



Alfabetización en la UNIDAD PEDAGÓGICA

Especialización docente de nivel superior

**DOCUMENTO TRANSVERSAL N°3
ESCRIBIR Y APRENDER A ESCRIBIR**



**Ministerio de
Educación**

Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdor. Jorge Milton Capitanich

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime Perczyk

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo Urquiza

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel Brener

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Delia Méndez

DIRECTORA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Lic. Silvia Storino

Postítulo ALFABETIZACIÓN EN LA UNIDAD PEDAGÓGICA. Especialización Docente de Nivel Superior

COORDINACIÓN GENERAL

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

ASESORA GENERAL

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE COORDINACIÓN ACADÉMICA

Dra. Mirta Castedo

Universidad Nacional de La Plata

Prof. María Elena Cuter

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Ana Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Mg. Cinthia Kuperman

Universidad Nacional de La Plata

Lic. Delia Lerner

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Prof. Mirta Torres

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

MESA DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

Lic. Ana Kaufman

Universidad de Buenos Aires - Universidad Nacional
de La Plata

Dra. Silvina Larripa

Universidad Nacional de La Plata

ASISTENTE GENERAL

Sara Soubelet

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL

Mg. Diana Grunfeld

Prof. María Laura Bongiovani

Prof. Agustina Peláez

PLATAFORMA

Ing. Guido Costa

Lic. Gabriel Falcone

Lic. Bruno Lanzillotta

DISEÑO

Mg. Jimena Zuazo

COMUNICACIÓN

Sebastián de Toma

CORRECCIÓN DE ESTILO

Prof. Valeria Allegrucci

MESA de CONDUCCIÓN de las UNIVERSIDADES NACIONALES

UBA

Lic. Alina Laramendy

Lic. Delia Lerner

UNC

Dra. María Angélica Möller

Mg. Gabriela Zamprogno

UNICEN

Prof. Viviana Izuzquiza

Mg. Irene Laxalt

UNLP

Prof. Eugenia Heredia

Mg. Cinthia Kuperman

UNLU

Lic. Mónica Cángaro

Mg. María Laura Galaburri

UNNE

Prof. Gloria Núñez

Mg. Gloria Portal

UNQUI

Lic. Daniel Carceglia

Lic. Mónica Rubalcaba

UNR

Dra. Fernando Avendaño

Dra. Mónica Báez

UNS

Dra. Gabriela Monti

Mg. Mariel Rabasa

UNT

Dra. Rossana Nofal

Dra. Constanza Padilla

UNTREF

Lic. Gabriel Asprella

Lic. Fernando Waltos

AUTORES DE ESTE DOCUMENTO:

Ana María Kaufman

Delia Lerner

con la colaboración de:

Mirta Castedo

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación
Documento transversal 3, escribir y aprender a escribir. - 1a ed. -
Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015.
E-Book. - (Alfabetización para la Unidad Pedagógica)

ISBN 978-950-00-1090-0

1. Educación Primaria. 2. Alfabetización Inicial. CDD 372.6

Fecha de catalogación: 18/05/2015

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
ESCRITURA DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DEL MAESTRO	8
ESCRITURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS	24
Variables involucradas en la definición de las situaciones	25
Situaciones didácticas	28
 Tipos de situaciones	
1» Producción de un texto memorizado	29
2» Producciones basadas en un texto conocido o referido a un tema muy conocido, que no ha sido memorizado	29
2.1» Escritura de listas y rótulos: ¿cuál es el problema que plantea a los niños?	29
2.2» Producción de textos breves o muy breves (en diferentes momentos de la lectura de un cuento largo o del estudio de un tema)	30
2.3» Producción de textos más extensos	32
 Intervenciones del docente	34
Consideraciones generales	34
Las intervenciones en acción	36
ALGUNAS PISTAS SOBRE EL TRABAJO ORTOGRÁFICO	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65

DOCUMENTO TRANSVERSAL N°3

ESCRIBIR Y APRENDER A ESCRIBIR

INTRODUCCIÓN

Escribir es producir un texto para cumplir algún propósito: para guardar memoria, para informar, para convencer, para reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema, para comunicar ideas o sentimientos... Cuando escribimos transformamos en palabras sobre el papel o la pantalla algunas ideas y vamos descubriendo lo que aún no sabemos, nuevas relaciones, aparecen dudas y advertimos cómo a veces pequeños cambios en el lenguaje suponen grandes cambios en el texto y/o en las ideas que inicialmente teníamos. Escribir es producir un texto para destinatarios conocidos o desconocidos y también producir un texto para uno mismo.

Producir un texto implica poner en juego muchos conocimientos textuales -construidos a través de la lectura y la escritura de textos diversos- y adecuar el texto a la situación comunicativa en la que se inserta.

Producir un texto supone tomar en cuenta el punto de vista del lector potencial e ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir, organizar lo que ya se sabe sobre el tema y buscar nueva información acerca de él, considerar los requerimientos del género al que pertenece el texto, establecer relaciones entre distintas partes del texto, evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias, controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto, respetar las convenciones ortográficas...

Ahora bien, como se aprende a escribir escribiendo, instalar la práctica de la escritura en la escuela supone ofrecer a los alumnos un ámbito en el que escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir con determinados propósitos y brindar oportunidades frecuentes para reflexionar juntos sobre cómo lograrlo.

Supone también generar situaciones que hagan necesaria la producción de textos de diversos géneros: cuentos para una antología que se hará llegar a otras escuelas, informes que se recopilarán en un fascículo de información científica y se incorporarán a la biblioteca escolar, reportajes a personas que puedan informar sobre contenidos que se están profundizando y cuyo aporte se dará a conocer luego a toda la institución, noticias o notas de opinión para la cartelera o el periódico escolar, adaptaciones de una obra de teatro que se quiera poner en escena y dedicar a los padres, listas dirigidas a uno mismo para no correr el riesgo de olvidar algo importante, notas o resúmenes para recordar lo que se ha dicho o lo que se ha estudiado...

En los próximos apartados se caracterizan dos de las situaciones didácticas fundamentales, necesarias para que los niños aprendan a escribir escribiendo desde los primeros años de su escolaridad: *escritura de los niños a través del maestro* y *escritura de los niños por sí mismos*.

Ver DT1. "Los niños escriben a través del maestro".

Ver DT1. "Los niños escriben por sí mismos".

ESCRITURA DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DEL MAESTRO

Como se señala en el Documento Transversal N°1, cuando los niños escriben a través del maestro, el docente los habilita para que se comporten como autores. En estas situaciones, como la tarea de anotar queda a cargo del docente -es él quien decide el sistema de marcas empleadas para escribir y se ocupa de trazarlas-, los chicos pueden centrarse en la composición del texto y liberarse de los problemas que seguramente les plantearía el sistema de escritura. Decimos que los alumnos se comportan como autores del texto porque, al enfrentar los problemas involucrados en la escritura, toman decisiones acerca de qué van a escribir y cómo lo plasmarán e intentan ir adecuando su expresión a las características del género.

Ver DT1. “Los niños escriben a través del maestro”.

Tal como puede advertirse, el foco de las situaciones en las que los niños escriben a través del maestro está ubicado en el proceso de escritura y en el aprendizaje del lenguaje escrito. Cuando se elabora un texto nuevo, se ponen en juego y se enriquecen los saberes sobre el **lenguaje que se escribe** construido a partir de múltiples lecturas previas.

Para que efectivamente los niños actúen como escritores y para que incrementen sus saberes sobre el proceso de escritura no basta con haber leído mucho, la intervención del docente es imprescindible también durante el proceso de escritura. Mientras participa en la producción, el maestro pone en acción todo aquello que está implicado en la escritura y establece con sus alumnos un diálogo “de escritor a escritor”: incita a planificar lo que se va a escribir, propone pensar diferentes alternativas para el comienzo del texto e invita a elegir aquella que el grupo considera más adecuada o impactante, sugiere buscar diversas posibilidades de expresar cada idea, propone leer y releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se está por escribir o para revisarlo desde la perspectiva del lector potencial...

Las situaciones en las que los niños “dictan” al maestro, por ser grupales, tienen la ventaja de permitir la verbalización de los diversos problemas que en un silencioso trabajo de escritura individual no se hacen explícitos. Al hablar con otros sobre lo que se hace, mientras se lo está haciendo, aparece la posibilidad de confrontar distintas formas de resolución de un mismo problema y de discutir sobre la opción más adecuada.

La escritura de textos a través del docente -al igual que las otras tres situaciones didácticas fundamentales- es productiva a lo largo de toda la escolaridad. En efecto, aunque los niños escriban convencionalmente, es beneficioso que en ciertas situaciones puedan despojarse de la preocupación por el sistema de escritura (en este caso, por cuestiones ortográficas) y centrarse en el lenguaje escrito, así como en otros aspectos textuales. Por otra parte, cuando se escribe por primera vez un texto que pertenece a un nuevo género, comenzar con una producción colectiva hace posible que el maestro intervenga intensamente, planteando problemas que hacen observables para todos los chicos algunos aspectos del género que no siempre son observables desde la perspectiva del lector.

Ver DT1. “¿Qué situaciones proponemos a los niños para que aprendan a leer y a escribir?”.

La escritura a través del docente es en general una producción colectiva, en la que es relevante que participen todos o la mayoría de los niños. Esto no es fácil: muchas veces son pocos los alumnos que participan espontáneamente y el maestro se ve ante el problema de encontrar estrategias para incitar a todos a intervenir en la situación de escritura.

Muchos docentes han ido encontrando formas que resultaron fructíferas para lograr una mayor participación de todos. Una de ellas consiste en dar la palabra a diferentes chicos en relación con una misma parte del texto que se está elaborando y anotar sus propuestas -una debajo de la otra, en otra parte del pizarrón- para ponerlas a consideración de todos, promoviendo una discusión acerca de cuál se elegirá y/o pidiendo que sugieran alguna otra que resulte más comprensible e impactante para los lectores. A veces, esas diferentes posibilidades se dejan anotadas para seguir discutiéndolas durante la revisión. Otra forma de promover la participación que ha resultado productiva es restringir la cantidad de dictantes por tramos: la mitad de los chicos “tienen permiso” para dictar un episodio del cuento y los demás tienen que estar atentos para hacer sus observaciones cuando se termina de escribir ese episodio; al pasar al episodio siguiente, se invierten los roles. Otras alternativas se podrán ir apreciando a través del análisis de las clases en este y otros documentos.

Analizaremos a continuación registros de clase correspondientes a la situación de escritura a través del maestro.

Presentaremos en primer término un registro de clase de primer grado.

Los niños llevan un cuaderno donde anotan situaciones vividas que desean recordar. En este caso, un picnic que realizaron en el día de la primavera.

Como la producción es colectiva, resulta imprescindible hacer una planificación conjunta. Por esta razón, en un papel afiche, a la vista de todos, se encuentra el listado de ideas elaborado previamente para organizar el escrito:



EL PICNIC EN LA PLAZA POR EL DÍA DE LA PRIMAVERA.
CASI NO VAMOS PORQUE NO SALÍA EL SOL.
SÁNDWICHES Y JUGO.
LOS JUEGOS DE LAS SEÑORITAS.
JUGAR A LA PELOTA.



Registro de clase

Docente: Adela Sánchez.
1º grado. Bahía Blanca. Provincia de Buenos Aires.
1998.

Análisis de intervenciones docentes

Docente: (*Señalando globalmente cada frase del punteo a medida que las lee.*) – Dijimos que íbamos a escribir sobre el picnic del día de la primavera, que casi nos volvemos porque no salía el sol, que llevamos sándwiches y jugo, que las señoritas hicieron juegos y que también jugaron a la pelota. Muy bien, ¿cómo empezamos a poner?

Facundo: – “El otro día fuimos a la plaza...” (*Con entonación de dictado.*)

Mariano: (*Interrumpe*) – “El otro día fuimos de picnic...” (Con entonación de dictado.)

Paz: (*Interrumpe*) – “El otro día fuimos a un picnic a la plaza...”

Docente: – Está bien decir las dos cosas: qué hicimos, el picnic, y dónde, en la plaza.

Convalida la última propuesta de Facundo -quien integra la propuesta de Mariano a la suya anterior- y muestra que es pertinente considerar las dos cuestiones.

Docente: – Voy a anotar las dos cosas.
(Escribe)

EL OTRO DÍA FUIMOS A UN PICNIC A LA PLAZA
EL OTRO DÍA FUIMOS A HACER UN PICNIC A LA PLAZA
¿Es lo mismo?

Anota e incita a comparar las frases propuestas por dos niños (Facundo y Paz).

(Los niños quedan pensando.)

Paz: – “Fuimos a hacer”, porque no es que fuimos a un picnic de otro.

Docente: – ¡Ah! Creo que te entiendo, expícales a tus compañeros en qué pensás vos si leés “fuimos a un picnic” en vez de “fuimos a hacer un picnic”.

En lugar de convalidar de inmediato la justificación correcta de Paz, da la palabra a los niños para lograr mayor consenso sobre la interpretación de ambas frases.

Santi: – Yo sé, que no nos invitaron (*enfatiza la palabra “invitaron”*) a un picnic, que fuimos a hacerlo (*enfatiza la palabra “hacerlo”*) al picnic. Nosotros lo hicimos.

(Varios hacen gestos de entender y compartir.)

Docente: – Entonces dejamos....

Varios a

coro: – “Fuimos a hacer.”

Docente: – Bien, ahí no hay dudas de que no fuimos invitados.
(Borra: EL OTRO DÍA FUIMOS A UN PICNIC A LA PLAZA.)

Convalida sólo después de que los chicos eligen la frase adecuada.

La discusión continúa y los niños arriban a la siguiente versión dictada a la maestra:



EL OTRO DÍA FUIMOS A HACER UN PICNIC A LA PLAZA PORQUE ERA EL DÍA DE LA PRIMAVERA. LOS CHICOS LLEVAMOS SÁNDWICHES Y JUGO Y UNA PELOTA Y LAS CHICAS QUERÍAN JUGAR CON NOSOTROS. LAS SEÑORITAS HICIERON JUEGOS Y NOS DIVERTIMOS Y DESPUÉS NOS DEJARON JUGAR SOLOS. FUERON MUCHAS MAMÁS PARA CUIDARNOS Y QUE NO NOS LASTIMEMOS. LO MÁS IMPORTANTE ES QUE PENSAMOS QUE IBA A LLOVER PERO AL FINAL SALIÓ EL SOL.

Al día siguiente, la maestra relee el texto con el objeto de revisarlo.

Docente: – Fijémonos si todas las ideas que dijimos que íbamos a poner están y si queremos agregar algo. ¿Está que era un picnic en la plaza por el día de la primavera? *(Señalando la primera frase anotada en el punteo.)* Pide a sus alumnos que evalúen en qué medida el texto refleja la planificación previamente realizada.

Todos a coro: – Sí.

Docente: – ¿Dónde dice?
(Algunos niños leen, otros pasan a señalar la zona del texto de maneras más o menos precisas, otros parafrasean en voz alta lo escrito.)
(...)

(Después de releer la otra parte de la producción y del punteo, la maestra pregunta:) – Muy bien, ¿queremos agregar algo más?
(Algunos dicen que no, otros se quedan pensando.)

Formula un interrogante lo suficientemente abierto como para que los niños interpreten que pueden seguir revisando lo ya escrito o que pueden continuar con lo que falta.

Mailén: – ¿Viste que el otro día (*Se refiere a la escritura de un recuerdo anterior en el mismo cuaderno.*) pusimos que éramos los chicos de primero?

Docente: – Sí, sí. ¿Y se acuerdan por qué lo pusimos?

Convalida el comentario de Mailén -quien trae a colación un conocimiento elaborado en una situación anterior, absolutamente pertinente para el texto que están produciendo- y consulta a los demás sobre las razones de la decisión anterior.

Facundo: *(Interrumpe.)* – Porque si lo leemos cuando estemos en quinto o en noveno, no nos vamos a acordar.

Docente: – Claro, se nos van a mezclar los recuerdos. ¿Quieren agregarlo?

Subraya la relación entre la necesidad de explicitar el referente (“quiénes” fuimos) y una función de la escritura (guardar memoria).

Varios: – Sí.

Docente: – Entonces, en vez de decir solo que “fuimos” (*enfatiza*), agregamos “quiénes” (*enfatiza*) fuimos.

A continuación, la maestra focaliza en otra situación de ambigüedad:

Docente: – También eso de “el otro día” no queda muy claro, es ambiguo. Si lo leemos en unos años, vamos a decir ¿qué día era el otro día?

Vuelve a hacer presente el punto de vista de los lectores, que en este caso -como se trata de un escrito privado- serían los mismos productores después de mucho tiempo.

Enrique: – Podés poner “el día de la primavera fuimos...”

Facundo: – “El día de la primavera fuimos los chicos de primero...”

Guadalupe: – “El día de la primavera fuimos nosotros los chicos de primero...”

Docente: – A ver, ¿todos dicen de empezar con “el día de la primavera”, en vez de “el otro día”?

Varios: – Sí.

Docente: (*Escribe.*)

EL DÍA DE LA PRIMAVERA

(Borra: “el otro día”)

Anota y pone a consideración de todos (como lo había hecho en un momento anterior) las diferentes propuestas de algunos niños.

– Pero ahora algunos dicen (*Escribe.*)
FUIMOS LOS CHICOS DE PRIMERO

– Y otros prefieren (*Escribe.*)
FUIMOS NOSOTROS LOS CHICOS DE PRIMERO

– ¿Cuál les parece? Recuerden que siempre andamos poniendo palabras de más...

Sugiere que en una de las propuestas hay una redundancia innecesaria.

(Varios quedan pensando.)

Facundo: – Mirá, si “fuimos” (*enfatiza*) somos “nosotros”, ¿quién va a ser “fuimos?”, ¿fuimos los chicos del otro grado?

Docente: – Claro, no puede ser “fuimos ellos”, “fuimos yo”...

(Todos ríen y algunos ensayan oralmente frases donde el verbo y el sujeto no concuerdan.)

Docente: – Bueno, silencio, entonces sacamos el “nosotros”. Queda: “Fuimos los chicos de primero.”

Magaly: – “Los chicos de primero fuimos”

Docente: – A ver, eso es distinto, ¿“fuimos los chicos de primero” o “los chicos de primero fuimos”? ¿“El día de la primavera fuimos los chicos de primero” o “el día de la primavera los chicos de primero fuimos”?

Vuelve a poner a consideración de todos diferentes opciones, que en este caso son equivalentes.

