

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

APORTES PARA LA ENSEÑANZA

ARGENTINA
UN PAÍS CON BUENA GENTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

ENTRE DOCENTES DE ESCUELA PRIMARIA

LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA ESCUELA

APORTES PARA LA ENSEÑANZA



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretario de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Eduardo Aragundi

Directora Nacional de Gestión Educativa

Lic. Delia Méndez

Directora de Educación Primaria

Lic. Silvia Storino

Terry, Marcela

La lectura y la escritura en la escuela. Aportes para la enseñanza /
Marcela Terry y Nancy Amado ; coordinado por Valeria Cohen . - 1a ed. -
Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2012.

40 p. ; 22x17 cm. - (Jornadas Institucionales de Formación / Silvia
Storino)

ISBN 978-950-00-0933-1

1. Formación Docente. 2. Lengua. I. Amado, Nancy II. Cohen, Valeria,
coord. III. Título
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 15/03/2012

Este material es una adaptación de *Eje 3. Saberes específicos. Módulo para docentes*, producido por el Ministerio de Educación en el marco del Proyecto FOPIIE. Su elaboración estuvo a cargo de Marcela Terry y Nancy Amado, bajo la coordinación de Valeria Cohen.

Coordinación de Materiales Educativos

Coordinador: Gustavo Bombini

Responsable de Publicaciones: Gonzalo Blanco

Asistente editorial: Cecilia Pino

Edición: Gabriela Laster

Corrección: Diana Gamarnik

Diseño y diagramación: MZMS

Diseño de tapa: Paula Salvatierra

© Ministerio de Educación

Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Impreso en la Argentina

ISBN 978-950-00-0933-1

Estimados colegas:

Un nuevo inicio nos convoca y, como lo hemos sostenido durante los últimos años, nos encontramos ante una nueva oportunidad para desplegar en la escuela un espacio y un tiempo de reflexión colectiva que propicie pensar la escuela que juntos hacemos día a día y las prácticas de enseñanza que llevamos adelante.

Todos los que hacemos el Estado venimos trabajando intensamente para hacer de la escuela pública un ámbito más justo, de inclusión educativa, en el cual el derecho a enseñar y aprender se despliegue en el desarrollo de vínculos sólidos de afecto, respeto y solidaridad. Nos encontramos frente a un nuevo período de gobierno y lo abordamos con renovados y mejores desafíos pedagógicos que nos comprometen a ofrecerles a los chicos y las chicas que cursan el nivel primario experiencias formativas de calidad.

La educación del segundo bicentenario supone una atención particular a los procesos de alfabetización inicial y la intensificación del tiempo destinado a las actividades de lectura y escritura a lo largo de todo el nivel primario, pues leer y escribir constituye uno de los derechos educativos más importantes que la escuela debe hacer efectivo por la incidencia de estos aprendizajes en la vida ciudadana, en el acceso a otros saberes y en la prosecución de estudios secundarios.

Esperamos que este cuadernillo se convierta en una herramienta que contribuya a la tarea pedagógica que afrontarán las escuelas durante el presente año y que invite a seguir pensando la tarea de educar trabajando juntos, sumando entusiasmos, abrazando sueños...

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación

Índice

• Presentación	7
• Primer encuentro	9
» El desafío de enseñar a leer y escribir	9
• Segundo encuentro	13
» Leer y escribir desde el comienzo: enseñar Lengua en Primer Ciclo	14
» Enseñar a leer y escribir en el Segundo Ciclo	18
» Algunas condiciones generales que harían posible el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela	22
• Tercer encuentro	23
» Enseñar y aprender acerca de la lengua: hacia la sistematización de los contenidos	23
• Cuarto encuentro	26
» Hablar para escribir, leer para escribir: la escritura en el centro de la escena	26
» Los procesos de composición escrita	28
» Los momentos del proceso de escritura: la importancia de la revisión	30
• Quinto encuentro	34
» La organización del trabajo en el aula de lengua	34
» Un ejemplo de proyecto de escritura (5º grado)	35
» La interacción en la clase	35
• Síntesis de las jornadas	38
• Cierres e inicios... ..	40
• Bibliografía	40

Presentación

Este cuadernillo continúa las propuestas de acompañamiento a las jornadas de reflexión institucional de 2009 y 2010 (“Entre docentes de Escuela Primaria” y “Entre docentes de Escuela Primaria. Todos los mundos en la escuela”).

En esta oportunidad, proponemos utilizar ese momento de encuentro de maestros para pensar juntos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura con el fin de favorecer el desarrollo profesional de los docentes y la experiencia escolar de los alumnos.

El material pretende, entonces, constituirse en un apoyo para reflexionar acerca del lenguaje escrito, los procesos que conducen a su aprendizaje y las condiciones y situaciones de enseñanza más adecuadas. Proponemos volver a pensar en nuestras concepciones en torno a la lectura y la escritura, en las propuestas didácticas tanto en el ámbito del aula como en el ámbito institucional y en el sentido de esas propuestas.

Esta reflexión supone la puesta en juego de las perspectivas de los diversos actores de la vida escolar –maestros, bibliotecarios, directores, supervisores–; al componer una mirada compartida, se propician proyectos de trabajo que no se limitan a la tarea del aula, sino que avanzan hacia la construcción de acuerdos institucionales alentadores de un modo de trabajo sostenido a lo largo de toda la escolaridad.

Las actividades y los desarrollos teóricos que presenta este material asumen como punto de partida la necesidad de asegurar en nuestras escuelas la enseñanza de los contenidos seleccionados como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP). A través de ellos la escuela se hace cargo del compromiso ineludible de hacer posible que todos los niños ingresen a la cultura letrada, es decir, no solamente al dominio del sistema de escritura, sino de su uso como herramienta para el acceso al patrimonio cultural que la humanidad ha producido a lo largo de la historia asociado al desarrollo para la vida personal, a la igualdad de oportunidades educativas, a la emancipación y al ejercicio de la ciudadanía.

Por otro lado, sabemos que la lectura y la escritura tienen una especial importancia a la hora de delinear la trayectoria escolar de los niños y niñas. En efecto, históricamente consolidada como una de las funciones centrales de la Escuela Primaria, el logro efectivo de la alfabetización inicial se constituye en uno de los factores que influye con mayor preponderancia en la repitencia de alumnos en el Primer Ciclo.

A partir de estas consideraciones sugerimos, entonces, una serie de actividades de lectura, trabajos en pequeños grupos, análisis de experiencias didácticas y proyectos realizados, discusión grupal y situaciones de escritura grupal o individual.

La tarea supone un ida y vuelta reflexivo, permanente y colectivo, entre la práctica cotidiana y la conceptualización que, sin duda, enriquecerá nuestras escuelas.

Primer encuentro

El propósito de esta jornada es revisar las concepciones de lectura y escritura y la construcción de esas prácticas sociales como contenidos escolares, las transformaciones que sufren y su presentación en la escuela.

1. Antes de leer el siguiente texto, comenten entre ustedes para qué leemos y escribimos en la vida cotidiana y en qué situaciones; comparen esas situaciones con las propuestas habituales de lectura y escritura de la escuela.
2. Después de la lectura:
En el texto se señalan algunos puntos centrales a la hora de pensar la alfabetización. Discutan entre ustedes qué planteos consideran importantes.
3. ¿Cómo los presentarían a otros compañeros? Elaboren dos o tres oraciones que los expliquen.

El desafío de enseñar a leer y escribir

Es indudable que una de las principales características de las sociedades modernas es la ubicuidad de la escritura. Casi ningún acontecimiento significativo, desde la declaración de una guerra hasta un simple saludo de cumpleaños, se produce sin una apropiada documentación escrita. Los contratos se sellan por medio de una firma. Los artículos en los mercados, los nombres de las calles, las lápidas, todos llevan inscripciones. Las actividades complejas, sin excepción, están escritas en libros de patrones de tejido, manuales de computación, o en libros de recetas de cocina. La atribución de una invención depende de haber registrado una patente escrita, en tanto que la atribución de un avance científico depende de su publicación. Y nuestro lugar en el cielo o en el infierno –según nos han dicho– depende de lo que está escrito en el Libro de la Vida.

David Olson, 1988

Los textos escritos que se mencionan en este párrafo –por tomar sólo unos pocos ejemplos– ilustran la gran variedad de situaciones en las que se usa la lengua escrita en la vida cotidiana. Los textos siempre se producen en situaciones comunicativas concretas y su sentido está ligado al contexto en el cual surgen; ese sentido es compartido por los integrantes del grupo social.

Para la comunidad científica, la producción y circulación de los textos especializados forman parte de la producción de saber. Se establece para la escritura una serie de rigurosas normas, vinculadas con la actividad que les da origen (la investigación); quienes no comparten esa actividad no asignan a esos textos el mismo sentido.

Todos los jóvenes conocen las implicancias de escribir o de recibir una carta de amor...

Participar de la “cultura letrada” implica ser capaz de construir e interpretar, en diferentes situaciones, textos adecuados y eficaces (orales o escritos). Para esto es necesario no sólo tener

conocimiento de las reglas lingüísticas que nos permiten producir oraciones gramaticalmente correctas –*competencia lingüística*–, sino manejar también las reglas sociales que nos permiten ubicarnos en forma adecuada en las situaciones comunicativas –*competencia comunicativa*–.

Las nuevas tecnologías, por otra parte, exigen capacidades vinculadas con el uso de la lengua escrita que sean flexibles, y de la mano de estos medios se generan también nuevos estilos de habla y de escritura. Y cada vez más resulta problemático pensar una alfabetización que no incluya, por ejemplo, saber navegar por Internet.

La escuela es quien asume la responsabilidad de comunicar estos conocimientos; su tarea indelegable consiste en formar a todos los niños como personas capaces de integrarse activamente a la cultura escrita. No es una tarea sencilla, en especial porque los niños llegan a la escuela habiendo transitado disímiles experiencias alfabetizadoras: muchos no han asistido a salas de Nivel Inicial, o provienen de hogares en los que el contacto cotidiano con experiencias de lectura y escritura es escaso o casi nulo. Por otra parte implica trabajar por la inclusión de la diversidad lingüística; esto significa tomar en cuenta no solamente las variedades culturales del lenguaje, sino también la diversidad de sentidos que esos lenguajes comportan.

Cada lenguaje, cada variante de cada lenguaje contiene una historia, una lectura del mundo, una idea del tiempo, ciertos puntos de vista... Cada lenguaje tiene sus vueltas, sus giros, sus precisiones y sus ambigüedades. Los paisanos de la campiña de Buenos Aires conocían, a mediados del siglo XIX, decenas de nombres de pelajes de caballo. Los pueblos pesqueros suelen desarrollar metáforas populares en las que intervienen redes y aparejos. Algunos lenguajes tienen muchas maneras de matizar la acción de mirar y muy pocas maneras de decir “tocar”... Los hay que no tienen sino un tiempo verbal... Cada palabra en cada lenguaje tiene su historia. Un “barrigón”, un “panzón” o un “guatón” no son exactamente lo mismo (Montes, 2006: 3).

