen en el uso de la anticipación durante la lectura, que requieran la menor cantidad de información visual posible y, en este caso, ya es lo que se hizo.

En la clase elaboramos conjuntos diversos de tarjetas, por ejemplo con los nombres de los personajes de los cuentos que vamos leyendo. A veces se organizan situaciones de clasificación juntando esas tarjetas con las de los nombres propios del grupo y analizamos: qué nombres de los niños empiezan como el de Blancanieves, qué nombres tienen más letras que el de Pinocho, qué nombres son compuestos como el de Caperucita Roja.

Si el tipo de actividades mencionaras se hace cotidianamente, en pocos meses todos los niños del grupo logran leer y escribir sus nombres y el de muchos de sus compañeros. Pero como vemos a partir de los ejemplos, el trabajo sobre el nombre propio excede en mucho a que los niños escriban y lean convencionalmente su propio nombre. Sin embargo, hemos ejemplificado actividades que básicamente plantean sólo escribir y leer palabras y, hemos dicho anteriormente, las situaciones *no* se restringen en absoluto a ello, ni siquiera durante las etapas más iniciales.

Simultáneamente con el desarrollo de actividades como las ejemplificadas, los niños escriben y leen textos de diversas extensiones. En relación con los cuentos, escriben listas de títulos de cuentos. Leen y escriben diferentes versiones de un mismo cuento, analizan qué conservan y en qué varían. Comparan, analizan y escriben las características de los personajes de cuentos, Hacen búsqueda de los datos biográficos de los autores y escriben libros que contienen biografías de autores de cuentos. Comparan diferentes párrafos de un cuento y opinan acerca de: cuál tiene más información argumental, cuál es más bello, cuál es más corto o largo, cuál nos habla del protago-

nista, cual tiene mas palabras prototípicas de los cuentos, cual usa dialogo directo. Es decir, realizan el análisis desde diferentes puntos de vista. Anticipan y escriben de que se tratará un cuento a partir del título, el título a partir de la lectura del cuento, la continuación dei cuento a partir del inicio, el desenlace a partir del nudo argumental. Escuchan cuentos leídos por padres, abuelos o niños de niveles mas avanzados invitados a la clase para ello. Se pide a los niños que lean -o les lean- cuentos en su casa y luego traigan el libro a la clase y lo lean, a modo de re-lectura, o cuenten al grupo, etcétera.

Es mediante la multiplicidad y diversidad de situaciones, mediante los distintos tipos de texto y mediante las diversas funciones y posiciones en las actividades de escritura y lectura como contribuimos al avance de los niños en este dominio. Elegimos desarrollar el nombre propio como ejemplo porque creemos que es una de las propuestas mas difundidas y asumidas; pero muy poco aprovechadas para enseñar a escribir y a leer.

## LAS SITUACIONES DE PRODUCCION E INTERPRETACIÓN DE NOTACIONES NUMERICAS

El trabajo sobre lo notacional acompaña a las actividades donde se trabaja sobre los aspectos conceptuales de la matemática, aunque se organizan situaciones en las cuales la reflexión está centrada en aspectos notacionales en si mismos. Esta observación es para enfatizar nuevamente la importancia del trabajo conceptual matemático, la necesidad de matematizar en la clase. La escritura o producción de notaciones matemáticas se propicia en la mayor parte de las ocasiones posibles a fin de registrar información matemática con diversas finalidades. En las etapas iniciales, evidentemente, los niños no lo hacen de manera convencional, *sino a su manera* (al igual que en el dominio del lenguaje escrito) y por eso coexisten en la clase diversas formas de notación matemática para los mismos conceptos.

Vamos a ejemplificar las situaciones de producción e interpretación de notaciones matemáticas con actividades vinculadas a *la* notación numérica. La notación numérica representa distintos tipos de información y con finalidades totalmente diversas. En algunos casos la notación numérica tiene relación directa con aspectos cuantitativos (cantidad de ingredientes, coste de un producto, medición del crecimiento, del tiempo, de la distancia, etcétera) siendo en estos casos notaciones matemáticas;

en otros casos no esta vinculada directamente a lo cuantitativo (código postal, número de teléfono). Trabajar esta multiplicidad de funciones es fundamental porque responde a los usos sociales de las notaciones numéricas.

En la clase no se trabaja cada numeral de forma aislada y sucesiva, sino todos los numerales se utilizan -como en la vida- simultáneamente. Depende de la función de la notación cual o cuáles son los numerales que se escriben y se leen en cada caso. Los materiales con los cuales interactúan los niños en un medio urbano -y en la clase- están llenos de notaciones matemáticas, fundamentalmente de notaciones numéricas. Todos los numerales y cifras de muy diversas magnitudes están presentes en el paisaje gráfico del niño. Ésa es una razón suficiente, además de otras, por la cual no restringimos la enseñanza de la notación numérica durante las etapas iniciales a las cifras de un dígito y tampoco trabajamos en el orden creciente de la serie numérica. Los niños aportan su propio conocimiento, como sucedió en un grupo de educación infantil donde la maestra decidió realizar una actividad con los números telefónicos de los niños y cuando un par de días después nos reunimos para analizarlo conjuntamente, dijo: “Sí, la actividad resulto bien pero...” (y expreso cierto asombro y desconcierto en su rostro). Cuando le preguntamos qué había pasado, afirmó “Todos los niños saben todos los numerales”, entonces manifestamos que eso era muy positivo, pero ella agrego, con perplejidad: “Pero es que ibamos por el tres”.

**Anexo III**

# MARCO TEÓRICO PARA LA CORRECCIÓN

Cassany, Daniel: *REPARAR LA ESCRITURA*,  
Barcelona, Edit. GRAO, 1ª edición, 1993.

***“Debemos pasar de la corrección de secretaria  
a la corrección entre compañeros”***

Frank Smith

## LOS PAPELES DE MAESTRO Y ALUMNO

La tradición escolar ha forjado a través de los años un perfil sólido de cómo deben ser un maestro y un alumno dentro del aula. Este perfil o conjunto de atributos determina la actitud, los comportamientos y la forma de trabajar de ambos sujetos que hace cada uno, de que manera, cómo se hablan, dónde se sitúan... Los maestros hemos estado aprendiendo nuestro papel de forma subconsciente desde pequeños, primero en nuestra infancia como alumnos y después como profesionales de la enseñanza, Nuestros alumnos adquieren el suyo del mismo modo y llegan a nuestras aulas con la lección bien aprendida. Y también los padres y el resto de la sociedad los conocen, porque todos han pasado por la escuela y, en consecuencia, los han vivido en sus carnes. Todos

saben qué deben hacer maestros y alumnos. Cada uno sabemos cuál es nuestro lugar.

El cuadro siguiente esboza los roles establecidos de maestro y alumno en el curso de un trabajo de redacción:

## ROLES EN LA REDACCION DEL ESCRITO

### Alumno/a

- Sigue las instrucciones precisas del maestro. Escribe lo que quiere éste.
- No está capacitado para autocorregirse o para corregir a un compañero, porque no sabe lo suficiente y podría equivocarse.
- Espera que se le corrija todo lo que escribe. Pierde sentido escribir si no es corregido.
- No puede cometer errores, porque crean hábito. Visión conductista del error.
- Espera una calificación en forma de nota.

### Maestro/a

- Decide qué es lo que se tiene que escribir, cómo y cuándo.
- La corrección es responsabilidad exclusiva suya. Solo él o ella sabe lo necesario para hacerlo.
- Está obligado a corregir todos los ejercicios. Casi es la demostración de su capacidad y trabajo.
- Debe corregir todos los errores del texto, que debe quedar perfecto. Ha de dar las soluciones correctas.
- Puede hacer algún comentario además de la calificación.

E s t a p a r e j a

- La dinámica de la clase se basa en la transmisión verbal de contenidos sin conexión directa con la realidad (aunque, en el caso concreto de la redacción, se debería matizar la idea).



- Los contenidos son absolutos verdaderos, establecidos y se organizan de manera acumulativa y disciplinar.
- Aprender consiste en apropiarse de los contenidos. No hay ningún tipo de interpretación o alteración personal.
- Aprender es un hecho homogéneo y estandarizado.

Creo firmemente que este juego de roles, con la concepción subyacente de la enseñanza, añade más inconvenientes que ventajas al aprendizaje de la expresión escrita. En primer lugar, el alumno asume muy poca responsabilidad en el proceso global de trabajo. Pronto se da cuenta de que es el maestro quien gestiona lo que escribe, cuándo y cómo lo hace, de manera que acaba inhibiéndose personalmente de la tarea para convertirse en un autómatas obediente que sigue las indicaciones de un jefe. Escribir deja de ser el instrumento personal y creativo para desarrollar los propios pensamientos y sensaciones, para analizar el mundo desde un punto de vista íntimo e intransferible; escribir se convierte en algo lejano a uno mismo, en una obligación escolar más, pesada y aburrida, en un rollo.

Por otra parte, la falta de responsabilidad se agrava aún más en el apartado final de la corrección. En raras ocasiones los alumnos tienen la oportunidad de revisarse sus propios errores, de autocorregirse, de reformular sus borradores y mejorar paulatinamente su trabajo. De esta forma se mutila el proceso global de composición de escritos, en uno de sus componentes más trascendentales, y se impide el desarrollo integral de la habilidad lingüística. El alumno no aprende a corregir ni sus escritos ni cualquier otro, y no desarrolla autonomía para poder defenderse solo, en un futuro inmediato, con la escritura. Siempre dependerá de los conocimientos de otra persona: el maestro u otro corrector.

Finalmente, se trata de un planeamiento nada realista. El maestro no tiene el tiempo suficiente para corregir con calidad todo lo que los alumnos tienen que escribir. Los alumnos tampoco pueden aprender en un solo texto todos los errores que se han cometido. Los errores tampoco son pecados terribles de los que tengamos que avergonzarnos, ni cicatrices que tengan que llevarse de por vida. En definitiva, este planteamiento tradicional es el causante de la sobrecarga de trabajo del maestro, de algunas de las frustraciones del alumno y de una imagen errónea de lo que supone aprender lengua y aprender a escribir,

En un artículo muy sugerente, titulado “Sobre los derechos de los estudiantes en sus propios textos”, Brenon y Knoblauch (1982) comparan minuciosamente la relación corriente de autor y lector y la pareja maestro-alumno en la enseñanza de la escritura.

En la lectura corriente de libros o periódicos, los lectores damos un margen de confianza al autor para que escriba de lo que quiera y como quiera: le otorgamos una cierta autoridad para que obre a su manera y aceptamos poner esfuerzo nuestro para comprender el texto (incluso si es algo complejo, nos esforzamos y empeñamos en entender el escrito, antes de acusar a su autor de falta de claridad). Por su parte, el escritor sabe que disfruta de esta confianza y trabaja a gusto, con libertad y motivación, porque sabe que los lectores estarán interesados en lo que diga y que su prosa recibirá la atención suficiente.

En la relación maestro-alumno, la balanza de autoridad y confianza varia radicalmente. Los maestros leemos las redacciones escolares sabiendo que habrá errores y casi buscándolos. Pocas veces renunciamos a nuestra autoridad de maestros para aprender de lo que los alumnos escriben o quieren escribir, para entenderlos y ayudarles a saber decirlo. Simplemente, tachamos las faltas que han cometido y adjuntamos la solución correcta al lado. ¡Que frustrante para alguien que está descubriendo el poder de la palabra escrita! Los alumnos saben que serán juzgados de este modo y escriben con temor; saben que no se les otorga ninguna confianza: escriben una hoja justa y basta, buscan palabras fáciles para no cometer errores, repiten las mismas ideas, no se arriesgan a discutirle a la autoridad. Se saben condenados a cometer errores de antemano, antes de empezar a escribir.

En la misma línea, Sommers (1982) y Zamel (1985) comentan cómo algunas veces las correcciones del maestro distraen a los alumnos de sus propios intereses y los desvían hacia las opiniones personales del maestro. Como sea que la autoridad reside siempre en el docente, el alumno suele renunciar a su persona para adoptar el estilo y las mantas de cada maestro (recordemos: “cada maestro con su libreto!”): acaba escribiendo lo que se le pide que escriba. No cabe duda de que esta forma de corrección es poco positiva -se me escapaba la locución “es alienante”-, porque el objetivo de la clase tendría que ser que cada alumno desarrollara su propio estilo de composición. Cada uno debería aprender a escribir a su aire y no copiando por obligación las maneras del maestro.

Haciendo otro paralelismo sugerente con la medicina y la relación doctor-paciente, Stelzer Morrow (1991) analiza también la interacción maestro-alumno y distingue tres modelos posibles según la responsabilidad y la función que ejerza cada sujeto:

## INTERACCIONES MAESTRO-ALUMNO

	<b>Activo-pasivo</b>	<b>Guía-cooperación</b>	<b>Colaboración mutua</b>
<i>maestro:</i>	activo	da instrucciones	lector del texto'
alumno:	pasivo	las realiza	autor
<i>ejemplo.-</i>	El maestro corrige las faltas del escrito, dando corrección: el alumno no sigue las instrucciones.	El maestro marca los errores y orienta la corrección: el alumno no sigue las instrucciones.	Maestro y alumnos dialogan para mejorar y profundizar en el escrito.

El juego de roles descrito al principio se corresponde, obviamente, con el modelo activo-pasivo, en el que el alumno se convierte en un mero receptor callado del trabajo del maestro. En la fórmula de guía-cooperación, la responsabilidad queda más repartida, porque el alumno asume la tarea de reformular el texto. Pero no nos engañemos: en ambos casos quien está dirigiendo el proceso de trabajo es el maestro. Éste lee el texto, decide cómo debería ser (a partir de sus conocimientos o de lo que piense que debe ser un escrito ideal) y da instrucciones o corrige personalmente para conseguirlo.

En cambio, el modelo de colaboración mutua es el único que restituye la autoridad de la corrección al auténtico autor, el alumno. Los maestros no sabemos nunca con certeza qué es lo que el alumno quiere decir en su escrito, cómo quiere escribirlo, por que, etc. En vez de presuponerlo y usurparle la iniciativa al alumno, debemos actuar como lectores respetuosos con el autor, pidiéndole aclaraciones y explicando qué es lo que no entendemos. Para Stelzer Morrow, este modelo es el único que respeta la propiedad intelectual del alumno -¡por decirlo de algún modo!- y que permite colaborar mutuamente de una forma enriquecedora, sin que escribir pierda ninguno de sus encantos para ninguno de los colaboradores. (Regresare sobre este planteamiento mas adelante.

En definitiva, el juego de roles -sea el que sea, pero especialmente el primero condiciona tanto nuestro quehacer que casi parece imposible organizar la clase de otra forma. A principio de curso, mucho antes de que podamos decir nada, los alumnos pre-

suponen que sus redacciones serán corregidas. Como maestros sabemos que nuestro trabajo incluye ineludiblemente esta tarea. Los colegas de otras asignaturas, los padres y todo el mundo esperan que lo hagamos.

¿Que pasaría si un día afrontáramos esta sensación de inutilidad que nos invade y propusieramos cambiar las cosas: hablar en vez de corregir, dedicar el tiempo de la corrección a otras tareas más rentables: hablar con los alumnos, preparar ejercicios...? ¿Nos lo imaginamos? No sólo tendríamos que explicarlo muy bien a los alumnos, sino que muy probablemente tendríamos que convencer a padres y colegas de que obramos con buena intención y que no estamos negligiendo nuestro trabajo. ¿Tan arraigadas están estas actitudes en nuestro sentido común o en nuestra organización escolar! ¡Y tan difíciles resultan de cambiar!

## LA REVISIÓN EN EL PROCESO DE COMPOSICIÓN

El acto de escribir es uno de los focos de investigación en psicolingüística y diáctica de la lengua desde mediados de los años setenta. Estos estudios han descubierto las diversas estrategias cognitivas que utilizamos para escribir y han derribado algunos prejuicios que nos atenazaban: la imagen romántica del escritor buscando la inspiración en un paraje bello, o el tópico del periodista que se apresura a rellenar la página blanca para no extraviar el flujo de su pensamiento.

Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. O sea, que corregir o revisar forma parte del proceso de redacción, es un subproceso más al lado de otros, cómo buscar ideas, organizarlas o redactar. Escribir se asemeja a cualquier actividad compleja, como conducir o esculpir, que requiere saber servirse de varios utensilios para moldear el mármol o mover el coche. (Sobre el proceso de composición, véase Cassany, 1987; y Camps, 1990.)

Los escritores experimentados se diferencian de los aprendices por la forma como utilizan estos utensilios durante el acto de la escritura, por la manera como buscan ideas, hacen esquemas mentales, redactan, etc. Varios autores (Murray, 1978; Flower,

1989) afirman que en ningún otro punto son tan marcadas estas diferencias como en la revisión. Los autores expertos revisan mas en cantidad y con más calidad. Revisar significa algo completamente distinto para los expertos y para los aprendices.