(La gran mayoría se pronuncia por “el día de la primavera los chicos de primero fuimos”. En general manifiestan que queda mejor o suena mejor.)

Docente: ¿Y por qué les parece que suena mejor?

(Los alumnos quedan pensando.)

Incita una vez más a la reflexión.

Magaly: – Está ordenado.

Facundo: – Está más ordenado.

Miguel: – Vos leés y sabés quiénes fueron...

A lo largo de los fragmentos de clase citados, la docente apunta todo el tiempo a lograr que participen cada vez más chicos, a poner las propuestas a consideración de todos y a analizar las razones que llevan a elegir una de ellas en lugar de otra.

Es interesante ver cómo una maestra que pide justificación de las propuestas favorece que niños de seis años -que todavía no leen en el sentido convencional del término- puedan reflexionar no sólo sobre cómo evitar ambigüedades en la escritura sino también sobre cuestiones gramaticales tales como el orden sintáctico sujeto/verbo que es habitual en castellano: consideran que *los chicos de primero fuimos* “está más ordenado” que *fuimos los chicos de primero*.

La producción a través de la maestra continúa de la siguiente manera:

Docente: – Seguimos leyendo. (Lee.) “Los chicos llevamos sándwiches y jugo y una pelota y las chicas querían jugar con nosotros”.

Guada: – ¡Ah! ¿Qué? Los varones hicieron todo, los chicos, los chicos ... (Con ademanes de fastidio.)

(Comentarios generalizados.)

Sofía: – Pero no dice que todo hicieron los chicos.

Facundo: – Dice que las chicas querían jugar a la pelota.

Magaly: (Indignada) – ¡Que llevaron ustedes!

Docente: – Hay un problema, cuando dice “los chicos llevamos sándwiches y jugo...”, la palabra “chicos” está utilizada de manera genérica, incluye a los chicos y a las chicas...

Magaly: – Sí, pero que no se queden con todo, eh...

Docente: – Bueno, podemos encontrar una manera de decirlo para que se entienda mejor lo que ustedes quieren que se entienda.

Advierte que su explicación anterior no era adecuada para resolver el problema planteado por las chicas y les propone profundizar la discusión acerca de cómo expresar lo que quieren decir.

Victoria: (Interrumpiendo.) – Miren, ahí no dice que estuvimos de acuerdo en llevar unos el jugo y otros los sándwiches.

(Silencio.)

Facundo: – “Los chicos nos pusimos de acuerdo para...”

Magaly: – ¡Otra vez! Los chicos, los chicos...

Facundo: – Bueno, “los chicos y las chicas....”

Docente: – Ay, a mí no me gusta eso de los chicos y las chicas, queda muy pesado, después termina todo muy pesado.

Facundo: – Pero “los chicos nos pusimos de acuerdo”, ¡parece que los varones!

Docente: – Por ejemplo, puede ser... (*Piensa.*)

Victoria: – El grado, todo el grado, todos los chicos del grado.

Varios: – “Los chicos”, ¡no!

Docente: – ¿Por qué no simplemente “todos”, “todos nos pusimos de acuerdo”? Propone una solución que mejora los intentos de los alumnos.

(*Todos aprueban y celebran.*)

Docente: (*Escribe.*)
“TODOS NOS PUSIMOS DE ACUERDO”.

Magaly: – Y ahora ponemos que los chicos tenían que llevar jugo y las chicas sándwiches.

Veamos cómo quedó la versión final del texto:



EL DÍA DE LA PRIMAVERA LOS CHICOS DE PRIMERO FUIMOS A HACER UN PICNIC A LA PLAZA QUE ESTÁ ENFRENTE DE LA ESCUELA. TODOS NOS PUSIMOS DE ACUERDO: LOS CHICOS LLEVAMOS JUGO Y LAS CHICAS LLEVAMOS SÁNDWICHES. LOS CHICOS JUGAMOS A LA PELOTA Y LAS CHICAS TAMBIÉN QUERÍAMOS JUGAR. ANTES, LAS SEÑORITAS HICIERON JUEGOS Y NOS DIVERTIMOS MUCHO. DESPUÉS NOS DEJARON JUGAR SOLOS Y TAMBIÉN NOS DIVERTIMOS. TAMBIÉN FUERON MUCHAS MAMÁS PARA CUIDARNOS. LO MÁS EMOCIONANTE FUE QUE PENSAMOS QUE IBA A LLOVER PERO AL FINAL SALIÓ EL SOL Y PUDIMOS IR.

En tanto que la situación anterior corresponde al relato de una experiencia vivida por los alumnos, la clase que analizaremos a continuación está centrada en la reescritura colectiva de un cuento, una de las prácticas siempre presentes en algún momento del año en primero y segundo.

Los alumnos dictan una nueva versión del cuento “Hansel y Gretel” en el marco de una secuencia de lectura de cuentos tradicionales. En clases anteriores han leído dos versiones y han discutido semejanzas y diferencias. El dictado de la primera versión del cuento insume dos clases sucesivas y, a la semana siguiente, otras dos para releer y revisar el texto inicialmente producido. Del extenso registro de estas clases, solo mostramos algunos pasajes.

Los niños habían reconocido -en una clase anterior- los principales episodios comunes a las versiones leídas y la docente los había escrito en un afiche que había quedado expuesto a la vista de todos:



PRESENTACIÓN DE LA FAMILIA.
PLAN PARA ABANDONAR A LOS NIÑOS- HANSEL Y GRETEL ESCUCHAN TODO.
PRIMER ABANDONO.
REGRESO.
SEGUNDO ABANDONO.
ENGAÑO/PLAN DE LA BRUJA.
MENTIRA DE HANSEL. PLAN DE GRETEL .
HUIDA.
REENCUENTRO.



Registro de clase

1

Docente: Alejandra Paione

Escuela Nro. 1

La Plata

(...)

Docente: – Yo pégue una de las hojas del plan, porque hoy vamos a empezar a escribir una parte, vamos a consultar esa hoja cuantas veces sea necesario. Hoy sí vamos a empezar a escribir el cuento. ¡Con ganas, eh! ¿Cómo empieza esta historia de Hansel y Gretel?

Agustín: – “Había una vez” (*Lo dice con tono de dictar.*)

Docente: – ¿Empezamos con había una vez?
(Escribe. **HABÍA UNA VEZ.**)

Niño: – “... una familia muy pobre...”

Docente: (Escribe: **UNA FAMILIA MUY POBRE.**)

Lautaro: – “... que no tenía ni para comer...”

(*Hablan varios.*)

Docente: – Perdón, el acuerdo fue que vamos a hablar de a uno. Agustín, ¿vos qué querías decir?

Agustín: – “Que no tenía dinero...”

Lautaro: – “Ni para comer.”

Como es un grupo que ha escrito “Caperucita Roja” a través del maestro, los chicos ya saben que no se trata de hacer una re-narración oral sino de elaborar un texto escrito. Es por eso que en este caso la docente no necesita recurrir a la clásica intervención “díganmelo para que lo escriba” o “díganmelo para que quede bien escrito”.

¹ La clase pertenece a la Tesis de Maestría de Agustina Peláez, “La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales”, Maestría en Escritura y Alfabetización, UNLP.

Al final del fragmento anterior, puede observarse que los niños están habituados a producir un texto de manera cooperativa: cuando la docente da la palabra a Agustín, Lautaro modifica su propuesta anterior incluyendo la de su compañero (acepta agregar “dinero” a su formulación original).

Transcribiremos a continuación la discusión sostenida durante la producción de otro fragmento del texto:



TEXTO INICIAL:

AL ANOCHECER LA MADRASTRA LE DIJO AL LEÑADOR
M: HAY QUE DESHACERNOS DE LOS NIÑOS
EL PAPÁ NO QUERÍA DEJARLOS Y LA MADRASTRA LO CONVENCIÓ
DIJO M: QUÉ ME QUIERES MÁS A MÍ O A LOS NIÑOS
PADRE A TI LOS NIÑOS ESCUCHARON LA CONVERSACIÓN DE LOS PADRES

Docente: – A ver... esperen... (*Agrega lo que le dicta Genaro: NO TE PREOCUPES YA LO VAMOS A ENCONTRAR.*) Una cosa: nosotros pusimos lo que dice allá (*Señala el afiche del plan del texto*), que la madre los quería abandonar. A ver, reviso, reviso... empiezo a leer desde acá.

(Lee señalando.) *“Hay que deshacernos de los niños.”* El papá no quería dejarlos y la madrastra lo convenció. Dijo: *“¿Me quieres más a mí o a los niños?”* Padre: *“¡A ti!”*. Los niños escucharon la conversación de los padres...

Genaro: (*Dicta.*) – *“No te preocupés ya lo vamos a encontrar.”*

Malena: – No, ahí. (*Señala más arriba.*)

Docente: – (*Lee: Hay que deshacernos de los niños.*) ¿Acá?

Malena: (*Asiente.*)

Docente: (*Escribe mientras dice: A LA MAÑANA SIGUIENTE...*)

Abril: (*Dicta.*) – *“... los llevaremos al bosque.”*

Docente: (*Escribe: LOS LLEVAREMOS AL BOSQUE.*)



TEXTO REVISADO:

AL ANOCHECER LA MADRASTRA LE DIJO AL LEÑADOR
M: HAY QUE DESHACERNOS DE LOS NIÑOS A LA MAÑANA SIGUIENTE LOS
LLEVAREMOS AL BOSQUE
EL PAPÁ NO QUERÍA DEJARLOS PORQUE LAS BESTIAS SE LO COMERÍAN Y
LA MADRASTRA LO CONVENCIÓ
DIJO M: *“¿QUÉ ME QUIERES MÁS A MI O A LOS NIÑOS?”*
P: *“¡A TI!”*
LOS NIÑOS ESCUCHARON LA CONVERSACIÓN DE LOS PADRES PORQUE
NO PODÍAN DORMIR DEL HAMBRE GRETEL EMPEZÓ A LLORAR COMO
VAMOS A ENCONTRAR EL CAMINO MAÑANA DE VUELTA A CASA..

De este modo, en varios momentos, la docente se detiene a releer lo producido. Las relecturas parciales, promueven, como en este caso, la reconsideración de lo escrito y eventualmente la introducción de modificaciones.

La construcción de la expresión “¿QUÉ, ME QUIERES MÁS A MÍ O A LOS NIÑOS?” fue el producto del siguiente intercambio:

Mora: (Dictando.) – “¿Qué, me quieres más a mí o a los niños?”

Docente: (Escribe: QUE ME QUIERES MÁS A MÍ O A LOS NIÑOS.)

Alfonso: – Si está preguntando, que ponga los signos de pregunta. (Lee: LA MADRASTRA LO CONVENCIÓ DIJO QUÉ ME QUIERES MÁS A MÍ O A LOS NIÑOS.)

Niño: – En “me quieres más a mí...”

Docente: – ¿Acá? (Señala delante de: ME QUIERES.)

Niño: – “Qué, qué...”

Niño: – Es “¿qué, me quieres más a mí o a los niños?”, “qué” (enfático) es porque ahí se enoja.

Docente: – Entonces desde allí.
(...)

En lugar de validar inmediatamente la propuesta de poner los signos, la docente les devuelve a los alumnos otra parte del problema: dónde ponerlos. Así permite ajustar mejor esa pregunta que, como señala el niño incluye el “¡Qué!” inicial, nada más ni nada menos que la marca más clara de que esa pregunta en realidad es una expresión de enojo.

A lo largo de la producción hay otros momentos en donde se vuelve sobre el mismo problema, dando así más oportunidades para que otros chicos vayan advirtiendo que la utilización de signos es una cuestión digna de ser atendida cuando se escribe.

En el siguiente fragmento, Érica plantea un nuevo problema acerca del “modo de decir” de los personajes:

Érica: – Seño, poné como que lo dice así... como que lo dice llorando. (*Se refiere al momento en que Gretel pregunta a su hermano “¿cómo vamos a encontrar el camino?”*)

Docente: – Ah... miren lo que dice Érica. Pero... ¿cómo lo pongo?

Camila: – Así (*con gestos de llorar e impostando la voz*) “¿cómo vamos a encontrar el camino?”

Docente: – Pero, ¿cómo lo pongo para que se lea así?

Malena: – Poné lagrimitas.

Docente: (Ríe) –Pero en los cuentos así tan antiguos no había emoticones... Miren cómo dice en el cuento, (...) Escuchen esta parte en donde le pasa esto a Gretel y escuchen qué palabras usa el autor (*Lee una de las versiones.*) “*Gretel lloraba y lloraba. Si las bestias en el bosque nos hubieran comido, ¡por lo menos hubiéramos muerto juntos!, sollozó.*”

Niña: – Tal vez podés poner lagrimitas.

Docente: – El autor no puso lagrimitas y yo cuando lo leí lo dije como llorando por esto que dice acá. ¿Cómo lo puedo poner en palabras, esto?

Sara: – Lo dice llorando.

Docente: – ¿No lo pusimos?

Varios: – No...

Varios: – Sí...

Docente: – A ver. (*Lee el fragmentos que acababan de escribir: “GRETEL EMPEZÓ A LLORAR ¿CÓMO VAMOS A ENCONTRAR EL CAMINO MAÑANA DE VUELTA A CASA?, enfatizando la palabra “llorar.”*)

Sara: – Y... donde dice “llorar” significa como que está llorando.

Docente: – Si dice “*Gretel empezó a llorar*”, ya ahí, nos está diciendo, que lo leas como llorando. (...)

En este pasaje nos parece muy interesante cómo se “teje” la relación entre lectura y escritura. La docente acepta la propuesta de Érica aún sabiendo que lo que indica está relativamente resuelto en el texto que están elaborando. Los hace tomar distancia: relee ese fragmento en una de las versiones del cuento leídas previamente para analizar cómo lo resuelve el autor. Hace notar la relación entre la forma en que ella lee y las palabras del texto que autorizan esa entonación sollozante. Señala también que, al escribir un cuento, sólo se puede recurrir al lenguaje que se escribe y no a símbolos propios de otras formas de comunicación como los emoticones.

Cuando se revisa el texto, una vez concluida la primera versión, la maestra promueve una nueva reflexión sobre cómo expresar con lenguaje escrito aspectos que en la oralidad se manifiestan a través de la entonación.



NOTE PREOCUPÉS YA LO VAMOS A ENCONTRARENTONCES FUE A BUSCAR PIEDRITAS ASÍ CUANDO SE VAN ENCUENTRAN EL CAMINO DE REGRESO A CASA (...)

(...)

Alejo: – Tenés que aclarar. (*Se refiere aclarar quién dice.*)

Docente: – ¿Dónde aclaro? Aquí dice (*señala en el texto*) “no te preocupes”...

Abril: (*Dictando*) – “dijo Hansel.”

Docente: (Agrega DIJO HANSEL. Lee la textualización.) – LO VAMOS A ENCONTRAR. (agrega luego de DIJO HANSEL). Está hablando Hansel y en vez de “dijo”, ¿cómo podríamos poner?

Agustina: – Exclamó.

Docente: – Hansel, ¿qué está haciendo con Gretel?

Noelia: – Parece dulce.

Docente: – Es dulce Hansel.

Nena: – Como un dulce de leche.

Lautaro: – Es muy bueno.

Docente: – Es muy bueno. Porque Hansel la consuela.

Mica: – Lo dice para tranquilizarla.

Agustín: – Trata bien a la hermana.

Docente: – Entonces ¿cómo pongo acá? “Dijo Hansel” ¿cómo aclaro eso? Que lo dijo, pero que lo dijo de “esa” (enfatiza) manera.

Niña: – “Vamos a encontrar el camino.” (Entona como actuando.)

Abril: – “Lo vamos a encontrar” (entona como actuando).

Docente: – Pero cómo pongo acá, en la forma de decir. (Señala “dijo”).

Abril: (Dictando). – “Con tono...”

Lautaro: – Alegre.

Niño: – Dulce.

Noelia: – “No te preocupes Gretel ya vamos a encontrar el camino de vuelta a casa”. (Impostando la voz.)

Docente: – Pero cómo lo escribo a eso, vos lo decís así pero ¿cómo lo aclaro? Acá dicen (señalando a dos niños) “con tono dulce”.

Agustín: – Mejor no pongamos eso porque si no es como en el cuento de Blancanieves que parece que es un engaño.

Docente: – Y para que no parezca que es un engaño, ¿qué pongo?

Agustina: – “Dulcemente.”

Lautaro: – “¡Con todo su corazón!”

Varios: – ¡Sí!

Docente: – “Dijo Hansel con todo su corazón”, ¿así?

Lautaro: – Sí, porque es bueno.

Abril: – Queda lindo así.
(...)

La docente acepta que es necesario aclarar quién dijo y pregunta a los chicos dónde poner esa aclaración. Como el verbo declarativo sugerido por Abril es al que más frecuentemente recurren los chicos (“decir”), la maestra intenta que lo sustituyan por otro que exprese no sólo quién es el personaje que habló sino que incluya también la intención involucrada en el parlamento, en este caso consolar a su hermana. Finalmente, en lugar de sustituir el verbo, los niños expresan la idea a través de una construcción que complementa su sentido: “dijo Hansel con todo su corazón”.

Por último, presentamos una intervención que nos parece muy interesante porque valida la producción de los alumnos. Durante la segunda clase de revisión, la maestra conduce el siguiente intercambio:

Docente: –Quiero mostrarles cómo vamos y además quiero que vean estas frases. Quiero mostrarles lo que yo subrayé acá, con verde. ¡Son frases espectaculares! Me encantó. Mejor no se pueden haber escrito y las pensaron ustedes y las escribieron ustedes. Una es ésta, miren: “LA MADRASTRA VUELVE A PLANEAR ABANDONARLOS”. No es lo mismo decir “La madrastra planeó abandonarlos” que decir “La madrastra vuelve a planear abandonarlos”...

Micaela: – Significa que los van a abandonar de vuelta en lo profundo del bosque.

Docente: – Como que nosotros queremos hacerle notar a los chicos que lo van a leer que ella lo vuelve a pensar.

Agustina: – Sí, que lo vuelve a pensar y a los chicos les va a mentir otra vez y les dice a los chicos que van a cortar leña y no, se va a la casa y a los chicos los deja.

Docente: – ...Vuelve a mentir a los chicos.

Camila: – Sí como la otra vez que dijeron que iban a cortar leña para hacer fuego y se fueron a la casa.

Docente: – Miren otra frase, qué bien que la escribieron: “PERO EN REALIDAD HANSEL SE DETENÍA PARA ARROJAR LAS CÁSCARAS DE LIMÓN”. No es lo mismo decir “Hansel arrojó” que decir “se detenía para arrojar”.