El desafío es conseguir que las actividades de aprendizaje que les propongamos a los chicos en el área de Lengua les permitan construir conocimientos lingüísticos a la vez que reconstruir el sentido que el lenguaje escrito tiene en la vida cotidiana.

En la búsqueda de respuestas a este desafío tendrá central importancia el modo en que consideramos a la lectura y la escritura.

Las actividades de **lectura** siempre tienen una finalidad. En nuestra vida cotidiana siempre nos acercamos a un texto con un propósito determinado, y es esa búsqueda la que determina no solamente qué leeremos, sino también de qué modo. Por ejemplo, de acuerdo con el tipo de información que requerimos, no comenzamos a leer el periódico desde el primer titular y seguimos ordenada y linealmente página tras página, sino que nos bastará leer los títulos y el primer párrafo para saber de qué se trata cada artículo y en cuál nos detendremos. Cuando leemos por placer, decidimos cómo avanzamos en la lectura de nuestra novela (si salteamos las descripciones, volvemos atrás para retomar la trama o para recordar cómo era un personaje, releemos pasajes que nos gustaron). Un texto jurídico o comercial requerirá en cambio una lectura minuciosa y alerta, con muchas relecturas y consultas a expertos.

Ya sea que se lean textos literarios o no ficcionales, leer consiste siempre en un trabajo activo en el que el lector construye un significado a partir del texto, de acuerdo con sus propósitos y sus conocimientos acerca del tema, del mundo y del lenguaje. No se trata de “extraer la información” contenida en el texto a través del descifrado parte por parte, sino de construir una interpretación lo más ajustada posible a la que el autor ha querido comunicar.

Las actividades de **escritura** siempre tienen una finalidad y un destinatario: antes de empezar a escribir –por lo general– sabemos a quién y para qué escribiremos, y ello determina el vocabulario utilizado, la estructura del texto, la manera de presentarlo, el cuidado en los detalles, el enfoque del tema, la extensión. Si lo que se busca es convencer al lector, elegiremos escribir un texto argumentativo; si necesitamos redactar una denuncia a través de una carta de lectores, daremos a la argumentación un formato epistolar; si en cambio deseamos comunicarnos con un familiar que emigró a otro país, la carta tendrá características completamente diferentes de la anterior; si se desea narrar una anécdota cómica, se buscarán recursos humorísticos que consigan divertir al lector. Adecuamos la estrategia a la finalidad de la producción escrita: recurrimos a la lectura de otros textos para buscar información pertinente o para identificar alguna característica del género que estamos escribiendo, o para identificar los recursos que otros escritores utilizaron para provocar los efectos que nosotros buscamos.

Escribir es, en síntesis, un proceso complejo que supone poner en juego un conjunto de estrategias lingüísticas y cognitivas al servicio de la producción de un texto adecuado a la situación y eficaz con relación a sus propósitos. Además de ser una herramienta para la comunicación, la escritura es una poderosa herramienta para reflexionar acerca del propio pensamiento; para reorganizar y sistematizar el conocimiento.

Leer y escribir son actividades complementarias, no recíprocamente inversas. Suponen procesos diferenciados que no consisten en codificar y decodificar un mensaje, sino en procesos mucho más complejos de producción e interpretación de sentido, insertos en situaciones sociales específicas.

Para ampliar

- » Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial, Ministerio de Educación de la Nación, Encuentro Inaugural, 2009.
<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/catedra_alf_inau.pdf>.
- » Alvarado, Maite y Alicia Yeannoteguy (1999): *La escritura y sus formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.
- » Ferreiro, Emilia (2000): *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, Fondo de Cultura Económica.
- » Lerner, Delia (1996): “¿Es posible leer en la escuela?”, en *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1.
- » Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. MECyT, Plan Nacional de Lectura.

Segundo encuentro

En esta jornada, proponemos detenernos en las particularidades de la enseñanza de la lectura y la escritura en el Primer Ciclo –alfabetización inicial– y en el Segundo Ciclo –leer para estudiar, lectura de la prensa, escritura independiente de distintos tipos de texto–.

Para los docentes de Primer Ciclo

- Lean los dos apartados “Leer y escribir desde el comienzo: enseñar Lengua en Primer Ciclo” y “Algunas condiciones generales que harían posible el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela”.
- A partir de lo leído y de sus propias experiencias, comenten con sus compañeros:
 - » ¿Piensan que es posible desarrollar la tarea de alfabetización inicial de acuerdo con las consideraciones que se han expuesto? ¿Por qué?
 - » ¿Qué implicancias tiene considerar a los chicos como lectores y escritores cuando aún no leen ni escriben convencionalmente?
 - » ¿En qué sentido las condiciones enunciadas favorecerían el trabajo sobre el lenguaje escrito en cada grado del Ciclo?
 - » ¿Qué otras condiciones creen que haría falta construir en cada caso?

Para los docentes de Segundo Ciclo

- Lean los dos apartados “Enseñar a leer y escribir en Segundo Ciclo” y “Algunas condiciones generales que harían posible el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela”.
- A partir de lo leído y de sus propias experiencias, comenten con sus compañeros:
 - » ¿En qué sentido las actividades usuales de lectura y escritura aportan a la formación de los chicos como estudiantes?
 - » ¿Como ciudadanos?
 - » ¿Como lectores de literatura?
 - » ¿En qué sentido las condiciones enunciadas favorecerían el trabajo sobre el lenguaje escrito en cada grado del Ciclo?
 - » ¿Qué otras condiciones creen que haría falta construir en cada caso?

Para reflexionar todos juntos

- Discutan con los integrantes de su institución (maestros, directivos, bibliotecario, supervisor) a partir de lo trabajado y de la propia experiencia, acerca de las posibilidades concretas de establecer acuerdos de trabajo que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito como un proyecto compartido a lo largo de los dos ciclos.

Leer y escribir desde el comienzo: enseñar Lengua en Primer Ciclo

A lo largo del tiempo, el término “alfabetización” ha ido cambiando, ya que los alcances de lo que implica estar alfabetizado se modifican en función de los cambios en las distintas sociedades (políticos, sociales, culturales e ideológicos, entre otros).

Actualmente, la palabra “alfabetización” se utiliza en sentido amplio al hacer referencia a las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita que la humanidad ha producido en el transcurso de su historia (en la ciencia, el arte, y los lenguajes simbólicos y matemático) (MECyT, 2006: 19).

Existe, sin dudas, un momento (que suele iniciarse tempranamente, incluso antes de comenzar la escolaridad) en el que los niños se apropian del **sistema convencional de escritura**, es decir, construyen conocimientos acerca de las letras, acerca de las relaciones entre las marcas gráficas y los sonidos del habla, acerca de los modos de combinarlos “para que diga”, acerca de las relaciones entre texto y contexto, etcétera. Llamamos **alfabetización** inicial al primer tramo del proceso de aprendizaje de la lengua escrita, que incluye esa *reconstrucción de la alfabetización* del sistema de escritura por parte de los niños y que supone, además, aprendizajes vinculados con los textos y su sentido comunicativo social.

Pero el proceso de alfabetización no comienza ni se detiene en estas construcciones iniciales, sino que se desarrolla durante muchos años y constituye un propósito de formación que guía la enseñanza a lo largo de toda la escolaridad básica. Dentro del proyecto alfabetizador, compartido por toda la Primaria, la alfabetización inicial se constituye en un propósito de la enseñanza que otorga una clara especificidad al Primer Ciclo.

Durante el Primer Ciclo los niños deben ingresar al mundo letrado; la escuela trabaja para que se apropien de los usos sociales de la lectura y la escritura, al tiempo que orienta, favorece y estimula los esfuerzos que estos realizan por comprender el funcionamiento del sistema alfabético. De todos modos el sistema de escritura es también un objeto complejo y su conocimiento se seguirá construyendo en los años subsiguientes.

Para conciliar ambos propósitos es necesario que consideremos a los chicos como lectores y escritores plenos desde el principio, evitando colocarlos en el lugar de descifradores o codificadores. La postura que sustenta esta afirmación es que el aprendizaje del sistema de escritura no es anterior al aprendizaje del lenguaje que se escribe, sino que se accede a él a través de la lectura y la escritura: sólo leyendo es posible aprender a leer, y sólo escribiendo es posible aprender a escribir. No es verdad que sea necesario primero dominar el sistema de escritura para más tarde poder leer y escribir textos con significado. Por el contrario, el modo en que podremos ayudar a los niños a avanzar en la comprensión de cómo funciona el sistema de escritura es interactuando con textos verdaderos, en lugar de separar artificialmente los dos aprendizajes, como si el sistema fuese un “código vacío” que es preciso dominar para recién después llenarlo de sentido.

Han sido bastante difundidas las investigaciones que muestran que el conocimiento acerca de la lengua escrita comienza a construirse mucho antes de entrar en la escuela, y que esta posibilidad está directamente vinculada con las oportunidades que tienen los niños de interactuar con textos y de presenciar actos genuinos de lectura y de escritura en su ambiente social. Como consecuencia de la desigualdad social, los niños presentan diferencias –a veces muy grandes– en su conocimiento acerca del sistema de escritura y del lenguaje escrito como tal. Pero la escuela asume la responsabilidad de hacer

que **todos** los niños se transformen en lectores y escritores. No desconocemos sus construcciones espontáneas, sino que, por el contrario, nos apoyamos en ellas para **enseñar** el sistema de escritura como un aspecto de la lengua puesto al servicio de la construcción y la interpretación de significados. En este sentido, el trabajo en el área de Lengua colabora también con el propósito de asegurar los derechos educativos de los niños.

Las situaciones de leer

Desde el inicio del 1° grado, aun cuando no dominen completamente el sistema de escritura y sólo conozcan algunas letras, los niños son capaces de realizar y confrontar interpretaciones sobre los textos leídos por un adulto. Pueden, por ejemplo, comparar dos párrafos similares que están en dos versiones diferentes del mismo cuento y decir cuál les parece mejor y por qué; diferencian tipos de textos y algunos hasta saben cuándo acudir a cada uno en función de cierta necesidad o deseo; pueden anticipar el contenido de los textos a partir de las características del soporte, el momento en que se lo lee, las ilustraciones, etcétera. Estos constituyen comportamientos lectores que todos los chicos deben tener la oportunidad de desarrollar desde el principio para iniciar un proceso alfabetizador que los forme como lectores.

Al proponer a los chicos participar de diversas situaciones de lectura, ellos tendrán la posibilidad de notar que en cada situación se lee de un modo diferente de acuerdo con la finalidad que la motiva, y descubrir cómo hacerlo en cada caso.

Así, las situaciones de lectura en las aulas del Primer Ciclo incluyen actividades variadas en las que: el maestro lee 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; lee un adulto y luego el niño relea el texto; leen individualmente, en grupo, en parejas. En todas las situaciones se leen **textos** reales con algún **propósito** concreto: cartas, cuentos, canciones, poesías, programas de cine, algunas noticias interesantes del diario, artículos científicos sobre algún tema que se está trabajando; palabras del diccionario cuyo significado desconocemos; recetas de cocina, libros de historia, de geografía, de ciencias naturales; chistes, historietas, la lista de asistencia.