Algunas diferencias objetivas encontradas entre unos y otros son las siguientes (Cassany, 1987):

- Los expertos acostumbran leer o releer lo que escriben más veces que los aprendices, mas del doble.
- Los expertos acostumbran corregir o retocar el texto más veces que los aprendices.
- Los expertos se concentran en aspectos de contenido y de forma según el momento, mientras que los aprendices solo atienden a la forma.

Estas diferencias son síntomas de algo más profundo: una concepción radicalmente distinta de lo que es y cómo se utiliza la revisión. El siguiente esquema de Flower (1989, primera edición) esboza los perfiles del autor aprendiz y del experto, respecto a la corrección:

DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE REVISAR		
<b>Objetivo:</b>	<b>Aprendices</b> - La revisión sirve para corregir errores y pulir la prosa.	<b>Expertos</b> - La revisión sirve para mejorar globalmente el texto.
<b>Extensión:</b>	- Las revisiones afectan a palabras o frases sueltas. Cambios locales.  - La técnica más usada es tachar palabras.	- Afectan a fragmentos extensos del texto, a las ideas principales. Cambios locales y globales.  - Tratan la revisión como una parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Piensan: “Esto no suena bien” o “Esto es incorrecto”.</li>   <li>- Revisan al mismo tiempo que leen el texto. Avanzan palabra a palabra.</li>   <li>- Cuando detectan un problema, lo resuelven rápidamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deciden cómo revisar el texto: leyéndolo, reescribiendolo, fijándose en problemas locales.</li>   <li>- Tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo debe ser el texto. Durante la revisión, comparan esta imagen con el texto real.</li>   <li>- Cuando detectan un problema, dedican tiempo a diagnosticarlo y a planificar cómo pueden solucionarlo.</li> </ul>
--	--	--

En resumen, los autores experimentados utilizan la revisión como un instrumento para mejorar globalmente el texto. Comparan reflexivamente los borradores reales con sus objetivos retóricos, identifican problemas, deciden una estrategia de corrección y actúan. Son muy selectivos: revisan el texto varias veces concentrándose en aspectos distintos en cada ocasión, para rentabilizar al máximo su trabajo. Al principio, en las primeras etapas de redacción, su centro de interés es el contenido (estructura, ideas claras, orden de exposición, cohesión de los párrafos...); cuando este ya está claro, se dedican a los aspectos más superficiales de la forma: ortografía, puntuación, etcétera.

En cambio, para los aprendices constituye una operación mucho más simple y mecánica de limpieza superficial de la prosa. Leen el texto palabra a palabra y cuando detectan algún error lo corrigen inmediatamente: tachan, apuntan la solución nueva. Realizan cambios a niveles muy locales y superficiales (letras, palabras, frases), que afectan a cuestiones gramaticales.

## CORRECCIÓN TRADICIONAL Y PROCESAL

La crítica de los roles establecidos de maestro y alumno y la búsqueda de una nueva interacción, así como el análisis de la función de la revisión en la composición y del uso que hacen de ella los autores expertos, nos conducen inevitablemente a un enfoque nuevo de la corrección. La práctica tradicional de señalar con tinta roja las faltas de gramática debe sustituirse por técnicas más modernas que guíen al alumno hacia un uso individualizado e inteligente de la revisión. Podemos llamar procesal a este nuevo tipo de corrección, porque pone el énfasis en la enseñanza del proceso de reformular y mejorar un escrito.

El siguiente esquema compara las ideas fundamentales de la corrección tradicional con las de esta nueva concepción:

### MODELOS DE CORRECCIONES

#### ***Corrección tradicional***

1. Énfasis en el producto. Se corrige la versión final del texto.
2. Énfasis en el escrito. Trabaja con los errores de los escritos de los alumnos.
3. Énfasis en la forma. Limpia la superficie del texto (ortografía, gramática, tipografía).
4. El maestro juzga el texto acabado.
5. El alumno se acomoda al maestro. Hace y escribe lo que éste quiere.
6. Norma *rígida* de corrección. La misma norma estándar para todos los alumnos y para todos los escritos.
7. Corrección como reparación de defectos como consecuencia de desconocer las reglas de gramática.

## Corrección procesal

Énfasis en el *proceso*. Se corrigen los borradores previos.

Enfasis en el escritor. Trabaja con los hábitos del alumno.

Énfasis en el *contenido* y en la forma. Primero ayuda a construir el significado del texto y después su expresión lingüística.

El maestro *colabora* con el alumno a escribir.

El maestro se acomoda al alumno. Le ayuda a escribir su texto.

Norma *flexible*. Cada alumno tiene un estilo personal de composición y cada texto es diferente.

Corrección como *revisión y mejora* de textos, proceso integrante de la composición escrita.

Los dos tipos de corrección difieren sobre todo en los objetivos (puntos 1-3). La tradicional pretende erradicar las faltas de gramática. Su campo de trabajo es la forma de los escritos y se fundamenta en la esperanza -¡relativamente sólida, como hemos visto!- de que los alumnos no repetirán las incorrecciones que hayan sido detectadas. En cambio, la alternativa procesal aspira a modificar los hábitos de la composición. Trabaja con los sujetos mismos, con los alumnos, y pretende formarles como autores. De una forma metafórica, podríamos decir que la corrección tradicional vende pescado, porque lo que hace es solucionar los problemas puntuales que tiene un texto, mientras que la otra enseña a pescar, pues se plantea objetivos más ambiciosos y profundos, como desarrollar la autonomía de los alumnos para que puedan llegar a dominar la composición por su cuenta.

Como dice Frank Smith (citado por Zamel 1985), la propuesta tradicional se parece a la corrección de la secretaria, porque sólo se preocupa de la forma. Efectivamente, cuando alguien corrige un escrito mecanografiado por la secretaria -¡o por el secretario!- se concreta exclusivamente en los aspectos formales, porque, como el texto ha sido dictado por otra persona, son los únicos que pueden ser enmendados. En cambio, la corrección procesal se parece más a la corrección entre compañeros. Cuando deja-



mos leer un texto a un compañero para que lo revise y sugieras mejoras, esperamos que se fije sobre todo en el contenido: que diga en que está de acuerdo y en que no, que nos indique los puntos poco claros, las ideas mal argumentadas, etc. No es que desestimemos las apreciaciones gramaticales o estilísticas que pueda hacernos, que también son importantes, sino que nos interesan más, y primero, las de fondo.

Otros grupos de diferencias ente los dos tipos de corrección hace referencia a los roles que tienen maestro y alumno (puntos 4 y 5). En el enfoque tradicional reproduce los roles rígidos y desiguales comentados antes. El profesor detenta el saber y la autoridad; el alumno le debe obediencia y respeto. El primero gestiona el trabajo del alumno y lo supervisa. En cambio, corrección procesal se basa en el modelo de guía-cooperación de Stelzer Morrow. El maestro colabora como un lector experto y privilegiado con el alumno y le ayuda a crecer como *escritor*. Esto quiere decir que se adapta a las necesidades del alumno -y no al revés!-: que analiza la forma que este tiene de escribir, que decide cómo se puede potenciar su estilo, qué actividades pueden serle útiles, que aspectos se tienen que corregir y cómo, etc.

El punto 6 merece un comentario especial. El hecho de que se haya podido establecer un perfil ideal del buen escritor (Cassany, 1987) puede hacer pensar que también en la corrección del proceso existe una norma única para todos. Es decir, que los alumnos tienen que adoptar dicho perfil y que la revisión se tiene que ceñir estrictamente a la misma norma. Al contrario, de la misma manera que cada uno tiene su propio carácter y una personalidad muy marcada, asimismo el proceso de composición de textos es personal e idiosincrásico.

Jensen y Di Iberio (1984) y Liebman-Kleine (1987) han estudiado las relaciones entre los estilos de composición y los principales signos del carácter de los humanos y han hallado correlaciones interesantes. Por ejemplo, parece ser que las personas extrovertidas prefieren técnicas-como la escritura u chorro o la entrevista oral con los compañeros para generar ideas, mientras que los introvertidos acostumbran hacer lista y esquemas de una forma más reflexiva y menos impulsiva. En suma, los autores sostienen que hay muchas maneras de escribir, y que, por tanto, no debe haber una única forma de enseñar o de corregir. Hay que respetar estas importantes diferencias individuales y potenciar las capacidades personales.

Finalmente, el punto 7 hace referencia a la actitud que profesor y alumno tienen respecto a la corrección. Antes ya hemos hablado de esta cuestión. Ahora sólo quiero destacar la importancia que tiene el hecho de entender la revisión no sólo como la superación de las faltas e imperfecciones, sino como una operación global de mejora, re-

finamiento y profundización del texto (Chenoweth, 1987). La corrección es un proceso recursivo: no siempre constituye el estadio final de producción del texto, la conclusión: también puede actuar como un trampolín potente para saltar hasta nuevos horizontes inexplorados, para añadir ideas nuevas y recomponer el texto de los pies a la cabeza. Revisar o corregir puede transformarse en una actividad estimulante y creativa.

En cambio, utilizar exclusivamente la corrección para limpiar los defectos del texto, los errores cometidos por el alumno, es una extralimitación de sus funciones. Alumnos y profesores acaban temiendo y odiando la tarea. Los primeros porque ponen en evidencia sus lagunas y necesidades; los segundos porque tienen que asumir inevitablemente el trabajo de realizarla. Para ambos se convierte en algo aburrido y mecánico, sin sorpresas.

(...)

## ¿VALE LA PENA CORREGIR?

Pocos profesores se plantean esta pregunta, aunque sea fundamental y previa a cualquier otra. La mayoría corregimos espontáneamente, como autómatas, sin pensar en el porque o el cómo. Lo hacemos así por tradición, porque forma parte de nuestro rol de maestro, porque no conocemos a nadie que no lo haga y porque no parece que se pueda hacer de otra manera.

Además, si reflexionamos un poco sobre ello, encontraremos argumentos importantes para hacerlo. Desde siempre, se ha considerado la corrección como la culminación del aprendizaje, porque es justo cuando profesor y alumno intercambian opiniones sobre el trabajo que ha hecho el segundo. Esto es útil para ambos. Al alumno le permite saber si sus escritos están bien o mal, que errores ha cometido y cuáles son sus soluciones correctas; incrementa su conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. Al profesor, le da orientaciones para preparar las clases: qué contenidos presentan dificultades, que actividades son más provechosas, qué alumnos siguen bien el ritmo del curso y cuáles no, etcétera,

Pero no todo el mundo piensa igual. En los últimos años algunos profesores -sobre todo de inglés como lengua extranjera- han empezado a desentenderse de la corrección, afirmando que es una actividad poco útil y, desde luego, poco rentable. En

primer lugar, sostienen que lo más importante en el proceso de aprendizaje es la motivación y el *input* (los modelos lingüísticos para escuchar o leer), y que los errores que hacen los alumnos son consecuencia de deficiencias en estos dos aspectos (Krashen, 1985). De ahí que su preocupación esencial sea dar al alumno un *input* suficientemente rico y motivador. Emplean sus esfuerzos en estimularle a leer y escribir, en investigar qué temas pueden resultarle más interesantes, a buscar textos de lectura y ejercicios que le interesen, a ayudarlo a redactar, etc. Creen que, a largo plazo, es más eficaz dedicar el tiempo a estas actividades que no a la corrección.

En segundo lugar, también comentan que el alumno no aprovecha la corrección la mayoría de las veces y que suele caer en los mismos errores. Sea porque no lee las marcas o los consejos que ha escrito el profesor, sea porque no le interesan, porque no los entiende o, si no, porque los olvida con facilidad, el caso es que suele repetir en trabajos posteriores los mismos errores que nos hemos cansado de corregir. ¡Esto lo hemos podido comprobar y sufrir un montón de veces! Y también ha sido demostrado y argumentado “científicamente” con ejemplos reales (Sommers, 1982; y Zamel, 1985).

En definitiva, estos profesores prefieren -según dicen ellos mismos- aprovechar el tiempo para atacar la auténtica causa del mal (las lagunas en el *input* y la motivación) y dejar a un lado los síntomas superficiales de estos (los errores). Una anécdota sarcástica al respecto -¡y que cuento sin mala intención!- es la de un profesor de lengua extranjera que, llevando estos planteamientos al extremo, pasaba a limpio las redacciones de sus alumnos respetando los errores que habían cometido; al ver la gran cantidad de faltas, un colega le preguntó: “Muy bonito, pero... ¡están llenas de faltas de ortografía!”, a lo cual respondió el profesor: “Ah, ¿tú aún dedicas tiempo a corregir los errores?”

Desde un punto de vista más teórico, conductistas y mentalistas mantienen posturas opuestas sobre la corrección de errores (Hubbard y cols., 1985). Para los primeros, la corrección es imprescindible. El aprendizaje de la lengua se realiza como el del resto de comportamientos sociales: con estímulos que provocan respuestas y con refuerzos positivos (“¡muy bien!”, “¡fantástico!”) o castigos (“mal”, “no está bien”) que las valoran. Los errores son síntomas de fracaso en el aprendizaje y han de ser corregidos drásticamente, porque podrían crear hábito y el alumno los podría repetir indefinidamente. Asimismo, las producciones correctas deben ser premiadas para que el alumno tenga interés en repetir las y, de este modo, se consoliden en su memoria.

Los segundos, seguidores del lingüista generativista Noam Chomsky, sostienen que los humanos tenemos una capacidad innata para adquirir la lengua. Disponemos

de un mecanismo de adquisición lingüística (LAD: language acquisition devise) que nos permite inferir la estructura de la lengua, a partir de los textos que escuchamos y leemos. Los errores que cometemos significan simplemente que el LAD está trabajando, formulando hipótesis sobre la lengua y que no tiene suficientes datos. Los errores son inevitables y no son necesariamente perniciosos para el aprendizaje. Al contrario, es una parte normal del proceso de desarrollo de competencia (el alumno infiere la regla -la comprueba- se equivoca - la reformula...) y, por esto, no es tan importante ni imprescindible corregirlos.

Esto a la vista, sería fácil asociar los conductistas con los “correctores” y los mentalistas con el -resto, pero simplificaría demasiado la cuestión. La polémica entre conductistas y mentalistas pertenece a la historia de los años setenta y no agota los planteamientos teóricos sobre la cuestión. Como ya hemos visto, la psicología cognitiva puede hacer aportaciones interesantes e innovadoras. Por otra parte, no todos aquellos que consideran importante corregir son conductistas, o viceversa. ¡La mayoría la hemos tomado partido por ninguna teoría!

¿Y después de todo esto, qué? ¿Es preciso corregir? ¿Es más sensato no hacerlo? ¿Que hacemos? Cada cual con sus ideas y que adopte la postura que más le guste o convenga. En mi opinión, la corrección puede -idebel- ser un instrumento eficaz para el aprendizaje si se sabe utilizar con inteligencia. Es preciso concebirla como una técnica didáctica más (variada, flexible y, también, prescindible) y no como una operación de control obligatoria al final de cada texto. Es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas (individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin profesor, etc.), que puede ser divertida e incluso entusiasmadora, que puede ser activa y motivante, que puede implicar al alumno y, en definitiva, responsabilizarle de su propio aprendizaje. Creo que buena parte del éxito se halla en conocer técnicas variadas de corrección y en saber utilizarlas en el momento preciso con las personas adecuadas.

Por ejemplo, hay chicos y chicas que quieren ser corregidos y otros que no; y no es cuestión de si hacen muchas faltas o pocas. Los primeros están acostumbrados a ser corregidos y necesitan que los profesores les corrijan para aprender. Les gusta repasar los comentarios del tutor, ver dónde se han equivocado, dónde han acertado, y apuntar o memorizar los errores cometidos para no repetirlos en el futuro. Saben trabajar con la corrección y sacar provecho de ella.

En cambio, también hay alumnos que no prestan atención ninguna cuando se les devuelven las redacciones corregidas, echan un vistazo a la hoja para ver la nota (un 3 o un 6, un REGULAR o un SUFICIENTE) o para sopesar si hay mucha “tachadura roja”

o poca, y seguidamente la guardan con el resto de ejercicios realizados. ¡Qué frustración tan grande sentimos los maestros cada vez que ocurre esto! En este caso, a los chicos y chicas no les interesa la corrección: quizá les aburra, quizá no sepan cómo aprovecharla o, simplemente, quizá prefieran aprender por otros caminos (leyendo, estudiando gramática, haciendo ejercicios...). Creo que cada uno tiene derecho a querer y a aprender a su manera.