Alfonso: – Ahí sí queda mejor.

Docente: – Queda mejor, ¿por qué queda mejor?

Lautaro: – Porque hay cosas diferentes.

Docente: – ¿Qué es lo diferente?

Agustina: – Que ese es más rápido y aparte no combina con el cuento.

Docente: – Ah, no combina con el cuento decir “arrojó cáscaras de limón”. Otra cosa es decir “se detenía para arrojar”.

Agustina: – Ahí es lento.

Docente: – “Es lento” dice Agustina.

Agustina: – Y combina más con el cuento.

Como vemos, aquí la intervención de la docente no apunta a resolver un problema sino a favorecer que los niños tomen conciencia de recursos lingüísticos que habían puesto en acción al escribir: en el primer caso (“vuelve a planear”) se trata de enfatizar la reiterativa maldad de la madrastra y, en el segundo (“se detenía para arrojar”) de lentificar la acción de Hansel.

Analicemos ahora un fragmento de otra clase en la que también se reescribe un cuento tradicional. En este caso -a diferencia de lo que habitualmente hacemos en las situaciones de reescritura-, se introduce un paso intermedio entre la lectura de diferentes versiones del cuento y la producción del texto escrito a través del maestro: la renarración oral de un cuento elegido por los niños -**Los tres chanchitos**- que sería grabada en un casete viajero para que la escuchasen los padres en sus hogares.

De este modo, el proyecto tuvo dos productos: el casete y un libro con la reescritura del cuento.

La reescritura se efectuó, entonces, de la siguiente manera: en primer término la docente fue leyendo diferentes fragmentos que había transcripto del casete y los niños fueron proponiendo modificaciones y dictando el texto definitivo.

Veamos lo que sucede en la clase.



Registro de clase¹

Docente: Graciela Brena

Escuela Graduada J. V. Gonzalez. UNLP.
La Plata.

Análisis de intervenciones docentes

Docente: (Lee la transcripción del primer fragmento) – “Hace muchos años, en una casita muy lejana, vivían tres chanchitos con su mamá. Crecieron y su mamá les dio una moneda de oro a cada uno de ellos para que hagan una casa muy linda. Los tres chanchitos se fueron por el bosque y uno se encontró con un señor que llevaba paja y le dijo:

¹ Clase publicada en Molinari, C. (2000). Leer y escribir en el jardín de infantes. En: A. Kaufmann (comp.) *Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires, Santillana.

– ¿Me das un poco de paja para hacerme la casita? El señor le dio. Entonces se hizo su casita. Después otro chanchito se encontró con un señor que llevaba palos y entonces le dijo:

– ¿Me das un poco de palos para hacerme una casita?
El señor le dio y se hizo la casita.

El último chanchito se encontró con un señor que llevaba ladrillos y le dijo:

– ¿Me das un poco de ladrillos y cemento para hacerme una casita?

El señor le dio. Entonces se hizo la casita.

El lobo fue a la casa del primer chanchito y golpeó a la puerta.”

Florencia: – Se repite mucho “la casita”.

Agustina: – Podemos decir “hogar”.

Federico: – Podemos poner “entonces se hizo el hogar”.

Lucas: – “El hogar” no, porque si no puede ser para cualquiera, tenemos que poner “su hogar” porque es para ese chanchito.

Docente: – Muy bien, me parece bien, vamos a tomar lo que dice Lucas.

(Cuando escribe, cambia “la casita” por “su hogar.”)

Acepta las propuestas de los niños para evitar una repetición innecesaria e incorporar expresiones sinónimas más acordes con el género o sustituciones pronominales.

Nicolás: – Después podemos poner “se la hizo”, porque ya sabemos que le pide palos para que se hagan una casa, entonces ¿para qué lo vamos a volver a poner?

Facundo: – No sé si se van a dar cuenta así que se va a hacer una casa.

Lucas: – Sí, porque cuando le pregunta al señor, le dice que es para hacerse una casita.

Facundo: – Ah, sí tenés razón, lo dice cuando le pregunta al señor.
(La maestra reemplaza “la casita” por “la”.)

Federico: – Después podemos poner “una casa” o “una cabaña”, porque puede ser una cabaña en el bosque.

Florencia: – “Una cabaña” no, “su cabaña”.

Docente: (Cambia “la casita” por “su cabaña.”)

Llama la atención que son los alumnos quienes detectan aspectos mejorables del texto y van ensayando soluciones que toman en consideración las propuestas previas de sus compañeros.

Cabe remarcar el conocimiento que estos niños tan pequeños tienen acerca del léxico literario así como la utilización que hacen de la pronominalización como estrategia cohesiva. Estos son indicios inequívocos de que la revisión cooperativa y la lectura literaria a través del docente son prácticas habituales para ellos.

La maestra propone luego revisar la parte en que aparece el lobo -“*El lobo fue a la casa del primer chanchito y golpeó a la puerta*”- y, después de leerla, comenta:

Docente: – Así como lo dijeron ustedes, ¿los padres se darán cuenta de que este lobo es malo y quiere atrapar a los chanchitos? Pone en primer plano de la escena a los lectores potenciales.

Varios: – ¡¡No!!

Docente: – ¿Cómo podemos decirlo? ¿Cómo aparecerá escrito en los libros de cuentos para que los padres empiecen a sentir temor, miedo ante este lobo, aún antes de que los chanchitos empiecen a sentir miedo? Profundiza su intervención anterior disociando el punto de vista del lector del de los personajes.

Juan – Podemos decir “el momento del día puede ser oscuro...”

Pablo:

Esteban: – “Y brillan dos ojos”..

Docente: – Si está tan oscuro... ¿cómo sabemos que son ojos?

Incita a desplegar la descripción para provocar temor y crear suspense.

Facundo: – No. “Brillan dos redondeles”, no sabemos si son ojos.

Lucía: – Sí, “como estrellas”.

Docente: – ¿Les parece que dirá así, “dos redondeles”, en un libro de cuentos? ¿Cómo les parece que diría en un libro?

Promueve la búsqueda de expresiones propias del lenguaje literario en la descripción del personaje.

Lautaro: – “Redondeles” no, “dos círculos brillantes como el oro”...

Lucía: – “Como el oro” no, “como estrellas”.

Lautaro: – No, “como el oro”, porque son amarillos.

Docente: – ¿Qué les parece? ¿Están de acuerdo?

Varios: – Sí, “como el oro” es mejor porque se ven amarillos.

Docente: – ¿Y dónde les parece que pueden aparecer esos círculos brillantes?

Interroga a los niños para enriquecer la descripción del escenario.

Fede: – Entre las hojas, detrás de un árbol.

Docente: – ¿Y se imaginan cómo sería ese árbol?

Fede: – Sí, grande y tupido.

Docente: – ¿Y qué quiere decir “tupido”? ¿Todos saben qué significa?

Grupo: (*Se ríen. Les resulta gracioso cómo suena la palabra y la repiten*).

Docente: – Fede, ¿qué quiere decir “tupido”? Contanos...

Fede: – Que tiene muchas hojas, que está lleno de hojas.

(*Relee el texto desde el principio y escribe: “entre las hojas, detrás de un árbol grande y tupido.”*)

Retoma lo ya escrito para que los niños puedan seguir el hilo de la narración y seguir escribiendo.

Facu: – Y de ahí sí tiene que aparecer el lobo...

Docente: – ¿Y cómo les parece que tendría que aparecer para que tenga suspense ese momento... para que dé miedo...?

Florencia: – Empieza a aparecer en puntas de pie...

Facu: – Y aparece el lobo... ahora sí lo tenemos que decir...

Fue así como la frase original “*El lobo fue a la casa del primer chanchito y golpeó a la puerta*” se transformó en:



“EL DÍA SE PUSO FEO Y OSCURO Y APARECIERON DOS CÍRCULOS BRILLANTES COMO EL ORO ENTRE LAS HOJAS. DETRÁS DE UN ÁRBOL TUPIDO APARECE UNA FIGURA GRANDE Y TERRORÍFICA ENTRE LAS HOJAS CRUJIENTES, EN PUNTAS DE PIE, CON BOCA GRANDE, DIENTES FILOSOS, PELUDO, FEROZ Y MALVADO... EL LOBO. EN PUNTAS DE PIE, SIN QUE NADIE LO ESCUCHE VA A LA CASA DEL PRIMER CHANCHITO Y GOLPEA LA PUERTA.”

Las intervenciones de la maestra ponen de manifiesto su conocimiento acerca del interjuego entre la narración y la descripción en los cuentos. La trama descriptiva detiene la acción y la docente propone que este paréntesis esté al servicio de crear suspense y provocar temor, lo que es bastante frecuente en los cuentos clásicos. Si bien la docente interviene intensamente para enriquecer la descripción, llega un momento en que considera la propuesta de Facundo “y aparece el lobo, ahora sí lo tenemos que decir”- que sugiere no seguir interrumpiendo la acción. A pesar de su corta edad, él parece intuir que una descripción demasiado prolongada corre el riesgo de aburrir al lector.

A lo largo de los tres casos analizados hemos visto diversas intervenciones de los docentes en el curso de la producción. Toma notas “en borrador” que no formarán parte del texto final, tal como lo hace cuando se elabora el plan del texto o cuando se registran dudas y alternativas que se pueden revisar en días sucesivos, a medida que se avanza en la escritura. Ayuda a los niños a con-

siderar el plan mientras escriben y también a modificarlo cuando es necesario. Actúa como lector del texto que se va produciendo o se acaba de producir, provocando sucesivas revisiones y discusiones sobre la escritura. El maestro es, de alguna manera, la voz que hace explícitos los problemas que se presentan habitualmente a los escritores.

Durante la producción, el docente intenta intervenir de tal modo que se logren avances tanto en el texto como en los aprendizajes de los alumnos: señala problemas que los niños no advierten, les “devuelve” parte del problema, recoge alternativas e invita a confrontarlas, acude a la relectura de pasajes de los textos ya leídos para buscar soluciones a los problemas planteados sobre el lenguaje usado para ir adquiriendo progresiva autonomía en la escritura.



- Castedo, M. y otros. (2001). **Propuestas para el aula: material para docentes**. Nº 5. Dictado al maestro; págs. 18 y 19. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/97050/Lenguaj1.pdf?sequence=1>
- Castedo, M. (coord.). (2009). Seguir a un personaje. El mundo de las brujas. *Otra opción: producción en parejas de la Galería de Brujas*, págs. 14 a 18.. DGCyE. Prov. de Bs. As. **Prácticas del Lenguaje.** Material para el docente. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/seguirunpersonaje-brujas/proyectoseguirunpersonaje-brujas.pdf>

ESCRITURA DE LOS NIÑOS POR SÍ MISMOS

Nuestro trabajo en Didáctica de la Lectura y la Escritura -y en particular el referido a la alfabetización inicial¹- está vinculado con una preocupación político-educativa y enmarcado en una posición epistemológica. Por una parte, nació de la preocupación generada por el fracaso escolar, entendido como fracaso de la escuela en lograr que todos los niños se apropiaran del lenguaje escrito y pudieran recurrir a él como una herramienta importante en diferentes esferas de la vida; por otra parte, está sostenido por la profunda convicción de que todos los sujetos -también los niños- son productores de conocimiento, elaboran ideas propias acerca de los objetos con los que interactúan.

La hipótesis didáctica esencial que resulta de esta intersección es la siguiente: para evitar el fracaso escolar, para lograr que todos los niños lleguen a ser ciudadanos de la cultura escrita, es imprescindible **acercar la enseñanza al aprendizaje**, es imprescindible que las situaciones didácticas se planteen de tal modo que los niños tengan oportunidad de poner en juego sus propios modos de producir conocimiento y que las intervenciones de enseñanza entablen un diálogo con las conceptualizaciones infantiles en lugar de ignorarlas o divorciarse de ellas.

¿Cuáles son nuestras ideas centrales en relación con la escritura de los niños por sí mismos?

➤ **Las situaciones en que los niños escriben por sí mismos están siempre íntimamente relacionadas con las otras situaciones didácticas fundamentales** -lectura y escritura a través del maestro, lectura de los niños por sí mismos-, ya que trabajamos simultáneamente sobre el sistema de escritura, el lenguaje que se escribe y las prácticas sociales de lectura y escritura.

➤ **Al escribir por sí mismos, los chicos tienen oportunidad de desplegar sus conceptualizaciones sobre la escritura y de plantearse nuevos problemas que los ayudan a avanzar como escritores.**

➤ **Compartir la escritura con los compañeros** en el marco de una producción cooperativa-es decir, con la intención de ponerse de acuerdo- hace posible poner en común conocimientos que algunos tienen y otros no, al mismo tiempo que los obliga a explicitar sus argumentos y a analizarlos más detenidamente que cuando trabajan individualmente.

➤ **La escritura convencional opera como fuente de información para escribir como “les parece que se escribe”, pero no propiciamos que los chicos confronten luego sus producciones con las escrituras convencionales correspondientes.** Esta confrontación desmentiría el derecho que se les otorga de escribir “como piensan que es” (borraría con el codo lo que escribimos con la mano).

➤ **Las conceptualizaciones y conocimientos de los alumnos se acercarán progresivamente al principio alfabetico a través de tres líneas complementarias de acción:**

¹ Nos referimos a investigaciones didácticas y experiencias escolares realizadas desde comienzos de la década de los ochenta -en particular en países latinoamericanos como Argentina, Brasil, México y Venezuela, pero también en España y algunos otros países europeos- a partir de las investigaciones psicogenéticas dirigidas por Emilia Ferreiro. Estas últimas investigaciones produjeron una revolución en las ideas hasta entonces vigentes acerca del aprendizaje de la lectura y la escritura, al poner en evidencia el trabajo conceptual desarrollado por los niños en su interacción con la escritura y con personas que recurren a ella para cumplir diferentes propósitos y al permitir comprender el complejo proceso a través del cual reconstruyen la alfabetidad del sistema.

-Se favorece un **intenso contacto con la escritura convencional** en las situaciones de lectura de los niños por sí mismos.

-Se ofrecen **múltiples fuentes de información**, escrituras convencionales "seguras" -los nombres, los días de la semana, los títulos de cuentos que se están leyendo, etc.- a las que los chicos pueden recurrir cuando escriben, no para copiarlas sino para seleccionar aquellas partes que pueden servirles para realizar su propia escritura.

-**Se trabaja desde la escritura de los chicos, problematizándola a través de diferentes intervenciones:** la lectura de la propia escritura, las discusiones entre chicos al producir o al revisar, la sugerencia de palabras conocidas que comienzan como la que se ha escrito, la apelación a conflictos con la cantidad o variedad de marcas, la puesta en correspondencia de las partes que se van produciendo con las que se van interpretando, etc.

➤ **Avanzar en la reconstrucción de la escritura requiere tiempo y oportunidades constantes de ejercer esa práctica en situaciones cargadas de sentido**, tanto desde la perspectiva del sujeto como desde la perspectiva de la práctica social.

Considerando estas ideas centrales, hemos diseñado, puesto en práctica y estudiado una variedad considerable de situaciones de escritura. Al sistematizarlas, fue posible identificar algunas variables que es necesario contemplar para planificar los diferentes tipos de situaciones de escritura por sí mismos.

Variables involucradas en la definición de las situaciones

➤ **Grado de conocimiento del texto que se va a escribir:**

- Texto memorizado.
- Texto conocido pero no memorizado.
- Texto a elaborar.

➤ **Características del texto que se solicita producir** (enfocadas desde cuestiones relevantes para los chicos en proceso de apropiación de la alfabeticidad):

- Según la organización gráfica: textos discontinuos (como las listas) o continuos (como los cuentos).
- Según la longitud: desde una palabra o construcción (respuesta a una adivinanza, un título) hasta un texto de ciertas dimensiones (un epígrafe, un diálogo canónico de algún cuento clásico).

➤ **Propósito de la escritura:**

- Se escribe para aprender (punteo, cuadro, epígrafe).
- Se escribe sobre el mundo literario en el que se ha ingresado (reescritura de un episodio de un cuento, caracterización de personajes, creación de diálogos...).

►Organización del grupo:

-Escritura individual.

-Por parejas, con o sin diferenciación de roles (dictado entre niños o producción compartida).

►Privacidad o publicidad de la escritura (escritos de trabajo o escritos muy revisados porque tienen destinatarios externos al aula).

Si bien las situaciones de escritura están en general contextualizadas en un proyecto o actividad habitual que las incluyen puede suceder en algunos casos que se planteen de manera independiente, cuando el estado de conocimientos de los niños requiere que se intensifique el trabajo sobre el sistema de escritura.

Incluimos en proyectos las situaciones de escritura de los chicos por sí mismos porque enmarcamos la apropiación del sistema de escritura en la formación del lector-escritor, en la participación de los chicos en la cultura escrita. Sin embargo, sabemos que en algunos casos es necesario proponer situaciones cuyo único objetivo es profundizar la adquisición del sistema de escritura. Es decir que aceptamos -cuando es imprescindible- actividades puramente “didácticas” vinculadas con un propósito que los chicos indudablemente comparten: **aprender a escribir por sí mismos**.

En segundo lugar, hay que señalar una diferencia importante entre la escritura individual y la escritura por parejas: cuando es individual, cada niño puede desplegar lo que él mismo piensa acerca del sistema; cuando es en parejas existe la posibilidad de prever que cada uno escriba por su cuenta (en cuyo caso puede desplegar sus propias ideas, sin restricciones impuestas por el otro) o bien que escriban juntos (en una sola hoja de papel), lo que obliga a ponerse de acuerdo. En el primer caso, la pareja puede discutir después de haber escrito, contrastando sus producciones. Si logran algún acuerdo al contrastar sus escrituras o si la discusión genera que decidan hacer alguna nueva modificación, es muy probable que la escritura producida a partir de la discusión sea más avanzada que la original.

Un ejemplo: los chicos están escribiendo “Estaba la paloma blanca sentada en el verde limón”.

Escribieron “paloma”, uno AOA y el otro POMA. Si hay algún acuerdo, el producto de la discusión podría ser: PAOMA. Eventualmente, puede suceder que uno de los dos se acuerde de algún LORENZO que hay en el grupo y el resultado de estos intercambios puede llegar a coincidir con la escritura convencional.

Finalmente, haremos una reflexión acerca de la interrelación entre dos de las variables antes expuestas: el tipo de texto que proponemos a los chicos que escriban y la forma en que se organiza la clase.