Los niños **anticipan** el contenido del texto a partir del soporte, a partir del título, a partir del autor; hojean el libro, buscan indicadores que les permitan verificar o corregir sus anticipaciones; usan las letras que conocen para construir el significado de las palabras escritas. Y a medida que lo hacen, se apropian de nuevos conocimientos que los acercan a las convenciones del sistema alfabético.

Las situaciones de escribir

En relación con la escritura, es fundamental que los niños –desde el inicio mismo de la escolaridad– asuman escribir textos de **géneros diversos**, para cumplir **propósitos** diversos: afiches para la fiesta escolar; listas¹ (de compras, de ingredientes para una receta, de integrantes de los grupos, de libros leídos, de materiales necesarios para una actividad, etcétera); notas a los padres, a las autoridades escolares; cuentos, chistes para una revista, epígrafes para un álbum de fotos, entre otros. Y que lo hagan cada vez según sus posibilidades: en algunas producciones darán muestras de conocer ciertos elementos del sistema de escritura y en otras producciones evidenciarán conocer otros.

¹ Entendemos por listas el conjunto de palabras vinculadas entre sí por su pertenencia a un mismo campo semántico. Es en este sentido que las incluimos como textos.

Si restringimos a los niños que están en una etapa inicial a escribir sólo palabras, impediremos que asuman, utilicen y prueben distintas posibilidades del sistema de escritura. Si, en cambio, favorecemos la escritura de textos con sentido comunicativo, estaremos permitiendo que se planteen problemas semánticos, sintácticos, ortográficos desde los momentos iniciales. Para que esto sea posible el maestro organiza situaciones que avancen progresivamente hacia la delegación en los chicos de las responsabilidades involucradas en la escritura. Así, en el Primer Ciclo se alternan situaciones en que el maestro actúa como mediador de la escritura (los chicos dictan al maestro) con otras en las que estos escriben por sí mismos.

El **dictado de un texto al maestro** consiste en la elaboración de una producción colectiva que permite a los chicos centrar la atención en la composición del texto, al delegar provisoriamente en el adulto los problemas vinculados con el sistema notacional. El maestro tiene la oportunidad de hacer evidentes los problemas que enfrenta un escritor: al “pensar en voz alta”, comparte con los chicos las decisiones que debe tomar para escribir y los participa del rol de escritor, explicitando acciones que generalmente permanecen implícitas en el proceso de escritura. Por ejemplo: abre un espacio para la planificación de lo que se va a escribir, favorece los acuerdos en relación con el contenido, el registro, el lugar del enunciador, el orden de las ideas, etcétera. Muestra distintas posibilidades para “decir” aquello que se acordó e invita a discutir sobre cuál opción resulta más conveniente en función de lo planificado. Lee y relea lo que se va escribiendo (pide a los chicos que lo hagan) para controlar el avance del texto en relación con la coherencia, los propósitos, el efecto deseado, etcétera. Modifica lo escrito en función de los nuevos acuerdos, haciendo visibles los distintos momentos de revisión, etcétera.

Al actuar de este modo, el maestro provoca el desdoblamiento de los roles de lector y de escritor, que son simultáneamente asumidos por la persona al escribir. Este desdoblamiento favorece el distanciamiento de la propia producción, lo cual constituye un aprendizaje fundamental que permitirá tomar el texto como objeto de análisis para retrabajarlo en función de los propósitos, el destinatario, las restricciones de la situación, etcétera, hasta conseguir una versión con la que el escritor pueda sentirse satisfecho.

Cuando los chicos escriben por sí mismos, el maestro interviene especialmente para enseñarles a valerse de la lectura como apoyo para la escritura, no sólo durante la construcción de la convencionalidad del sistema, sino también cuando avanzan en el dominio de los procesos de composición de textos. Cuando los chicos escriben “solos”, es posible plantear situaciones individuales, grupales o en parejas.

Para ampliar:

- » Castedo, Mirta, Ana Siro y Claudia Molinari (2000): *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » *Cuadernos para el Aula. Lengua 1* (2006): "Enseñar Lengua en primer año" (especialmente el apartado "La alfabetización inicial"), MECyT.
- » Jolibert, Jossette (1992): *Formar niños lectores de textos*, Buenos Aires, Hachette.
- » Nemirovsky, Myriam (coord.) (2003): *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid, CIE.
- » Teberosky, Ana (1984): "La intervención pedagógica y la comprensión de la lengua escrita", en *Lectura y Vida*, Año 5, N° 4.

Lectura:

- » Alvarado, Maite y María del Pilar Gaspar (2001): *Trengania*. Buenos Aires, MECyT.
- » *Cuadernos para el Aula. Lengua* (2006): Primer Ciclo, Eje "Lectura. Propuesta para la enseñanza", MECyT.
- » Cuter, María Elena (2005): "Proyecto de organización del aula" (Lectura y escritura en primer grado), en Revista Pedagógica La educación en nuestras manos, Suplemento digital N° 18, Abril www.suteba.org.ar.

Escritura:

- » Alvarado, Maite y María del Pilar Gaspar (2001): *Trengania*. Buenos Aires, MECyT.
- » Castedo, Mirta y Cinthia Waingort (2003): "Escribir, revisar y reescribir cuentos repetitivos", en *Lectura y Vida*, año 24, N° 1 y 2.
- » *Cuadernos para el Aula. Lengua* (2006): Primer Ciclo, Eje "Escritura. Propuesta para la enseñanza", MECyT.
- » Lardone, Liliana y María Teresa Andruetto (2003): *La construcción del taller de escritura*. Rosario, Homo Sapiens.
- » Nemirovsky, Myriam (coord.) (2003): "Coescritores de recetas de cocina", en *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños?* Madrid, CIE.

Sitios web:

- » www.redalfa.retina.ar Sitio de la Red Latinoamericana de Alfabetización

Enseñar a leer y escribir en el Segundo Ciclo

Ya desde 3° grado se espera que los chicos puedan **leer y escribir de un modo convencional** cada vez con mayor fluidez. El trabajo didáctico en el área de Lengua en el Segundo Ciclo se orientará, entonces, a conseguir que avancen como participantes activos de la cultura escrita. Esto implica trabajar para que –en tanto lectores– sean capaces de localizar y seleccionar aquellos textos que les permitan resolver un problema determinado o comprender mejor algún aspecto de la realidad; para que puedan elegir y sostener la lectura de textos literarios cada vez más extensos y complejos, ejerciendo los derechos propios de un lector literario (comentar, criticar, recomendar, confrontar interpretaciones con las de otros lectores, abandonar la lectura cuando se comprueba que no resulta interesante, construir el propio itinerario de lectura, comparar versiones de la misma obra, volver a leer, etcétera); para que sean capaces de asumir una postura crítica frente a los textos orales y escritos de circulación social (mensajes de los medios de comunicación masiva, Internet, publicidad, etcétera) construyendo y sosteniendo una opinión propia; para que puedan comprender y retener los contenidos escolares de todas las áreas, a través de una lectura cada vez más independiente.

El aporte que el área de Lengua puede hacer en el Segundo Ciclo a la formación de los chicos en tanto **participantes críticos de la vida cívica** –propósito que comparte con otras áreas, como la de Ciencias Sociales– se vincula con la posibilidad de comenzar a instrumentarlos para la lectura crítica de los mensajes de circulación masiva y para usar la escritura como un instrumento de participación en la vida social, comenzando por la propia escuela y proyectándose hacia otras instancias menos próximas (el barrio, el municipio, el pueblo o la ciudad, etcétera). Durante este Ciclo comienzan a abrirse espacios, que se volverán sistemáticos, para la lectura de la prensa y el trabajo sobre el lenguaje periodístico, y para la reflexión acerca de las posibilidades del lenguaje para persuadir, dominar, manipular, a través del contenido de los mensajes y también de los recursos que se utilizan para construirlos.

Resultará importante brindar a los chicos instancias de confrontación y debate que les permitan comenzar a construir, expresar y sostener sus opiniones y puntos de vista, es decir, que los ayuden a ampliar su competencia argumentativa oral y en el dominio de la interpretación de textos argumentativos escritos.

En relación con la formación de **lectores literarios**, durante este período será necesario asegurar el acceso de los chicos a obras de valor universal, como una parte de la responsabilidad de la escuela en la democratización del bagaje cultural de la humanidad. La experiencia literaria forma parte de este bagaje al permitir al lector extender sus horizontes participando de otras aventuras, viviendo otras vidas, mirando el mundo desde otras perspectivas.

A través de la planificación de espacios sistemáticos y permanentes dentro del tiempo destinado a las clases de Lengua, el docente tendrá la oportunidad de ayudar a los chicos a sostener la lectura de obras extensas, de colaborar con ellos para superar pasajes complejos o difíciles de entender, para apreciar la riqueza de los recursos literarios, para identificar el estilo de un autor, etcétera. La experiencia de lectura de años anteriores, el itinerario recorrido (las obras leídas), los intereses actuales del grupo, y también la posibilidad de acceso material a los libros, constituyen criterios posibles para seleccionar qué se leerá en cada grado y cuál es la propuesta que resulta más adecuada para cada caso.

Por ejemplo: para que los chicos puedan leer novelas largas –que resulta imposible comenzar y terminar en la misma sesión– será necesario que adquieran estrategias que les permitan no perder el

hilo durante las interrupciones. Se podrá comenzar compartiendo en clase la lectura de los primeros capítulos, poniendo en común maneras de retomar la trama entre una y otra sesión; recordar las características de un personaje, o un lugar o un hecho ocurridos en capítulos anteriores; controlar la propia comprensión (explicitando preguntas, volviendo sobre fragmentos anteriores, anticipando y buscando indicadores para confirmar o corregir las hipótesis). Luego de varias sesiones de lecturas compartidas se podrá proponer la lectura silenciosa en clase de algunos capítulos, de manera que los chicos puedan contar con la ayuda inmediata del maestro si les hiciera falta. Más adelante, cuando este considere que los chicos ya pueden intentar una lectura más independiente, encargará algunos capítulos para leer fuera de la escuela, y propiciará que el espacio destinado a la literatura en el aula asuma las características de una “comunidad de lectores”, esto es, niños y niñas comentando, remitiéndose a otros textos, comentando pareceres, fantasías e hipótesis suscitadas por la lectura.

La formación del estudiante para que sea capaz de desenvolverse con éxito en los distintos niveles de la vida académica constituye una de las responsabilidades específicas de la Primaria, que cobra importancia en el Segundo Ciclo y se acentúa en los años subsiguientes. Es necesario **enseñar a estudiar** –y no sólo evaluar el resultado del estudio– para garantizar que todos los chicos tengan la oportunidad de aprender un uso particular de la lengua escrita que habitualmente no forma parte de las prácticas cotidianas fuera del ámbito académico; si se asume la responsabilidad democratizadora de la escuela no puede dejarse este aprendizaje por cuenta de las familias porque eso reforzaría las desigualdades entre los chicos.