Dada esta situación, lo mejor que podemos hacer es continuar corrigiendo a los alumnos que lo aprovechan y buscar fórmulas nuevas para los desinteresados: hablar con ellos e intentar fomentar su motivación, proponer ejercicios con los que se pueda comprender la importancia de la corrección, ejercicios para aprender a autocorregirse, trabajar con parejas mixtas de modo que los alumnos “correctores” puedan mostrar sus habilidades al resto, etc. Y en última instancia, si no conseguimos despertar el interés, ¿no es preferible dedicar menos tiempo a la corrección y más a las otras actividades que sí que interesan y que pueden ser tan útiles como ésta?

## ¿QUÉ OBJETIVOS TIENE LA CORRECCIÓN?

Reconozco que, fiel seguidor de mi rol establecido de maestro-corrector, me he pasado muchos años señalando errores a ciegas, sin saber exactamente para que lo hacemos y qué pretendemos con ello. Al fin y al cabo, ¡tenemos que hacerlo! ¿Para qué vamos a reflexionar al respecto...? Pero si nos paramos a pensar un poco podemos encontrar muchas preguntas interesantes.

Tenemos una veintena de redacciones delante de nosotros y la estamos corrigiendo: ¿que queremos decirle al alumno?; ¿qué queremos que haga con esta información? ¿que repase y reescriba de nuevo su texto?; ¿quizá sólo pretendamos informale, o nos gustaría que se concentrara en un punto importante del texto? Difícilmente conseguiremos una corrección eficaz si no nos hemos planteado previamente estas cuestiones. La primera regla de oro para rentabilizar nuestro trabajo es definir la utilidad didáctica que vamos a darle. He aquí algunos objetivos posibles de la corrección:

## OBJETIVOS DE LA CORRECCION

1. Informar al alumno sobre su texto.
  - 1.1. Darle una impresión global.
  - 1.2. Darle información precisa sobre algún aspecto concreto (ortografía, léxico, gramática, originalidad, etc.).
  - 1.3. Marcarle los errores que ha cometido.
    - 1.3.1. Darle las soluciones correctas a estos errores.
2. Conseguir que modifique su texto.
  - 2.1. Darle instrucciones generales para mejorarlo.
  - 2.2. Darle instrucciones precisas para reformular un punto.
  - 2.3. Darle instrucciones para que corrija las faltas.
3. Que el alumno mejore su escritura.
  - 3.1. Que aprenda de los errores que ha cometido.
  - 3.2. Que aprenda de la valoración general que ha hecho.
  - 3.3. Que el alumno aprenda gramática y ortografía.
4. Cambiar el comportamiento del alumno al escribir.
  - 4.1. Desarrollar sus estrategias de composición.
  - 4.2. Incrementar conciencia sobre el mismo.
  - 4.3. Aprender técnicas nuevas de redacción.
  - 4.4. Profundizar sobre un tema.

Estos objetivos están agrupados de mas concretos a más generales y no son excluyentes ni completos ni permanentes. Pueden variar de una corrección a la siguiente, sobre todos los primeros, los más concretos. Para una redacción puede bastar la valoración global (1.1.), mientras que otro trabajo puede requerir una o dos reformulaciones concretas (2.2.) En cambio, es más difícil variar los objetivos más generales (números 3. y 4.). Quien se plantea desarrollar las estrategias de composición del alumno (4.1.) esta buscando una corrección mucho más profunda e individualizada que quien pretende enseñar ortografía (3.3.). Además, las técnicas también varían: para el número

ro 2 daremos instrucciones escuetas; para el número 4 hablaremos con el alumno, etc. Y tú, ¿qué te planteas cuando corriges? ¿Lo tienes siempre claro y decidido?

Decidir que objetivos didácticos tiene la corrección es el primer paso para construir una práctica eficaz. Si sabemos dónde queremos llegar es mucho más fácil decidir que haremos (qué corregiremos), cómo (procedimiento), cuándo y con qué (técnicas, actividades...). Sin saber nuestro destino, es mucho más difícil escoger un camino y un medio de transporte.

## ¿QUÉ ERRORES ES PRECISO CORREGIR?

Es la cuestión que más suele preocupar a los maestros de lengua. Se le relacionan temas polémicos como el modelo de lengua estándar y académico, las necesidades terminológicas generadas por los adelantos tecnológicos, las interferencias en otros idiomas, etc. Se convierte en una de las preguntas más delicadas.

Tradicionalmente, se ponía el énfasis en corregir la oración y la forma del escrito, en oposición al texto completo y su contenido. En Catalunya, por ejemplo, los puntos más susceptibles de corrección han sido los de la normativa gramatical: la ortografía, la morfología, la estructura sintáctica de la oración, la genuinidad léxica (barbarismos), etc. Las causas de este interés selectivo por la forma son de orden sociolingüístico y didáctico. Por una parte, el déficit general de conocimiento de la propia lengua y la interferencia lingüística constante con el castellano provocan que los alumnos tengan graves problemas en estos apartados. Por otra, la formación tradicional en gramática prescriptiva y oracional que hemos recibido los profesores nos han dado una especial sensibilidad -y, en algunos casos, incluso una obsesión- para estas cuestiones.

A partir de los años cincuenta, varios estudios sobre lingüística textual y sobre evaluación de la composición escrita aportan una nueva y más amplia perspectiva del tema. Los primeros investigan las reglas lingüísticas que regulan la construcción de textos (Bernárdez, 1982). Los segundos elaboran baremos detallados para la evaluación de lo escrito (Junta Permanent de *Catalá* 1986). Ambos añaden a los puntos anteriores una lista nueva que tener en cuenta. Por un lado, proponen aspectos formales que se escapan del ámbito de la oración: la cohesión entre las frases (enlaces, anáforas...), la selección del registro, la disposición del texto escrito en la hoja, etc. Por otra parte, también tienen en cuenta otras cuestiones relacionadas con el contenido del texto: la claridad de exposición, la selección adecuada de la información o la organización lógica de las ideas.

El siguiente esquema muestra los diversos aspectos que se pueden corregir:

- |                   |   |
|-------------------|---|
| <b>NORMATIVA</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortografía.</li> <li>· Morfología y sintaxis.</li> <li>· Léxico (barbarismos, precisión...).</li> </ul>  |
| <b>COHESION</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Puntuación (signos, mayúsculas...).</li> <li>• Nexos (marcadores textuales, conjunciones...).</li> <li>• Anáforas (pronombres, sinónimos, hiperónimos, elisiones...).</li> <li>• Otros (verbos, determinantes, orden de los elementos en la frase...).</li> </ul>            |
| <b>COHERENCIA</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>· Selección de la información (ideas claras y relevantes):</li> <li>· Progresión de la información (orden lógico, tema/remata.. .)</li> <li>· Estructura del texto (partes, introducción, conclusión.. .)</li> <li>· Estructura del párrafo (extensión, unidad...).</li> </ul> |
| <b>ADECUACIÓN</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selección de la variedad (dialectal o estándar).</li> <li>• Selección del registro (formal/informal, objetivo/subjetivo...).</li> <li>• Fórmulas y giros estilísticos propios de cada comunicación.</li> </ul>   |
| <b>OTROS</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición del texto en la hoja (cabecera, márgenes...).</li> <li>• Tipografía (negrita, cursiva, subrayado...).</li> <li>• Estilística (complejidad sintáctica, repetición léxica...).</li> <li>• Variación (riqueza de léxico, complejidad sintáctica...).</li> </ul>     |



Asimismo, también podemos hacer una lista con los aspectos que no se suelen corregir por motivos variados (éticos, no son objetivo de aprendizaje, son muy difíciles):

- Caligrafía (inteligibilidad, estilo, belleza...)
- Opinión (ideología, postura a favor o en contra, actitud...).
- Estilo (gracia personal, elegancia...).
- Grado de interés (originalidad, sorpresa...).

Zamel (1985) y Sommers (1982) hacen algunas críticas interesantes sobre nuestros hábitos de corrección, después de analizar muchas correcciones efectuadas por maestros. Afirman, en primer lugar, que tenemos tendencia a concentrarnos en los aspectos más superficiales y locales del texto (puntuación, normativa, una frase sin sentido, etc) y a descuidar aspectos más básicos y globales (coherencia, registro demasiado formal, etc.) O sea, que somos muy rigurosos con la forma de los textos -ir-ro dejamos pasar ni una!- mientras a menudo hacemos la vista gorda con los errores de fondo, los que afectan al contenido..

Según las dos autoras, esta costumbre perjudica a los alumnos, porque les transmite la idea de que los errores gramaticales son los únicos que tienen valor. El alumno que solamente reciba incorrecciones gramaticales se dedicará exclusivamente a trabajar la forma y olvidará el significado del texto: se despreocupará de desarrollar las ideas, de valorar si lo que dice es original y claro, etc. Sin embargo, hay que añadir, en defensa nuestra, que no es nada fácil corregir las cuestiones referidas al contenido. Por una parte, requieren mucha más dedicación que las forma; es obvio que identificar los errores de estructura de un texto, aislar una idea poco clara o rectificar un párrafo mal construido son operaciones mucho más costosas que tachar un error de ortografía o de puntuación: Además, nunca nadie nos ha enseñado cómo hacerlo y hay pocos libros, o ninguno, que lo expliquen.

En segundo lugar, las dos profesoras sostienen que con frecuencia las correcciones son vagas, contradictorias y poco operativas, de manera que desorientan al alumno, que no acaba de entender qué tiene que hacer con ellas. Por una parte, si se analizan uno a uno, muchos de los comentarios que se hacen son sumamente generales: no especifican que puntos fallan y es necesario corregir. Sommers transcribe incluso algunos comentarios de maestros, anotados en redacciones, que no se refieren a ningún aspecto concreto del texto y que, de hecho, son intercambiables con otros escritos.

Por otra parte, las anotaciones de un mismo escrito pueden ser incoherentes entre sí. La misma autora también ha comprobado que las marcas hechas entre líneas o al margen, que suelen referirse a aspectos puntuales de la forma, contrastan a menudo con los comentarios más extensos que se escriben al final del texto, que suelen ser reflexiones generales sobre el escrito; o sea, que no tiene sentido aplicar ambas a la vez.

Por ejemplo, las primeras destacan las faltas de gramática o la ambigüedad de alguna frase, mientras que los segundos sugieren que un determinado párrafo es demasiado sencillo y que tendría que desarrollarse más. Leyendo estos comentarios es muy posible que el alumno dude de lo que tiene que hacer para mejorar su escrito: ¿tiene que corregir las faltas, tiene que rehacer la frase o tiene que desarrollar el párrafo? Y seguramente no se dará cuenta -¡como tampoco se ha dado cuenta el maestro!- de que el comentario final elimina las marcas entre líneas: si se amplía el párrafo posiblemente desaparecerá la ambigüedad de la frase y es probable que también cambie el tipo de errores gramaticales.

Finalmente, el modelo de corrección que seguimos los maestros no es unívoco ni homogéneo. Sabemos que la normativa tiene lagunas y puntos conflictivos (uso de los pronombres-leísmo, laísmo, loísmo-, pronombres relativos, conjunciones, etc.), que no siempre se resuelven del mismo modo en las publicaciones. Además, determinados aspectos, como la adecuación o la coherencia, son muy subjetivos y dependen, con frecuencia, de las preferencias de cada uno. Todo esto hace que los maestros tengamos criterios diferentes a la hora de corregir un mismo escrito y, también, que los alumnos estén expuestos a correcciones variadas e incluso incongruentes. Quizá podamos recordar a algún alumno que un día nos preguntó, irritado, por que corregíamos aquello si otro profesor no lo hacía, o por qué utilizamos tal palabra si hay que utilizar otra.

Como ejemplo de proceso de corrección, vamos a ver lo que ocurrió entre Núria, una niña catalana de 7º de EGB, y su maestro. Ella escribió una redacción sobre una pelea entre animales y después siguió las instrucciones de su maestro sobre el texto:

- Describir una pelea entre dos animales
- Estos son unos de mis peces se pelean mucho y ya no se que hacer uno se va comiendo la cola de los demás y es el que vive más, y cuando está muerto se lo va comiendo, yo le digo el pez mas furioso "el pez carnívoro" y cuando les tiro la comida el va haciendo lado para el y cuando está en el sitio adecuado para él va y pellisca en la cola a uno que es de la misma raza, más pequeño pero no es carnívoro.

Cuando tenía un de grande era así  
no la había

made a él le tenía mucho miedo  
cuando marche de vacaciones les di  
una grande pastilla y cuando volvi  
el pez ya se había muerto y el  
pez carnívoro se empezó a comer la  
cola de los demás.

Esta poco ordenada esta descripción. Da la  
sensación de que has corrido mucho.  
Escribe una fase con cada falta.

En el mar no hay muchos peces  
Tengo más cromos  
Haciendo arroz me he quemado  
El cuenta así: uno, tres, nueve  
Ellos son de la misma raza, son setos  
pero es carnívoro  
Soy el pequeño de la clase  
Hacia tanto tiempo que no la veía  
Tengo 3 pastillas de jabón de olor limón  
y además 2 caramelos

1 Describir una pelea entre dos animales

Estos son unos de mis pezes se pelean mucho y ja no se que hacer uno se va comiendo la cola de los demas y es el que vive mas, y cuando esta muerto se la va comiendo, jo le digo el pez mas furioso "el pez carnívoro" y cuando les tiro la comida el va aziendo lado para el cuando està en el sitio adecuado per a el va y pellisca en la cola a uno que es de la misma rassa mas pequenyo pero no és carnívoro.

15 Cuando tenía un de grande era así no la asia nada a el le tenia mucho miedo cuando marche de vacaciones les di una grande passtilla y cuando volví el pez ja se habia muerto y el pez carnívoro se empezo a comer la cola de los demás.

Está poco ordenada esta descripción. Da la sensación de que has corrido mucho. Escribe una frase con cada falta.

En el mar no hay muchos peces  
 Tengo más cromos  
 Haciendo arrós me he quemado  
 El cuenta así si: uno, tres, nueve  
 Ellos son de la misma raza, son seters pero es carnívoro  
 Soy el pequeño de la clase  
 Hacia tanto tiempo que no la veía  
 Tengo 3 pastillas de jabón de olor limón y además 2 caramelos

Vamos a comentar sólo la interacción maestro-alumno: En mi opinión, lo más defectuoso del texto es la coherencia y la puntuación. La mezcla de informaciones y el desorden, además de la ausencia total de puntuación (sólo hay un punto y aparte), nos obligan a tener que “descifrar” el escrito para entenderlo. Respecto a la gramática, muchas de las faltas ortográficas (ya, yo, está, és, pequenyo...) y léxicas (digo/llamo, un/u-no) son interferencias con el catalán (Núria tiene el castellano como segunda lengua).

En la corrección, el maestro califica el texto con una R de regular y realiza dos tipos de senales: enmiendas de algunos errores, escritas encima de cada palabra o en la línea, y un comentario final. Las enmiendas afectan sobre todo a la ortografía (pezes, aziendo, asia, rassa.. .; algunos acentos) y a dos cuestiones sintácticas (línea 12 y 14: añadir pero y que, respectivamente). Me parece comprensible y hasta adecuado que sólo haya marcado algunas faltas: ¿ide qué serviría corregirlo todo? La alumna no puede aprender todos los errores a la vez y una corrección exhaustiva resultaría contraproducente. En cambio, no sé con que criterios se han escogido las faltas marcadas. ¿Quizás la gravedad, los errores que llegan a desfigurar la palabra y a impedir que el lector la identifique (asia, aziendo, rassa...)? También es posible que la selección este relacionada con la programación de curso y lo que la alumna estudió inmediatamente antes de escribir este texto.

El comentario final destaca la falta de orden y la poca elaboración global del escrito. Tiene equivocada la denominación del tipo de texto (*descripción* por *narración*), e incluye una instrucción concreta y clara para escribir frases con las palabras que contienen faltas. Las 8 frases resultantes solucionan los errores cometidos (con algún cambio: demás por *además*), pero incluyen otros nuevos. Además, tienen poco sentido y poca o ninguna relación con la redacción original. Seguramente Núria las realizó mecánicamente y con rapidez.

A mi juicio, el defecto más importante de la corrección es su negligencia de los aspectos más profundos del texto (coherencia, información, estructura). El comentario final sobre el -orden y la “sensación de que has corrido mucho” es muy insuficiente. No hay instrucciones para rectificar ni tampoco se ha marcado nada en el texto al respecto. Lo único que se ha corregido y lo único que se pide que se reescriba son los errores de ortografía. ¿Que va a entender Núria? ¿Que es lo que sus conocimientos de 7\* de EGB le van a permitir comprender? Entenderá que, al margen del ambiguo-comentario sobre el orden, la ortografía es lo único importante, lo que cuenta, lo que debe cuidar en redacciones siguientes. De forma inconsciente, la corrección le está alimentando la idea de que sólo debe poner atención a la forma.

(...)