Señalemos, ante todo, que en cualquier momento –independientemente del nivel de conceptualización de los niños- es posible pedirles que produzcan un texto continuo y extenso. Seguramente ellos lo harán, y resolverán el problema de diferentes maneras, según sus ideas acerca del sistema de escritura y su conocimiento de formas fijas convencionales y de letras con valor sonoro estable. Sin embargo, en algunos ca-

sos, la producción puede resultar luego ilegible (no sólo para el docente, sino también para los propios autores).

Por otra parte, nuestra experiencia indica que los docentes suelen escuchar muy respetuosamente la propuesta de que todos los chicos produzcan textos largos, pero no la llevan a la práctica con chicos cuya escritura es aún muy lejana a lo convencional. Como hay que escuchar a los docentes cuando insisten en decir algo o en no hacerlo (Brousseau, 1994), y como nos proponemos que la escritura sea lo más productiva posible desde el punto de vista de la afirmación de las conceptualizaciones elaboradas y también desde el punto de vista del aprendizaje, parece necesario tomar ciertos recaudos.

Cuando las escrituras de los niños no son aún suficientemente interpretables ni siquiera por ellos mismos, es conveniente proponerles la producción de textos breves y reservar los más extensos para la producción grupal.

«Cuando los alumnos todavía no escriben de manera convencional, es difícil -en muchas ocasiones imposible- interpretar sus producciones cuando se trata de cuentos o de textos extensos. Incluso esta dificultad se les presenta a los mismos autores, que no pueden reconstruirlas una vez que las han terminado.

Muchos docentes, en estos casos, tienen la sensación de que **esa tarea solitaria** no es productiva porque el alumno puede haber estado haciendo marcas sobre la hoja sin abocarse a la producción de un texto. Si el alumno no puede verbalizar lo que escribió, no hay ninguna alternativa para saber si esa sensación responde a la realidad o si el chico estuvo elaborando un cuento mientras escribía.

Para garantizar que los alumnos planifiquen el texto pedido y lo elaboren, aunque el resultado no sea legible, proponemos que ellos escriban en parejas o en forma grupal. De esta manera, la necesidad de planificar el contenido y de explicitar cómo textualizarlo surge naturalmente. Incluso, al finalizar, existen mayores posibilidades de que puedan dar cuenta de lo que escribieron.

En estos casos de escritura por sí mismos de textos extensos, estos niños tal vez no avancen en sus conocimientos del sistema de escritura, pero discuten y reflexionan con sus compañeros acerca de importantes cuestiones vinculadas con el lenguaje escrito.

Cuando nuestro objetivo es que se centren en el sistema de escritura, conviene proponer situaciones en las que escriban textos más breves, como epígrafes, nombres, listas, títulos, etcétera.»

Ana María Kaufman, pp:61¹

¹ Kaufman, A.M. y otros (2007): Leer y escribir: el día a día en las aulas. Aique. Buenos Aires.

Situaciones didácticas

Las situaciones didácticas están diseñadas de tal modo que contemplan las variables antes expuestas -que se entrecruzan en cada tipo de situación- y asumen (o controlan) algunos de los problemas planteados por la escritura.

La escritura ha sido **definida** como una actividad con “sobrecarga cognitiva”. Escribir exige pensar en múltiples cuestiones simultáneamente: en el contenido acerca del cual se está escribiendo -lo que implica, entre otras cuestiones, actualizar conocimientos, generar ideas nuevas, interrelacionarlas-, en el lenguaje más adecuado para la situación comunicativa y más claro para el lector, en el lector y sus interpretaciones potenciales, en los efectos que se quieren producir en él... Escribir supone también un desdoblamiento: quien escribe opera como escritor y como lector, lo cual implica un esfuerzo de descentración.

Los niños, además de tener poca experiencia como escritores, están reconstruyendo la alfabeticidad del sistema y necesitan prestar una atención muy fuerte a cómo escribir, con cuántas y cuáles letras hacerlo...

La idea de que la situación se haga cargo de alguno de los problemas, de tal modo que los niños puedan desentenderse de él (A. Teberosky, 1992), orienta ya la distinción entre situaciones de escritura a través del docente y de escritura de los niños por sí mismo. En las primeras, el docente se hace cargo del sistema de escritura, los niños componen el texto en el sentido del argumento, del lenguaje que se escribe (con ayuda del docente). Cuando son los chicos los que escriben directamente, ¿cómo se les puede aliviar una parte de la carga de la escritura? Veamos cómo se concreta esto en los diferentes tipos de situaciones que proponemos.

Tipos de situaciones

- Escritura de un texto memorizado.
- Escrituras vinculadas con textos conocidos pero no memorizados o con temas que se están estudiando:
 - Listas, rótulos.
 - Textos continuos breves o muy breves.
 - Textos más extensos.

1> Producción de un texto memorizado: el problema que enfrentan los chicos es **cómo escribir**, en el sentido de concentrarse en el sistema de escritura porque el texto está predeterminado (tanto su contenido como su organización).

Los textos elegidos para estas producciones son breves y aptos para ser memorizados: estrofa de poema o canción, estribillo, adivinanza.

Desde la perspectiva del docente, estas situaciones presentan una ventaja: el maestro conoce tanto el significado como el texto mismo. Analizar una escritura y ayudar a mejorarla es muy difícil o imposible cuando no se sabe qué quiso poner el alumno. Conocer el texto permite estar seguros de lo que los chicos quisieron escribir.

En cuanto a la organización de la clase, la escritura puede ser individual o por parejas. En este último caso, puede haber o no **diferenciación del papel de los niños**, tal como ocurre cuando se plantea como dictado entre niños.

En la situación de **dictado entre niños de un texto memorizado por uno de ellos**, dicta quien conoce el texto y en este caso es éste quien tendrá más posibilidades de controlar lo que se ha escrito y lo que falta escribir, en tanto que quien no conoce el texto se centra en cómo escribir (en el sentido de cuántas y cuáles letras poner). Por supuesto, en esta situación, los chicos se alternan como dictantes.

El dictado entre niños tiene una ventaja: contribuye a aminorar la complejidad de la escritura porque distribuye las funciones entre los productores: un niño se centra en la producción, el otro va controlando, los dos pueden revisar.

Veamos el ejemplo de una escritura producida por una pareja de niños de primer grado en el marco de esta situación. Tal como ellos lo aclaran, Alejo es el dictante, en tanto que Melu se encarga de escribir en la computadora:



ALEJO LE DEITA MELU

(Alejo le dicta a Melu)

MANUELITA

BIBI ENPE UAUO I UDIACEMARHO (vivía en Pehuajó y un día se marchó)

NADIE CUPOBIENPORKE (nadie supo bien por qué)

APRICEHACEFUE (a París ella se fue)

UNPKIOKAMNANDO (un poquito caminando)

UNPOKITOAPE (un poquitito a pie)

Como se puede apreciar, conocer “Manuelita”, la canción de María Elena Walsh, facilita la lectura de la producción de los chicos, aunque ésta no responda completamente al principio alfabético de nuestro sistema.

2» Producciones basadas en un texto conocido o referido a un tema muy conocido, que no ha sido memorizado.

Esta situación presenta muchas posibilidades, vinculadas con las variables antes enunciadas:

- *las características del texto que se escribe*: organización gráfica y longitud (listas o rótulos, frases, textos breves/ textos más extensos),
- *el tipo de proyecto en el que se inscribe la situación*: escribir para aprender, escritura literaria,
- *el propósito de la escritura*: guardar memoria, preparar otra escritura, hacer público...

2.1» Escritura de listas y rótulos: ¿cuál es el problema que plantea a los niños?

Los elementos de la lista no están memorizados, pero los chicos saben cuáles son: animales que nos impresionaron en el zoológico, comidas que nos gustan, útiles necesarios para una clase de plástica, los títulos de los cuentos, poemas o coplas que leeremos, los personajes del cuento que estamos leyendo, etc.

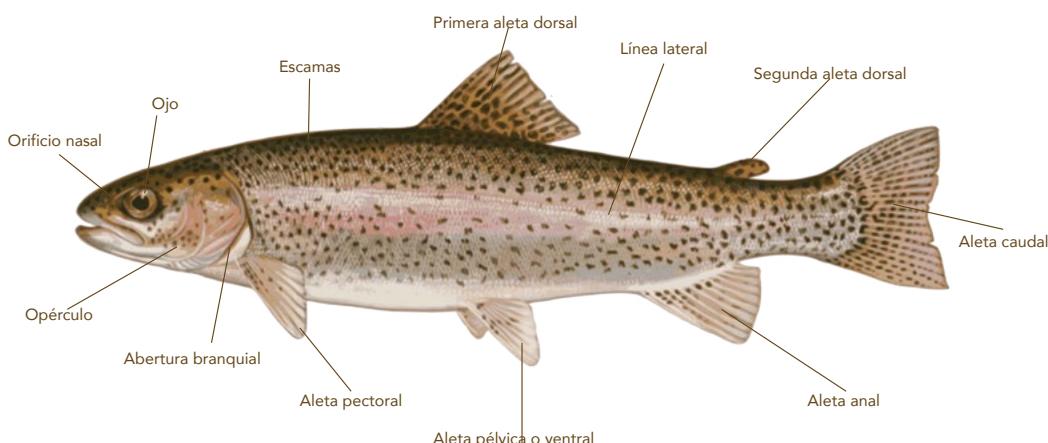
El esfuerzo se concentra en el sistema de escritura ya que, como la lista es un texto enumerativo y discontinuo, no es necesario pensar en controlar relaciones semánticas ni sintácticas entre los elementos que se incluyen.

En algunos casos, esta situación de escritura puede combinarse con lectura a través del maestro o de los niños por sí mismos. Esto sucede cuando la escritura de listas es preparatoria de la producción de un texto: se anota para guardar memoria de ciertas expresiones encontradas en los textos leídos, a las que se podrá recurrir luego, cuando se escriba o reescriba un cuento. Es una actividad en la que se atiende al sistema de escritura y, al mismo tiempo, al lenguaje escrito.

Puede tratarse, por ejemplo, de la localización y anotación -ya sea escribiendo por sí mismo, ya sea copiando- de:

- inicios y finales de cuentos;
- cualidades de los personajes;
- expresiones típicas de los diferentes personajes (focalización en cómo decir);
- palabras mágicas que aparecen en diferentes cuentos;
- expresiones utilizadas para nombrar el paso del tiempo;
- expresiones que resultan impactantes para los lectores.

La producción de rótulos¹ es una situación muy cercana a la escritura de listas, que puede desarrollarse, por ejemplo, en el contexto de proyectos o actividades habituales en los que se lee y se escribe para aprender. Por ejemplo, cuando se está aprendiendo sobre animales y se consultan enciclopedias, los niños se encuentran con imágenes como ésta:



¹ Ampliar en Castedo, M. (coord.) Escribir por sí mismo, leer para ampliar la información, revisar lo producido. En: Prácticas del lenguaje en contexto de estudio. La diversidad en los animales – 1º y 2º año - Anexo 2. (2009). DGCyE. Prov de Bs. As. Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/practicasdellenguaje/documentosdescarga/materialanimales/anexo2.pdf>

Después de haber interpretado varias representaciones como la anterior -leyendo a través del maestro o compartiendo la lectura con él- pueden presentarse actividades como la siguiente, para que los chicos coloquen los nombres de las partes del cuerpo de diferentes animales que están estudiando:



2.2» Producción de textos breves o muy breves (en diferentes momentos de la lectura de un cuento largo o del estudio de un tema).

Este tipo de situaciones plantea un problema más complejo que la producción de listas: se trata de producir textos continuos que -a diferencia de los elementos constituyentes de las listas- no son conocidos de antemano. Por lo tanto, los chicos tienen que pensar en el significado, en cómo decirlo (en el sentido del lenguaje escrito) y en cómo se escribe (en el sentido del sistema de escritura).

Este tipo de situaciones incluye:

➤ Reescrituras o escrituras vinculadas contextos literarios:

- reescritura de una parte de un cuento, por ejemplo, de uno de los diálogos de Caperucita y el lobo;
- producción de un episodio que el cuento no relata, por ejemplo, Hansel y Gretel le cuentan al padre lo vivido en la casa de la bruja;
- escritura sobre la vida interior de los personajes, por ejemplo, ¿qué siente Blancanieves mientras atraviesa el bosque?;
- reescritura con variaciones de una parte del texto original, por ejemplo, inventar un nuevo engaño de la madrastra de Blancanieves.

➤ Producción de pequeños escritos sobre un tema en estudio.

➤ Relato de un sueño, de una anécdota personal.

Tal como puede observarse en el caso de las escrituras literarias, el ingrediente de “invención” del contenido varía en los diferentes casos.

Estas escrituras pueden ser independientes o bien estar contextualizadas en un proyecto o en una actividad habitual de lectura a través del maestro.

2.3 ➤ Producción de textos más extensos.

Estos textos pueden ser producciones vinculadas con temas que se están estudiando o reescrituras basadas en cuentos muy conocidos por los niños. Por lo tanto, el desafío reside en el modo en que se expresan las ideas y en la escritura misma.

Dado que escribir un cuento es una tarea sumamente compleja, la situación de reescritura permite escribir sin la tensión de tener que inventar la historia. Esto permite a los niños centrar sus esfuerzos en el sistema de escritura y, al mismo tiempo, tomar en cuenta aspectos del lenguaje escrito vinculados con el género. El docente decide en qué momento sus alumnos están en condiciones de reescribir –o en qué momento es conveniente que reescriban- cuentos completos o algunos fragmentos de los mismos, ya sea respetando el argumento o introduciendo variaciones.

Por ejemplo, después de leer y comentar diferentes versiones de **La Cenicienta**, es posible proponer una tarea de reescritura como la siguiente: a partir de un fragmento que introduce un episodio, se solicita a los niños que completen el cuento sin efectuar ninguna variación.

Llegó el día del baile y Cenicienta, apesadumbrada, vio partir a sus hermanastras hacia el Palacio Real. Cuando se encontró sola en la cocina no pudo reprimir sus sollozos.

- ¿Por qué seré tan desgraciada? -exclamó.

De pronto, apareció su Hada Madrina y le dijo:

Otra alternativa puede consistir en presentar el mismo párrafo solicitando una variación, por ejemplo, que continúen el relato pero que elaboren un final inesperado.

Por otra parte es posible, como ya se ha dicho, producir textos vinculados con temas que se están estudiando. En muchas escuelas, por ejemplo, en primero o segundo grado se abordan diferentes aspectos de la vida de algunos pue-

blos aborígenes en el pasado y en el presente. En este caso, los niños pueden escribir en parejas textos sobre diferentes aspectos del pueblo estudiado.

Otro tema que suele despertar entusiasmo es el mundo animal. Los chicos disfrutan estudiando dónde viven, qué comen, cómo se reproducen, cómo cuidan a sus crías, los animales de su región y también los de países lejanos. Cada pareja puede producir un texto sobre uno de los aspectos abordados.

Transcribiremos a continuación -a modo de ejemplo- una producción de un alumno de primer grado, en el marco de un trabajo sobre cómo era el cine antes y cómo es ahora. Después de ver y comentar películas de Chaplin, entrevistaron a sus abuelos para averiguar cómo era el cine cuando ellos eran niños.

Alejo, cuya escritura ya respeta la mayor parte de las características alfabéticas de nuestro sistema, aunque no las ortográficas, produjo el siguiente texto:



EL CINE

LOSABUELOS Y BANALCINE CAMINANDO
NO CEPODIA TOMAR NI COMER SOLO SE PODIATOMAE LADO EN VERANO
COUNEN ENTRADA SEVEIA TRES PELICULAS
QUE LAS PELICULAS SON EN BLACO Y NEGRO

Finalmente cabe remarcar que la Unidad Pedagógica es un escenario particularmente propicio para encarar proyectos de escritura colaborativa entre primero y segundo grado, tal como se propone en diferentes fascículos de la Colección “Alfabetización Inicial ... **de maestro a maestro...**”, de la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Remitimos en especial a dos de estos proyectos. Uno de ellos está orientado a la producción de un texto original de los alumnos - una novela - en la que participaron tres instituciones escolares diferentes. El otro está vinculado con un tema de estudio y consiste en la elaboración de folletos y afiches para una campaña de concientización sobre el cuidado del medio ambiente.



➤Turletti, R. C. (coord.). (2013). “Escritura colaborativa de ficción: novela de folletín”. En: **ANSENUZA**. Córdoba: DGES.
Disponible en: <http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/777>

➤Yepes, S. y otros. (2013). “Lectura y escrituras contextualizadas”. En: **ANSENUZA**. Córdoba: DGES
Disponible en: <http://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/comunidades/handle/ffyh/776>

Intervenciones del docente

Consideraciones generales

En el marco de las diferentes situaciones de escritura, las intervenciones del docente son fundamentales para favorecer el aprendizaje de los alumnos.

Las intervenciones que el docente realiza son, en algunos casos, productivas para todos y, en otros, especialmente fructíferas para contribuir al avance de niños que se encuentran en determinados momentos del proceso de construcción del sistema de escritura.

Enunciamos ante todo algunas intervenciones que han demostrado ser productivas para favorecer el aprendizaje de todos los niños y que responden a diferentes intenciones didácticas:

- Para promover que todos los alumnos se atrevan a escribir de acuerdo con sus conceptualizaciones, fomentando el respeto de todos hacia las escrituras de los demás, resultan productivas intervenciones como las siguientes: plantear como premisa que todas las modalidades de escrituras son válidas y, en consecuencia, no permitir que un niño corrija la escritura de otro salvo cuando esto forma parte de una situación de co-corrección.
- Para que los niños acrecienten su repertorio de letras y puedan utilizarlas progresivamente de acuerdo con su valor sonoro convencional, han demostrado ser efectivas intervenciones como las siguientes: remitir a las fuentes de datos existentes en el aula; escribir varias posibilidades de palabras que comiencen o terminen con la letra o la sílaba que los chicos están buscando.
- Para favorecer ciertas discusiones e intercambios entre niños que se encuentren en niveles cercanos de conceptualización, resulta productivo pedir comparación de escrituras diferentes de la misma palabra o frase que ellos mismos han elaborado con consignas como la siguiente: “Fíjense cómo lo escribieron los dos y traten de ponerse de acuerdo”.
- Para favorecer que se hagan cargo de sus propias escrituras y puedan volver sobre ellas para avalarlas o modificarlas, resultan fructíferas intervenciones como las siguientes: pedir relectura de lo que se ha escrito -“mostrame cómo dice”-; preguntar si la escritura ya está completa o si quiere agregar algo más; cuando un compañero opina sobre la escritura del niño, requerir la opinión del autor -“¿estás de acuerdo con lo que él dice?”-.