Estudiar implica aprender nuevas modalidades de lectura: se lee de un modo más lento y profundo, y se recurre a actividades adicionales como tomar notas, subrayar, elaborar esquemas, apelar a otros textos, etcétera. La escritura se pone al servicio de la lectura con el propósito de comprender y retener la información para evocarla cuando sea necesario, lo cual implica destinar a la tarea esfuerzos intelectuales superiores a los que requiere la simple lectura. El estudiante reelabora y reorganiza la información teniendo en cuenta, además de su propia perspectiva, el punto de vista del profesor que ha encargado la lectura (y que será además quien lo evalúe). Muchas veces las notas que se toman durante la lectura son un primer paso para la elaboración de un resumen, que servirá para “refrescar” lo leído de un modo rápido (y a veces constituye la única fuente con la que se prepara un examen) y otras veces se pondrá al servicio de la comunicación de lo leído a otros estudiantes.

Todas estas actividades vinculadas al estudiar deben ser enseñadas a través de situaciones que les permitan a los chicos ir apropiándose de ellas progresivamente a partir del Segundo Ciclo. Obtener información, reelaborarla, reorganizarla, integrarla con informaciones provenientes de otras fuentes, son operaciones complejas que podrán ir abordándose poco a poco a través del trabajo conjunto y de la interacción con materiales variados.

El maestro puede propiciar con frecuencia la **lectura compartida de textos difíciles**, como una situación adecuada para hacer evidentes los problemas que se presentan al estudiar y permitir que los chicos tomen conciencia de las estrategias más eficaces para resolverlos. Por ejemplo: leer detenidamente el texto marcando aquellos índices que permiten avanzar en la construcción de sentido (“sostendremos que...”, “sin dudas...”, “en primer término...”, “sin embargo...”); resolver dudas sobre el significado de una palabra apelando al contexto, a relaciones con otras palabras conocidas, al diccionario, a algún experto, y decidir sobre la acepción más adecuada al sentido del texto; marcar o subrayar el texto; tomar notas de los aspectos importantes para comprender o para recordar mejor; resolver qué partes del texto resultan importantes y cuáles superfluas en función del propósito que se persigue.

También será importante contemplar situaciones didácticas que predispongan a los chicos para ser oyentes activos de exposiciones orales: discutir acerca de la experiencia de “prestar atención” y de las estrategias más eficaces para registrar los aspectos importantes, para preguntar sobre lo que no se ha entendido, para no perder o retomar el hilo de la exposición, etcétera.

Una de las **actividades de escritura** más usuales vinculadas con el estudio es el **resumen**. Aprender a resumir no constituye un objetivo en sí mismo, sino que es importante en tanto resulta útil para aprender los contenidos escolares de otras áreas, especialmente en dos sentidos: para facilitar la organización y la memorización comprensiva de un tema determinado (en cuyo caso el alumno resume para sí mismo) y para comunicar a otros lo que se ha leído (porque los demás no tienen acceso al texto, o porque este resulta demasiado largo, o porque se ha dividido el trabajo entre varias personas o grupos para encarar e integrar diversos aspectos de un tema).

Para que el resumen se constituya en una herramienta útil para el estudio será necesario que los chicos se enfrenten a lo largo del Segundo Ciclo con muchas situaciones en las que haya que resumir con diversos propósitos.

Cuando se resume, se seleccionan y reorganizan aquellos aspectos del sentido del texto que son fundamentales para el propósito que persigue el lector: aquello que se considera importante o superfluo (“ideas principales y secundarias”) se define en relación con lo que el lector busca al leer. Por lo tanto no puede pensarse que existe un solo resumen posible, sino tantos resúmenes del mismo texto como propósitos diferentes puedan establecerse para su lectura. Como en cualquier situación de escritura, el propósito y el destinatario constituyen parámetros que definen las características del texto que se producirá.

Entre las estrategias que se ponen en juego al resumir, diversos autores coinciden en señalar la *supresión* (a través de la selección de lo que se considera esencial en función de los propósitos y del destinatario, y de la eliminación de lo trivial, innecesario o redundante); la *generalización* (englobamiento de varias ideas en una más amplia a la cual aquellas se subordinan jerárquicamente) y la *construcción* (elaboración propia de una idea central, a partir de la cual se organizan las informaciones que se encuentran en el texto).

Una secuencia didáctica orientada a la enseñanza del resumen podría contemplar el avance desde un primer momento de elaboración colectiva con participación activa del maestro, hacia el resumen grupal y finalmente individual. Esta progresión permitiría partir de situaciones en las que se discutan profundamente los aspectos importantes de la información del texto y su relación con los propósitos de la actividad, e identificar los problemas con los que se van encontrando los chicos para construir estrategias que permitan resolverlos. Ellos se irán apropiando paulatinamente de estas estrategias, en la medida en que tengan muchas oportunidades de enfrentarse con situaciones en las que resumir sea útil y necesario. Al tiempo que se progresa en este sentido, también será posible avanzar hacia la elaboración de resúmenes “para otros”. Esto supone enfrentar dificultades adicionales al tener en cuenta el punto de vista del lector potencial.

En situaciones de elaboración grupal de resúmenes, el maestro podrá intervenir para orientar la tarea, repreguntar y hacer evidentes problemas que los chicos no han notado. Puede proponer que discutan y decidan sobre lo siguiente: ¿cuáles son los aspectos realmente importantes para comunicar, según los objetivos de la tarea?, ¿qué información ya tienen los futuros lectores, y cuál no debe faltar en el resumen?, ¿se copian algunas partes o se parafrasea al autor?, ¿respetarán el orden de presentación del texto original o lo reorganizarán en función de otra lógica, vinculada con sus objetivos?

Los resúmenes grupales pueden intercambiarse para una primera lectura que permita señalar aspectos confusos, omisiones que impiden comprender, redundancias, etcétera. Vuelven luego a sus autores para ajustar el texto de acuerdo con las recomendaciones recibidas y elaborar la versión definitiva.

Para ampliar:

» **Acerca de la formación de lectores de literatura:**

- » Andricaín, Sergio y Antonio Rodríguez (2003): *Escuela y poesía: ¿qué hago con el poema?* Buenos Aires, Lugar Editorial.
- » Montes, Graciela (1999): *El corral de la infancia*, Buenos Aires, FCE.
- » Petit, Michele (2001): *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica.
- » “Leer novelas, actividad permanente en segundo ciclo” y “Leer en voz alta”, en: *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas, MECyT, 2001. www.educ.ar recursos educativos.
- » Roldán, Gustavo (2004): “Sin lectura no hay escritura. El trabajo del escritor”, entrevista en *La Educación en Nuestras Manos*, suplemento digital N° 72, octubre. www.suteba.org.ar.

» **Acerca de leer para estudiar:**

- » Perelman, Flora (2005): “El resumen escrito escolar como práctica de adquisición de conocimientos”, en *Lectura y Vida*, año 26, N° 2, junio.
- » Aisenberg, Beatriz (2004): “Entrar al mundo de un texto. Enseñar a leer en sociales”, entrevista en *La Educación en Nuestras Manos*. Suplemento digital N° 72, octubre. www.suteba.org.ar
- » “Leer para estudiar” y “Leer textos difíciles” en: *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2* Material para docentes del Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.
- » “Producción de resúmenes”, en *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2* Material para docentes del Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación, 2001. www.educ.ar, Recursos Educativos.

Algunas condiciones generales que harían posible el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela

Para que los chicos se vayan convirtiendo poco a poco en personas capaces de utilizar el lenguaje escrito de un modo efectivo en todas las situaciones que lo requieran, será necesario tener en cuenta algunas condiciones para el trabajo en el aula:

a) Ofrecer oportunidades para familiarizarse con diversos escritos sociales. Para ello será preciso incluir –desde el 1° grado– una variedad de textos reales, además de los específicamente diseñados para la escuela como los manuales y los libros de lectura. La lista deberá incluir libros de literatura, científicos, enciclopedias, revistas, páginas de Internet, etcétera. La disponibilidad permanente de textos variados de buena calidad y su presentación reiterada en diferentes momentos de la escolaridad permitirá, además de trabajar sobre lo que los textos contienen, conocer cada vez mejor cada tipo de texto y apelar a ellos como modelos cuando tengan que producir escritos que pertenezcan a esos mismos géneros.

b) Explicitar siempre el sentido por el que proponemos cada actividad, para que los chicos conozcan el propósito por el cual les pedimos que lean o escriban en una situación determinada. Es imprescindible recordar que, en la lectura, el propósito determina en gran parte el modo de leer que asumimos en cada caso; si los alumnos desconocen ese propósito estaremos impidiendo que puedan aprender a decidir, por ejemplo, cuándo es necesario leer una o más veces, dónde detenerse, qué notas tomar, que información desechar, etcétera. En relación con la escritura, la necesidad de tener en cuenta el propósito y el destinatario del texto que producimos nos obliga a resolver problemas específicos como por ejemplo: qué decir, en qué orden, qué omitir, qué sugerir. La situación tradicional que supone al docente como único destinatario de los escritos de los alumnos se aleja irremediabilmente de la posibilidad de enfrentar a estos últimos con esos problemas, y por lo tanto, de producir aprendizajes valiosos acerca del uso del lenguaje escrito.

c) Incluir elementos variados como soporte de las escrituras de los alumnos, de acuerdo con el texto que escriban, con los propósitos y con los destinatarios: folletos, fascículos, libretas, texto electrónico, etcétera. Será necesario resignificar el uso del cuaderno o la carpeta de clase para que ya no sean los únicos soportes de los textos escritos por los alumnos.

d) Otorgar tiempo suficiente para permitir distintas aproximaciones a los textos que se propone leer: exploraciones, relecturas, toma de notas, confrontación de interpretaciones, vinculaciones con otros textos, etcétera. Y también *tiempo suficiente para desarrollar procesos de escritura* que incluyan un plan de texto, actividades previas –como búsqueda de información y modelos del tipo de texto–, múltiples borradores, revisiones de diversos aspectos, intercambio de roles entre lectores y escritores.

Tercer encuentro

El objetivo de este encuentro es abordar otro aspecto de la enseñanza de la lectura y la escritura relacionado con la reflexión sobre la lengua y la sistematización de cuestiones ortográficas, gramaticales, sintácticas.

A su vez, en esta jornada también se busca poder distribuir los contenidos para lograr continuidades en el trabajo en los distintos grados.

A partir de la lectura del punto “Enseñar y aprender acerca de la lengua: hacia la sistematización de los contenidos”:

- Identifiquen en los NAP del eje *Reflexión sobre la lengua* de su grado, aquellos contenidos que requieren ser transmitidos a través de la práctica; piensen y discutan posibles maneras de contextualizar su enseñanza.
- Reúnanse por ciclos e identifiquen los NAP del eje *Reflexión sobre la lengua* entre los que se podría pensar una continuidad para su enseñanza a lo largo de los tres años. Elijan uno de ellos y piensen maneras articuladas de retomarlos y avanzar en cada grado.

Enseñar y aprender acerca de la lengua: hacia la sistematización de los contenidos

Si bien ponemos el acento en la necesidad de proponer actividades de lectura y escritura que preserven el sentido social de la lengua escrita, es preciso aclarar que estas actividades deben ser complementadas con otras que permitan sistematizar ciertos saberes lingüísticos.