## ¿CUÁNDO ES PRECISO CORREGIR?

La gran mayoría de profesores corrigen, seguramente, fuera del tiempo de clase, en casa o en la escuela, entre sesión y sesión. Me parece una buena manera de hacerlo, siempre y cuando se haga con prontitud, Johnson (1988) destaca lo importante que es no dejar pasar mucho tiempo entre la redacción del texto, o el momento en que se cometen las faltas, y la corrección del maestro. Es muy lógico que a medida que pasa el tiempo el alumno se desinterese por los errores que cometió y, en definitiva, que disminuya la efectividad de la corrección.

Una de las veces que me he sentido más inútil corrigiendo fue durante unas Navidades, cuando tenfa que corregir redacciones que mis alumnos hablan escrito los últimos días del trimestre. Las clases se reemprenderían en marzo, porque mis alumnos se iban de prácticas a las escuelas -se trataba de estudiantes de magisterio-. De modo que no recibirían mis correcciones prácticamente hasta tres meses después de haberlos escrito. ¿Qué sentido tenía en estas circunstancias señalar exhaustivamente todos los errores del texto? ¿Había alguna posibilidad de que un alumno reformulara un escrito elaborado tres meses atrás, que muy probablemente ya habla olvidado?

En general, el tiempo que transcurre entre la redacción y la revisión debe tenerse en cuenta para formular los objetivos didácticos de la corrección. Lo ideal sería que pudiéramos corregir en clase mientras el alumno escribe, en el momento en que se produce la falta, pero no siempre puede ser así. Entonces, me parece mucho más sensato moderar los propósitos de nuestra intervención. Como en el ejemplo personal del párrafo anterior, no tiene sentido pedir una reformulación de algo que se escribió tiempo atrás: solo podemos aspirar a dar información sobre la calidad del texto.

Debemos distinguir dos tipos de corrección, según el momento en que se produzcan: la diferida en el tiempo, como la citada al inicio del apartado, o la inmediata, en la que el lapso de tiempo redacción-corrección es pequeño. Son ejemplos de esta última la llamada corrección in situ, porque se realiza en clase, durante un ejercicio de redacción, y también la entrevista ora/, en la que alumno y maestro dialogan sobre lo que está escribiendo el primero. Ambas correcciones pueden combinarse en clase. La inmediata ofrece algunas ventajas sobre la diferida:

- Es más oportuna. Se realiza precisamente cuando el alumno esta motivado para recibirla. Este puede incorporar las enmiendas o apreciaciones sugeridas, porque no ha concluido la composición.

- \* Es más rápida. Requiere menos tiempo por las dos partes. El profesor lee y corrige en un momento, y el alumno también entiende y reformula los comentarios con rapidez.
- \* Es más segura, porque maestro y alumno pueden verificar que se han comprendido. El primero pide aclaraciones del texto, el segundo pregunta lo que no entiende de las sugerencias del primero. Ambos pueden cerciorarse de que se han entendido.

Quizá la técnica de redacción donde se utiliza de forma más rentable la corrección oral sea el Taller *de* escritura.

## ¿CÓMO ES PRECISO CORREGIR?

Llegamos a la cuestión central del cuestionario, que se refiere a la forma de corregir: estrategia, técnicas, recursos, etc. Podemos enfocar la pregunta desde perspectivas diferentes, formulando preguntas más concretas:

- ¿En qué se diferencia un error de una falta? ¿Cómo hay que corregir cada uno?
- ¿Qué hacen los alumnos con las correcciones?
- ¿Qué hay que hacer: marcar la incorrección o dar la solución?
- ¿Cuál es la forma más clara de marcar un texto?
- ¿Qué se corrige en cada momento del proceso de composición?
- ¿Qué se corrige en cada tipo de texto?

### 1. ¿EN QUÉ SE DIFERENCIA UN ERROR DE UNA FALTA? ¿CÓMO HAY QUE CORREGIR CADA UNO?

Harmer (1983) y Johnson (1988) establecen una interesante distinción entre falta (*mistake*) y error (*error*). Este es el producto de un defecto en la *competencia lingüística*: se comete cuando el escritor desconoce una regla gramatical, una palabra, etc. En cambio, falta es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística: se comete cuando el escritor está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera. Quien desconozca las reglas de acentuación y escriba “exámenes” comete un error; quien conociéndolas escriba lo mismo comete una falta. El alumno que escriba

sistemáticamente *haber* o *aber*, posiblemente comete una falta, si el verbo ha sido ya estudiado.

En general, la distinción es interesante porque apunta dos líneas muy específicas de tratamiento de las incorrecciones. Está claro que quien cometa faltas no necesitará saber más sobre el tema lingüístico correspondiente para corregirlas, sino que le bastará poner más atención, más conciencia, etc. En cambio, es bastante improbable que alguien pueda corregir los errores de la misma manera, es decir, sólo con más atención y paciencia.

Respecto a las faltas, Johnson arguye que un alumno necesita cuatro aspectos para poder erradicarlas definitivamente:

- Saber que ha hecho una falta. No siempre nos damos cuenta de las faltas que cometemos. Por eso es útil que una segunda persona lea el texto y las marque. En clase, esta persona puede ser el maestro o un compañero. Por ejemplo descubrir dos palabras sin acento.
- Poder recordar la forma correcta, equivalente a la falta. Precisamente porque se trata de una falta y no de un error, el alumno domina los conocimientos lingüísticos que determinan que una forma sea incorrecta y la otra no. En el ejemplo anterior, recordar la norma de acentuación.
- Tener interés en erradicar la falta, Johnson nota que muchas faltas, sobre todo de ortografía, pueden tener poco valor comunicativo, lo cual explica que no se hayan erradicado. Al no implicar problemas de comprensión, el alumno no siente deseos especiales de autocorregirlas.
- Tener la oportunidad de practicar la misma cuestión lingüística en condiciones reales. El alumno ha de poder encontrarse en la misma situación en que cometió la falta para poder practicar la forma correcta.

Por lo general, estos cuatro puntos se pueden aplicar fácilmente en clase. Señalar las faltas de los textos y dar la oportunidad de repetirlos o de poder practicar las mismas cuestiones lingüísticas en otros contextos no son actividades muy complicadas. En cambio, puede ser más difícil el tercer punto: ¿Cómo podemos estimular a los alumnos desmotivados por las faltas? ¿Cómo podemos demostrarles que las faltas tienen un valor sociolingüístico importante? Más allá de destacar el valor convencional y social de determinadas cuestiones, no es nada fácil encontrar buenas respuestas, ni maneras de motivar a los alumnos. (Graves-I 983- trata el tema en profundidad.)



Respecto a los errores, no conozco ningún estudio profundo parecido al anterior. En general, su corrección requiere la ampliación de conocimientos. El alumno que ha cometido errores debe recibir más información sobre este ítem en concreto (la lengua, la regla gramatical que desconoce, mas modelos lingüísticos donde aparezca este ítem, etc.) La forma de presentar y aprender esta información puede variar muchísimo y ya es cuestión de didáctica general.

## 2. ¿QUÉ HACEN LOS ALUMNOS CON LAS CORRECCIONES?

Cuando era pequeño, en la escuela, mi maestro me obligaba a copiar diez veces las faltas que cometía en dictados o redacciones. Entonces encontraba estúpida la tarea y una pérdida de tiempo, pero ahora -siendo yo mismo el maestro- me parece bastante razonable. No quiero decir que sea eficaz, pero sí que responde a una necesidad esencial y compartida. Mi maestro y yo tenemos preocupación por lo que puedan hacer nuestros alumnos con sus faltas. Sabemos que si no hacen nada, posiblemente no llegarán a eliminarlas.

De la misma manera, es importante que nuestros alumnos hagan algo útil con las correcciones. En primer lugar, debemos asegurarnos de que las lean y que las entiendan. No es descabellada la idea de dejar algunos minutos para hacerlo al repartir los escritos corregidos. ¿Cuándo tendrán tiempo los alumnos de repasar nuestras anotaciones, si no es durante nuestra clase? Por otra parte, quizás haya alguna duda que podamos aclarar. Deberíamos evitar a toda costa la escena del alumno despreocupado que, al recoger su escrito, echa una ojeada rápida al texto, se fija en la nota final, dice "Ah, no muy bien", y guarda el papel en la carpeta.

Pero sirve de poco o nada limitarse a releer las correcciones, a contarlas o a lamentarse. Sommers (1982) y Zamel (1985) consideran trascendental dar a los alumnos la oportunidad de reformular sus escritos a partir de nuestras correcciones, Estoy de acuerdo: es la única manera de dar sentido a la revisión y de aprovechar los esfuerzos que ha costado. Además, concuerda perfectamente con los nuevos conceptos de revisión y corresponsabilidad que queremos desarrollar. Otras ideas posibles son: recopilar los errores en una libreta que, con el tiempo, pase a ser un instrumento de consulta; escribir frases inventadas con las incorrecciones, etc., investigar los orígenes del error, etcétera.

Por otra parte, no me parece muy correcto que unilateralmente decidamos los maestros qué van a hacer los alumnos y que lo imponamos con nuestra autoridad. Creo que debería interesarnos la opinión del principal implicado y protagonista. Mucho más: si contamos con su apoyo, si los alumnos llegan a comprometerse a realizar una determinada actividad, tenemos bastante más posibilidades de éxito.

### 3. ¿QUÉ HAY QUE HACER: MARCAR LA INCORRECCION O DAR LA SOLUCION?

Varios autores (Harmer, Johnson, Hendrickson) establecen una distinción importante entre *marcar el error o la falta y dar la solución correcta*. Como he dicho al principio, se trata de los dos componentes básicos de la corrección y debemos utilizarlos en situaciones diferentes. Marcar la incorrección es suficiente cuando se trata de faltas o errores cuya solución correcta suponemos que el alumno será capaz de deducir. En cambio, cuando se trata de incorrecciones difíciles o las cuales sabemos con seguridad que el alumno no podrá corregirlas, es mejor dar también la solución correcta.

Las dos posibilidades tienen una diferencia fundamental: el grado de autonomía del alumno. Señalando la incorrección, el alumno tiene que tomar la iniciativa, tiene que analizar la falta y encontrar la enmienda apropiada. Quizás tenga que consultar libros (gramáticas, diccionarios, manuales...), preguntar a colegas y, finalmente, arriesgarse a reescribir el texto-de nuevo. En cambio, si el profesor le da la solución correcta, se queda sin trabajo. Consigue la forma adecuada sin esfuerzos y, por eso mismo, es muy posible que la olvide y que la repita posteriormente en otros textos.

Un recurso intermedio puede ser dar algún tipo de información que no sea la solución misma, pero que dé pistas para conseguirla. Las pistas pueden ser variadas: características del error (nivel lingüístico, gravedad, tipología, etc.) bibliografía (dónde hay que consultar, dónde se puede encontrar, etc.) o técnica (reescribir, leer en voz alta, repasar, etc.) Lo importante es que el alumno pueda formular sus propias hipótesis sobre el error y verificarlas con la correspondiente forma correcta.

#### 4. ¿CUÁL ES LA FORMA MAS CLARA DE MARCAR UN TEXTO?

Como se ha comentado anteriormente, citando estudios de Sommers (1982) y Zamel (1985), las anotaciones de los maestros suelen ser breves, generales y poco claras. La mayoría de las veces las hacemos con prisa, sin revisarlas y muy rara vez comprobamos que el alumno las haya entendido. Actuamos inconscientemente, siguiendo hábitos y costumbres adquiridos. Pocas veces hemos reflexionado sobre el tema, aunque el éxito final de la corrección dependa de estos garabatos rápidos.

Podemos distinguir dos grupos de anotaciones: las que se realizan dentro del texto, para señalar faltas o puntos localizados del escrito y los comentarios más globales, realizados en los márgenes o al final. Los primeros son marcas muy gráficas y escuetas, parecidas a abreviaturas o símbolos; mientras que las segundas suelen ser mas extensas y tener expresión lingüística (unas palabras, un comentario, una instrucción, etc.)

Las anotaciones varían según el objetivo y el contenido de la corrección. Es muy distinto valorar la calidad de un escrito con adjetivos y listas de aspectos positivos y negativos que pedir al alumno que revise algo, con instrucciones y verbos imperativos especificando que debe hacer. Pero cualquier anotación debería ser:

- Relevante. Debemos anotar únicamente lo más importante. Prescindamos de los detalles.
- **Clara.** Debemos usar palabras comprensibles y conocidas por el alumno. Es preferible prescindir de las impresiones que no podamos concretar en pocas frases. Evitemos también los comentarios generales o ambiguos.
- Breve. No disponemos de mucho tiempo para corregir. Las frases esenciales son suficientes. Se pueden anotar las ideas clave y luego desarrollarlas oralmente.
- Localizada. Debe especificarse siempre a qué parte del texto hacen referencia.

Si el objetivo es reformular el texto globalmente o en parte, las anotaciones deben ser instrucciones *operativas*. Debe quedar claro qué es lo que tiene que hacer el alumno. Los imperativos, las órdenes y las preguntas son útiles. He aquí algunos ejemplos:

**ES PREFERIBLE:**

“Amplía este párrafo con dos ideas más.”

“Resume esta parte”

“Formula con pocas palabras este argumento”

“Revisa los acentos de los diptongos.”

**A:**

“Párrafo confuso.”

“Excesiva información.”

“Argumento confuso y mezclado.”

“¡Cuidado con la ortografía!”

Un ejemplo de buena anotación que combina la descripción de una parte del texto con instrucciones para trabajar es la siguiente:

“Párrafo 3: ¿Cuál es la idea principal? ¿Qué significa elemento, *opinión* y *razón*?  
 Reescríbelo todo:

- Empieza con la idea principal.
- \* Sustituye las palabras anteriores por otras mas precisas.”

Una cuestión más curiosa hace referencia a la forma de escribir la anotación en la redacción: en qué parte del texto, de qué forma, con lápiz o con rotulador, en que color, etc. Cassany (1987) cita algunas investigaciones al respecto, que no han conseguido hallar diferencias significativas entre, por ejemplo, anotar los comentarios al margen o al final del texto.

Desde otro punto de vista, las manías particulares de alumnos y maestros pueden determinar algunos detalles. Por ejemplo, a bastantes alumnos no les gusta que les corrijan con bolígrafo una versión final, porque “ensucia” el texto que se ha redactado “con tanto esmero”. Y muchos maestros desapruaban el color rojo por sus supuestas connotaciones de penalización incluso de agresividad. Recuerdo a una maestra que decía corregir siempre con rotulador verde, porque es el color que descansa más la vista. ¡Y también tiene valor ecológico!

##### 5. ¿QUÉ SE CORRIGE EN CADA MOMENTO DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN?

Una variable importantísima de la corrección es el momento del proceso de composición ante el que se encuentra el alumno. Si se pretende que la corrección sea un estímulo y una ayuda para que el autor desarrolle su texto y sus capacidades de composición, la corrección del maestro debe guiar o reforzar el trabajo del autor, especifi-

cándole qué tipo de procesos puede realizar en cada momento. Por ejemplo, en los textos pobres o faltos de ideas se debe buscar más información; en los desestructurados, organizar los datos; en los ya elaborados, revisar la ortografía, etcétera.

## CORRECCIONES Y PROCESO DE COMPOSICIÓN

### Información:

- Cambiar el enfoque del tema.
- Añadir más información.
- Ordenar la información.
- Separar lo relevante de lo superfluo.

### Estructura:

- Separar todos los párrafos.
- Buscar la idea central de cada párrafo.
- Completar cada párrafo.
- Seleccionar los conceptos o palabras clave.

### Redacción:

- Recortar las frases muy largas.
- Añadir los conectores adecuados.
- Buscar el léxico preciso.
- Desarrollar una idea por escrito.

### Corrección:

- Verificar los acentos, las v b, etc. (ortografía).
- Verificar los verbos, la concordancia, etc. (gramática).
- Repasar los signos de puntuación.
- Evitar las repeticiones léxicas.

### Presentación:

- Revisar la imagen general del escrito.
- Comprobar los márgenes, líneas, títulos, etc.
- Cuidar la caligrafía, tipografía, mecanografía, etc.

Corrección inicial  
Contenido



Forma  
Corrección final

Sería absurdo -y contraproducente, como ya se ha dicho anteriormente- pedir a un autor que revisara la puntuación cuando todavía está acumulando información.

El siguiente esquema plantea la línea general que hay que seguir, con ejemplos de las instrucciones que deberían darse al principio y al final de la composición. Es muy difícil trazar etapas de corrección en el proceso, por lo que el esquema anterior se presenta como un continuo.

No obstante, debemos tener en cuenta que no hay modelos fijos ni estándar para el proceso de redacción. Si bien es cierto que al principio los autores se concentran en la construcción del significado del texto (Cassany, 1987), pueden hacerlo de modos muy distintos: buscando-ideas, redactando a chorro, expandiendo una palabra clave que esconde una gran cantidad de información revisando lo que han escrito, etc. Por este motivo, debemos actuar con cautela, aplicando las sugerencias anteriores con flexibilidad.