Estas intervenciones -así como muchas otras que no citamos aquí y que aparecerán en el análisis posterior de fragmentos de clase- forman parte del accionar permanente del docente en las aulas. Ahora bien, cuando el maestro se acerca a cada pequeño grupo que está escribiendo, pone en juego intervenciones vinculadas con el estado de conocimiento de los chicos que lo integran.

En relación con estas últimas intervenciones, es pertinente recordar -siguiendo la caracterización realizada en el marco de las investigaciones psicogenéticas dirigidas por Emilia Ferreiro- algunos rasgos esenciales de

los diferentes niveles por los que los niños atraviesan en el curso de este proceso constructivo:

- un primer nivel en el que se distinguen dos modos de representación gráfica -el dibujo y la escritura- y durante el cual se construyen criterios de legibilidad cuantitativos y cualitativos;
- un segundo nivel en el que ese control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de los modos de diferenciación entre las escrituras, de tal modo que a diferentes significados les corresponden distintos modos de representación: escrituras diferenciadas;
- un tercer nivel que corresponde a la fonetización de la representación escrita durante el cual los niños hispanoparlantes construyen sucesivamente tres hipótesis bien diferenciadas: silábica, silábico-alfabética y alfabética.

En el transcurso de este proceso, los niños enfrentan conflictos entre hipótesis que ellos mismos han elaborado, en particular cuando una escritura producida en función de una hipótesis resulta inaceptable desde el punto de vista de otra hipótesis.¹

Un ejemplo particularmente claro de este tipo de conflictos es el que se produce entre las escrituras silábicas estrictas que corresponden al tercer nivel mencionado -una letra por cada sílaba de la palabra oral- y los criterios de legibilidad cualitativos y cuantitativos, elaborados en los dos primeros niveles y que perduran en el tercero. Cuando estos niños intentan escribir monosílabos, la escritura silábica resulta inaceptable para la hipótesis de cantidad; cuando intentan escribir palabras que tienen varias sílabas con la misma vocal (por ejemplo, "banana"), la escritura resultante (AAA) es inaceptable desde el punto de vista de la hipótesis de variedad interna; cuando escriben sucesivamente diferentes palabras cuyas sílabas tienen las mismas vocales en el mismo orden, la escritura es inaceptable desde el punto de vista de la hipótesis de variedad entre escrituras (por ejemplo, al escribir "paleta" y "raqueta", corren el riesgo de que ambas palabras queden representadas por la misma escritura: AEA).

Sabemos que estos conflictos cognitivos tienen peso en el avance conceptual acerca de la escritura. Por eso, desde la perspectiva didáctica, en ocasiones es conveniente -tal como veremos más adelante- solicitar ya sea la escritura de palabras que resulten perturbadoras para el sistema de conocimientos construido por los niños hasta ese momento, ya sea la interpretación de las partes de su propia producción.

Como señalan Molinari y Corral (2008):

◀ Las investigaciones psicogenéticas han aportado información relevante para comprender muchos de los conflictos que enfrentan los niños en las situaciones de producción. A partir de este marco conceptual -tal como venimos exponiendo- el docente puede proponer problemas específicos a sus alumnos, con propósito de enseñanza, tales como los siguientes ejemplos en

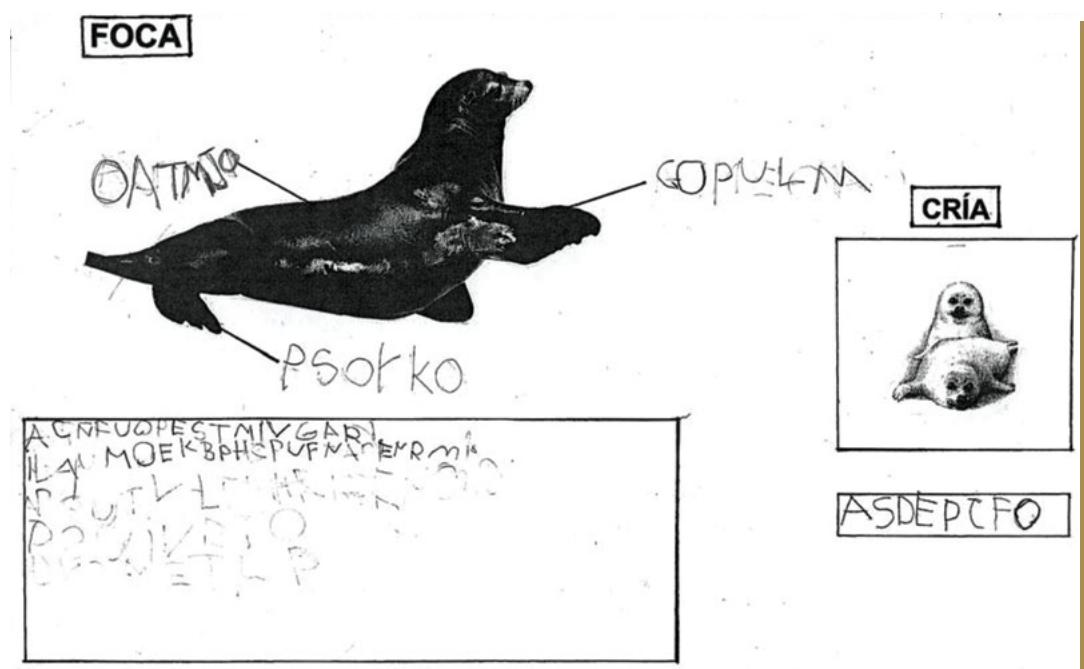
¹ Cuando estos niños ponen en juego estrategias lectoras también enfrentan conflictos cognitivos, esta vez entre sus hipótesis y las escrituras convencionales.

una lista de animales para un nivel silábico de escritura:

- a> solicitud de escritura de monosílabos (ejemplo: “pez” puede resultar una opción verdaderamente problemática -¡una sola!- cuando la cantidad mínima de caracteres es una condición de legibilidad);
- b> escritura de palabras con idéntico núcleo en casos donde los niños utilizan predominantemente vocales en su producción (ejemplo: “araña”, palabra con tres núcleos vocálicos idénticos [A], puede resultar un problema para la exigencia de variedad interna y promover la búsqueda de otros valores convencionales);
- c> producción de distintas palabras que -según ideas infantiles- podrían ser escritas de igual manera para quienes escriben con núcleos vocálicos (ejemplo: AO para “gato” pero también AO para “pato” serían casos problemáticos por ausencia de variedad);
- d> producción de palabras con diferencias morfológicas como “conejo” (CEJ) y “coneja” (CEJ), donde las producciones podrían ser revisadas en búsqueda de un valor grafo-fónico diferenciador, también por ausencia de variedad. ➤

Las intervenciones en acción

A continuación analizaremos una serie de intervenciones realizadas por docentes en el transcurso de las clases, cuando se acercan a niños que se encuentran en diferentes momentos del proceso constructivo.



En nuestro primer ejemplo los niños estaban escribiendo los nombres de partes del cuerpo de diferentes animales. Transcribimos un fragmento de registro en el que se revisa la escritura de la palabra “leta”.

Dos niñas escriben en pareja los nombres de tres partes del cuerpo de la foca: OATMJO para “cuerpo”, COPULM para “leta” y PSORKO para “pata”. Se trata,

como puede observarse, de escrituras diferenciadas correspondientes al segundo nivel establecido por las investigaciones dirigidas por Ferreiro.



Registro de clase

Docente: Guillermina Lanz.¹

Jardín de Infantes 977, La Plata.

Prov. de Bs. As.

Docente: – ¿Qué habían puesto acá? (COPULM).

Milagros: – “Aleta”.

Docente: – “Aleta”, muy bien. ¿Con cuál les parece que empieza “aleta”, Ivón?

Ivón: – Con la “eme”.

Docente: – ¿Con la “eme”? ¿De “mamá”?

Ivón: – Sí.

Docente: – Y vos Mili... “aleta”, ¿con cuál te parece que empieza?

Milagros: – Con la de “papá”.

Docente: – ¿Con la de “papá”? Bueno, yo les voy a contar una cosa. “Aleta” empieza como “Antonela”... A ver... vamos a ver si... (*Gira para mirar el panel de los nombres de los niños*) como “Aldana”.

Niño: – Empieza con la “a” (*Desde otra mesa aporta esta información*).

Docente: – ¿Sí?

Otros: – Sí.

Docente: – ¿Con la “a”, “aleta”? Y ustedes ¿qué piensan? (a Mili y a Ivón).

Milagros: – Que sí.

Docente: – Que sí, ¿con la “a”? ¿Se acuerdan cuál era la “a”?

Milagros: – La de “avión”.

Docente: – La de “avión”. Andá, Milu, a fijarte y mostrársela a Ivón... andá, Ivón.

Niño: – La de “árbol”.

(*Mili se acerca a un conjunto de carteles con imágenes y palabras. Señala A en ÁRBOL*).

Docente: – ¡Muy bien! La “a” de árbol. ¿Y con qué termina “aleta”?

¹ En el marco del Programa de Subsidios para Proyectos de Investigación y Desarrollo y Transferencia con Organismos Públicos de la Provincia de Buenos Aires. UNLP- CIC. 2006.

Niño: – Con la “a” de “árbol”.

Milagros: – Con la “a” de “árbol”.

Docente: – Otra vez. Fíjense si acá (*COPULM*) empezaron con la “a” y terminaron con la “a”...bueno, y a ver cómo lo arreglarían.

(*Mili toma la goma y comienza a borrar el inicio de la palabra. La maestra se dirige a otra mesa. Las niñas escriben AOMEAOA.*)

Observemos que la maestra no se propone que los chicos lleguen a producir la escritura convencional de “aleta” -esto estaría muy lejos de sus posibilidades en ese momento-, pero sí intenta que aprendan lo que están en condiciones de aprender.

Su primera intervención está focalizada en considerar el comienzo y el final de la palabra “aleta” porque entiende que esa información es la más accesible, tomando en cuenta el estado de conocimiento de esos alumnos sobre el sistema de escritura.

Luego da información acerca de ese comienzo apelando a las iniciales de los nombres de dos niñas del grupo (Antonella y Aldana) que se encuentran en el panel de los nombres de los alumnos.

En otro momento, la maestra pregunta si recuerdan cuál era la “a”. Mili responde “la de avión” y la docente le solicita que se la muestre a una compañera. Las niñas se dirigen a un banco de datos consistente en un conjunto de carteles con imágenes y palabras en el que Mili localiza la letra en cuestión.

Las dos últimas intervenciones son productivas para niños con diferentes estados de conocimiento y son posibles gracias a que se han instalado en el aula fuentes de información a las cuales todos los niños pueden recurrir cuando lo necesitan para producir una nueva escritura. En este caso, es la maestra la que sugiere acudir al panel de los nombres y al banco de datos con imágenes y las palabras correspondientes, pero progresivamente los niños se irán apropiando de esta estrategia y podrán acudir a ellos por sí mismos cuando lo necesiten. Contar con fuentes de datos es fundamental para garantizar la autonomía de los alumnos, ya que no dependen sólo del maestro cuando producen diferentes escrituras.

Ahora bien, la focalización en el comienzo y el final de las palabras está lejos de ser la única intervención posible para ayudar a avanzar a los niños que producen escrituras diferenciadas.

Para analizar otra intervención que ha mostrado ser muy productiva, tomemos como ejemplo la escritura de la palabra “mariposa” realizada por varios niños. Los autores son Federico, Patricia, Ariana y Antonio, en ese orden.

o E q o i

j e p

LAmaia

1. E I

Es interesante ver las producciones de cada uno de una serie de palabras, entre las que se encuentra "mariposa" para comprender los criterios subyacentes.

Patricia intenta variar sus escrituras desde la perspectiva cualitativa. Mantiene fija la cantidad pero se preocupa tanto por no repetir ni una letra que por momentos apela a números (5) o a signos (+). Ariana se maneja con cantidades de letras que oscilan entre cuatro y seis. En cuanto a la variedad, controla que las letras que se repiten no estén en el mismo orden. Antonio comienza a escribir con pseudoletras y escribe "vaca". Cuando se le solicita que escriba "elefante" comenta: "A ese le voy a poner muchas letras porque pesa como mil kilos". Federico, que tampoco ha llegado a trazar letras convencionales, escribe de derecha a izquierda. No obstante, cuando debe escribir "mariposa" se fija muy bien en la escritura de "casa" y pone sus pseudoletras en otro orden. Lo mismo sucede con la última escritura.

Estos cuatro niños, si bien tienen un conocimiento muy diferente del trazado de las letras y de la direccionalidad convencional de la escritura, se encuentran en el mismo nivel de conceptualización acerca del sistema, que corresponde a las escrituras diferenciadas (hipótesis de cantidad y variedad dentro y entre las escrituras). Incluimos estos ejemplos porque muchas veces, a simple vista, pueden parecer escrituras más primitivas de lo que son.

Ahora bien: ¿de qué manera puede intervenir la maestra para favorecer el avance de niños que producen este tipo de escrituras? La experiencia nos ha mostrado que algunas intervenciones son más productivas que otras.

Mencionaremos, en primer lugar, dos formas de intervenir que, si bien suelen estar presentes en las salas de Jardín y en las aulas de primer grado, no ayudan a los niños a avanzar en sus conceptualizaciones sobre la escritura.

La primera consiste en exagerar la sonoridad inicial de la palabra para que los alumnos se den cuenta de que, si pronunciamos exageradamente el comienzo del nombre de alguna niña del grupo que figura en la lista (por ejemplo, "Maaaarina"), y el de la palabra que se quiere escribir ("maaaaariposa"), los alumnos van a comprender que la escritura de ambas palabras comienza con

FEDERICO
2 3 i O D T (casa)
0 1 8 P G (mariposa)
J i O i 7 (gato)

Patricia
O C A (gato)
J E P (mariposa)
9 T 5 (pez)
E B T (el gato bebe leche)

ARIANA
L A O R P A (gato)
I R A P A (paloma)
L A M A J A (mariposa)
N A O R (pez)

Antonio
J • F F • (vaca)
J • F F • E J (elefante)
E J (mosca)
J • E J (mariposa)

las mismas letras. Como estos pequeños no han descubierto la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla es muy difícil que comprendan lo que la maestra quiere decirles y, seguramente, muchos de ellos se queden perplejos pensando: “¿Qué le pasa a la señó que hace un ratito hablaba lo más bien y ahora habla así?”.

La segunda consiste en pedir a los niños que palmeen, por ejemplo, la palabra “mariposa”, preguntar cuántos golpes dimos y luego agregar: “Entonces, ¿cuántas letras tendrá?”. Lógicamente, la respuesta será “cuatro” y el docente quedará muy satisfecho. En este caso, la maestra está intentando “enseñar” el nivel de escritura que sucede psicogenéticamente al que estamos analizando: la escritura silábica. Este nivel ya implica una relación sistemática entre la escritura y la sonoridad, pero es lo que Piaget llamaría un “error constructivo” que se da en todos los niños y que supera a la escritura anterior aunque las unidades sonoras sean sílabas. Es importante comprender que **los “errores constructivos” no se enseñan: se permite su aparición y se trabaja para su superación.**

En cambio, otras intervenciones han mostrado ser muy productivas para el aprendizaje. Entre ellas destacamos una que consiste en pedir a los autores de escrituras diferenciadas que justifiquen el valor de las partes de algunas de las palabras que han escrito. Esta intervención está basada en una investigación de Sofía Vernon (1986), realizada en el marco de su tesis de maestría (Méjico, 1986), dirigida por Emilia Ferreiro, sobre el pasaje de las escrituras diferenciadas a las silábicas.

La situación que seleccionamos de ese trabajo consistía en preguntar a los niños cuyas escrituras ya eran diferenciadas: “¿qué dice acá?”, tapando parte de la escritura y dejando una sola letra visible. Si el niño contestaba que no decía nada, dejaba dos letras a la vista y volvía a preguntar: «*Hasta aquí, ¿qué dice?*». Y continuaba así hasta que terminaba la palabra.

Vernon logró identificar tres niveles de respuesta diferentes. La autora postula que es probable que los niños que llegan solos a la escritura silábica lo hagan en función de transitar los niveles que veremos a continuación formulándose a sí mismos los interrogantes que aquí plantea el investigador.

1. - La primera respuesta que daban los pequeños evidenciaba las dificultades que tenían para trabajar simultáneamente con el todo y las partes: ante cada letra o fragmento visible respondían con toda la palabra y también lo hacían frente a toda la palabra escrita. Veamos cómo se lleva a cabo la intervención de “tapado de partes” en el caso de Ariana que había escrito «LAMAIA» para la palabra «mariposa».

A medida que se van destapando las letras, frente a la pregunta “*hasta ahí, ¿qué dice?*” las respuestas son las siguientes:

LXXXXX (las letras X reproducen el tapado): No dice nada porque es una sola.
LAXXXX: Mariposa...
LAMXXX: Mariposa...
LAMAXX: Mariposa...
LAMAIX: Mariposa...
LAMAIA: Mariposa.

Veamos otro ejemplo para que se entienda mejor. Un niño que se encontraba en el nivel de las escrituras diferenciadas, había escrito en un reglamento de un juego, “EIUT2” para la palabra “dado”. La maestra se aproximó y comenzó a preguntarle el valor de las partes, usando la intervención de Vernon y las respuestas fueron las siguientes:

Maestra: ¿Qué dice en esta parte? (EXXXX)
Niño: Dado.
Maestra: ¿Y si tapo así? (EIXXX)
Niño: Dado.
Maestra: Entonces, ¿puedo borrar las que siguen?, ¿ya dice “dado”?
Niño: No... tienen que estar...
Maestra: ¿Y así, en esta parte, qué dirá? (destapa una letra más: EIUXX)
Niño: También dado.
Maestra: ¿Y ahora? (EIUTX)
Niño: Ya te dije... “dado”.
Maestra: ¿Y si destapo todo? (EIUT2)
Niño: Dado.

En muchos casos, a partir de la segunda o tercera repetición, los niños manifiestan incomodidad y no quieren seguir respondiendo. Esto se debe a que la situación les resulta perturbadora, ya que están aceptando que escrituras distintas puedan decir la misma palabra... Aquí puede advertirse que la primera respuesta que surge ante esta intervención es inaceptable para la exigencia de variedad que ellos mismos han construido para guiar sus escrituras que son diferenciadas. El niño enfrenta un conflicto por la incompatibilidad entre sus respuestas (cuando afirma, por ejemplo, que en EIU dice lo mismo que en EIUT) y la hipótesis de variedad interfigural.