En las situaciones que les proponemos, los chicos leen y escriben para cumplir ciertos propósitos inmediatos: comunicar algo a través de una carta, buscar información para preparar una exposición oral acerca de un tema específico, enterarse de algún acontecimiento reciente, informar por escrito a otros compañeros acerca de algún aspecto de la novela o el cuento que cada uno ha leído, etcétera. Al hacerlo se enfrentan con la necesidad de resolver problemas específicos vinculados con aspectos semánticos, sintácticos, ortográficos o morfológicos, aun desde los primeros momentos del 1° grado, cuando muchos problemas aparecen ligados a la construcción de la alfabeticidad del sistema. Para resolver esos problemas se podrán diseñar secuencias de actividades en las que se lee y se escribe *para aprender a leer y a escribir*. Es decir, al mismo tiempo que se atiende a los propósitos de la lectura o la escritura en función de una situación concreta, se trabaja para sistematizar los conocimientos lingüísticos que forman parte de los contenidos a enseñar en cada nivel de la escolaridad.

Los momentos de trabajo sobre aspectos puntuales de la lengua pueden resultar **descontextualizados**, pero los contenidos que se aborden en ellos estarán dotados de sentido porque aportarán respuestas a los problemas que se deben resolver cuando se emprende una tarea determinada de lectura o escritura.

Los conocimientos que se han de sistematizar a partir de situaciones significativas se irán convirtiendo en herramientas para el dominio progresivo de los procesos de producción e interpretación por parte de los niños.

Desde el Primer Ciclo podremos asumir una línea de trabajo que avanza desde el “saber hacer” hacia la conceptualización de contenidos gramaticales:

a) Al proponer situaciones de lectura y escritura contextualizadas, estamos comunicando a los niños distintos saberes vinculados con el lenguaje escrito, como por ejemplo, la relación entre el tipo de texto, el propósito y la modalidad de lectura. Estos contenidos no son transmitidos verbalmente, sino que los ponemos en acción en las actividades de lectura. Para seguir con el ejemplo, los NAP señalados para el 5° grado en el eje sobre *Lectura y producción escrita* expresan:

La participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético), de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda –por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras– y la consulta del diccionario, entre otras) [...].

No se supone que “hablemos” a los chicos sobre estos contenidos –porque se aprenden y se enseñan en la práctica–, sino que propongamos a los chicos repetidamente diversas situaciones que les permitan ir apropiándose de un “saber hacer” adecuado.

b) Al leer y al escribir aparece la necesidad de detenerse en la **explicitación** de algunos aspectos de la lengua escrita que se presentan como problemas, y cuya resolución resulta necesaria para poder seguir adelante con la actividad que se está desarrollando. Por ejemplo, es posible que al intentar interpretar un diálogo durante la lectura de una obra de teatro para representar en la fiesta escolar de fin de año, los niños de 3° grado necesiten detenerse en los signos de puntuación (guion de diálogo) para asegurar un correcto cambio de turno en las intervenciones. Se abre aquí un espacio para la **reflexión compartida en el contexto de la actividad**, durante la cual el maestro podrá alentar la confrontación de interpretaciones, las vueltas al texto, la construcción de acuerdos, y también brindará la información necesaria como para que la discusión y el trabajo reflexivo no se extiendan demasiado en el tiempo y la resolución del problema termine por diluir el sentido de la actividad principal. En nuestro ejemplo: es probable que la reflexión sobre el problema ortográfico vinculado con el guion de diálogo no se agote en esta instancia y, por lo tanto, no dé lugar a una sistematización en el transcurso de la actividad (y tal vez tampoco durante el año), ya que los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios en relación con la reflexión sobre los signos de puntuación en 3° grado sólo incluyen “El uso de [...] punto (y uso de mayúsculas después del punto), coma en enumeración y signos de interrogación y de exclamación”. Pero la posibilidad de **volver repetidas veces** sobre las mismas cuestiones en diferentes situaciones permitirá a los chicos aumentar progresivamente su conocimiento lingüístico para controlar mejor sus propias producciones e interpretaciones, y otorgar significación a esos contenidos cuando llegue la oportunidad de trabajarlos sistemáticamente.

c) Luego de haber desplegado diferentes aspectos de un mismo problema o grupo de problemas, será posible constituir en objetos de sistematización en cada grado aquellos conocimientos vinculados con el sistema, la norma y el uso de la lengua escrita que, formando parte de los contenidos

previstos para el Nivel, hayan sido abordados en situaciones anteriores como objetos de reflexión. Una vez que los niños han trabajado (confrontando, discutiendo, comparando casos, buscando ejemplos y contraejemplos) repetidamente sobre un problema determinado en situaciones diversas, podrán establecerse **regularidades**, enunciarlas conceptualmente y anotarlas en el cuaderno para “estudiarlas” oportunamente. Así, el uso de los signos de puntuación, la concordancia entre el sujeto y el verbo, las convenciones y reglas ortográficas, las conjugaciones y tiempos verbales –por nombrar sólo algunos ejemplos– se convertirán en esta instancia en el contenido a ser enseñado y aprendido.

En el mismo sentido que estas orientaciones, en el *Cuaderno para el Aula N° 3*, en el Eje “Reflexión sobre la lengua” podemos leer:

La reflexión sobre el lenguaje y los textos –y su sistematización– implica un aula en la que los intercambios acerca del lenguaje se den bajo la forma del pensar juntos y no como una serie de reglas o de términos especializados para aprender de memoria y/o para aplicar. En otras palabras, se trata de que, junto con el docente, los chicos indaguen sobre el lenguaje y, a partir de la búsqueda de ejemplos y contraejemplos puedan hacer generalizaciones, resolver problemas y buscar regularidades, más allá de que, en algunos casos, no se llegue en primera instancia a las formulaciones exactas pensadas por las gramáticas (p. 113).

Para ampliar:

- » Torres, Mirta (2002): “La ortografía: uno de los problemas de la escritura”, en *Lectura y Vida*, año 23, N° 4.
- » Vaca Uribe, Jorge (1983): “Ortografía y significado”, en *Lectura y Vida*, año 4, N° 1.

Cuarto encuentro

En este encuentro, proponemos profundizar el análisis de la enseñanza de la escritura; para ello, revisaremos los procesos de escritura, las situaciones escolares y las intervenciones docentes.

1. Lean el siguiente apartado.
2. Comenten tomando en cuenta las siguientes orientaciones:
 - » ¿Comparten las preocupaciones de esta maestra acerca de la escritura? ¿En qué sentido?
 - » ¿Cuáles son las situaciones de escritura más frecuentes en su grado? ¿Qué problemas pueden identificar en esas situaciones?
 - » ¿Es posible pensar en procesos de escritura “mentalmente comprometidos” que favorezcan la reorganización del propio pensamiento, con niños que aún no leen ni escriben autónomamente? ¿De qué modo?

Hablar para escribir, leer para escribir: la escritura en el centro de la escena

Hasta aquí hemos realizado un primer acercamiento general a la lectura y la escritura como objetos de la enseñanza escolar en el Primero y Segundo Ciclos. Esta presentación nos permite estimar lo amplio y complejo del tema y justifica la necesidad de avanzar focalizando cada vez sobre distintos aspectos.

Proponemos tomar, como eje de análisis, en este apartado, **los procesos de escritura en la escuela**.

El siguiente fragmento se refiere a las reflexiones que realiza una maestra española de 3º grado, relacionadas con la forma en la que debe encarar el trabajo con sus alumnos para conseguir que mejoren la calidad de sus escrituras.

En Barcelona (como aquí) los maestros cursan instancias de actualización pedagógica en las que tienen la oportunidad de acercarse a nuevos marcos teóricos, nuevos intentos por comprender y explicar los problemas de la enseñanza. Pero cuando llega el momento de encarar la tarea cotidiana con el grupo de alumnos, es el maestro quien debe tomar una cantidad de decisiones articulando esos nuevos conocimientos con su experiencia.

Barcelona; escuela pública; primer día de clase. El año anterior las maestras de primer ciclo asistieron a un curso de reciclaje² cuyo título era La escritura y el lenguaje escrito: procesos de adquisición y actividades didácticas, y este año tratarían de instrumentar algunas de las cosas que se habían elaborado en ese curso.

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

[...]

La maestra de tercero [...] tenía el firme propósito de conseguir que sus alumnos disfrutaran de la

2 A pesar de las posibles asociaciones que pueda evocar el término “reciclaje” para los maestros argentinos, resolvimos transcribir el fragmento tal como figura en el texto original.

producción de textos, que fueran capaces de escribir un informe de las observaciones realizadas, una nota justificando su inasistencia a clase o solicitando materiales de estudio. Que pudieran redactar por sí mismos problemas de matemática y la descripción de los personajes para la obra de títeres.

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

Habían discutido dos modelos que aparentemente explicaban los procesos de producción textual. Según uno de los modelos, el solicitar a una persona escribir un texto –un cuento, una carta o una poesía sobre un tema determinado– moviliza ciertas asociaciones o recuerdos de manera que la persona (niño o adulto) empieza a escribir y llega hasta el final de su texto movida paso a paso por esas asociaciones o recuerdos; escribe lo que va pensando a medida que se le va ocurriendo. El resultado de esta manera de escribir no es, necesariamente, un texto incoherente. Los niños (y los adultos) tienen suficiente conocimiento automatizado del lenguaje para generar piezas de discurso relativamente coherentes, paso a paso. El problema con estos textos es que suelen ser rutinarios, lineales, clichés, escritos para cumplir con el profesor o con algún pariente que se enfada si no recibe una carta de vez en cuando. Al leer esos textos, al lector no le sucede nada, no recibe ninguna información especialmente novedosa, no se encuentra con ninguna argumentación demoledora ni tiene tampoco la oportunidad de conmoverse con alguna metáfora o comparación original. Tampoco al escritor le sucede nada conmovedor, simplemente ha cumplido con una instrucción. Existe otra manera de producir textos, tal vez más difícil y mucho más comprometida. Según esta, hemos de pensar antes de escribir, seleccionar qué decir y cómo decirlo, rechazar algunas ideas y elaborar otras. Al escribir de esta manera puede suceder que desechemos algunos borradores o tengamos que volver a empezar varias veces. El producto final de este proceso no tiene por qué ser una pieza literaria o un informe científico acabado, pero es el resultado de un trabajo mentalmente comprometido que suele reorganizar nuestro propio conocimiento acerca de lo que estamos escribiendo. El propósito de llegar a escribir de esta forma no radica en la eventualidad de una producción literaria ni en la necesidad de que cada niño se transforme en un escritor profesional. La idea es que el proceso de producción de un texto –aunque sea una invitación de cumpleaños– sirva como reorganizador de las propias ideas y expresiones lingüísticas, y no sólo como disparador de lo que podemos producir automáticamente (Tolchinsky, 1993).

3. Lean el siguiente texto, “Los procesos de composición escrita”, y debatan entre todos:

- » ¿Qué información nueva aporta este texto en relación con el anterior?
- » ¿Por qué es posible que un proceso de “decir el conocimiento” produzca un texto aparentemente bien escrito?
- » ¿Cuál sería la importancia de favorecer procesos de “transformar el conocimiento” en la escuela? ¿Qué implicancias tiene, para el trabajo en el aula, entender la escritura como un proceso de producción textual que conlleva decisiones sobre la organización, la audiencia y el contenido?
- » La autora incluye una reflexión sobre las representaciones de los docentes acerca de la corrección, ¿comparten esas ideas?