## 6. ¿QUÉ SE CORRIGE EN CADA TIPO DE TEXTO?

Otro aspecto determinante del contenido de la corrección es el tipo de texto que se está escribiendo. No es lo mismo corregir una argumentación que un diálogo o una narración. El lenguaje que aparecerá en uno y otro varía, así como el estilo, el tipo de información o su estructura. Estas variaciones son especialmente importantes en la corrección inicial (coherencia), cuando se intenta ayudar al autor a buscar, desarrollar y estructurar el contenido del texto. ¿Debemos ayudar del mismo modo al alumno que busca argumentos para una tesis, que al que intenta desarrollar una narración? Obviamente, no.

El siguiente esquema presenta algunos ejemplos de preguntas válidas para ayudar a escribir los tipos de textos más comunes:

## CORRECCIONES Y TIPOS DE TEXTO

### ARGUMENTACIÓN:

- ¿Cuál es la tesis del texto?
- ¿Cuáles son los argumentos?
- ¿Puedes aportar ejemplos de cada uno?
- Ordénalos por grado de importancia.

### NARRACIÓN:

- ¿Dónde y cuánto se sitúa?
- ¿Quién o qué es el protagonista? ¿Cómo es?
- ¿Qué personajes intervienen? Descríbelos.
- ¿Cuál es el argumento? Resúmelo.

### DESCRIPCIÓN:

- ¿Cuál es el tema?
- Haz una lista de sus detalles, cualidades, aspectos, características, etcétera.
- ¿Cómo los ordenarás?

### INSTRUCCIÓN:

- ¿Qué quieres que haga el lector?
- Divide la acción en etapas. ¿Cuántas hay?
- Ordénalas lógica o cronológicamente.
- Usa el mismo tipo de lenguaje para cada una.
- Comprueba que se comprenda cada una.

### DIARIO PERSONAL:

- ¿Cada cuándo lo escribirás?
- ¿De qué hablarás en él? ¿Temas?
- Anota todo lo que sea importante.
- Relee de vez en cuando lo que has escrito.
- Explora algún tema o punto concreto.

### EXPOSICIÓN DE UN TEMA:

- ¿Cuál es la idea principal?
- ¿Qué parte tiene la exposición?
- Haz una lista de datos para escribir?
- ¿Cómo los ordenarás? ¿por qué?

*Anexo IV*

# CAPITULO 1

## Fundamentación teórica

Kaufman, A.; Castedo, M.; Teruggi, L.; Molinari, M.:  
ALFABETIZACIÓN DE NIÑOS: CONSTRUCCIÓN E INTERCAMBIO,  
Bs. As., Ed. Aique, 1989.

### 1. ¿CÓMO SE APRENDE?

Consideramos que hay un punto esencial sin cuya elucidación no podría comprenderse cabalmente nuestra experiencia. Nos referimos a la concepción de aprendizaje que sustenta el trabajo en el aula. La epistemología genética de Jean Piaget aportó una visión innovadora acerca de cómo se construye el conocimiento, una visión **constructivista e interaccionista**. A partir de datos de la psicología genética puede afirmarse que todos nosotros conocemos el mundo a través de una constante interacción con él, en



función de la cual vamos otorgando significación a los objetos -comprendiendo sus características y relaciones- y estructurando nuestros instrumentos intelectuales. Son los dos polos del proceso adaptativo (asimilación y acomodación) los que nos permitirán incorporar los datos de la realidad a nuestros esquemas asimiladores que, a su vez, irán modificándose en virtud de las perturbaciones que puedan aparecer. Estas perturbaciones, pueden surgir por incompatibilidad (o contradicción) de esquemas que el mismo sujeto ha construido o bien porque algún dato de la realidad se resista a ser incorporado o interpretado con los esquemas disponibles.

¿Qué quiere decir todo esto? Básicamente, que el conocimiento nunca es una **copia** de la realidad, nuestra cabeza **no** es una máquina fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presente: siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente interpretativo propio.

El aprendizaje es un modo particular de construcción de conocimientos en una situación donde hay una intervención intencional externa. El docente va a presentar, entonces, situaciones que considera que pueden favorecer esa construcción de conocimiento.

Una pregunta clave que se ha planteado desde la psicología genética es si esa construcción puede acelerarse, si existe la posibilidad de intervenir desde afuera para contribuir a la construcción de determinadas estructuras de pensamiento o si hay que limitarse a esperar que esas organizaciones intelectuales se den espontáneamente.

Recientes investigaciones sobre aprendizaje, realizadas por tres colaboradoras muy cercanas a Piaget -Inhelder, Sinclair y Bovet (1975)- han arrojado un importante haz de luz sobre esta cuestión,

Antes de comentar sus resultados, señalaremos que trabajos anteriores habían puesto de manifiesto que las estructuras operatorias no se “aprendían” a partir de la mostración del resultado correcto (E. Duckworth, 1981). Efectivamente: se trata de una construcción del sujeto. Entonces, ¿significa esto que no hay ninguna alternativa de intervención externa?

Los trabajos de Inhelder, Sinclair y Bovet demostraron que esa posibilidad existe, siempre y cuando se presenten situaciones que tomen en consideración los esquemas que el sujeto ya tiene y el modo de construcción de los esquemas asimiladores, es decir, la manera en que espontáneamente van organizándose los nuevos instrumentos intelectuales.

H. Sinclair señala: “. . . los métodos empíricos, en los que el sujeto debe aceptar la existencia de un vínculo, entre los hechos debido a que se le impone dicho lazo, no arrojan progreso alguno; éste se logra cuando el propio sujeto descubre la relación existente entre los hechos” (1981, pág. 82).

En lo que concierne al aprendizaje de la lecto-escritura, hemos podido verificar puntualmente esta aseveración. Los métodos tradicionales de alfabetización han pretendido sistemáticamente enseñar de manera empírica - a partir de la verbalización y la mostración reiterada- la relación existente entre la escritura alfabética y los aspectos sonoros del habla. Es decir; parten del supuesto de que esta relación puede “enseñarse” **mostrando** la vinculación entre letras y fonemas. Numerosos fracasos han señalado que esta relación no puede imponerse desde afuera: debe ser descubierta por el niño y numerosos trabajos de investigación han puesto de manifiesto que esta relación se descubre -se construye- en virtud de determinados problemas que la propia escritura plantea y que deben ser resueltos por el actor del aprendizaje. Por ejemplo, son ya conocidos los conflictos que enfrentan los niños cuya conceptualización de la escritura es silábica cuando intentan escribir un monosílabo o las contradicciones que se les plantean cuando la escritura resultante es la misma letra repetida, ya que esta producción es rechazada por la hipótesis de variedad (ver parágrafo 4).

Este tipo de problemas se les plantea frecuentemente a los niños cuando se les permite escribir de acuerdo con sus propias ideas, y son, precisamente, los que los ayudan a avanzar en sus conceptualizaciones.

En efecto: todos vamos modificando nuestros esquemas interpretativos cuando los que poseemos no nos resultan de utilidad. Estos cambios demandan notables esfuerzos: es un trabajo arduo y, en ocasiones, penoso. ¿Por qué voy a enfrentarlo si no siento la necesidad? Y este “sentir la necesidad” surge de los conflictos ocasionados por las contradicciones o insuficiencia de mis instrumentos intelectuales.

Como señala E. Ferreiro (1985): “. . . las modificaciones en los esquemas cognitivos no son, pues, el resultado de una “tendencia al cambio” o de una maduración endógena, sino el resultado de la interacción con el mundo. Es lo no-asimilable que presenta retos cognitivos”.

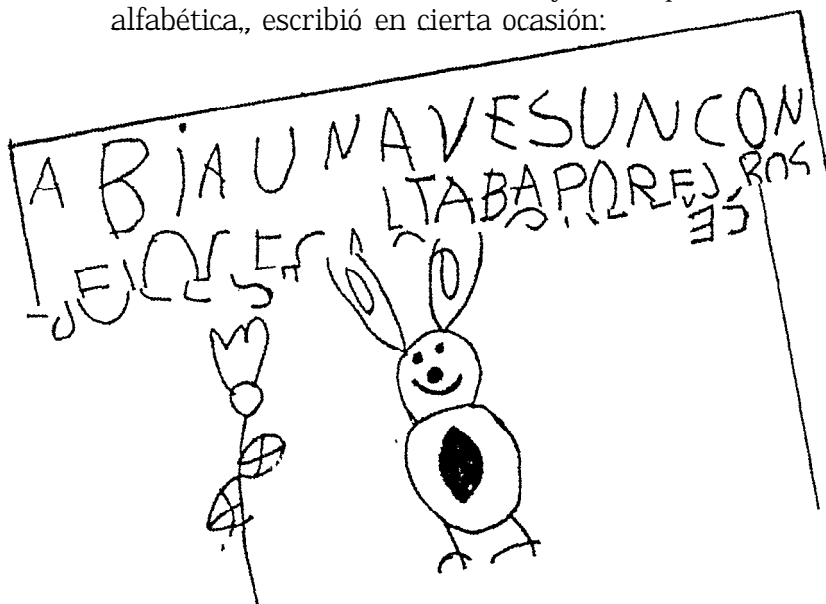
En el mismo texto, Ferreiro agrega: “Uno de los grandes descubrimientos piagetianos fue el poner de manifiesto que el crecimiento intelec-

tual no consiste en una adición de conocimientos sino en grandes períodos de reestructuración y, en muchos casos, reestructuración de las **mismas** informaciones anteriores, que cambian de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones” (op. cit., pág. 6).

Esta afirmación cuestiona desde sus cimientos toda metodología de enseñanza de la lecto-escritura que proponga ir graduando los elementos que se van mostrando a los alumnos, bajo el doble supuesto de que mostrar es enseñar y que el aprendizaje se va a dar por una suma de elementos que iran (mecánicamente) agregándose a los anteriores. El metodo de palabra generadora es un claro exponente de esto: las palabras que se van presentando incluyen una consonante por vez y sólo cuando ésta se ha fijado convenientemente se pasa a trabajar con otra.

El niño no va almacenando letras cuando trata de comprender cómo funciona nuestro sistema de escritura: deberá, en efecto, conocer las letras, pero, básicamente, elaborara sistemas que den cuenta de cuales son las relaciones existentes entre esos elementos. Y, en muchos casos, serán esos sistemas los que permitirán decidir si una marca gráfica es o no una letra. Por ejemplo: este símbolo (o) será un cero o una “o” según se encuentre representado en una notación matemática o en un texto alfabético.

Comentaremos otro ejemplo que puede aclarar aún más esta cuestión. Luciana, una niña de 5 años, cuya conceptualización de la escritura ya era alfabética,, escribió en cierta ocasión:



(Había una vez  
un conejo  
que saltaba  
por el bosque)

¡SENCENTRO  
CON UN  
ELEFANTE

y se

(y se encontró con un elefante)

Dos años después, cuando estaba cursando segundo grado, volvió a leer su producción. Le causó mucha gracia y sorpresa cómo escribía “cuando era chiquita”. Con respecto a la primera escritura comentó: “No separaba las palabras, ponfa “ce” en lugar de “que”, no sabía que “había” va con hache”. . . Pero más significativo para el punto que estamos tratando fue su interpretación de la segunda producción: “Mira... como era muy chiquitita, yo no sabía cómo se usan los signos ¿ves? (señalando ¡) sólo **abrí el signo de admiración pero no sabía que había que cerrarlo...**“. Su lectura del texto (que ella misma había escrito anteriormente) era: “¡Se encontró con un elefante!”.

Es decir: ya no-podía “ver” esta marca (¡) como una conjunción. El modo de producción original ya no era observable para ella. Esa marca, ubicada de esa manera **sólo** podía ser un signo de admiración.

Esto se debe a que, en el sistema que ella ya había re-construido, manejando convenciones ortográficas y signos de puntuación y entonación, ésa era la única significación posible para ese dato.

En este ejemplo puede verse, claramente, como el **mismo** elemento cambió de naturaleza al entrar en un nuevo sistema de relaciones elaborado por la misma niña en función de las informaciones **disponibles y asimilables**.

Pensamos que ejemplos de este tipo pueden cuestionar, con más fuerza que muchas explicaciones, cualquier postura didáctica que pretenda enseñar a leer y escribir mostrando uno a uno y poco a poco los diferentes elementos del sistema de escritura...

## 2. ¿QUÉ HACEMOS CUANDO LEEMOS?

¿Cómo aprende un niño a leer? Desde una perspectiva asociacionista, el supuesto básico es que basta conocer las letras y los fonemas correspondientes para acceder a la lectura.

Numerosos aportes del campo de la psicolingüística han concebido el actor lector como mucho más que un mero descifrado, es decir, la sonorización de las letras. Estos trabajos han resaltado la importancia de lo que aporta el lector: su competencia lingüística y cognitiva, su conocimiento del tema y las estrategias que utiliza para lograr comprender un texto, es decir, para construir su sentido.

Vamos a detenernos en estas últimas. Es sabido que el ojo no barre **todas** las letras cuando leemos. Seleccionamos algunas y anticipamos el resto. Este procedimiento, que normalmente utilizamos al leer, recibe el nombre de “muestreo”. También predecimos lo que vendrá a continuación, es decir cómo continuara ese texto. En función de los datos siguientes, y de nuestra competencia intelectual y lingüística, corroboraremos si nuestras anticipaciones y predicciones eran correctas. En caso contrario, si hay datos que las contradicen, procederemos a autocorregirnos. También hacemos inferencias, esto es, en muchas oportunidades agregamos elementos que no han sido incluidos por el autor de manera manifiesta, que pueden surgir de otros datos explícitos. Importantes investigaciones han demostrado que el muestreo, las anticipaciones y predicciones, las inferencias, las autocorrecciones, son estrategias que habitualmente utiliza un buen lector (Goodman, 1982).

Concebir un acto de lectura de esta manera determina un accionar pedagógico particular que, por cierto, no va a consistir en “enseñar” las letras y los correspondientes sonidos sino en plantear a los niños situaciones que estimulen y demanden la utilización de estas estrategias al enfrentar un texto escrito.

Sabemos que los niños aprenden a caminar caminando y a hablar hablando. Creemos, también, que aprender a escribir escribiendo y a leer leyendo. En el párrafo siguiente veremos cómo escriben los chicos antes de poder hacerlo de manera convencional. Por lo general, a los maestros no les resulta complicado plantear a los niños situaciones de escritura, pero se sienten más limitados para pensar en situaciones de interpretación de texto. Numerosos docentes que se han aproximado a esta modalidad alfabetizadora manifestaban no poder imaginar cómo se da un acto de lectura en niños que todavía no saben leer.

Si ampliamos la concepción de interpretación de textos a “todas aquellas actividades de asignación de un significado a un texto que preceden a la lectura convencional” (Ferreiro, 1986, pág. 75), se abren ante nosotros algunas posibilidades didácticas que han demostrado ser de enorme riqueza.

Estas situaciones han sido exploradas en las investigaciones de E. Ferreiro y A. Teberosky, en las que se puso de manifiesto un interesante repertorio de respuestas por parte de los niños. Se trataba de situaciones en las que se presentaban escrituras para que fueran interpretadas por chicos que aún no sabían leer. La peculiaridad de estas situaciones es que la escritura nunca se presentaba sin un contexto.

¿Qué quiere decir esto? Que las escrituras se presentan acompañadas de un contexto gráfico o material (imágenes, envases, etcétera) o de un contexto verbal (información por parte del adulto acerca del significado). En el primer caso, lo que se demanda al niño es que coordine la información de la imagen con las características del texto a fin de anticipar qué puede decir ahí. En el segundo caso deberá coordinar la información que da el adulto con datos suministrados por la escritura a fin de considerar las diferentes partes de la misma. En el párrafo 3 se consignan detalles sobre las características de las situaciones experimentales y las respuestas infantiles.

Como el lector puede advertir, en ambos casos el niño pone en juego las estrategias que mencionábamos anteriormente: podrá elegir alguna le-

tra como índice para anticipar el contenido del texto, o bien basara su anticipación en la longitud de éste, podrá cuestionarse y autocorregirse si algún dato del texto contradice su anticipación, deberá coordinar los datos gráficos (las letras y su configuración) con otros elementos (gráficos o no) a fin de obtener significados.. .

Consideramos que la escuela puede aprovechar estos valiosos aportes proponiendo situaciones de este tipo, sensiblemente alejadas de los tradicionales ejercicios de presentación y sonorización de letras. En suma: permitir al niño realizar una tarea inteligente, interactuando con el material, con el maestro y con sus compañeros, todo lo cual configura una manera posible y provechosa de aprender a leer leyendo.