2.- El segundo tipo de respuestas parece indicar que los niños intentan resolver el conflicto. Comienzan a fragmentar la sonoridad (dicen la parte inicial de la palabra) y a efectuar variaciones. Pareciera haber cierta conciencia de que el agregado de letras implica un cambio sonoro, pero todavía no comprenden que, a medida que se agregan letras, debería agregarse sonoridad.

Algunos hacen recortes con variaciones cualitativas hasta que al final, cuando queda todo descubierto, dicen la palabra completa. En el caso de la escritura de Ariana, las respuestas serían como las que siguen:

LXXXXX: "Marí"
LAXXXX: "Mari"
LAMXXX: "Maré"
LAMAXX: "Maró"
LAMAIX: "Marú"
LAMAIA: "Mariposa".

Otros responden mencionando solo los nombres de las letras que van agregando y eluden dar una respuesta. Las reacciones frente a la perturbación pueden asumir diferentes modalidades, pero todas ponen de manifiesto que el niño experimenta malestar frente al conflicto pero no logra todavía elaborar una respuesta que le permita resolverlo.

3.- Los niños alcanzan el tercer tipo de respuestas caracterizado en la investigación de Sofía Vernon cuando resuelven el problema agregando fragmentos sonoros a medida que se van descubriendo las letras.

« Los chicos llegan a considerar que la correspondencia debe ser cuantitativa, es decir, que a más letras corresponden más pedazos de sonoridad (...) El esfuerzo por controlar la correspondencia cuantitativa, buscando sistemáticamente aumentar la sonoridad a medida que aumentan las letras, se expresa finalmente en una búsqueda de correspondencia silábica, aunque no sea siempre una correspondencia silábica estricta. **»**

E.Ferreiro (1991).

Veamos cómo sería un eventual ejemplo de este tipo de respuestas con la escritura de Ariana:

LXXXXX: "Ma"
LAXXXX: "Marí"
LAMXXX: "Mari-i"
LAMAXX: "Maripo"
LAMAIX: "Maripo-os"
LAMAIA: "Mariposa".

Ahora bien, el tapado de partes de las palabras puede realizarse tanto en situaciones en que los niños están escribiendo de manera individual, como cuando lo hacen por parejas o en grupos pequeños.

Utilizar esta estrategia de tapar partes para que los niños se hagan cargo de verbalizar el valor de las mismas permite dialogar con los alumnos que producen escrituras diferenciadas y las abandonan sin cuestionarlas; habilita al maestro para "detenerlos" y que puedan pensar en lo que ellos mismos hicieron.

Por otra parte, hacerlo en grupo -por ejemplo, con Ariana, Federico, Patricia y Antonio juntos- sobre la escritura de uno de ellos, brinda la posibilidad de que escuchen, refuten o coincidan con las opiniones de los demás, inaugurando un espacio de interacción que de otro modo no tiene lugar. Puede suceder que estos chicos respondan de distintas maneras frente al tapado de partes y que el intercambio de puntos de vista los ayude a seguir pensando.

¿Qué intervenciones son productivas para niños que se encuentran en niveles más avanzados de conceptualización sobre la escritura?

Analizaremos a continuación un registro de clase extraído de Molinari y Corral (2008). La docente había solicitado la escritura de una lista de animales que a los niños les interesaba investigar en el marco de un proyecto de estudio.



Registro de clase

Docente: María del Carmen Pérez.
1º grado. EP N° 17.
Vicente López. Prov. de Bs. As.

Análisis de intervenciones docentes

Federico: – Escribamos “oveja”.

Docente: – ¿A todos les interesa poner en la lista “oveja”?

Federico: – Sí, yo quiero saber cómo le sacan la lana.

Docente: – Bueno, cuando vayamos a la biblioteca vamos a buscar la información, ahora tenemos que ponernos de acuerdo en quién escribe.

Lautaro: – La escribo yo.

Docente: – ¿Por qué no le preguntamos a Federico ya que él propuso el animal?

Lautaro: – ¿Me dejás a mí?

Federico: – Sí, yo ahora no quiero.

Lautaro: – La “o” (toma el lápiz y alargando “o”, escribe O) “ve”, la “ve” (alargando la “e”, escribe E) “ja ja” (escribe A. Queda OEA).

Manuel: – Está mal (toma rápidamente el lápiz y escribe arriba de la E una V).

Docente: – No escribas arriba, habíamos quedado en que cuando uno no estaba de acuerdo lo decía, para que el otro piense y lo acepte o no, pero no escribir arriba.

Manuel: – Entonces yo la escribo de nuevo.

Retoma la relación entre la situación de escritura de los chicos por sí mismos y el propósito que se persigue: hacer un listado de los nombres de animales sobre los cuales les interesa saber más.

No permite que un niño corrija la escritura del otro y justifica por qué, con lo cual propicia el respeto de cada uno por la escritura de los demás y favorece la posterior comparación entre las diferentes producciones.

Docente: – Pero a mí me parece que sería importante que nos digas por qué no estás de acuerdo con lo que escribió Lautaro. Solicita a un niño que explice por qué rechaza la escritura del otro.

Manuel: – Porque oveja lleva la de “vaca” (*de inmediato escribe OVA*).

Docente: – Señalá con el dedo cómo dice.

Pide lectura detenida de una palabra escrita por un niño.

Manuel: – “O” (*señala la O*) “ve” (*señala la V*) “ja” (*señala la A*).

Docente: – ¿Por qué no la comparamos con la que escribió Lautaro? A ver, ¿Qué piensan Brenda y Federico?

Incita a comparar escrituras producidas por diferentes niños y apela a la participación de los que no intervenían.

Brenda: – Las dos tienen tres.

Federico: – Sí, pero son distintas, empiezan con “o” y terminan con “a”, pero en el medio son distintas.

Docente: – Tiene razón Federico: en el medio son distintas estas palabras. ¿Cuál será la que tiene que ir para que diga “oveja”?

Convalida la diferencia establecida por los niños y pregunta cuál es la letra necesaria para que diga la palabra que se intenta escribir.

Lautaro: – “ve ve ve”. (*Repite en voz baja luego en voz alta.*) ¡La “e”, la “e”!

Manuel: – ¡No!, la de “vaca”.

Docente: – Los dos quieren poner “ve”, pero no se ponen de acuerdo. ¿Qué les parece si pensamos palabras con “ve”, yo se las escribo y ustedes deciden? A ver, pensemos (*nadie dice nada*). Empiezo yo, “vela”.

Señala cuál es el acuerdo y cuál el desacuerdo entre los niños y, al ofrecerse a escribir otras palabras que incluyan la sílaba en discusión, propone una posible solución.

Federico: – “Velero”.

Docente: – ¡Bien, ya tenemos dos! Se las escribo (*escribe primero VELA y luego VELERO*).

Manuel: – Viste que va la de “vaca”. (*Corre hacia una pared donde está la imagen de vaca con la palabra.*) ¡Va esta! (*Señalando V. Lautaro está desconcertado, pasa el dedo sobre la E de su escritura como si quisiera borrarla*).

Docente: – ¿Qué pensás Lautaro? (*El niño no contesta.*) Creo que tendríamos que mirar bien las palabras que escribí. A ver ¿acá qué escribí? (*Señalando VELA*).

Brenda: – “Vela”.

Docente: – ¿En qué parte dice “ve”?

Federico: – Hasta acá (*Señala VE*).

Docente: – ¿Hasta la “e”?

Federico: – Sí, porque “ve” tiene “e”.

Docente: – ¿Están de acuerdo en lo que dice Federico que “ve” tiene “e”?

Los tres: – Sííí.

Docente: – Yo voy a hacer una cosa, voy a tapar las otras letras y voy a dejar donde dice “ve” (*Con una tiritita de papel tapa LA en VELA, queda visible VE.*) Esta otra palabra ¿qué decía? (*Refiriéndose a VELERO*).

Federico: – “Velero”.

Docente: – Vamos a dejar destapado la parte que dice “ve” ¿Cuál es?

Manuel: – ¿Cuál va a ser? La misma.

Docente: – ¿Entonces cómo tapo? (*Juan Manuel toma la tiritita que sobró de la otra palabra y deja en descubierto VE en VELERO*). Ahora vamos a ver cómo puso “ve” Lautaro.

Lautaro: – Me falta la de “vaca” (*Intercala la V, queda OVEA*).

Docente: – ¿Te parece que está bien así?

Todos: – Sííí.

Federico: – ¡La de Juan Manuel no tiene “e”!

Docente: – ¿Qué pensás, Juan Manuel? (*Juan Manuel no contesta y pone la E, queda OVEA*).

Brenda: – En las dos quedó igual.

A partir de este momento, la maestra realiza varias intervenciones tendientes a que los chicos identifiquen una parte común en las dos palabras que ella escribió (VE) para que los niños puedan resolver su discusión y, eventualmente, reutilizar ese dato en su propia escritura.

Docente: – ¡Qué bueno que pensando nos pudimos poner de acuerdo! Federico todavía no escribió. ¿Qué vamos a poner en la lista?

Federico: – Animales acuáticos ¿también se puede?

Docente: – Si a vos te interesa saber, sí.

Veamos lo que sucede en una clase donde la docente propone a los niños, sentados por parejas, la escritura individual de una lista de materiales de desecho para traer a la escuela. Para esta tarea, entrega a cada niño una hoja e indica que pueden tachar y volver a escribir cuando lo crean necesario. Todos se ponen de acuerdo sobre las escrituras que van a producir: vaso, botones, cajitas, corcho y botella de plástico. La docente organiza las parejas según niveles próximos de conceptualización del sistema de escritura.



Registro de clase

Docente: Rosana Vargas.

1º grado. EP N° 209.

La Matanza. Prov. de Bs. As.

Análisis de intervenciones docentes

Docente: – Bueno. Lesuento qué vamos a hacer hoy. Yo les voy a dar algunas hojas en las que ustedes van a escribir un listado de materiales de desecho.

Recuerdan que así como nosotros estamos estudiando animales en peligro de extinción y conversamos sobre el cuidado del medio ambiente, la importancia de cuidar a los animales y los recursos naturales, los chicos de tercero están estudiando acerca de cómo reciclar para cuidar el medio ambiente.

Por eso nos pidieron que traigamos algunos materiales que ellos necesitan, materiales de desecho. Así que vamos a escribir un listado de los materiales para que ustedes en casa los busquen y los traigan a la escuela, ¿les parece?

Si necesitan ayuda pueden buscar en los carteles de los nombres y los otros que tenemos en el aula o pedir ayuda a los compañeros. Yo voy a pasar por las mesas ayudándolos también.

(La docente se dirige a un grupo en el que se encuentran Agustín, Jimena e Ivana y observa que han producido escrituras diferentes para la palabra “cajita”: CAITA, KITA y CITA.)

Docente: – Todos escribieron “cajita” y cada uno escribió un poco diferente. ¿Pueden leer cómo dice “cajita” en lo que ustedes escribieron?

Propone que cada niño “lea” su escritura preguntando “¿cómo dice?”

Agustín: (*Interpreta su producción*) – “ca (CA) ji (I) ta (TA)”

Jimena: – “Ca (K) ji (I) ta (TA)”

Ivana: – “Ca (C) ji (I) ta (TA)”

Docente: – Bueno, a ver, los tres escribieron “cajita” y algunas partes las escribieron igual pero otras partes escribieron diferente. Por ejemplo, todos dicen que aquí dice “ta” (*señalando TA en las tres escrituras*). Y vean que todos escribieron igual para que diga “ta”. Ahora, para “ca” de cajita todos escribieron de manera diferente. Ca, ca y ca (*señalando CA, K y C en las escrituras de los niños*). ¿Cuál de estas formas será la que corresponde para “cajita”?

Compara las producciones: señala la parte común (“ta”) y luego hace foco en la parte de la palabra que fue representada de diferentes maneras (“ca”). De este modo propicia la confrontación de los distintos puntos de vista a fin de que el intercambio contribuya a la reflexión sobre la escritura.

Agustín: – “Ca”, como “Camila”

Docente: – Claro, como “Camila”. Podés ir a buscar el cartel de la compañera para que veamos cómo se escribe “Camila”.

Incita a recurrir a una fuente de datos existente en el aula (carteles de los nombres) como referencia para avanzar en la reflexión.

Agustín: (*Selecciona correctamente el cartel que trae a la mesa*).

Docente: – ¿Todos están de acuerdo con que éste es el cartel de “Camila”?

Ivana: – Sí, es el de mi amiga.

Docente: – A ver Ivana, ¿cómo dice “Camila” en el cartel?

Propone que una niña interprete una escritura convencional. Luego pide que comparan una parte de la escritura convencional con la misma parte en sus propias producciones.

Ivana: – “Ca (CA) mi (MI) la (LA)”

Docente: – Entonces ¿cómo dice “ca”?

Ivana: – Con éstas (*señala CA*).

Docente: – ¿Y vos cómo pusiste “ca”?

Agustín: – Tiene que ir la “a”

Ivana: – La tengo que poner después de ésta (*señala C*).

Docente: – ¿Y qué otras palabras se escriben como “cajita” y “Camila” para estar seguros que no nos estamos confundiendo?

Incita a una generalización apelando a otras palabras que comienzan de la misma manera.

Agustín: – “Camión”.

Ivana: – “Carlos, casa”.

Jimena: – La de “casa”.

Docente: – Yo les voy a escribir estas palabras. (*Escribe CAMION, CASA, CARLOS*).

Ivana: – Ca, ca y ca, con la de casa y la “a”.

Agustín: – La “ce”.

Jimena: – La de “casa” va entonces.

Docente: – Claro, la de “Camila” y la “a” para que diga “ca”

Convalida la conclusión de los niños.

Y fíjense, todos escribieron igual para poner “ji”. Ji, ji, ji
(señala *l en cada una de las escrituras*). Pero yo me di cuenta de algo, que el nombre de uno de ustedes empieza así “ji”.

Apela al inicio del nombre de una de las niñas para propiciar la reflexión sobre otra de las partes, escrita siládicamente por los tres con la vocal correspondiente.

Todos: – “Jimena”.

Docente: – Claro, “ji” como “Jimena”.

Jimena: (*Se aproxima al panel de los nombres y señala correc-*
tamente el suyo).

Docente: – Entonces, ¿dónde dice “ji” en el nombre de “Jimena”?

(Los niños señalan correctamente).

Axel: – Tenemos que poner la “jota”.

Ivana: – De “Jimena”.

Docente: – Bueno, ahora pueden volver a escribir abajo nuevamente “cajita” teniendo en cuenta todo lo que estuvimos discutiendo.

En las dos oportunidades en que la maestra pide que lean una palabra preguntando “¿cómo dice...?”, los niños leen señalando las partes. Esto sugiere que hay un acuerdo implícito previo según el cual esa pregunta funcionaría como un pedido de establecimiento de correspondencia entre las partes de la emisión oral y las de la escritura.

En función de las reiteradas intervenciones de la docente, los niños llegan en este caso a la escritura convencional. Por supuesto, esto no significa que a partir de ese momento los chicos pasen a escribir de manera alfabetica. Es muy probable que, en otras situaciones de escritura, vuelvan a producir escrituras silábicas o silábico-alfabéticas.

En otro momento de la misma clase, la maestra se detiene en la mesa de Enzo que acaba de escribir “vaso” de la siguiente manera: BSO.

Docente: – ¿Qué escribiste, Enzo?

Enzo: – Vaso.

Docente: – ¿Me leés cómo dice?

Enzo: – “Va (B) so (SO)”

Docente: – A ver, ¿hasta dónde dice va?

Agustín: – “Va”, con la “a”.

Enzo: – “Va”, con la “a”. Va la “a”.

Docente: – ¿Te parece que va la “a” como dice Agus?

Interviene para autorizar al niño a que coincida o disienta con su compañero.

Enzo: – Sí, la “a”.

Docente: – ¿Y cómo la pondrás? ¿Dónde la pondrás?

Focaliza en el orden de las letras en la escritura.

Enzo: – Donde está la “ese”.

Docente: – Podés volver a escribir abajo si te parece.

Enzo: (*Escribe BAO*).

Docente: – ¿Ya está “vaso”? ¿Me mostrás cómo dice ahora?

Solicita lectura de la nueva producción para que el niño reflexione sobre ella, con la intención de que advierta que suprimió una letra de la sílaba final, que había escrito alfabeticamente en la versión anterior.

Enzo: – Va (BA) so (O) so, so, como sol (*dudando*).

Docente: – ¿Qué sucede? ¿Dijiste que va la de “sol”?

Enzo: – Tengo que poner la de “sol”.

Docente: – Bueno, podés volver a escribir.

Enzo: (Escribe SO).

Docente: – ¿Cómo dice?

Enzo: – “Va” (dudando) “so” (SO). Me falta “a”.

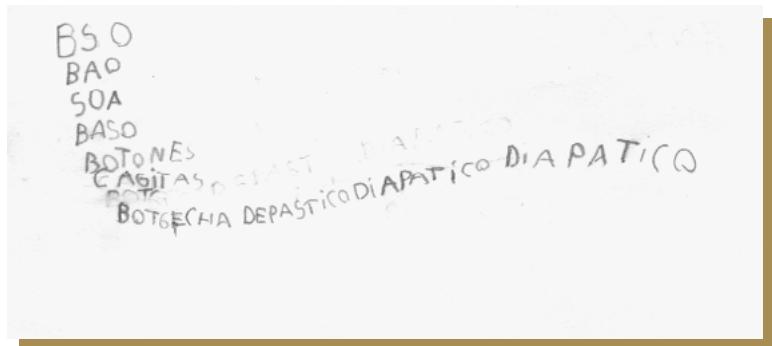
(Escribe SOA).

Enzo: – “Va” (SO). No.

Docente: – ¿Qué te parece si volvés a escribir “vaso” abajo?

Enzo: – Sí (Escribe BASO).

Sugiere que vuelve a escribir la palabra y no siga intentando corregir su última producción.



Es interesante analizar las diferentes escrituras de “vaso” producidas por este niño. En la primera escribe siládicamente la primera sílaba y de manera alfabética la segunda. En la versión siguiente sucede exactamente lo contrario. Cuando Enzo advierte que la segunda sílaba debe llevar “la de sol” e intenta corregirla, escribe solo SO. Intenta leerla y agrega la A para que diga “va” pero la coloca al final. El resultado es SOA. Está claro que los diferentes análisis de las partes de la palabra lo han conducido a una escritura “desordenada” en la que, además, perdió una de las letras que había puesto en la versión inicial.