Los procesos de composición escrita

Los dos modelos “que aparentemente explicaban los procesos de producción textual” a los que se refiere la maestra de 3º grado, han sido elaborados por Marlene Scardamaglia y Carl Bereiter en Canadá en 1987, como resultado de una investigación acerca de la composición escrita. Intentaban encontrar maneras de describir las diferencias entre los procesos que siguen los escritores expertos y los novatos. Ellos sostienen que la mayor diferencia entre ambos procesos es cómo entra a jugar el conocimiento en ese proceso, y qué le ocurre a ese conocimiento durante la escritura. Creen (y nosotros lo compartimos) que esta cuestión puede tener interesantes implicaciones educativas: nuestro interés es justamente reflexionar sobre las maneras de intervenir didácticamente para enseñar a los chicos a usar la escritura para aprender.

Al avanzar en esta reflexión prestaremos atención a dos advertencias:

- Es necesario comprender que se trata de “modelos explicativos”, es decir, son construcciones teóricas que nos ayudan a interpretar mejor el proceso, pero que no existen en la realidad como tales, ni pueden constituirse en metas de la enseñanza.
- Estos modelos explicativos no deben hacernos pensar que la escritura se resuelve únicamente en el plano intelectual, es decir, en los procesos cognoscitivos que se ponen en marcha cuando encaramos la tarea de escribir. Debemos recordar que la escritura es fundamentalmente una actividad social, por lo que su aprendizaje no se realiza en solitario ni a través de actividades aisladas. Conocer los procesos intelectuales involucrados en la composición escrita que desarrollan los “escritores expertos” puede ayudarnos a pensar maneras de ayudar a los chicos a progresar en sus posibilidades de escribir textos adecuados y eficaces.

El siguiente texto de Ana María Kaufman complementa las ideas que hemos venido desarrollando.

Scardamaglia y Bereiter exponen dos modelos de procesos de composición, “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”, el primero de los cuales explicaría los procesos de la composición denominada “inmadura” mientras que el segundo daría cuenta de los procesos utilizados por los escritores “maduros”.

a) El primer modelo sugiere que la gestación del texto es la siguiente: a partir de una representación sobre lo que debe escribir, el escritor localiza los identificadores del tópico y del género (es decir: del tema y del tipo de texto que se le pide que redacte). Estos identificadores sirven como pistas para buscar en la memoria y ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Surge así

la primera frase del texto. “Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito), este sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados” (Scardamaglia y Bereiter, op. cit.).

Los autores señalan que este proceso **pensar-decir** (o pensar-escribir) puede continuar hasta que se acabe la hoja o las ideas que vienen a la memoria.

Si nos detenemos un instante aquí, podremos advertir claramente que el conocimiento adecuado de los distintos tipos de texto (evocados como “género” por estos autores) sería una condición necesaria pero no suficiente para producir buenos textos. [...]

b) El segundo modelo de producción de textos contiene al anterior –“decir el conocimiento”– como un subproceso. A diferencia de este, que sólo consideraba el interjuego entre género y contenido, el modelo “**transformar el conocimiento**” incluye una interacción entre ese espacio y el de la retórica. La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido pero, para que esta se realice debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico. No debemos olvidar que es este último espacio el que incluye al lector y a sus posibles reacciones frente al texto. El espacio retórico obliga al escritor a decidir cómo organizar el contenido de su producción tomando en consideración a una audiencia. [...]

Podemos advertir que el incluir al lector en el proceso de construcción de los textos conlleva naturalmente la necesidad de releer y revisar constantemente la producción escrita a fin de ir afinando la puntería en dirección a su eficacia. [...]

En ese sentido, me gustaría incluir una reflexión que se relaciona con la representación que muchos docentes y vastos sectores de la sociedad tienen de la corrección.

La escuela tradicional, de corte conductista y verbalista, ha intentado convencernos (y en muchos casos lo ha logrado) de lo siguiente: si el que enseña explica bien y el que aprende (o debe aprender) está maduro y atento, la tarea debe salir impecable o, a lo sumo, con pocos errores. De esta manera el maestro explica, los niños atienden y luego escriben. Una vez. Luego el docente corrige. Si no encuentra fallas, ambos están satisfechos. Si aparecen pocos errores, la situación es subsanada rápidamente. Pero si el texto presenta demasiadas dificultades y debe ser reescrito, algo huele mal en Dinamarca...

Una buena situación pedagógica es aquella que plantea un problema, es decir que los niños dispondrán de algunos recursos y estrategias para resolverla y carecerán de otros que deberán construir en el proceso de resolución.

Lo interesante de este punto se relaciona no sólo con el perfeccionamiento de la obra, sino con lo que sucede con el que la escribe. El modelo “transformar el conocimiento” alude a los procesos del escritor y Scardamaglia y Bereiter mencionan que numerosos autores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición.

Considero de fundamental importancia reconceptualizar el tiempo de las revisiones, correcciones y reescrituras a fin de que nuestros alumnos no sólo produzcan buenos textos sino que puedan, también, transformar su conocimiento³ (Kaufman, 1994).

3 Las negritas y el entrecorillado son del original.

4. A partir de la lectura del apartado que continúa, “Los momentos del proceso de escritura: la importancia de la revisión”:

- » Analicen el fragmento del relato de experiencia; comenten las intervenciones del docente en el momento de la revisión. ¿Qué acciones lleva a cabo? Elaboren un listado de las acciones que aparecen y de otras que se les ocurran a ustedes.
- » Discutan con sus colegas del ciclo algunas propuestas didácticas que incluyan la revisión por parte de los chicos de sus propios escritos, teniendo en cuenta las condiciones enunciadas.

Los momentos del proceso de escritura: la importancia de la revisión

Escribir es un proceso complejo que comporta diversas operaciones orientadas a resolver los problemas que plantea la situación comunicativa. Escribir lleva tiempo, porque el escritor reflexiona acerca de la situación de escritura, toma apuntes, hace esquemas y diagramas acerca de lo que escribirá; revisa –y eventualmente modifica– lo que ha planificado aún antes de intentar una primera escritura; hace borradores, comienza una primera versión del texto de acuerdo con las características del género que considera más adecuado a sus propósitos; lee y relee para controlar si ha escrito lo que se proponía, si las ideas están bien encadenadas, si provocan el efecto deseado; tacha, reformula, vuelve a escribir... Durante todo el proceso se alternan momentos de planificación, de textualización (o escritura) y de revisión. No se trata de pasos ordenados temporalmente, sino de momentos recursivos, que se desarrollan a lo largo de la escritura en relación con distintas partes o aspectos del texto que se está elaborando.

Una situación escolar que realmente pretenda enseñar a escribir deberá ofrecer a los alumnos posibilidades y tiempo suficiente para desarrollar, entre otras, las siguientes actividades:

- planificar el texto que escribirán: quién será el destinatario, qué efectos se pretende producir en él; generar las ideas que desarrollarán y un modo tentativo de encadenarlas; el modo de comenzar, el lugar del enunciador;
- reunir la información necesaria acerca del contenido del texto que escribirán, pero también acerca de las características del género, los recursos que suelen utilizar otros escritores;
- intentar múltiples borradores hasta conseguir un texto con el que se sientan conformes;
- revisar mientras escriben: volver atrás, cotejar el avance del texto con el plan previo (modificar eventualmente el plan);
- buscar uno (o varios) lectores “externos” que colaboren con la revisión y aporten puntos de vista sobre el desarrollo del contenido;
- tomar críticamente las sugerencias recibidas e incorporarlas a la versión definitiva;
- pasar en limpio el escrito.

Los procesos de revisión del texto constituyen un aspecto especialmente importante en la enseñanza del lenguaje escrito, no solamente porque permiten reflexionar acerca del lenguaje y de las propias ideas, sino porque es necesario transferir a los niños herramientas que les permitan controlar por sí mismos la calidad de sus escrituras como un modo de avanzar hacia la autonomía.

El lenguaje escrito, por su existencia material, tiene la propiedad de permitir que el escritor tome distancia de su producto y pueda analizarlo como un objeto en sí. Esta objetivación hace posible volver sobre el propio pensamiento para reelaborarlo, reorganizarlo, encontrar nuevas relaciones entre las ideas.

Para los escritores expertos la revisión forma parte del proceso de desarrollar y redactar ideas: revisan para mejorar globalmente el texto; producen cambios locales y generales, afectando a fragmentos extensos del texto, incluidas las ideas principales; dedican tiempo a detectar y modificar los aspectos del escrito que presentan problemas. (Entre esos problemas, los gramaticales constituyen sólo una parte de la revisión: en ningún caso se limita a ellos).

Las tareas vinculadas con la revisión no ocurren espontáneamente durante la escritura, sino que deben ser enseñadas en forma progresiva, en el marco de escrituras auténticas a través de situaciones específicamente destinadas a volver sobre los textos para reformularlos y mejorarlos. Aceptar la necesidad de revisar lo escrito y aprender a hacerlo requiere un trabajo sostenido durante toda la escolaridad, porque para ello es necesario asumir en simultáneo la perspectiva del escritor y coordinarla con la del posible lector y logarlo no es fácil.

La **corrección** de los textos resulta una responsabilidad compartida entre cada chico, sus compañeros –que colaboran como lectores– y el maestro, que orienta la revisión, incita a releer, lleva la atención sobre diversos aspectos, hace notar problemas que no son evidentes para los chicos, etcétera. En las situaciones de revisión los chicos intentan distintas respuestas a los problemas, discuten e intercambian opiniones entre ellos y con el maestro, consultan otros textos u otros escritores. Estas tareas implican una actividad reflexiva que les permite, además de crecer como escritores, aprender más acerca del sistema de la lengua.

¿Hasta dónde llegar con la corrección? La calidad aceptable de la versión final de cada texto –en especial durante las primeras experiencias de escritura– dependerá de la situación comunicativa en que se inserte. Así, por ejemplo, cuando se escribe para uno mismo, cada autor revisará aquello que considere necesario para asegurarse la recuperación de lo que escribió. Cuando los destinatarios son los miembros del propio grupo, el maestro llevará al grupo a visualizar la mayor cantidad de problemas de que sean capaces. Si en cambio el texto será leído por otras personas, como los padres, se revisará con especial cuidado y sólo se dejarán sin corregir los aspectos que se encuentren muy lejos de las posibilidades de comprensión de los chicos. Por último, en el caso de un texto que será publicado (como una carta de lectores, un artículo para la revista escolar, un cartel para la comunidad), es imprescindible que el maestro complete la corrección que los chicos no pueden hacer por sí mismos.