### **3. ¿CÓMO ESCRIBEN Y LEEN LOS NIÑOS ANTES DE “SABER LEER Y ESCRIBIR”?**

En el marco de la teoría psicogenética y la psicolingüística contemporánea Emilia Ferreiro y Ana Teberosky inician sus investigaciones sobre el proceso de construcción infantil del sistema de escritura, bajo el supuesto de que los niños, antes de leer y escribir convencionalmente, crean hipótesis originales acerca de este sistema de representación.

Vamos a referirnos. a este aspecto, para muchos sumamente conocido, pero insoslayable en la fundamentación de una experiencia de esta naturaleza. Lo haremos en forma explicativa e intentado unificar la terminología empleada en la ya abundante bibliografía, a la que remitimos a quienes deseen introducirse en el tema.

Como cualquier proceso de construcción cognitiva, este proceso se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones, generadas por los desequilibrios originados en las contradicciones entre distintos esquemas involucrados en un mismo momento del proceso o entre los esquemas y la realidad. Al hablar de proceso psicogenético se deja claro que *no se trata* solamente de una serie sucesiva de conductas distintas sino que se trata de explicar cuáles son los logros cognitivos del niño en cada momento del proceso y cómo se transforman y reorganizan en conceptualizaciones cada

vez más objetivas; qué es lo que ya está presente en un modo de comprensión que hace posible se genere el siguiente y cual es la relación de continuidad entre una conceptualización y la siguiente sin determinismo ni reduccionismo.

En lo referente a la evolución de la escritura, E. Ferreiro interpreta que el proceso de conceptualización de la escritura se caracteriza por la construcción de sucesivas formas de diferenciación (Ferreiro, 1986) tanto de los aspectos cuantitativos como cualitativos (cantidad y calidad de marcas empleadas, respectivamente), donde es posible distinguir tres grandes períodos:

1. Un período en el que el niño consigue diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación.
- II. Un segundo período donde se logran diferenciaciones en el seno del sistema de escritura. Se establecieron, primero, las condiciones necesarias para que determinadas producciones (propias o ajenas) resulten legibles y, posteriormente, las formas para diferenciar escrituras entre sí.
- III. Un tercer período donde finalmente el niño llega a diferenciar las escrituras relacionándolas con la pauta sonora del habla.

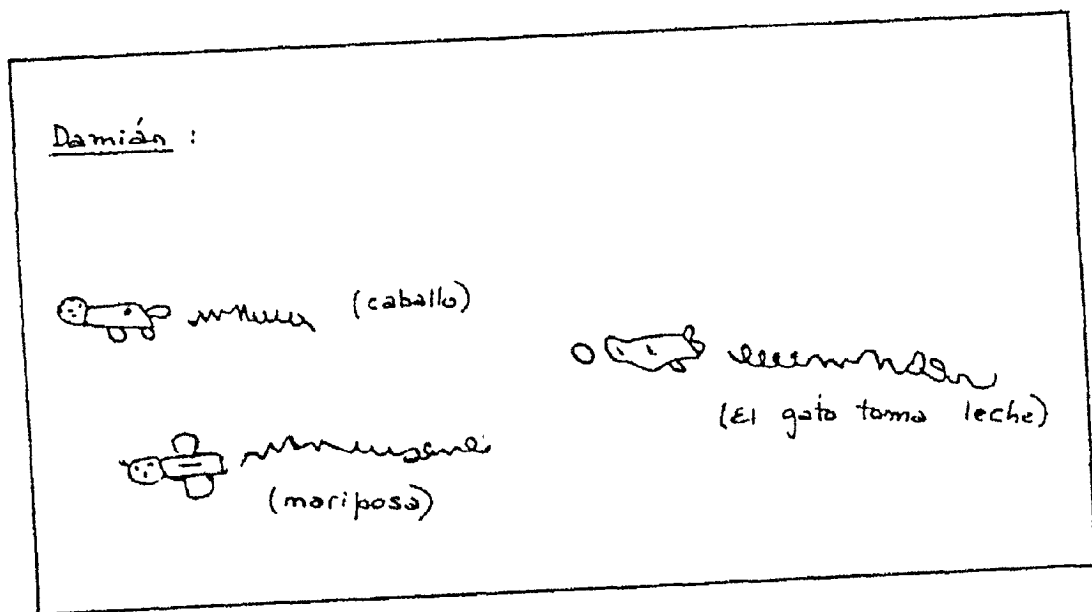
Veamos cada uno de ellos.

En un primer período el niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas de representación. Debido a que fundamentalmente diferencia el dibujo de la escritura, en algunos textos aparece como “distinción entre el modo de representación icónico-no icónico” (Ferreiro, 1986). “Es decir, el niño establece las diferencias entre marcas gráficas icónicas (como las del dibujo, donde se trata de reproducir en alguna medida la forma del objeto) y las marcas gráficas no icónicas, que son totalmente arbitrarias (pero convencionales)” (Vernon, 1986).

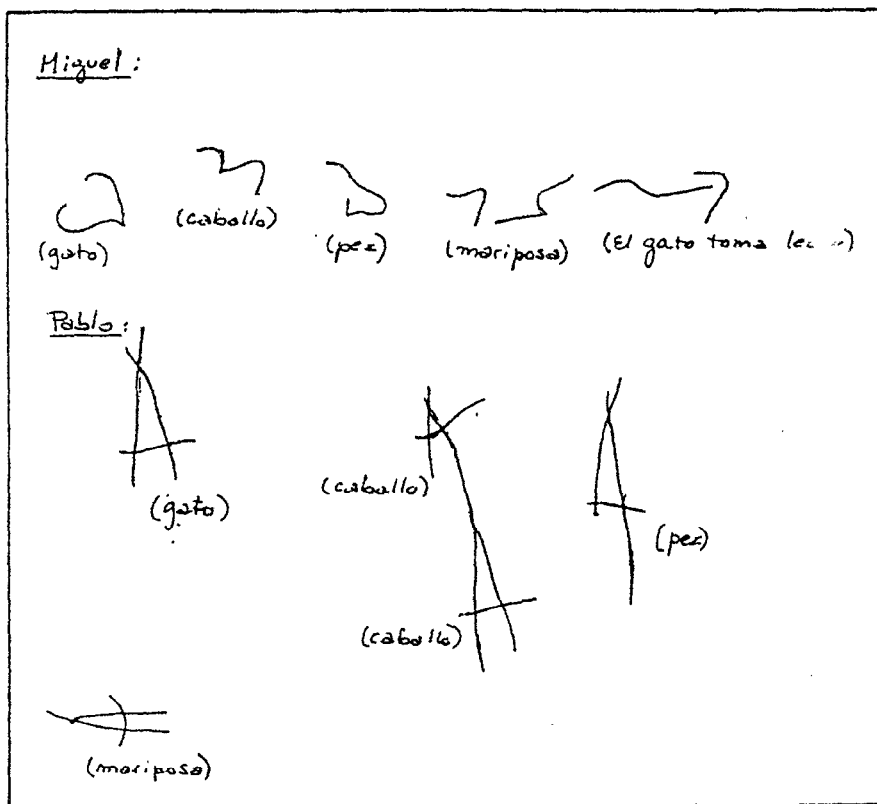
Contemporáneamente, los niños pueden ir construyendo la idea de que la escritura sustituye a-la realidad que representa, es decir, comienzan a concebirla como un objeto sustituto.



Así los niños utilizan marcas figurativas cuando dibujan (“es una casa”) y no figurativas cuando escriben (“dice casa”), las que pueden ser líneas onduladas o quebradas, palitos, bolitas, o hasta letras o pseudoletras, todas bien diferentes de las producciones icónicas. En ningún caso el niño tiene intención de controlar la cantidad de marcas que produce (cuando están separadas) o la longitud del trazo (cuando es continuo). Tampoco hay intención de controlar cuál o cuáles marcas se utilizan, es decir, no hay aún deseos de hacer variaciones en la calidad. Por ejemplo, pudimos observar este tipo de producciones en nuestra experiencia\*.



\* Para ilustrar los distintos tipos de escrituras señalados por Ferreiro, hemos utilizado producciones de niños de primer grado.

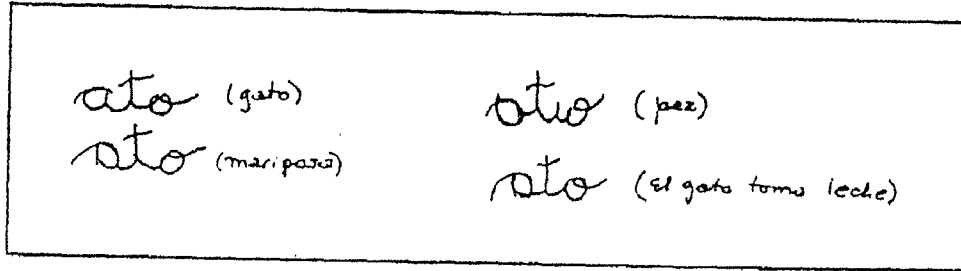


En este momento el niño realiza interpretaciones globales de su propia escritura. Esto significa que cuando se le pide que señale con el dedo lo que acaba de producir indicando "cómo dice", hace señalamientos vagos y/o continuos, sin separar ninguna parte.

Una vez establecida esta primera distinción, los niños se centran en lograr diferenciaciones en el interior del sistema de escritura.

En este segundo período exigen dos condiciones para que las escrituras de otros, o las que ellos mismos producen resulten legibles, es decir, para **que "digan algo"**. Por un lado (cuantitativo) deben tener una cantidad controlada de marcas; por otro (cualitativo) las marcas empleadas deben ser diferentes.

Veamos el ejemplo de Lorena:



Aparentemente todas las escrituras de Lorena son iguales. Esto es cierto si nos fijamos en cada una de ellas y las comparamos con las otras. Sin embargo, esta niña ya hace una diferenciación: coloca distintas letras **dentro** de cada escritura. Es decir, no pone “aaa”, “ttt” u “ooo”, sino “ato”. Tres letras diferentes y no cualquier cantidad sino una cantidad controlada, que en este caso son tres.

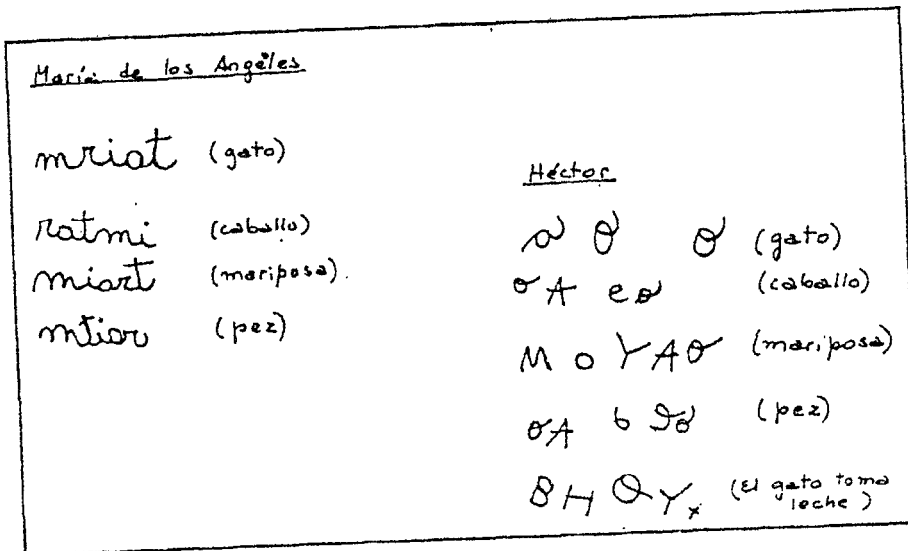
En algunos textos este tipo de producción se encuentra con el nombre de **escrituras fijas**. También recibe la denominación de escrituras con **diferenciaciones intrafigurales**, por el hecho de tener **variedad interna**, dentro de cada escritura pero no entre diferentes escrituras.

El niño está expresando dos importantes ideas originales. Nos referimos a la **hipótesis de cantidad** y la **hipótesis de variedad**. Se habla de hipótesis de cantidad cuando se analiza cuantitativamente la producción realizada: ¿cuántas marcas pone? En el último ejemplo la niña no coloca un número ilimitado de grafías ni tampoco coloca sólo una. Hay una cantidad fija que supera uno y que cada niño estipula (Lorena usa tres). Se habla de hipótesis de variedad cuando se analiza cualitativamente la producción. Esta niña pone tres letras pero diferentes, las varía. En síntesis “con una sola no dice”, “con tantas” (número ilimitado) tampoco y “todas iguales no sirven”.

Una vez que las escrituras se han diferenciado internamente, los niños pueden encarar otro trabajo cognitivo: diferenciar escrituras entre sí. Así, para decir cosas diferentes debe haber diferencias objetivas en las pro-

ducciones. “Las condiciones de legibilidad intrafigurales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que les permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (variar el repertorio de letras que se utilizan de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras sin modificar la cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativos y cualitativos) es difícil aquí como en cualquier dominio de la actividad cognitiva” (Ferreiro, op. cit., pág 15).

Veamos algunos ejemplos:



Desde el punto de vista cuantitativo, María de los Angeles mantiene una característica del tipo de escritura anterior: todas las producciones contienen cinco grafías. Pero cualitativamente, si bien siempre utiliza las mismas, consigue hacer una variación objetiva entre los significados cambiando la posición de las letras.

Héctor ha avanzado un poco más. Cuantitativamente hace variaciones, utiliza entre tres y cinco grafías, es decir, piensa que sus escrituras deben llevar por lo menos tres y como máximo cinco. La misma hipótesis de cantidad que interpretábamos en las escrituras de Lorena y María de los Angeles esta presente en Héctor, pero este niño logra establecer una diferenciación mayor una **cantidad mínima diferente** de **la cantidad máxima**. Para Héctor, el mínimo es tres y el máximo cinco; otros niños establecen otros mínimos y máximos. Además, cualitativamente, no sólo varía la posición sino el repertorio de marcas utilizadas.

En este período existen modalidades de plasmar diferencias dentro de uno o ambos ejes: escrituras con cantidad constante y repertorio fijo parcial, escrituras con cantidad variable y repertorio fijo parcial, escrituras con cantidad constante y repertorio variable, etcétera, pero todas ellas se rigen por criterios ajenos a la correspondencia entre la emisión oral y la producción escrita. Las escrituras deben ser diferentes entre si porque los significados son diferentes entre si. Las interpretaciones (respuestas a las preguntas “señalame con el dedo cómo dice”) continúan siendo globales. Todas estas escrituras se caracterizan por presentar **diferenciaciones interfigurales**, es decir, **entre** distintas palabras.

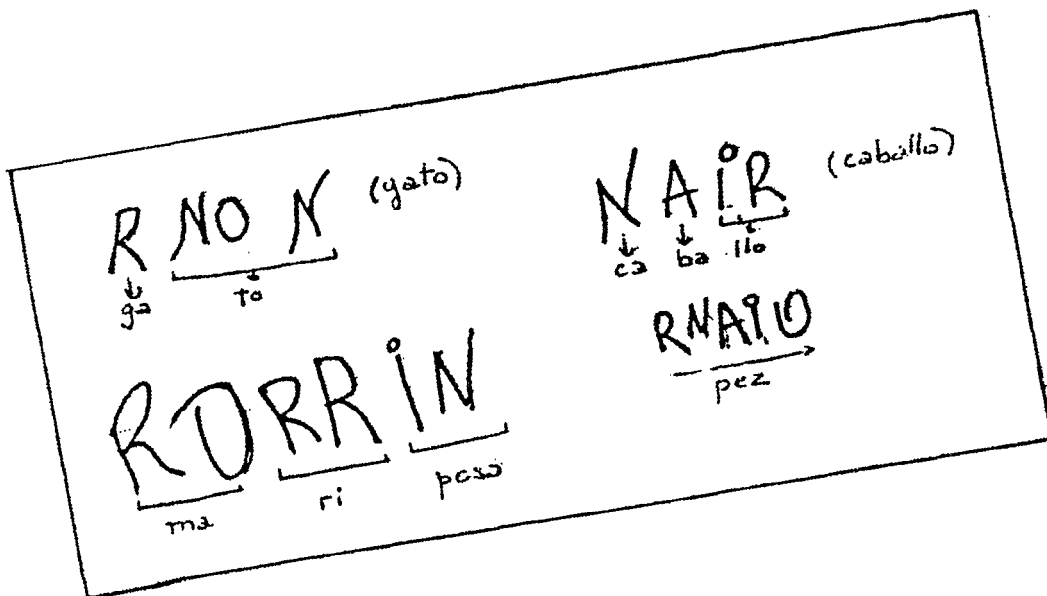
Hasta aquí la preocupación de los niños sería: palabras diferentes deben escribirse con diferencias objetivas (más o menos letras, distintas letras, o diferente ordenación de ellas). Los niños no relacionan estas diferencias con la diferente sonoridad de las palabras, es decir, no relacionan la escritura con la pauta sonora del habla. Si no tienen en cuenta cómo suena la palabra (significante), ¿en base a qué criterio establecen estas diferenciaciones? La intención es que cada escritura que van produciendo quede distinta (en cantidad o calidad) de la que produjeron anteriormente. En ocasiones buscan criterios externos, pero siempre desvinculados de la sonoridad, como puede ser colocar mas letras para palabras que refieren a objetos mas grandes (“casa”, “león”) y menos para las que refieren a objetos más pequeños (“clavo”, “hormiguita”). En ningún caso los niños sienten la necesidad de que palabras que tienen partes sonoras iguales (“casa - caramelos - caballo”) presenten marcas comunes en la escritura, simplemente porque son palabras distintas.

El tercer período, que se inicia cuando los niños descubren que la escritura se relaciona con la pauta sonora del habla, se denomina **fonetiza-**

**ción de la escritura.** Es decir, esas diferenciaciones que logran cambiando cantidad y repertorio de grafías pasan a ser diferenciaciones que se realizan teniendo en cuenta los significantes orales, es decir, cómo suenan las palabras.

Así los niños intentan hacer corresponder partes de la emisión oral con partes de la emisión escrita. Pero deben descubrir qué clase de recorte de la palabra oral (sílabas o letras) se corresponde con los elementos de la palabra escrita. “Sobre el eje cuantitativo esto se expresa en el descubrimiento de que la cantidad de letras con las que se va a escribir una palabra puede ponerse en correspondencia con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral. Esas “partes” de las palabras son inicialmente sus sílabas. Así se inicia el período silábico que evoluciona hasta llegar a una exigencia rigurosa: una sílaba por letra, sin omitir sílabas ni repetir letras” (Ferreiro, op. cit., pág. 15).

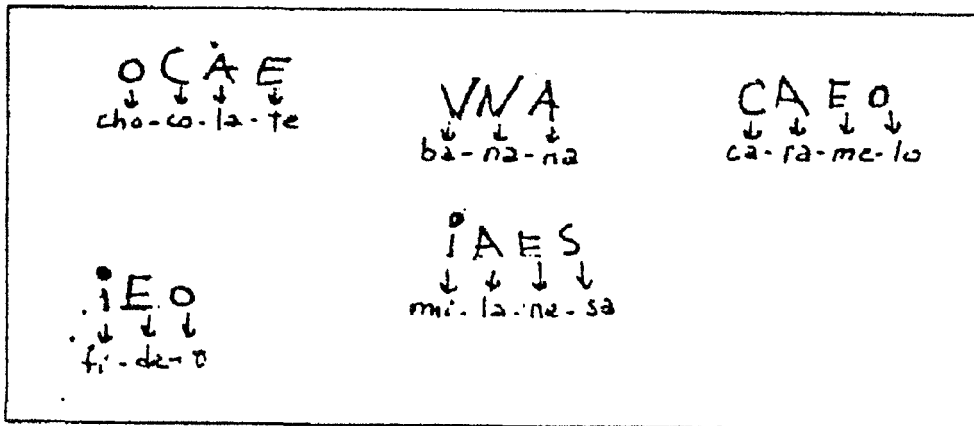
En un primer momento, los intentos de correspondencia silábica suelen ser imperfectos, coexistiendo además con escrituras del período anterior. Veamos el caso de Romina:



Romina **no prevé la cantidad** de marcas o letras que colocara para cada palabra. Simplemente pone letras, pero cuando interpreta sus propias escrituras ya no lo hace globalmente sino que intenta hacer corresponder partes de la escritura con partes silábicas de la emisión oral.

Progresivamente las escrituras se van ajustando y comienzan a construirse a partir del análisis silábico hasta que finalmente la escritura silábica llega a su existencia más rigurosa cuando **se anticipa sistemáticamente**, antes de cada escritura, la cantidad de letras en función de la cantidad de sílabas. Anticipar la cantidad significa que el niño sabe, antes de escribir, cuantas marcas o letras va a colocar.

Sobre el eje cualitativo aparece la utilización de las letras de acuerdo con **su valor sonoro convencional**: “En el mismo período, aunque no necesariamente al mismo tiempo, las letras pueden comenzar a adquirir valores sonoros silábicos relativamente estables, lo cual conduce a establecer correspondencias sobre el eje cualitativo: las partes sonoras similares entre las palabras comienzan a expresarse por letras similares” (Ferreiro, op. cit. pág. 16). Esto significa que el niño tiene conciencia de que cualquier letra no sirve para representar cualquier silaba, sino que debe ser una determinada. Cuando el recorte es silábico, la convencionalidad consiste en colocar algunas de las letras que realmente pertenecen a la silaba. Éste es el caso de Luis:

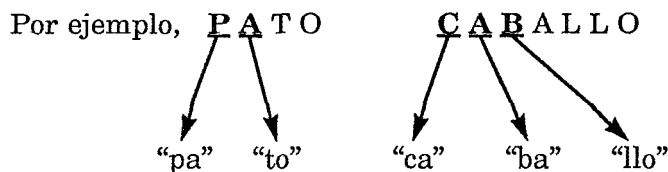


**Las hipótesis de cantidad y variedad generadas en el período anterior perduran y coexisten con la hipótesis silábica, dando lugar al surgimiento de determinados conflictos.**

Por un lado, la escritura silábica puede entrar en contradicción con la hipótesis de cantidad mínima: en el caso de tener que escribir un monosílabo sucede que según la hipótesis silábica solo se necesita una letra, pero por hipótesis de cantidad mínima con una sola no alcanza. Por otra parte, la escritura silábica puede entrar en contradicción con la hipótesis de variedad; por ejemplo, los niños que utilizan valores sonoros vocálicos pueden escribir “gato” con “A-O” y “pato” con “AO”, pero inmediatamente esta producción es rechazada porque ya han establecido que palabras diferentes deben estar representadas de manera diferente.

Además como en cualquier otro período, existen contradicciones virtuales entre las escrituras de los niños y las escrituras de los adultos porque observan que estos no escriben del mismo modo que ellos y porque ellos mismos no logran interpretar con éxito las escrituras de los adultos.

Así, es frecuente encontrar niños que escriben muy entusiasmados frases enteras de manera silábica estricta utilizando vocales. Por ejemplo, para poner “Hoy temprano había sol y ahora no”, colocan “OIEAOA-IAOIAOAO”. Sin embargo, concluida su producción, que por cierto logran después de no poco esfuerzo, a veces expresan un tímido ‘pero así no es’, “vos usas otras” o “no tiene de esta, y de ésta (señalando algunas consonantes)”. Es decir, su sistema es coherente, pero al mismo tiempo tienen conciencia de que no es el sistema de los adultos. Otro ejemplo de este tipo de contradicción son las interpretaciones de las escrituras del adulto por parte del niño. Es común que los niños que producen escrituras silábicas estrictas, interpreten las escrituras de los otros haciendo corresponder cada silábica de la emisión oral a cada marca de la escritura.

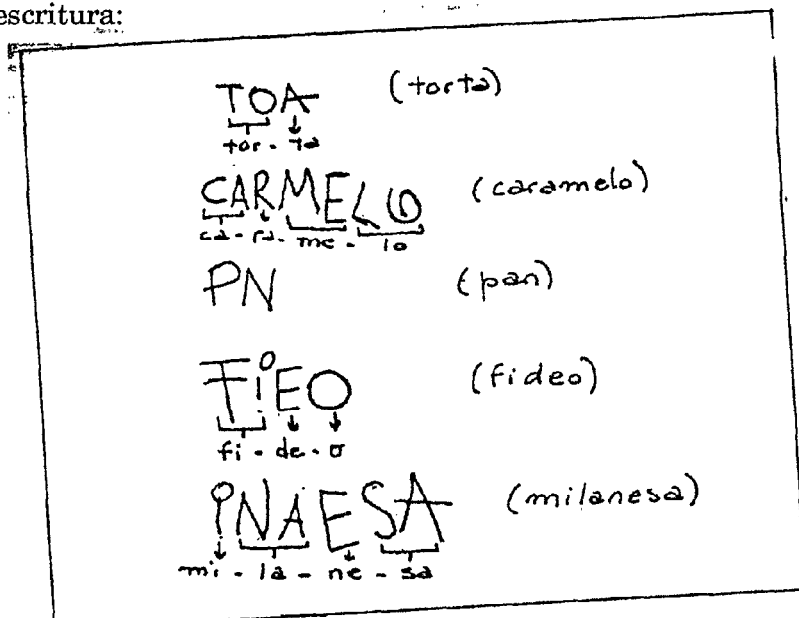




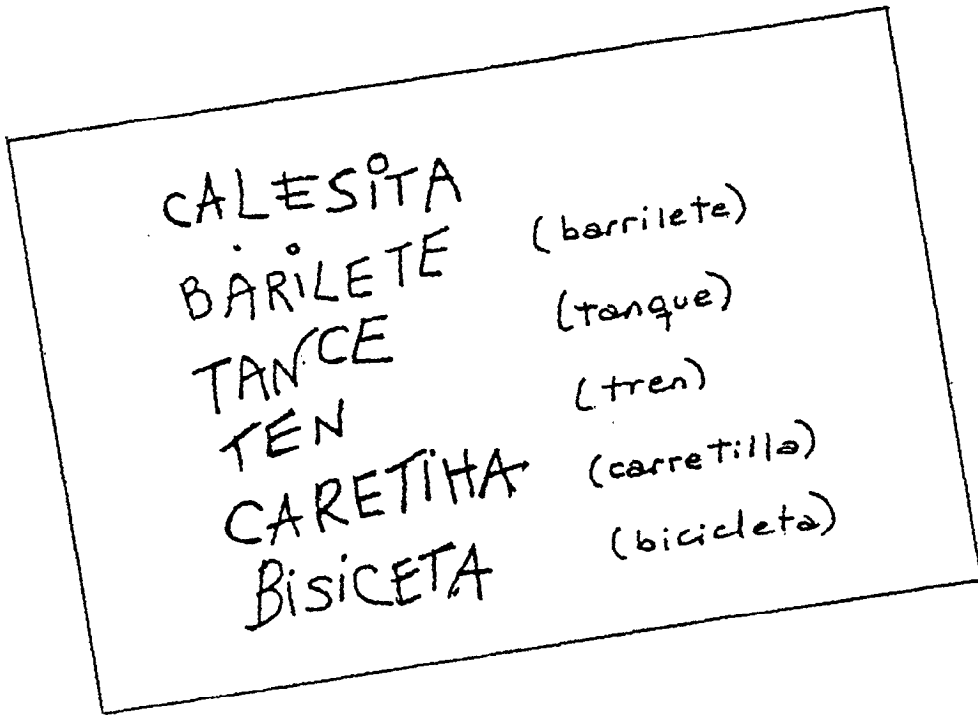
Esto ocasiona dos tipos de problemas: uno cuantitativo, porque resta un sobrante de la escritura convencional que no puede ser interpretado por el niño; otro cualitativo, porque el niño dice "to" señalando una "A" o "llo" en una "B".

Como en cualquier nivel y campo del desarrollo cognitivo, las contradicciones entre esquemas o hipótesis de los niños y las contradicciones entre estas hipótesis y la realidad, tarde o temprano generan desequilibrios que los niños trataran de resolver. A veces lo harán apelando a soluciones de compromiso que les permitan solucionar el problema localmente pero sin modificar ninguno de los esquemas en juego (por ejemplo, cuando pedimos la escritura de monosílabos suele suceder que decimos: "poné sal", y los niños nos dicen: "mejor te pongo salsita", evitando así la difícil situación). Pero en algún momento será necesario enfrentarse al problema realmente por la única vía de solución: la reestructuración de sus esquemas en un nuevo sistema en el que las contradicciones ya evidenciadas queden resueltas.

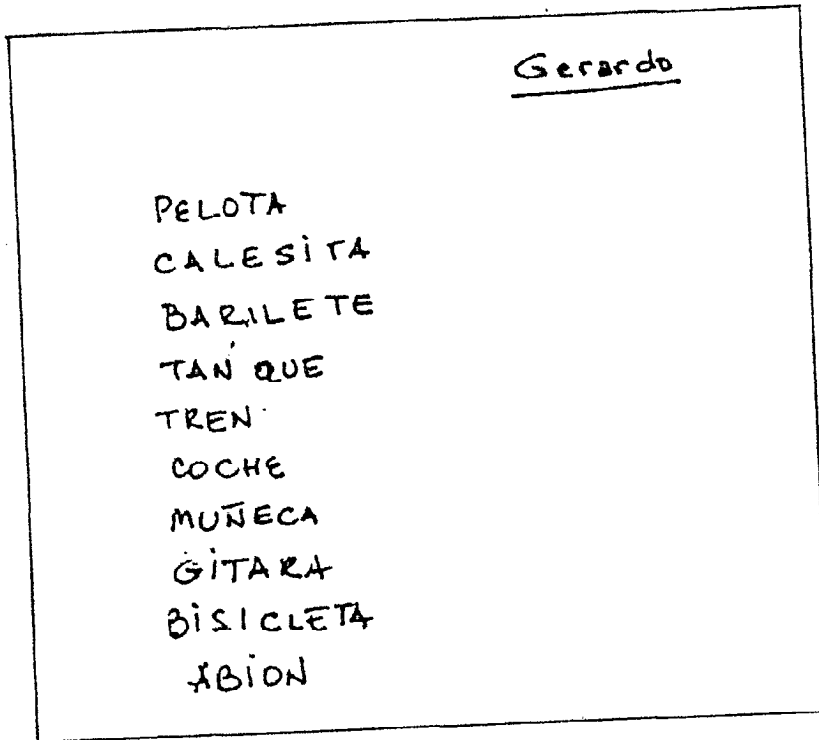
Estos conflictos conducen a la desestabilización de la hipótesis silábica y a la construcción de un nivel de transición, llamado silábico alfabético, donde algunas sílabas son analizadas como una totalidad y otras admiten una descomposición en elementos menores (fonemas). Matías ejemplifica este tipo de escritura:



Progresivamente desaparece el análisis silábico en la producción de escrituras hasta arribar a una correspondencia entre fonemas y grafemas. Tal es el caso de Leandro:



Sin embargo aún restan numerosos problemas por resolver, aunque una parte fundamental del sistema de escritura ya haya sido comprendido. Esta escritura no ha resuelto los problemas ortográficos, tales como los fonemas que se representan por doble grafía (ch, ll), o las convenciones más complejas como las "GU" o "QU". Este último momento no ha sido estudiado, pero sabemos que este tipo de escritura va haciéndose cada vez más convencional, como lo demuestra la escritura de Gerardo que ya utiliza "qu" y "ch", aunque persisten fallas en "gu" y "59". (Sobre este último punto ver capítulo IV)



Hasta aquí hemos visto cómo escriben los niños antes de hacerlo de manera alfabética. Incursionaremos ahora brevemente en otro aspecto de esta historia, el que corresponde a cómo interpretan los textos antes de “saber leer”. Nos referimos, concretamente, a los distintos tipos de respuesta puestos de manifiesto en las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (Ferreiro y Teberosky, 1978).

Las situaciones más difundidas (y utilizadas posteriormente como alternativas didácticas) consistían en presentar diferentes escrituras acompañadas de imágenes (contexto gráfico) o bien se escribía una oración delante del niño y se le informaba sobre su contenido (contexto verbal).

En lo que respecta a las primeras, la situación experimental consistía en presentar a los niños determinadas escrituras (una palabra o bien una oración) acompañando una imagen (que podía consistir en uno o varios objetos) y preguntar al niño qué creía que decía dicho texto.

La primera idea que los niños tienen acerca del significado posible de

una escritura que está próxima a una imagen es que allí dice el nombre del objeto que aparece en la ilustración. Esto ha sido denominado “hipótesis del nombre” (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ferreiro señala, con gran precisión: ‘las primeras interpretaciones de textos son enteramente dependientes de dos condiciones: una externa (el contexto) y otra interna (la idea de que los nombres es lo que está escrito). Esta idea infantil -a la que nos referimos como la hipótesis del nombre- seguirá vigente por mucho tiempo, y sin embargo las relaciones entre el contexto y el texto irán variando’ (Ferreiro, 1986).

Se distinguen tres grandes tipos de respuestas en esta evolución:

a) **El texto depende enteramente del contexto.**

Por ejemplo: A un niño se le presenta una imagen de un pato, debajo de la cual está esto “EL PATO NADA EN EL AGUA”.

EXPERIMENTADOR*	NIÑO
Mira esta tarjeta ¿qué hay aquí? ( <i>Señala imagen.</i> )	Un pato.
¿Y aquí? ( <i>Señala texto.</i> )	Letras...
¿Qué te parece qué dirá ahí?	Pato...
¿Pato?	Sí, pato.
¿Por qué te parece que dice “pato”?	( <i>Sonríe.</i> ) Y... porque aquí está el pato ( <i>señala la imagen.</i> )
¿Y no podrá decir otra cosa?	¡No! ( <i>Terminante.</i> ) Si está el pato...
A ver, mostrame con tu dedito cómo	Pato ( <i>hace un señalamiento continuo de izquierda a derecha abarcando toda la oración.</i> )

\* En todos los registros de situaciones de aula hemos conservado el desempeño lingüístico original. Se han transcrito sin ninguna marca especial las verbalizaciones, y se ha puesto entre paréntesis las escrituras y gestos, así como algunos comentarios aclaratorios. En la columna izquierda se consignan las intervenciones docentes, y, en la derecha, las de los alumnos. Asimismo, cuando se registra un trabajo de equipo, sin intervención del docente, se transcribe en una sola columna.

b) **Respuestas que toman en consideración aspectos cuantitativos del texto para coordinarlos con la información de la imagen.**

Ejemplo: *(Con la misma tarjeta.) Te voy a mostrar una tarjeta... (Se la muestra.)*

Sí... ¿Y aquí, qué le pusieron? (Señala texto.)

¡Hay un patito!

¿Qué te parece que dice ahí?

Letras...

Yo sé que no sabes leer, pero quiero saber qué pensás que puede decir ahí.. .

Patito... *(no parece muy convencido). No sé... No sé leer todavía...*

¿Podrá decir "patito" como dijiste antes?

No sé.

¿Por qué no?

**No.**

¿Muchas qué?

Porque es muy largo, tiene muchas...

Letras... A ver... Patito, (señala *EL*), agua (señala *PATO*), cielo (señala *NADA*), nube (señala *EN*). . . No, igual sobran. No sé qué dice. *(Como se puede advertir, el niño intenta atribuir a cada fragmento de escritura el nombre de algún elemento de la imagen.)*

**c) Respuestas que toman en consideración aspectos cualitativos del texto para coordinarlos con los datos de la imagen.**

Ejemplo: *(Nuevamente con la misma tarjeta.)* Te voy a mostrar otra a ver si te das cuenta qué dice... como con la otra que te mostré pensaste tan bien... *(le muestra la tarjeta).* Mostráme cómo dice “pato”.. .

*(Se lo ve muy orgulloso y contento.)* ¡Seguro que adivino! *(Mira la tarjeta.)* ¡Dice “pato”! *(interrumpiendo.)* ¡No! Acá no *(señala EL), acá* dice “pato” *(señala PATO)* porque ésta *(señala la P)* es la papá... la pa.. . en ésta sola dice pato *(señalando PATO).*

¿Y en todo qué dirá?

No sé... dirá que el pato está en el agua... algo del pato... *¡Sí!* ésta *(señala la inicial de AGUA)* es la “a”... ¡Sí! Seguro que dice “El pato está en el agua”... *(sonríe entusiasmado).*

Los tres ejemplos transcriptos corresponden a las evaluaciones de tres niños realizadas a comienzos de primer grado.

El lector puede advertir que, en los tres casos, los niños intentan interpretar el texto utilizando diferentes estrategias, algunas de las cuales son más elaboradas, ya que coordinan más elementos para anticipar el posible significado de la escritura. De todas maneras, **todas** estas respuestas ponen de manifiesto modos de ‘leer’ que son anteriores a la lectura convencional.

Veremos ahora la otra situación explorada en las investigaciones mencionadas, aquella en que la escritura no se presenta acompañada de un contexto gráfico sino verbal.

El experimentador escribía una oración delante del niño y le informaba sobre su contenido, acompañando la verbalización con un señalamiento continuo del texto, de izquierda a derecha. Luego le preguntaba qué creía que decía en cada una de las partes escritas (palabras).

A un adulto alfabetizado, que no esté familiarizado con las peculiaridades de la lógica infantil, puede resultarle extraño que las respuestas puedan diferir sensiblemente de las palabras que efectivamente conforman la oración. Pero esto es lo que sucede durante un período bastante prolongado de esta parte del proceso de adquisición de la lengua escrita que, en algún momento, fue denominada la “prehistoria” de la alfabetización y que actualmente, consideramos parte de la historia misma de este aprendizaje.

Para no cansar al lector con información que ya ha sido ampliamente difundida en otros textos (Ferreiro, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez palacio, Fascículo IV, 1982), nos limitaremos a comentar brevemente algunas de las respuestas infantiles que preceden a la interpretación convencional de las partes que conforman una oración y que ponen de manifiesto la diferencia entre “lo que esta escrito” y lo que “puede leerse” en esta escritura.

- a) Un primer grupo de respuestas podría caracterizarse por la marcada dificultad de acceder al trabajo simultaneo con el todo y las partes: los niños que manifiestan este tipo de conceptualización consideran que en cada palabra puede estar escrita toda la oración o concebir que en todo el texto esta escrita sólo una de las palabras.

Veamos un ejemplo:

Ahora voy a escribir algo. *Mirá (Escribe LA SEÑORA COMPRÓ UN REGALO.)*

Yo aquí escribí “La señora compró un regalo”. A ver, decime que escribí...

“La señora compró un regalo.”

Eso, es. Decime, Martín, ¿qué te parece que dirá aquí? (*Señala REGALO.*)

Ajá... y aquí, en esta parte (*señala SEÑORA*) ¿qué dirá?

¿Y acá, en esta parte? (*Señala COMPRO.*)

¿Y en todo? (*Señala toda la oración.*)

A ver, Martín, mostráme dónde te parece que dice “regalo”...

¿Y dónde dirá “señora”?

“La señora compró un regalo.”

Y.. . (*sonríe*) “la señora compró un regalo”.

(*Meneando la, cabeza,*) También va a decir “la señora compró un regalo”.

Lo mismo, “la sedora compró un regalo”.

(*Sin dudar.*) Acá (*señala toda la oración*).

También acá (*señala nuevamente toda la oración*).

- b) Otros niños consideran que sólo los sustantivos están escritos. Es decir, que allí donde están escritos los sustantivos puede leerse una oración completa. Por ejemplo:

(*Escribe LA SEÑORA COMPRÓ UN REGALO.*)

(*Mira atentamente.*) ¿Qué escribís?



Mirá, yo aquí escribí “La señora compró un regalo”. Ahora decíme vos que escribí...

Sí. “La señora compró *un regalo*” (*desliza el dedo en un movimiento continuo señalando toda la oración de izquierda a derecha*). Fijáte bien: ¿qué te parece que dirá aquí? (*señala REGALO*).

Y acá (*señala SEÑORA*) ¿qué dirá?

¿“Un regalo” o “regalo”?

Ajá... y ¿qué pensás que dice acá? (*Señala COMPRÓ*.)

Acá (*COMPRÓ*) dice “señora” y aquí (*señala REGALO*) ¿qué me dijiste que decía?

¿“Regalo” o “Señora”?

¿Y aquí (*COMPRÓ*.)

A ver, ¿te acordás qué decía en todo esto? (*Señala toda la oración*.)

¡Muy bien! Y aquí (*señala UN*). ¿Qué dirá?

(*Sonríe*.) ¿La señora compró un regalo?

La señora... señora.

Un regalo.. . regalo.

Regalo.

Señora.

Regalo.. . Señora.

Señora.

Regalo.

Sí. La señora compró un regalo.

Nada.

¿Nada?

No... porque son muy poquitas. Tenés que sacarlas o juntarlas con estas (*señala REGALO*).

¡Ah! Ya entiendo... ¿Y aquí? (*Señala EL.*)

Eso es lo mismo. Sacálas.

Y si las saco ¿va a decir “La señora compró un regalo”?

S í .

Y acá (*señala SEÑORA*) ¿qué decía?

Señora.

- c) Otro tipo de respuestas, más evolucionado que el anterior, refleja dificultad para concebir al verbo escrito de manera independiente. A diferencia de las respuestas anteriores, estos niños piensan que el verbo está escrito, pero éste puede ser solidario del sujeto, del objeto o de la oración entera. Ejemplo:

*(Una vez presentada la oración con la técnica descripta.)*

¿Qué te parece que dirá aquí? (*Señala REGALO.*)

Un regalo.

¡Viste que sabías- mucho? Y decías que no podías adivinar.. . Y aquí (*señala SEÑORA*) ¿qué dirá?

*(Sonriendo.)* Me parece que ahí dice “senora”.

Sos un genio adivinando.. . y ¡qué te parece que dirá aquí? (*COMPRÓ.*)

Compró un regalo.. .

Y acá, ¿qué decía? (*REGALO.*)

Un regalo.

Mostráme dónde decía “señora”. . .

Acá (*señala SEÑORA.*)

Sí, y aquí (*COMPRÓ*)¿qué decía?

Compró un regalo... ¡No! Dice “la señora compró”.

- d) Las respuestas más próximas a la conceptualización convencional consideran que el verbo está escrito de manera independiente, pero no logran aislar los artículos. Veamos un ejemplo:

(*Después de presentar la oración.*) ¡Qué crees que dice acá? (*Señala REGALO.*)

Un regalo.

¿Y acá? (*Señala COMPRÓ.*)

Creo que dice “compró”.

¡Bien! Y acá (*señala SEÑORA.*) ¿Qué dirá?

Señora.

Aja.. , ¿y aquí? (*señala UN.*)

Un re...

¿“Un re” para que diga qué?

Un regalo.

¿Y aquí? (*REGALO.*)

Un regalo.

¿Y qué dirá acá (*señala LA.*)

La señora.. . ¡No! La señora era acá (*señala SEÑORA.*) Ahí (LA) no sé qué dice...

Como se comentó anteriormente muchas de estas respuestas difieren sensiblemente de las palabras que integran la oración. Consideramos de gran importancia conocer estas alternativas, que son normales en determinados momentos de adquisición de la lengua escrita, ya que esta información puede ser útil al maestro para comprender las opiniones de sus alumnos y poder proponerles situaciones que los ayuden a avanzar.

#### 4. REFLEXION SOBRE ALGUNAS INTERPRETACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS TRABAJOS DE EMILIA FERREIRO

En un principio, muchos dudaron de los descubrimientos de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. ¿Sería posible que esto ocurriera con todos los niños o sólo les pasaba a los niños entrevistados y bajo condiciones exploratorias particulares? Posteriormente, una serie de publicaciones sucedió al primer texto de las autoras: en todas se confirmaban y profundizaban los datos y las interpretaciones iniciales. Por otra parte, las exploraciones que los docentes íbamos desarrollando con nuestros niños arrojaban resultados similares.

Una vez aceptada la existencia de niveles de conceptualización de la lengua escrita previos a la lectura y la escritura convencional, el problema reside en cómo éstos juegan en la experiencia didáctica. Existen distintas interpretaciones acerca de la posible utilización de estos conocimientos psicológicos.

Algunas, bastante difundidas y con las que no concordamos, podrían ser caracterizadas a partir de un trabajo de Emilia Ferreiro (1985), en el que la autora comenta críticamente ciertas aplicaciones pedagógicas de la psicología genética de Jean Piaget.

En este trabajo se caracterizan cuatro líneas que ponen en evidencia los problemas que puede ocasionar la simplificación de los descubrimientos de la psicología genética acerca de los diferentes estadios de organización cognitiva, a fin de adaptarlos para el trabajo en el aula.

Creemos que puede resultar de utilidad advertir sobre riesgos similares que pueden correrse si se pretende aplicar mecánicamente en el salón de clase los aportes de las investigaciones de Ferreiro acerca de los distintos niveles de conceptualización sobre la lengua escrita, sin tomar en consideración el eje central de estos trabajos: la concepción de construcción del conocimiento que se desprende de la epistemología genética.

La autora dice: “Agruparé estas aplicaciones pedagógicas bajo la forma de cuatro “grandes tentaciones” que no pertenecen al pasado remoto sino que están aún vigentes”.

Comentaremos la primera “tentación”: “Algunos pretenden enseñar las nociones de conservación como si fuesen otros tantos contenidos escolares...”.

Del mismo modo creemos que ha existido la tentación de enseñar los niveles de conceptualización acerca del sistema de escritura como contenidos escolares. Las conceptualizaciones y sus transformaciones son procesos que existen en la cabeza de los niños y no se corresponden con el pensamiento de los adultos alfabetizados ni con la realidad de la escritura como sistema: **No es posible acelerar el proceso enseñando cómo realizar el paso siguiente.** Por ejemplo, existe una ejercitación muy difundida destinada a niños que producen escrituras diferenciadas en cantidad y calidad, que consiste en palmear palabras, pedirles que las escriban de acuerdo a como las escucharon y proporcionarles tarjetas con tantas líneas como sílabas posee la palabra. Se supone que este niño que aún no relaciona la escritura con la pauta sonora del habla, será inducido por este medio a un análisis silábico (¿algo así como enseñar la hipótesis silábica?). El supuesto que subyace a esta práctica parece plantear: ahora que sabemos cuáles son los pasos para acceder a la escritura alfabética y a la lectura convencional, enseñemos esos pasos.

En otro pasaje, Ferreiro comenta la segunda “tentación”: “Otros, conscientes de que las operaciones como tales no pueden ser enseñadas, concluyen que sólo cabe esperar hasta que aparezcan (...)”.

**Tampoco se trata de que los niveles de conceptualización, por no poder ser enseñados, deban ser sólo pacientemente esperados.** Un docente puede hacer mucho para favorecer el proceso constructivo, puede crear un ambiente alfabetizador, puede brindar situaciones que permitan

la interacción con la lengua escrita, puede intervenir con la intención de hacer tomar en cuenta aspectos que los niños espontáneamente no consideran, puede (en ocasiones) plantear situaciones potencialmente conflictivas, puede brindar informaciones que los niños procesaran (o no) de acuerdo con sus esquemas de asimilación.. . En fin, un docente tiene que saber esperar a los niños, pero su espera no es pasiva. Se puede esperar porque se comprende cuál es el proceso de pensamiento del niño, pero se tiene en cuenta que las transformaciones de ese proceso no se suceden mágicamente sino que son el producto de las interacciones con el medio social y material en el cual se incluye el sujeto. Desde ese medio el docente interviene activamente, sin fantasías de control sobre el aprendizaje ni centrando sus esperanzas en que los niños avancen librados a sus posibilidades.

Más adelante la autora expresa: “La tercera tentación consiste en consultar los libros de Piaget para saber en qué año escolar hay que poner tal o cual contenido.. .”.

Si bien, en relación con los niveles de conceptualización nunca se han mencionado edades promedio, existe una postura bastante difundida en nuestro sistema que nos recuerda esta tercera tentación. Es decir: se toma en cuenta que hay un proceso de adquisición por parte del niño, se sabe que los ritmos pueden variar de un niño a otro, pero se tiende a considerar que hay un tiempo “normal” (que, generalmente, coincide con el tiempo promedio), en el cual deben producirse determinadas adquisiciones.

Este pensamiento, conciliado con cierta tradición escolar -y social- de que un niño debe saber leer y escribir al finalizar el primer grado, se ha difundido como la expectativa de que los alumnos deban alcanzar un nivel de conceptualización alfabético en el transcurso de su primer año escolar. Esta postura trae aparejada una consecuencia inevitable: plantear para segundo grado contenidos, actividades y situaciones que sólo pueden ser resueltas por niños que hayan alcanzado ese nivel.

Creemos que interpretaciones como ésta desvirtúan el verdadero espíritu de los trabajos de Ferreiro y tergiversan la posible aplicación al campo educativo de una teoría que constituye una valiosísima herramienta de comprensión del **proceso** por el que los niños se apropian de la lengua escrita.

Por último, transcribiremos la cuarta “tentación” comentada por Ferreiro: “La cuarta tentación consiste en tomar la teoría de Piaget como si

fuese una pedagogía, peor aún, como si fuese un conjunto de recetas inmediatamente aplicables, con la tranquilidad espiritual que da el “Piaget dijo que...” (. . .).

Como señalamos anteriormente, los descubrimientos sobre la psicogénesis de la lengua escrita tienen una enorme importancia para la educación. Pero sus investigaciones corresponden al campo psicológico, ya que intentan dar cuenta de las diferentes organizaciones cognitivas que van estructurando los niños para comprender el sistema de escritura. No fue su intención incursionar en la esfera pedagógica. Es responsabilidad de los docentes y de los investigadores en educación transformar la práctica en el aula, conscientes de que esta tarea requiere la inclusión de los aportes psicogenéticos para comprender el proceso de los niños, pero desborda en mucho este aspecto ya que el hecho educativo supone la intervención de numerosas variables que trascienden la exclusiva consideración de los aspectos psicológicos involucrados.



Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación

PRESIDENCIA  
DE LA NACION