Ferreiro (2009) analiza escrituras silábicas que presentan lo que denomina “desorden con pertinencia”:

Señala que muchos niños realizan sucesivamente un doble análisis de la palabra oral cuando escriben, tal como sucedía con Enzo y como la autora ilustra con María:

«María (5 años) va a escribir la palabra sopa. Va diciendo las sílabas mientras escribe las vocales correspondientes. El resultado es OA. María observa el resultado y dice “me faltan”. Típica situación donde el requisito de cantidad mínima se impone. Lo importante es que María, buscando otras letras para poner, no repite ninguna de las anteriores sino que vuelve a decir “so-pa” mientras pone las consonantes correspondientes a esas sílabas. De hecho, repite varias veces “so” antes de poner S y varias veces “pa” antes de poner P, como buscando esas letras. El resultado es OASP.»

Tanto María como Enzo parecen tener conocimiento de cuáles son las letras que integran las palabras que quieren escribir, pero la fuerza de la hipótesis silábica conduce a escrituras como las que acabamos de analizar.

La autora sostiene que estos niños escriben realizando centraciones alternativas ya sea en las consonantes o bien en las vocales que constituyen las sílabas que integran la palabra.

«Omisiones y desorden, dos elementos clásicos del diagnóstico de dificultad de aprendizaje. Pero estos niños son perfectamente normales (...) Para comprender lo que hicieron, es evidente que no basta con analizar el producto final. Es preciso comprender el proceso y saber con precisión qué dicen mientras agregan, borran, sustituyen o intercalan letras.**»**

Veamos otras escrituras, que ya no son silábicas, y aparecen con frecuencia en los cuadernos de nuestros alumnos. Se trata de producciones aparentemente alfabéticas que también presentan algunas omisiones y desorden en las letras que integran las palabras.

Hemos observado que, si no se interviene adecuadamente, estas escrituras perduran bastante tiempo, inclusive en niños de tercero y cuarto grado. Estos alumnos corren el riesgo de ser derivados a consultorios psicopedagógicos por suponer que sus escrituras son patológicas. En realidad, se trata de producciones normales correspondientes a la transición entre las escrituras silábicas y las alfabéticas (razón por la cual las denominamos quasi-alfabéticas) que son superadas rápidamente con intervenciones didácticas oportunas.

Mostraremos algunos ejemplos, que aparecieron en listas de animales confeccionadas en clase.

Veamos las escrituras de Agustina:



RINOCEROTE
GALLO
COCODIRILO
ARAÑA
BURO
LECHUSA

Agustina escribe correctamente las palabras gallo y araña. En BURO y LECHUSA aparecen algunos problemas ortográficos pero estas palabras están escritas alfabéticamente. Esas cuatro palabras están integradas por sílabas que responden al patrón consonante/vocal (en adelante, CV), que es el más frecuente en las palabras del castellano.

Es interesante lo que sucede con RINOCEROTE y COCODIRILO donde el error aparece, justamente, en dos sílabas que no responden a ese patrón. La sílaba "ron" de "rinoceronte" se constituye con una consonante, una vocal y otra consonante (en adelante, CVC). Agustina transforma esa sílaba en una CV al omitir la letra "n". En el caso de cocodrilo, la sílaba dri tiene una estructura

consonante, vocal, consonante (CCV) que la niña desglosa en dos sílabas CV: "di" y "ri".

Tanto la omisión de la consonante en el primer caso como el agregado de la vocal en el segundo ponen de manifiesto la relevancia que tiene el patrón gráfico CV para Agustina en este momento de su proceso de construcción de la escritura.

Otros niños producen escrituras equivalentes, como puede verse en una descripción producida por niños pequeños que están elaborando un texto enclopédico sobre la tortuga (Torres M., 2007).



TIENE UNCAPARASON CELE POROTEJE EL CUREPO I SACA LA CABESA
LACOLA I LASPATAS POR LAS CAVIDADES NASE DEBUEBOS I COME
LEYUGA I OGAS Y FUTAS.

(Tiene un caparazón que le protege el cuerpo y saca la cabeza, la cola y las patas por las cavidades. Nace de huevos y come lechuga y hojas y frutas.)

Estos niños escriben la mayor parte de las palabras de manera alfabética. No obstante, consignan POROTEJE para "protege", CUREPO para "cuerpo" y FUTAS para "frutas". En la primera, la sílaba "pro" es desglosada en dos sílabas constituidas por CV tal como hizo Agustina con COCODIRILO; en la segunda, la sílaba "cuer" -que incluye un diptongo, es decir que está formada por CVVC- es reemplazada por dos sílabas CV. Finalmente, en la tercera, la sílaba "fru" (CCV) es transformada en "fu"(CV).

Otro ejemplo interesante es el de las escrituras producidas por Nerea al hacer una lista de medios de transporte: BISIELTA, BARCO, COELTIBO, ELICOTERO y AVION. En las palabras barco y avión no solo se respetan las características alfabéticas sino también las restricciones ortográficas (lógicamente aún no el uso de tildes). En helicóptero la tercera sílaba (CVC) es transformada en CV. ¿Qué sucede con las dos palabras restantes? Todas las sílabas CV son escritas alfabéticamente, mientras que en bicicleta, la sílaba "cle" aparece como "el" y en colectivo la sílaba "lec" es también representada como "el". Si comparamos esas escrituras con las escrituras convencionales observamos la omisión de una consonante y la inversión de las dos letras restantes en ambos casos.

Lejos de interpretar las escrituras que presentan omisiones, agregados, sustituciones e inversiones como indicadores de una patología difusa que suele denominarse "dislexia", consideramos que estas escrituras tienen otra lógica subyacente, tal como lo han demostrado varias investigaciones psicogenéticas posteriores a las pioneras dirigidas por Ferreiro. Estos trabajos han puesto de manifiesto, de manera reiterada, que el pasaje de las escrituras silábicas a las alfabéticas implica un proceso complejo.

Graciela Quinteros, en su tesis de maestría "El uso y función de las letras en el período pre-alfabético", dirigida por Emilia Ferreiro, manifiesta claramente que algunas escrituras pueden parecer alfabéticas, sin que el niño haya abandonado la hipótesis silábica.

El período silábico-alfabético se constituye como un momento en donde los niños representan la sílaba como un conjunto de partes. El niño reemplaza el esquema una letra por sílaba por otro que consiste en dos letras por sílaba: una consonante y una vocal. De este modo, “*la transformación de sus esquemas silábicos les permite admitir la presencia de aspectos consonánticos por una certeza que surge de un patrón gráfico más que por una habilidad segmental referida al análisis de la sílaba oral*” (Quinteros, 1997).

En ese trabajo sobre la transición de las escrituras silábicas a las alfabeticas, sugiere que omisiones en las sílabas complejas pueden ser resultado de este nuevo patrón de escritura, la secuencia consonante-vocal (CV). Es comprensible que los niños reemplacen la escritura silábica por esta otra regida por el patrón gráfico ya señalado porque las sílabas CV son muy frecuentes en castellano (estadísticamente corresponden al porcentaje mayor dentro de las sílabas que integran nuestro léxico). Esto podría explicar la razón por la cual muchos niños colocan consonante y vocal para escribir una sílaba aunque eso no responda todavía al reemplazo de esquemas silábicos por otros alfabeticos.

Es importante comprender que muchas escrituras, tales como GAÑO para “galo” o CABURO para “canguro”, corresponden a este momento de la construcción de la escritura y que las aparentes sustituciones responden a la exigencia de representar cada sílaba con el patrón gráfico consonante/vocal cuando todavía no se tiene conocimiento acerca del valor sonoro convencional de todas las consonantes.

Celia Zamudio (2008) realizó una investigación que nos aportó una información muy valiosa para intervenir didácticamente a fin de lograr que los chicos avancen en su comprensión de las características alfabeticas del sistema de escritura. Además, esta investigación confirmó la influencia de la escritura en las posibilidades de segmentación oral de los niños.

La investigadora entrevistó a veinte niños de una escuela pública de la Ciudad de México que escribían respetando el patrón gráfico consonante-vocal aun en los casos en que se trataba de sílabas más complejas. Les propuso cuatro tareas:

- Dictado de palabras que incluían alguna sílaba compleja -como “brócoli”, “trampolín” o “cangrejo”-, con pedido de revisión. Si era necesario, se le pedía que leyera la palabra lentamente.
- Segmentación, con el objeto de saber qué clase de segmentos pueden aislar los niños en el enunciado oral: “*Vamos a partir la palabra brócoli en cachitos. Te voy a poner un ejemplo, la palabra pelota se puede partir en tres cachitos, pero también se pueden hacer más: p-e-l-o-t-a*” La entrevistadora alentaba a partir en pedacitos más pequeños cuando la partición era silábica.
- Armado de una palabra con letras móviles: la investigadora daba al niño todas las letras integrantes de la palabra, en desorden, y le pedía que las ordenara hasta que dijera la palabra en cuestión. Una vez ordenadas las letras, se pedía al niño que leyera lo que había puesto. Si las letras no estaban colocadas correctamente, se le pedía que las pusiera de nuevo. Los niños siempre

fueron estimulados hasta alcanzar la respuesta correcta. El propósito era saber si el alumno lograba armar la palabra teniendo todas las letras a su disposición, pero también analizar el efecto que el reconocimiento de las letras pudiera tener cuando, posteriormente, volviera a pedirle que segmentara oralmente la misma palabra que había escrito y luego armado con las letras que ella le proporcionara.

➤ Nueva tarea de segmentación con el objeto de verificar si el hecho de que el niño hubiera tenido a su disposición las letras de la palabra afectaba la segmentación oral.

Las cuatro tareas se llevaron a cabo en el mismo orden y con cada una de las palabras. A todos los niños se les presentaron por lo menos tres palabras en una sesión.

Ante el primer pedido de segmentación, sólo dos niños lograban aislar sonidos vocálicos y consonánticos. Un dato elocuente: cuando volvieron a intentar segmentar oralmente la misma palabra después de armarla con las letras móviles, diecisiete de los veinte niños lograron hacerlo correctamente.

Los resultados de esta investigación indican que la comprensión de la alfabetidad de nuestro sistema se da en contacto con las escrituras del medio y que la posibilidad de tomar conciencia de los aspectos consonánticos y vocálicos surge de los esfuerzos que hace el niño por entender lo que las letras representan. De este modo, queda claro que esa posibilidad de segmentación oral-tarea propuesta por otras líneas teóricas, identificadas como “conciencia fonológica” como pre-requisito para aprender a escribir- se construye en estrecha interacción con la escritura alfabética convencional.

Con el propósito de verificar cómo se podía intervenir para ayudar a un niño, Joaquín, de siete años, que asistía a segundo grado y producía, sobre todo, escrituras guiadas por el patrón gráfico consonante/vocal (Kaufman y otros, 2012).

A comienzos de ese año, Joaquín escribía de esta manera:

Analicemos estas escrituras.

YGURO: La sílaba “can” es representada por la letra Y.

SEDO: Escribe SE para la sílaba inicial, sin R.

AVTUR: La segunda sílaba es representada por una sola letra y, en la última, pone tres de las cuatro en otro orden.

PIGUNO: Todas las letras en orden pero sin N en la primera sílaba y sin I en la segunda.

CEBA: Sin la R en la sílaba compleja.

OMIGA: La primera sílaba es representada solo por la letra O.

YREGO: Al igual que en canguro, usa la Y para representar la primera sílaba. Luego para GRE no pone la G y coloca G en lugar de J en la tercera.

2) ESCRIBAN LOS NOMBRES DE LOS SIGUIENTES ANIMALES:



El niño escribe de manera “cuasi alfábética”, con frecuentes omisiones de letras en sílabas complejas y desorden en las mismas. En las dos palabras que comienzan con la sílaba can, Joaquín utiliza la letra Y otorgándole un valor sonoro silábico. ¿Será que elige la Y, y no otra por su parecido con la K?

Como Joaquín comenzó a mostrarse muy insatisfecho y se resistía a realizar tareas de escritura, propusimos a la docente utilizar los recursos aportados por Zamudio.

Primer día:

La maestra escribe en el pizarrón este conjunto de letras desordenadas:

A N
G O
C J
E R

Luego dice a sus alumnos:

– Vamos a hacer un juego. Mujeres contra varones. Van a ir pasando de a uno y nadie puede decir en voz alta lo que está pensando. Si alguno habla mientras un compañero está en el pizarrón, a su equipo se le baja un punto. Con todas estas letras se puede formar el nombre de un animal que vive en las playas y tiene pinzas.

Todos comienzan a gritar con entusiasmo:

– “¡Cangrejo!”

La docente pide a Joaquín que pase al pizarrón. Como se trata de un juego, él pasa sonriendo.

– Vas a ir escribiendo “cangrejo” y, a medida que uses las letras, las tachás.

Joaquín comienza a colocar las letras CA. Se le recuerda que tache aquellas que use.

Termina este primer intento así:

A N
G O
C J
E R

CAGEJO

Maestra: – ¿Ya está?

Joaquín: – ¡¡¡Sí!!!

Maestra: – A ver, ¿lo leés?

Joaquín: – Can (*señala CA*), gre (*señala GE*), jo (*señala JO*).

Maestra: – Pero no te pueden sobrar... estas dos también van en cangrejo (*señala la R y la N que quedaron sin tachar*). ¿Dónde te parece que pueden ir?

El niño duda y luego las agrega al final:

CAGEJONR

Maestra: – Vamos a pensar juntos. Este pedacito de palabra dice bien: jo. Lo vamos a tapar para no confundirnos. En el primer pedacito (*sin señalar a cuál se refiere*) todavía no dice can. Fijate si te sirve alguna de las letras que te sobraban y arreglá la palabra.

Joaquín mira, coloca la N después de CA y la R después de GE:

CANGERJO

Joaquín: (*Contento*) – ¡Ahora sí!

Maestra: – Ahora sí dice can. Tapemos también este pedacito. (*Queda a la vista GER*). Todavía falta arreglar este cachito para que diga gre. Como vos lo pusiste dice ger (*señalando la sílaba que aún sigue desordenada*).

Joaquín mira desorientado:

– ¿Entonces va así? (*escribe GRE*).

Maestra: – Sí, así va para que diga “cangrejo”.

En el primer intento (CAGEJO) Joaquín regulariza todas las sílabas con el patrón gráfico consonante/vocal y le sobran dos letras. La docente, entonces, le recuerda que no le pueden sobrar. El niño las coloca al final, donde no molesten.

La maestra, para ayudarlo a “pensar juntos”, convalida la parte de la palabra convencionalmente escrita (JO) y focaliza la atención del niño sucesivamente en los otros dos “pedacitos”. Joaquín completa adecuadamente CAN pero en la sílaba siguiente utiliza el mismo criterio que lo lleva a escribir GER para “gre”, seguramente para no romper el patrón CV. De este modo, ambas sílabas quedan representadas como CVC.

La siguiente intervención de la maestra consiste en leerle la escritura resultante y Joaquín corrige la escritura pero es muy probable que todavía no haya entendido por qué las letras van en ese orden.

En días subsiguientes, la maestra le propuso a Joaquín tareas similares y una semana después le planteó esta situación:

Maestra: – Ahora tenés pedacitos de palabras. Con algunos de ellos podés formar la palabra “bruja”. Esta vez te puede sobrar algún pedacito. Como los pedacitos se parecen, fijate muy bien para elegir los que van.

BUR
BRU
JA

Joaquín dice “bru” mientras señala con su dedo BUR, luego repite “bru” señalando en este caso BRU. Copia esta última sílabay la tacha, a continuación escribe JA y también la tacha. Queda BRUJA.

Maestra: – ¿Por qué no puedo escribir BRUJA con este pedacito (señalando BUR)?

Joaquín: – ¿No ves que dice “buuur”? ¡Tiene que empezar con “brrrru”!

Otro día en que Joaquín estaba trabajando con una compañera, la maestra le propone: “*Vas a escribir ‘negro’ y no te tiene que faltar ninguna letra y tienen que estar bien ordenadas*”.

Su primer intento fue NEGORO.

Violeta: – Ahí sobra una letra.

Joaquín piensa y en esta ocasión escribe: NERO. Mira insatisfecho su producción e intercala la G, la escritura queda: NERGO.

Violeta mira a la maestra.

Maestra: – Hay que arreglar el último pedacito para que diga “negro”.

Joaquín: – ¿La gro? No sé cuál es la gro.

Maestra: – ¿Si te escribo “ogro” te servirá?

Joaquín: – ¡Claro, está la gro!

La maestra escribe OGRO. Joaquín, sonriendo, pone NEGRO.

Por último le dicta “gris”. El niño escribe la palabra correctamente, rápido y seguro.

En pocos minutos, gracias a las oportunas intervenciones de su compañera y su maestra, Joaquín recorre un camino interesante: comienza desdoblando la sílaba GRO en dos sílabas CV. Su segundo intento es representar la palabra con dos sílabas CV, dejando de lado la letra G que había incluido inicialmente. Como no le convence su escritura, vuelve a incluir la G pero en una ubicación inadecuada. La docente pone en juego una intervención que hemos visto en

otros casos ya citados en este documento: ofrece la escritura de otra palabra que contiene la sílaba problemática.

Veinte días después, la maestra propone a todos los alumnos que vuelvan a escribir los nombres de animales que aparecían en la primera tarea de escritura, con las ilustraciones correspondientes. Esta vez, sin soporte gráfico, dicta las palabras. La producción de Joaquín es la siguiente:

Muchos otros docentes, frente a niños que producían escrituras quasi-alfabéticas, lograron ayudarlos a avanzar rápidamente con intervenciones similares a las que acabamos de analizar.

Juegos tan conocidos como los crucigramas y “El ahorcado” plantean desafíos semejantes a la tarea planteada por Zamudio, aunque presentan un nivel mayor de dificultad porque se sabe cuántas letras tienen las palabras que hay que descubrir pero se ignora cuáles son.

CANGURO
SERBO
AVESTRUZ
PINGÜINO
SERRA
ANDOREJO

ALGUNAS PISTAS SOBRE EL TRABAJO ORTOGRÁFICO

Hasta aquí hemos visto, en este Documento, diferentes maneras en que los niños van escribiendo por sí mismos, desde las escrituras que producen cuando todavía no han descubierto las relaciones entre la escritura y la sonoridad del lenguaje hasta las que producen cuando ya han reconstruido el principio alfabético que rige nuestro sistema. Cuando llegan a este punto, pueden escribir textos que son fácilmente legibles sin ninguna aclaración de su parte aunque todavía no incluyan la ortografía convencional.

Veamos un ejemplo, que corresponde a una situación en la cual, después de haber leído diferentes versiones de la fábula **La cigarra y la hormiga**, la docente pide a sus alumnos que reescriban por parejas la versión que prefieran. Dos niños que eligieron **La hormiga buena** de Monteiro Lobato produjeron el siguiente texto:



LA HORMIGA BUENA

HABIA UNA VEZ UNA HORMIGA QUE ESTABA TRABAJANDO TODO EL BERANO Y LA CIGARA ESTABA DURMIENDO MIENTRAS ESTABA DURMIENDO EMPESABA EL IMBIERNO ALA ORMIGA CELE BOLO LA CASA ENTONCES FUE ALA CASA DE LA CIGARA
LE PIDIO COMIDA Y DESPUES LE DIJO PUEDO DORMIR ACA PORQUE LE PREGUNTO LA CIGARA CEME BOLO LACASA YLACOMIDA BUENO PERO CON UNA CONDICION TENES QUE CER MI AMIGA ESTA BIEN

Cuando miramos este texto, saltan a la vista ante todo los errores ortográficos: fallas en algunas separaciones entre palabras, ausencia de puntuación y de tildes, uso de letras que no son las que corresponden convencionalmente... Sin embargo, si comparamos esta producción con otras elaboradas por el mismo niño unos meses antes, podremos apreciar notables avances ortográficos:

- En tanto que antes escribía todo seguido, ahora sabe que hay que dejar espacios entre las palabras y lo hace sistemáticamente, salvo en unos pocos casos (palabras muy cortas, en general pronombres y artículos).
- Ya sabe que la terminación “aba” del pasado de algunos verbos se escribe con B (escribe correctamente el pretérito imperfecto del verbo “estar” las tres veces que aparece y también el del verbo “empezar”).
- En tanto que antes consideraba, guiado por el principio alfabético, que la letra C representaba un único sonido -el que tiene delante de A, O, U o de cualquier consonante-, ahora sabe que eso no sucede cuando está delante de la E o de la I y que en estos casos la grafía que corresponde es QU. Este saber se manifiesta tanto en los aciertos (CIGARA, ENTANCES, CONDICION, QUE, PORQUE) como en los errores (cuando escribe “se” o “ser” con C).
- Parece, asimismo, que el autor de este texto está comenzando a respetar una regla gráfica de nuestro idioma -nunca puede aparecer una N delante de una P o una B- y una vez más este conocimiento se manifiesta tanto a través de un acierto (EMPEZABA) como de un error (IMBIERNO).

► Utiliza la ortografía convencional en palabras de uso frecuente en la clase como, por ejemplo, "Había una vez" y "hormiga". En este último caso, el niño respeta el uso de la H en el título y en la primera línea de su texto pero luego, tal vez por estar centrado en la manera de relatar la historia, parece olvidar ese uso convencional.

Después de haber analizado todo lo que este niño ya sabe, veamos lo que todavía ignora.

► Aún no conoce una regla que indica que la letra R entre vocales corresponde a un sonido suave y que, en ese caso, hay que usar RR para representar el sonido fuerte, tal como lo muestra su escritura reiterada de "cigarra" (CIGARA). Es una regla que aprenderá muy pronto.

► Tampoco maneja el uso convencional de V/B y S/C/Z en casos en que este uso no corresponde a ninguna regla sino a razones de orden etimológico que alcanzan solo a esa palabra y a su familia. Por ejemplo, el autor de este texto no acierta en la escritura de las palabras "verano", "invierno", "voló", "ser", "se" y "empezaba". El aprendizaje de las cuestiones ortográficas particulares -en el sentido de que no responden a reglas generales- se irá desarrollando a lo largo de toda la escuela primaria.

Hasta aquí analizamos aciertos y errores desde una perspectiva cualitativa. Si los consideramos desde un punto de vista cuantitativo, la diferencia entre lo que sabe y lo que ignora se hace aún más impactante. En efecto, este texto presenta al menos¹ 24 ocasiones en que es posible colocar una letra inadecuada (por ejemplo, la palabra "empezaba" incluye tres de esas ocasiones: puede colocar N en vez de M, S en vez de Z y V en vez de B). El autor de esta versión de la fábula colocó letras inadecuadas solamente en 8 de las 24 posibilidades de error, es decir que acertó en casi el 70% de los casos. Y eso no es poca cosa a los siete años...

Antes de abandonar el análisis de este texto, escribámoslo convencionalmente para verlo en todo su esplendor.



LA HORMIGA BUENA

Había una vez una hormiga que estaba trabajando todo el verano y la cigarra estaba durmiendo. Mientras estaba durmiendo, empezaba el invierno. A la hormiga se le voló la casa entonces fue a la casa de la cigarra.

Le pidió comida y después le dijo:

- ¿Puedo dormir acá?

- ¿Por qué? -le preguntó la cigarra.

- Se me voló la casa y la comida.

- Bueno, pero con una condición: tenés que ser mi amiga.

- Está bien.

Aunque el autor no había utilizado signos de puntuación, marcaba claramente el pasaje del narrador a los personajes y utilizaba los verbos declarativos sólo cuando era necesario, en un caso antes de darle la voz al personaje y en otro después de hacerlo. Estas dos posibilidades son las que se utilizan habitualmente en los cuentos. Señalemos, además, que logró hacer avanzar la acción a través del diálogo.

Ahora bien, ¿cuándo y cómo abordamos el trabajo ortográfico en la Unidad Pedagógica?

¹ Decimos "al menos" porque no está incluida en el 100% la posibilidad de que pongan: "l" en lugar de la conjunción "Y", "H" al comienzo de cualquier palabra que empiece con vocal o "C" en vez de "Q" en "que" o "porque".

Para decidir cuándo comenzamos es necesario tomar en cuenta que la ortografía contradice el principio alfabético: los problemas ortográficos aparecen en los casos en que no hay correspondencia estricta entre sonido y letra. Se trata de muchísimos casos: a un sonido puede corresponder más de una grafía (al sonido /b/ puede corresponder tanto la grafía "b" como la grafía "v", por ejemplo); a una grafía puede corresponder más de un sonido (la letra "g" puede corresponder tanto al sonido /g/ como al sonido /j/); hay sonidos que son representados por combinaciones de dos letras (digramas), tal como ocurre con "ll" o "ch"; a una letra puede no corresponderle ningún sonido ("h", "u" en ciertos contextos)....

Es por eso que comenzamos a trabajar en ortografía cuando la mayoría de los chicos de nuestra clase ha consolidado la hipótesis alfabética; si lo hiciéramos antes, correríamos el riesgo de obstaculizar la construcción de esta hipótesis que coincide con el principio que rige nuestro sistema de escritura.

Cuando los niños construyen la hipótesis alfabética creen que nuestro sistema es puramente alfabético, como si consistiera en un código de transcripción de sonidos en el que hay una relación puntual uno a uno entre letras y fonemas y como si el sistema no tuviera otros signos y relaciones entre sus elementos. En ese momento, los niños escriben con total convicción y sin dudar. Ahora bien, dudar es el primer paso imprescindible para reconstruir la ortografía. La duda expresa que el niño ya identifica dónde existe más de una posibilidad de escritura y el indicio más claro de que esto es así es que algunos comienzan a hacer preguntas como ¿va con ce o con ese?, ¿ va con be larga o con ve corta?

Como la duda suele plantearse cuando un sonido puede ser representado por más de una letra, el sonido no aporta ninguna información acerca de cuál de las letras en cuestión hay que poner. Es por eso que los chicos tienen que tener claro que los problemas ortográficos no se resuelven escuchando cómo suenan las palabras.

Una manera de comenzar a abordar el tema ortográfico que resulta productiva es plantear en primer término la re-construcción de las reglas generales, que no tienen ninguna excepción. Nos referimos, por ejemplo, a que en castellano ninguna palabra se escribe con RR al comienzo ni al final, a que nunca encontrarán N delante de P o de B, ni M delante de V, ni V delante de una consonante, cualquiera ella sea (bruja, blanco, obstáculo, obtener, abdicar, etc.). El conocimiento de estas reglas -que son puramente gráficas, sin relación con la sonoridad- configura un marco dentro del cual es posible comenzar a estudiar cuestiones más específicas.

Luego, los niños podrán ir reflexionando acerca de otras reglas que también están vinculadas con la posición de las letras en las palabras pero que implican diferencias sonoras como, por ejemplo, el uso de la C delante de las diferentes vocales que obliga al uso de QU cuando se quiere escribir "que" o "qui".

Al mismo tiempo que trabajan sobre las reglas mencionadas, los niños se irán familiarizando progresivamente con la ortografía convencional de palabras de uso frecuente que no responde a ninguna de esas reglas como, por ejemplo, diferentes formas de los verbos "haber" y "hacer", palabras terminadas en Y como "soy", "estoy", "muy"....

La reflexión ortográfica realizada en clase permitirá que los niños comprendan que algunas cuestiones ortográficas responden a reglas y otras no. Sin embargo, aun en los casos en los que no existen reglas, es posible establecer regularidades y relaciones.

La ortografía suele ser considerada como un conjunto de reglas arbitrarias. Sin embar-

go, como señala Nina Catach, “la ortografía no es un caos, es un cosmos”. Está organizada en función de ciertas reglas (pocas) y está relacionada con la morfología de las palabras. Como los chicos son constructores de regularidades e intentan encontrar una lógica en los objetos que van conociendo, para que comprendan la ortografía hay que presentarla mostrando las relaciones que guarda con otros aspectos de la Lengua.

Para aclarar lo que queremos decir, apelaremos a un breve fragmento de una clase de segundo grado:



Registro de clase

Docente: Graciela Peralta.

2º grado.

CABA.

Pablo: – A mí me parece bien que “*hola*” se escriba con “*hache*”, porque ola sin “*hache*” quiere decir otra cosa. Pero, ¿por qué hay que ponerle “*hache*” a “*hamaca*” si “*hamaca*” sin “*hache*” no significa otra cosa? Y con “*hormiga*” pasa lo mismo...

Docente: – A ver... Si sabemos que “*hormiga*” se escribe con “*hache*”, ¿cómo se escribirá “*hormiguero*”?

Varios: – Con “*hache*”.

Docente: – ¿Y “*hormiguita*”?

Pablo: (*Interrumpiendo con impaciencia*) – Sí, sí... si yo sé que “*hormiga*” va con *hache* ya sé que *hormiguero* y *hormiguita* van a ir con *hache*. Pero... ¿cómo hago para saber que “*hormiga*” va con “*hache*”?

Sebastián: (*Sonriendo.*) – Mirá, Pablo, es muy fácil. Vos ahora te fijás bien que “*hormiga*” va con “*hache*” y después, cada vez que tengas que escribir “*hormiga*”... lo ponés con “*hache*”.

Pablo, la maestra y Sebastián apuntan a diferentes aspectos de la ortografía.

¿A qué responde la postura de Pablo? Él considera que una diferencia ortográfica tiene sentido cuando está reflejando una diferencia semántica: si dos palabras suenan igual pero no tienen el mismo significado, deben escribirse de diferente manera. Pablo comparte esta idea con muchos otros chicos, tal como lo ha puesto de manifiesto una investigación de Jorge Vaca (1983). Tienen razones para establecer esta relación ya que, efectivamente, en algunos casos la norma ortográfica indica cómo “marcar” diferencias de significados -tubo/tuvo, cayó/calló, bello/vello- pero esto no siempre sucede. Por ejemplo, “llama” se escribe de la misma manera cuando corresponde al verbo llamar, cuando se refiere a una lengua de fuego o al animal cuya lana es muy apreciada. Sin embargo, la hipótesis de los niños es tan fuerte que, como lo mostró el investigador mexicano antes citado, los pequeños escribían en un caso “llama”, en otro “yama” y, en el último, como querían diferenciar la escritura pero no existe una tercera letra que pueda representar ese sonido, anteponían una H a alguna de las dos escrituras anteriores. Como vemos, el ingenio para mantener la coherencia no tiene límites.

El planteo de Pablo no acaba allí. Él encontró una razón para que la palabra “*hola*” se escriba con H y luego cuestiona el uso de esa letra en “*hamaca*” y “*hormiga*” porque en estos casos no cumple una función diferenciadora de significado.

Prestemos atención ahora a la intervención de la docente: ella intenta poner algo de orden frente a una cuestión que parece caótica, al mostrar que la H no sirve solo para diferenciar significados sino también para representar relaciones de parentesco entre palabras, es decir, que las palabras pertenecientes a la misma familia comparten la ortografía de la raíz. Esta relación de semejanza ortográfica es mucho más frecuente en nuestra escritura que el uso de letras para diferenciar significados.

La respuesta de Sebastián tampoco es antojadiza. Él tiene razón en que, en muchos casos, uno no puede apoyarse en ninguna regla y necesita recordar la ortografía de la raíz de la palabra madre para poder escribir adecuadamente cualquier otra palabra de la misma familia.

No obstante, las familias de palabras son una valiosa herramienta para tomar decisiones sobre la ortografía. Veamos un fragmento de otra clase en el que la maestra da tres opciones para que sus alumnos decidan cómo se escribe “viaje”.



Docente: – A ver... anoto las opciones (*escribe VIAJE/VIAGUE/VIAGE*), la primera es con “jota”... la segunda es con “ge” y con “u” y la tercera con “ge”. Bueno, ¿Cuál eligieron?

Niño: – La primera.

Docente: – La primera, ¿todos eligieron la primera?

Todos: – Siii.

Docente: – ¿Por qué todos eligieron la primera?
(...)

Joaquín: – Porque dice “viaje”, en la segunda dice “viague”.

Docente: – Entonces ésta la descartamos (*Señalando VIAGUE*).
(...)

Joaquín: – Y tampoco la tercera. Nosotros pensamos que viaje... la primera y la tercera sonaban igual.

Docente: – Ah, viaje y viaje (*señala VIAJE y VIAGE*) sonaban igual. Entonces, ¿cómo hicieron para saber con qué se escribía y elegir esta? (*Señala VIAJE*).

Joaquín: – Usamos “viajar”.

Docente: – Escuchen lo que hicieron los chicos. ¿Por qué anotaron “viajar”?

Joaquín: – Porque es de la misma familia.

Docente: – Viajar, entonces ustedes qué usaron para elegir... fueron a buscar palabras de la misma familia. Acá podemos estar seguros de que viajar va con jota.

Todos: – Siii.

En primer término, los niños descartan la única escritura que no corresponde a la misma sonoridad (VIAGUE) y, cuando quedan las otras dos posibilidades, apelan a una palabra perteneciente a la misma familia (VIAJAR) en la cual no es posible dudar. La docente, al convalidar la manera de resolver el problema que proponen los niños, está también poniendo de manifiesto que esa estrategia es válida no solamente en el caso de la palabra “*viaje*” y que buscar palabras de la misma familia suele ser una herramienta importante para resolver dudas ortográficas.

Hasta aquí hemos señalado algunas pistas para encarar la enseñanza de un aspecto central: la ortografía literal, es decir, el uso convencional de las letras. No hemos abordado otros aspectos relevantes como la separación entre palabras, el uso de mayúsculas, la acentuación ortográfica y la puntuación. Los dos primeros son contenidos importantes de la Unidad Pedagógica una vez que los niños han llegado a comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura. Lo mismo ocurre con el uso de algunos signos de puntuación como, por ejemplo, los signos de interrogación y de exclamación cuando los alumnos escriben cuentos en los que aparecen las voces de los personajes ¹. En cambio, el uso de tildes es un tema complejo que será contenido de estudio sistemático en años más avanzados de la escolaridad. En la Unidad Pedagógica, más probablemente en segundo grado, los niños se irán apropiando de la escritura convencional de algunas palabras de uso muy frecuente que llevan tilde.

Señalemos, finalmente, que el trabajo ortográfico está íntimamente relacionado con la revisión de los textos producidos por los chicos, que posibilitará la reflexión acerca de distintos aspectos de la escritura, entre ellos la ortografía. Es en el marco de las situaciones de escritura, sobre todo en aquellas en las que se producen textos que tendrán un destinatario, donde la ortografía pasa a ser un tema naturalmente necesario. Como intentamos mostrar al analizar la reescritura de la fábula de Monteiro Lobato, el docente podrá identificar las cuestiones ortográficas que sus alumnos ya conocen así como las que aún ignoran y tomarlas en cuenta para orientar la enseñanza.

¹ Estos temas se tratarán en diferentes Módulos.



Referencias bibliográficas

- Brousseau, G. (1994): *Los diferentes roles del maestro*, en I. Sáiz y C. Parra (comps.): **Didáctica de Matemáticas**. Buenos Aires: Paidós.
- Castedo, M. (coord.) (2009): *La diversidad de los animales. Prácticas del Lenguaje en contextos de estudio – 1º y 2º año*. Material para el docente. Anexo 2. Dirección de Educación Primaria. Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, E. (1986): *La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización en Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Ferreiro, E. (1991): *Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis* en Y. Goodman (comp.): **Los niños construyen su lectoescritura**. Buenos Aires: Aique.
- Ferreiro, E. (2009): *La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinencia*, en **Lectura y Vida**, Año 30, N°2.
- Kaufman, A.M. y otros (2007): **Leer y escribir: el día a día en las aulas**. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A.M. y otros (2012): **El desafío de evaluar... procesos de lectura y escritura**. Buenos Aires: Aique.
- Molinari, M. C. (2000): *Leer y escribir en el jardín de infantes*. En: A. M. Kaufman (comp.): **Letras y Números**. Buenos Aires: Santillana.
- Molinari C. y Corral A. (2008): **La escritura en la alfabetización inicial**, DGCyE / Subsecretaría de Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires.
- Molinari, C. y Usandizaga, R. (2009): **Escribir en el Jardín de Infantes y en primero de Educación Primaria**. Documento de Trabajo. Curso de Capacitación. Dirección Provincial de Educación Superior y Capacitación Educativa. Dirección de Capacitación. Provincia de Buenos Aires.
- Quinteros, G. (1997): **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**, DIE – CINVESTAV. México, D.F.
- Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir, Cuadernos de Educación Nº 8*. Barcelona: ICE / HORSORI.
- Torres, M. (2007): *Enseñar a escribir en primero*, en **Enseñar Lengua**. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Vaca, J. (1983): "Ortografía y significado" en *Lectura y Vida*, año 4, núm. 1.
- Vernon, S. (1986): **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura**. DIE, CINVESTAV, IPN, México.
- Zamudio, C. (2008) *Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos*, en **Lectura y Vida**, Año 29, N°1.