• Veamos un ejemplo de revisión colectiva en 3° grado:⁴

En 3° grado se ha planteado un proyecto de larga duración; a lo largo del año van a implementar las acciones que estén a su alcance para mantener la escuela en buenas condiciones. El 23 de abril descubren una caja de luz sin tapa, consideran que no pueden arreglarla ellos mismos, y, por lo tanto, se dirigen por nota al presidente de la cooperadora:

(Texto normalizado)

Sr. Presidente de la Asociación Cooperadora:

Por favor si es tan amable de [arreglar/ arreglar] el botón de la luz porque los chicos pueden meter los dedos y agarrarle corriente.

tenemos otro problema queremos que la escuela este mas cuidada y linda y si pueden pintar las paredes

Hay muchas piedras y ramas y [fierros/ hieros/ hierros] tienen que retirar esas cosas porque los chicos pasan y se caen. [gracias/ Gracias] por todo

Muchas gracias

⁴ Este registro ha sido tomado de Torres y Ulrich (1994).

Mientras realizaban la primera escritura los chicos discutieron algunas cuestiones de ortografía, como el uso de b o v. No se plantearon nada con respecto al empleo de las mayúsculas pero sí al uso en lengua escrita de “hierro”.

Dana (mientras escribe): ¿Amable va con b o v?

César: Con b larga.

Julián: ¿Por qué estás tan seguro?

César: Se lo enseñaron a mi hermana; yo le ayudé a buscar en el diccionario y encontré un montón.

Emilio: Dana, arreglá acá (señala). Decimos fierro, pero se pone hierro...

Juliana: Tiene razón, y ponelo con dos erres.

Dana: Cierto, con dos erres... Tengo que poner dos acá también (señala y corrige “arreglar”).

Docente: Bueno, ¿cómo hacemos? ¿La copio en el pizarrón?

César: La leo, seño... (lee hasta el punto) “...agarrarles corriente...”.

Varios: Corriente no, poné “electricidad”.

Dana: ¿Y cómo se escribe?

Varios (pasan al pizarrón y escriben: elxtricidad y electricidad).

D: Sí, con c (recalca al pronunciar).

Dana: Como “doctor” va, seño...

César (Vuelve a leer)

Varios: Hace falta otro punto...

D: ¿Dónde creen que va punto?

Emilio: A mí no me parece...

Juli: No, porque es como una pregunta.

Emilio (intenta poner signo de pregunta).

César: No, no es una pregunta.

Juli: Podríamos poner un paréntesis como usamos con los números.

D: ¿Se usan los paréntesis en las cartas?

Dana: Sí, a mí me mandaron cartas con paréntesis.

Juli: Con el paréntesis separamos una parte pero seguimos contando.

César: Lo pongo donde dice “porque los chicos pueden...”.

(Todos dicen estar de acuerdo).

(Sigue leyendo).

D: Esperen, ¿la oración empieza en tenemos, después del punto?

Emilio: Seguro que falta la mayúscula.

(Varios miran la hoja).

D: Sí, pongan mayúscula.

Cuando terminan de escribir la nota, los chicos proponen leerla para todo el grado “para ver si hay que poner algo más” antes de pasarla en limpio.

Leonardo: Acá “más cuidada y linda”. Hay que poner “cuidada y ordenada”. Después, si la cuidamos, va a quedar linda.

Emilio: Está bien. Dana, borra y poné “cuidada y ordenada”.

César (sigue): “...hay muchas piedras y ramas y hierros...”. Cuántas y...

D: ¿Qué les parece?

Juli: Podemos poner “también”; “...muchas piedras y ramas también hierros...”.

César (lee): “tienen que retirar esas cosas porque los chicos...”.

Cecilia: Queda mejor “podrán retirar...”.

Dana: Sí, no hay que ser mandones. (Arregla).

César (termina de leer): ¿Lo pasamos en limpio, entonces?

Cecilia (se acerca y mira): Tiene las comas y la fecha...

Emilio: No, nos olvidamos de la fecha.

Juli: La fecha y el lugar...

César: ¿Lo pasamos, señó?

D: Sí, pero acá pusieron... (señala en la hoja “areglarlas”).

Dana: También lleva dos erres...

D: ¿Van a firmar todos los chicos del grado?

Varios: Sí, firmamos todos.

Otros: No, mejor ponemos 3º A.

D: (Echa un último vistazo) ¡Ah!, “por favor” va con “v” corta...

Trabajar para conseguir que los chicos se hagan cargo de la revisión de sus escritos de un modo cada vez más autónomo, comprometiéndose con un proceso que va más allá de los cambios “cosméticos”, es una tarea a largo plazo. La corrección ha quedado concentrada tradicionalmente en manos del maestro, quien identificaba y señalaba los errores sobre el producto terminado, y el alumno se limitaba a aceptar el fallo del maestro, o a enmendar sus faltas de acuerdo con lo que aquel indicaba.

Para ampliar:

- » Acerca de los procesos de composición escrita:
- » Alvarado, Maite (2001): “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO-Manantial.
- » Cassany, Daniel: “Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición” en *Rev. Glos@s didácticas* www.um.es/glosasdidacticas/GD13/articulos.html (Universidad de Murcia, España).
- » Castelló Badía, Montserrat (2000): “Las estrategias de aprendizaje en el proceso de composición escrita” en Monereo Font, Carles, *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Visor.
- » Kaufman, Ana María (1994): “Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién”, en *Lectura y Vida*, año 15, Nº 3.
- » Maruny Curto, Lluís, Maribel Ministrall Morillo y Manuel Miralles Teixidó (1995): “Enseñar a escribir”, en Teberosky, Ana y Myriam Nemirovsky, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI.

Sobre revisión de textos:

- » Cassany, Daniel (1993): *Reparar la escritura. Marco teórico para la corrección*. Barcelona, Graó.
- » *Propuestas para el aula. Lengua EGB 1 y EGB 2 (Primera y Segunda series)*. Material para docentes del Programa Nacional de Innovaciones Educativas, Ministerio de Educación de la Nación, 2001.

Quinto encuentro

En este último encuentro, el propósito es poder relacionar lo compartido sobre las conceptualizaciones de la lectura y la escritura y su enseñanza con aspectos del trabajo en el aula como la planificación y la organización.

1. Lean el siguiente texto.
2. Identifiquen los aspectos positivos que potencia el trabajo con proyectos.
3. Analicen las planificaciones propias para determinar qué elementos de los proyectos y de la organización del trabajo de los mencionados en el texto contienen y cuáles no. Piensen qué modificaciones realizarían a partir de la propuesta del texto.

La organización del trabajo en el aula de Lengua

¿Por qué trabajar por proyectos?

En las primeras páginas enunciábamos que la enseñanza de la lengua en la escuela nos enfrenta con el desafío de conseguir que las actividades de aprendizaje permitan a los chicos reconstruir el sentido que el lenguaje escrito tiene en la vida cotidiana, a la vez que construir conocimientos lingüísticos. Para acercarnos a la elaboración de una respuesta posible a este desafío, desarrollamos algunos conceptos vinculados a la naturaleza social del lenguaje y la necesidad de construir dentro de la escuela algunas condiciones que contextualicen las situaciones de lectura y escritura. Por otra parte, hemos intentado visualizar maneras de abordar la reflexión sobre distintos aspectos del lenguaje, orientadas a sistematizar algunos conocimientos sobre la lengua y los textos, con la intención de que, a medida que son aprendidos, se conviertan en herramientas para el control de la propia producción e interpretación. También nos hemos detenido a considerar la complejidad de los procesos de composición escrita y las operaciones cognitivas que se ponen en marcha al escribir.

Además de las **secuencias didácticas** de distinta duración y distinto alcance en cuanto a sus productos, la organización de las **actividades por proyectos** constituye una modalidad que ha mostrado posibilidades de responder adecuadamente a las condiciones derivadas de esas conceptualizaciones. Las propuestas de enseñanza que toman como eje el desarrollo de proyectos de escritura (que necesariamente incluyen situaciones de lectura), como por ejemplo la publicación de una revista de divulgación científica, la escritura de una antología de cuentos de hadas –o de brujas, o de piratas...–, la compilación de recetas de cocina criolla, etcétera, tienden a la realización de propósitos específicos que tienen un sentido actual desde la perspectiva de los alumnos porque el grupo lleva adelante la realización de una idea a través de la acción. Al mismo tiempo se avanza hacia la concreción de los propósitos de enseñanza.

Los proyectos implican la realización de una serie de tareas unificadas por un propósito conocido y compartido por el docente y los alumnos. Esas tareas han sido pensadas por el docente de un modo secuenciado, para dar lugar al planteo y resolución de distintos problemas vinculados con ciertos contenidos. En el transcurso de estas actividades –que tienen una duración variable desde unos pocos días o una semana hasta varios meses o todo el año– el maestro tiene la oportunidad de enseñar (y los alumnos de aprender) los contenidos seleccionados.

Los proyectos son realizaciones colectivas de los alumnos con su maestro, y más allá de que la escritura del texto termine siendo realizada por grupos, individualmente o con el grupo total de la clase, en todos los casos suponen la resolución compartida de los problemas.

Un ejemplo de proyecto de escritura (5º grado)

Los niños de 5º grado van a editar una revista; tomaron a su cargo los artículos de algunas secciones, por ejemplo, *diversiones y entretenimientos*. Además solicitaron la colaboración del resto de los grados de la escuela que se ocuparían de: noticias de actualidad y deportivas, avisos y chistes, poesías seleccionadas por los chicos, noticias increíbles halladas en diarios y revistas.

Para desarrollar la sección *diversión y entretenimientos* los chicos investigaron sobre el tema, a partir de una guía que elaboraron con el maestro. La guía incluyó:

- Las diversiones en el pasado (época colonial).
- Los entretenimientos de los niños (los juegos callejeros, los juegos tradicionales, los juguetes electrónicos).
- 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 5º grado estudiaron, en el área de Ciencias Sociales, el período 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”. Hubo momentos de lectura, de escritura, de revisión de lo escrito –el contenido y ortografía, puntuación, concordancias– de volver a leer los textos para ver qué dicen y cómo lo dicen y de reescritura de las propias producciones.

La interacción en la clase

Nuestro modo de entender el lenguaje escrito como una práctica de naturaleza social –y no sólo como un proceso intelectual– implica tener presente que su aprendizaje no se resuelve en solitario, en el encuentro entre el niño y el texto que debe leer o escribir; requiere establecer en el aula determinadas formas de interacción entre el docente, los alumnos y el conocimiento a ser enseñado. El maestro genera contextos dentro del aula en los que la lectura y la escritura son necesarias para cumplir funciones reales, y construye condiciones para que los alumnos se relacionen entre ellos y con el lenguaje escrito como lectores y escritores verdaderos. En este marco los chicos se irán apropiando progresivamente, a lo largo del trabajo sostenido durante toda la escolaridad, de los derechos y las responsabilidades que implica participar de la cultura letrada.

La escuela brinda un espacio privilegiado para la construcción social de los conocimientos, en el que los miembros del grupo no son solamente individuos que aprenden, sino que son colaboradores en un trabajo compartido de interpretar y producir textos adecuados a cada situación; para llevar adelante la enseñanza del lenguaje escrito los chicos hablan, leen y escriben en distintas situaciones que combinan instancias colectivas, grupales, por parejas o individuales. Para decidir sobre la forma de organización más adecuada a cada caso, será conveniente tener en cuenta algunos aspectos que pueden colaborar con la elaboración de criterios.

- » Transformar la **heterogeneidad del grupo** en una ventaja para el aprendizaje. Como consecuencia de sus experiencias extraescolares los chicos han construido distintas relaciones con el lenguaje escrito, que les permiten asumir los roles de lector y de escritor con distintos grados de autonomía. Las situaciones de trabajo cooperativas –en especial en parejas– se han mostrado muy productivas porque permiten a los chicos aportar y beneficiarse con los

aportes de personas relativamente cercanas al estado actual de conocimiento de cada uno. Pero cuando los grupos trabajan solos, los roles tienden a distribuirse entre los integrantes de tal modo que pueden establecerse entre ellos relaciones de dependencia parecidas a las que el trabajo en grupos supone evitar. Por ejemplo, en situaciones de lectura, es probable que la responsabilidad de la comprensión tienda a ser delegada en los chicos que ya saben resolver algunos de los problemas que se encuentran al leer, y entonces, los que están más alejados de este conocimiento no tendrán la oportunidad de aprender a enfrentarlos para producir su propia interpretación. Al escribir también es probable que la toma de decisiones recaiga en el o los miembros del grupo para quienes hacerlo no represente una gran dificultad. Por esto, la intervención del maestro durante la tarea grupal se torna imprescindible, para incidir en la distribución interna de roles, para favorecer el real intercambio de opiniones, para preguntar, repreguntar y devolver los problemas al grupo reformulados de modo que todos puedan avanzar en la solución.

» Incluir frecuentes momentos de trabajo individual, articulados con situaciones de trabajo cooperativo, como un modo de favorecer la construcción del proyecto personal de aprendizaje. El trabajo de lectura y escritura en grupos o en parejas presenta la gran ventaja de permitir el desdoblamiento de las tareas que usualmente los lectores o escritores asumen por sí mismos. Por ejemplo, al leer, se formulan diversas anticipaciones, se buscan indicadores en el texto para verificarlas, se construyen interpretaciones aproximadas, se controla la coherencia del sentido que se va construyendo. Al escribir se ponen en juego estrategias para resolver los problemas retóricos y de contenido vinculados con la situación comunicativa, se toma distancia de la propia producción para revisarla a medida que se avanza en la escritura. La formación de los chicos en el área de Lengua incluye el compromiso de conseguir que progresivamente se hagan cargo de todas estas actividades como respuesta a situaciones que los convocan como lectores/escritores, y a las que deben poder responder por sí mismos. Las situaciones de trabajo grupal pueden diluir este compromiso al distribuirlo entre sus miembros, y aun cuando los grupos trabajen muy bien, no debe suponerse que los logros colectivos aseguran la misma calidad de los aprendizajes a nivel individual. Esta afirmación no implica de ningún modo abandonar o restringir las situaciones grupales, sino, por el contrario, potenciar las posibilidades de los chicos a través de la articulación con situaciones individuales.

» Plantear **situaciones prolongadas en el tiempo**, que permitan implementar diversas actividades de lectura y escritura encuadradas en un mismo proyecto de trabajo. Es probable que, en parte, la actitud de dependencia que los chicos asumen con relación al aprendizaje se deba a que la organización del tiempo escolar obliga a fragmentar tanto la tarea, que resulta prácticamente imposible para ellos visualizar y hacerse cargo del sentido con el que se les propone leer y escribir. Las actividades suelen comenzar y agotarse en una unidad de tiempo, y difícilmente son retomadas en otras situaciones. En estas condiciones resulta realmente difícil pretender que los chicos asuman el rol de lectores y escritores autónomos. Una posibilidad para superar esta discontinuidad es organizar el tiempo didáctico en unidades más largas, que permitan desplegar una cantidad mayor de situaciones articuladas entre sí en función de la consecución de un propósito compartido. Esta organización permitiría planificar secuencias que integraran momentos de trabajo individuales con otros grupales y luego colectivos (o en el orden inverso, de acuerdo con los propósitos de la enseñanza), en los que la construcción cooperativa y el trabajo personal se potencien mutuamente en función de cada aprendizaje.

» Trabajar en todos los niveles con todas las modalidades de organización. Las situaciones de lectura o escritura colectivas son muy frecuentes en los primeros años porque permiten al maestro mostrar cómo resolver problemas que los chicos aún no están en condiciones de identificar o solucionar por su cuenta (por ejemplo al leer textos completos en 1° grado), o porque le permiten liberar a los chicos de los problemas de la textualización para que puedan prestar atención a otros aspectos de la narración (por ejemplo cuando escribe el dictado en el pizarrón). Pero las situaciones colectivas de lectura y escritura presentan posibilidades muy interesantes también durante el Segundo Ciclo, por ejemplo cuando se enfrenta la lectura de un texto que resulta difícil, el maestro tiene la oportunidad de mostrar el comportamiento de un lector adulto explicitando estrategias lectoras que le permiten inferir ideas implícitas, reponer información, buscar información extra, pasar por alto problemas que no resultan pertinentes para el propósito de la lectura, etcétera. Cuando coordina frente a todos la escritura de un texto con el aporte del grupo, comparte los problemas y las decisiones que se le van planteando a medida que avanza en la composición del texto. Estas situaciones son especialmente provechosas cuando se trata de enseñar maneras de usar la escritura como apoyo de la lectura para estudiar: la elaboración colectiva de resúmenes, síntesis, cuadros de sistematización de la información, etcétera, constituye uno de los pocos modos de acceso a estas prácticas.

Para ampliar

- » Cuter, María Elena (2005): "Proyecto de trabajo en ciencias naturales (Lectura y escritura en primer grado. Análisis de una planificación)", en *La Educación en Nuestras Manos*, Suplemento digital N° 18, abril. www.suteba.org.ar.
- » Cuter, María Elena (2005): "¿Qué es un proyecto de comunicación? (Lectura y escritura en primer ciclo)", en *La Educación en Nuestras Manos*, Suplemento digital N° 18, abril. www.suteba.org.ar
- » Lerner, Delia (2002): "La autonomía del lector. Un análisis didáctico", en *Lectura y Vida*, año 23, N° 3.
- » Paione, Alejandra (2002): "Seguir a un autor: Gustavo Roldán y la formación del lector literario", Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro. www.el-libro.com.ar.

Síntesis de las jornadas

Les proponemos esta actividad de reflexión sobre las propuestas de lectura y escritura en los distintos grados de sus escuelas para proyectar modificaciones, innovaciones, continuidades.

Completen este cuadro en forma individual y después compartan sus respuestas con los docentes de cada ciclo. Luego, en plenario, profundicen el análisis y las acciones posibles a partir de estos interrogantes:

- ¿Cuáles son las dificultades principales que encuentran en la enseñanza de la lectura y la escritura?
- ¿Por qué se priorizan algunas situaciones?
- ¿Qué situaciones de enseñanza del cuadro no son parte de la enseñanza cotidiana que imparte la escuela? ¿Existen dificultades para su inclusión?
- ¿Qué situaciones implementadas el año pasado en su escuela dieron buenos resultados?
- ¿En su opinión, hay continuidad, semejanza, diferencia, rupturas entre las situaciones de enseñanza de cada grado?
- ¿Qué estrategias puede implementar la escuela para que el abanico de situaciones de enseñanza sea lo más rico y diverso?

PRIMER CICLO

Situaciones de enseñanza en las que los niños y niñas...	1º grado	2º grado	3º grado
Exploran libros en la biblioteca y eligen lecturas			
Escuchan textos leídos por el docente			
Escuchan textos narrados por el docente			
Renarran cuentos			
Narran experiencias personales			
Escuchan y aprenden poesías o canciones			
Participan en conversaciones a partir de lo leído			
Recomiendan libros oralmente o por escrito			
Leen un conjunto de palabras sobre un mismo tema			
Leen oraciones que forman parte de un texto			
Leen textos literarios			
Leen textos expositivos			
Identifican palabras dentro de un texto			
Releen con distintos propósitos			
Practican lectura de textos en voz alta			
Deciden qué y para quién van a escribir			
Le dictan textos al maestro			
Copian textos escritos entre todos			
Escriben textos por sí mismos			
Leen en voz alta lo que escribieron			
Revisan y corrigen los escritos con ayuda del docente			
Analizan y discuten la escritura de palabras			
Reflexionan sobre el uso de mayúsculas y signos de puntuación			
Aprenden reglas ortográficas			

SEGUNDO CICLO

Situaciones de enseñanza en las que los niños y niñas...	4° grado	5° grado	6° grado	7° grado
Exploran libros en la biblioteca y eligen lecturas				
Escuchan textos leídos por el docente				
Escuchan exposiciones y/o narraciones que realizan el docente y/o sus compañeros				
Preparan y realizan exposiciones orales				
Buscan información en diferentes materiales de lectura (Internet, libros, revistas)				
Participan en conversaciones a partir de lo leído				
Recomiendan libros oralmente o por escrito				
Leen poesías o canciones				
Leen textos literarios breves				
Leen novelas				
Leen obras teatrales extensas				
Leen textos expositivos				
Releen con distintos propósitos				
Practican lectura de textos en voz alta				
Planifican sus escritos según género, tema y destinatario				
Realizan entrevistas				
Escriben resúmenes con y sin ayuda del docente				
Toman nota a partir de textos escuchados y/o leídos				
Escriben obras teatrales y las dramatizan				
Escriben cartas				
Escriben textos poéticos				
Escriben textos de opinión				
Escriben textos expositivos				
Leen en voz alta lo que escribieron				
Revisan sus borradores y corrigen los escritos con ayuda del docente. Escriben la versión final				
Reflexionan sobre las lenguas y variedades lingüísticas de la comunidad, país o mundo				
Reflexionan sobre saberes gramaticales				
Reflexionan sobre las características de los diferentes tipos de texto				
Aprenden reglas ortográficas				
Consultan el diccionario				

Cierres e inicios...

La intención de este material es acompañar el trabajo colectivo de los docentes. En esta oportunidad, acompañar la reflexión y el análisis de las propuestas de enseñanza de lectura y escritura de nuestras escuelas. La compleja tarea que implica la alfabetización y la importancia que tiene ese aprendizaje para los recorridos escolares posteriores de los chicos nos hacen volver una y otra vez, en conjunto, a revisar nuestras propuestas.

Apostamos al aprendizaje de todos. Apostamos al encuentro en torno a la práctica, a los maestros y maestras pensando, compartiendo, cambiando, transformando.

Bibliografía

- Kaufman, Ana María (1994): "Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién", en *Lectura y Vida*, año 15, Nº 3, septiembre.
- MECyT (2006): *Cuadernos para el aula. Lengua 1*, Buenos Aires.
- MECyT (2006): *Cuadernos para el aula. Lengua 3*, Buenos Aires.
- MECyT (2005): *Núcleos de aprendizajes prioritarios. 2º ciclo Nivel Primario*, Buenos Aires.
- Montes, Graciela (2006): *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, MECyT, Plan Nacional de Lectura.
- Olson, David (1998): *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa.
- Tolchinsky, Liliana (1993): "Escribir en la escuela", en *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos.
- Torres Mirta y Stella Ulrich (1994): *¿Qué hay y qué falta en la escritura alfabética de los chicos?*, Buenos Aires, Aique Didáctica.



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA. PROHIBIDA SU VENTA

ARGENTINA
UN PAÍS CON BUENA GENTE



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación