



REFORMA INTEGRAL
DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

PRIMARIA

**La enseñanza
del lenguaje escrito**
Un proceso de construcción

María Laura Galaburri

SEP



La edición de *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción* en la colección Reforma Integral de la Educación Básica estuvo a cargo de la Dirección General de Desarrollo Curricular de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública

© Primera edición Ediciones Novedades Educativas, 2000

© Primera reimpresión Ediciones Novedades Educativas, 2006

D. R. © Primera edición SEP/Ediciones Novedades Educativas, 2008

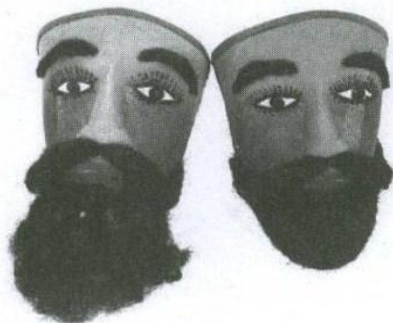
Coordinación editorial:

Esteban Manteca Aguirre

Diseño de portada:

Marisol G. Martínez Fernández

Ilustración de portada



Título: Máscaras de chinelos

Autor: Héctor Villamil Ayala

Procedencia: Morelos

Técnica: alambre de mosquitero modelado

Medidas: 1) 25 x 15 x 13 cm

2) 21.5 x 15 x 18 cm

Colección: particular

La SEP agradece la generosa colaboración del Museo de Arte Popular

ISBN 978-970-829-043-2 SEP

ISBN 978-987-538-235-0 Novedades Educativas

Tiraje: 30,000 ejemplares

Material didáctico de distribución gratuita. Prohibida su venta

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita de los coeditores

Impreso y hecho en México

Presentación

INTRODUCCIÓN 7

PLANTEO INICIAL 11

CAPÍTULO 1. Aceptar la complejidad de los contenidos a enseñar 11

La Secretaría de Educación Pública está llevando a cabo la Reforma Integral de la Educación Básica. Este proceso inició con la publicación de un nuevo plan de estudios para Educación Preescolar en 2004; posteriormente salió a la luz el plan de estudios 2006 para Educación Secundaria; por último, en el año 2008 inició la aplicación, a manera de prueba, del plan de estudios 2009 para Educación Primaria en 1º, 2º, 5º y 6º grados, pues son la frontera con los otros niveles de la educación básica. Una vez que se pruebe en todos los grados habrá de aplicarse en todas las escuelas primarias del país en el ciclo escolar 2011-2012.

El cambio curricular no define por sí solo una reforma, por eso se han llevado a cabo acciones de actualización para los docentes, se invierte en infraestructura y en equipos, y se atiende de manera diferenciada a la enorme diversidad de entornos que tiene el país.

Una acción necesaria para consolidar la reforma es la publicación de textos que fortalezcan la actualización de los profesores de los tres niveles de la educación básica. La SEP pone a su disposición, de manera gratuita, la colección “Reforma Integral de la Educación Básica”, la cual tiene tres series: Preescolar, Primaria y Secundaria. Estos libros son de autores considerados clásicos o bien, que están en la vanguardia de la investigación educativa.

La SEP considera fundamental que los docentes, los alumnos y toda la población reconozcan que la educación básica está conformada por tres niveles y que, por tanto, aquello que los niños y las niñas aprenden en preescolar es la base de lo que se estudiará en primaria, y sólo tendrá su culminación en secundaria, cuando todos los niños, adolescentes o jóvenes que la terminan alcancen el perfil de egreso de educación básica.

La SEP tiene plena confianza en que los libros que conforman la colección “Reforma Integral de la Educación Básica” serán de utilidad para los maestros y las maestras de preescolar, primaria y secundaria en todo el país como una herramienta para su actualización permanente.

CAPÍTULO 12. La evaluación del proyecto de enseñanza 117

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PLANTEO INICIAL	9
CAPÍTULO 1. Aceptar la complejidad de los contenidos a enseñar	11
CAPÍTULO 2. La enseñanza del lenguaje escrito en la escuela.....	25
LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS COMO PUNTO DE PARTIDA	31
CAPÍTULO 3. Los comienzos de un proceso	33
CAPÍTULO 4. Los conocimientos que la escritura permite poner en acción ..	37
CAPÍTULO 5. La posibilidad de actuar como lectores	45
CAPÍTULO 6. La interpretación de los conocimientos de los alumnos	51
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	59
CAPÍTULO 7. Una escuela que acepte el desafío de formar lectores y escritores	61
CAPÍTULO 8. Optar por un proceso didáctico	77
CAPÍTULO 9. Las situaciones didácticas destinadas a la escritura	87
CAPÍTULO 10. Las actividades permanentes de lectura.....	101
DELIBERAR Y TOMAR DECISIONES	115
CAPÍTULO 11. La planificación de proyectos.....	117
CAPÍTULO 12. La evaluación del proyecto diseñado	127
PALABRAS FINALES	135
BIBLIOGRAFÍA	139

Introducción

En la historia de este libro están inscriptas las experiencias de algunos de los muchos maestros que han buscado transformar su propuesta didáctica para formar a los alumnos como lectores y escritores.

Las experiencias fueron generadas en el contexto de investigaciones o de los cursos de capacitación que llevé a cabo en diferentes ámbitos.

Todas están presentes en el libro. Se han transformado en el conocimiento que pude construir cada vez que aceptaba el desafío de interpretar qué problemas se planteaban los maestros o estarían en condiciones de resolver o cada vez que buscaba responder mis preguntas a través de ellas.

Algunas viajaron conmigo en mi carpeta, para que otros docentes aprendieran a interpretar las situaciones didácticas creadas por los maestros, reflexionaran sobre los problemas que presentaban los textos de los alumnos, anticiparan las acciones del docente, confrontaran lo anticipado con lo que el docente efectivamente había realizado y luego discutiéramos las razones de esa decisión -sabiendo que no era la única posible, pero que algo lo había llevado hasta allí-.

Así, las experiencias empezaron a circular de Luján a San Miguel, Santa Fe, Rafaela, Victoria; de México y Buenos Aires a Rafaela; de Santa Fe a Salto, Junín, Buenos Aires, Merlo; de Rafaela a Villa Tesei... Empezaron a cruzarse. Y es bueno que así sea. Al circular por otras aulas otros maestros aprenden de las experiencias prestadas y se transforma nuestro conocimiento con los aportes que ellos nos hacen, ya que muchas veces ven lo que no vemos.

Es así como aprendemos a mirar desde diferentes perspectivas. Aquello que en una oportunidad nos permitió entender, por ejemplo, cómo favorecer el avance de los alumnos como escritores, en otra ocasión nos

permite comprender con mayor intensidad qué es lo que se pone en juego en el proceso de escritura.

Así la experiencia ya no es la misma. Se ha transformado. También se ha transformado nuestra comprensión al lograr integrar las dos perspectivas.

Desde esta postura, este libro retoma experiencias ya presentadas en *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*.

Desde esta postura una misma experiencia, la escritura del cuento "La venganza de Pedro", se aborda en tres capítulos diferentes.

Mi deseo es que las experiencias que acompañan este libro ayuden a otros maestros a resolver los problemas que en la enseñanza se plantean.

PLANTEO INICIAL

1

Aceptar la complejidad de los contenidos a enseñar

A esta altura de la historia de la enseñanza de la lectura y la escritura: ¿quién puede negar que leer o escribir implican procesos complejos?

Es decir, se sabe que *leer* no es decodificar o extraer información del texto, ya que implica “un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [obtener una información pertinente para] los objetivos que guían su lectura” (Isabel Solé, 1993). El lector se implica en un proceso de predicción e inferencia apoyado en la información que aporta el texto y en el propio conocimiento. Es un proceso que le permite poner en juego estrategias para cotejar la interpretación que ha hecho, ya sea por encontrar evidencias en el texto que lo llevan a confirmar o rechazar sus predicciones e inferencias, ya por confrontarla con la interpretación que otros han podido generar.

Se sabe que *escribir* no es una mera transcripción del lenguaje oral, se trata de producir un texto en el marco de una situación comunicativa para la cual el escritor ha de tomar decisiones diversas. La primera de ellas es la de procurar cumplir los objetivos que se ha planteado -pedir información, recordar, hacer reparar a otro en un hecho, etc.- a través de la escritura. A partir de ahí, una serie de aspectos intervendrán como orientadores de las decisiones que tome: los destinatarios; las características del género que se ha considerado más pertinente para esa situación; el texto escrito, a medida que se avanza en la escritura las condiciones de posibilidad se precisan y van delimitando las alternativas. Así, la escritura se constituye en un proceso complejo en el que es necesario trazar un *plan* que guíe las primeras decisiones -por dónde voy a comenzar, qué puedo relacionar para demostrar...-, poner en texto las ideas generadas y *revisar* lo escrito hasta el momento para evaluarlo, hacer las correcciones necesarias y continuar hasta considerar que el texto responde a los objetivos planteados.

Pero... ¿qué pasa dentro de la institución escolar cuando la lectura y la escritura se ponen al servicio de las otras áreas de estudio? ¿Qué pasa cuando se utilizan para escribir cualquier texto: un cuento, un instructivo, una carta? En ocasiones, leer y escribir en la escuela vuelven a ser habilidades que se adquieren de una vez y para siempre. Los procesos de lectura y escritura dejan de ser procesos para convertirse en una técnica que puede activarse en forma automática. Parecería ser que la concepción que ya no sostenemos resurge nuevamente.

Ahora bien, ¿somos conscientes de lo que significa esto en el momento de pedir a nuestros alumnos que escriban o lean un texto?

Veamos una de las tareas que se suelen pedir cuando se seleccionan actividades que aparecen en algunos manuales del área de ciencias sociales. Es necesario aclarar que no vamos a hacer un análisis de estas actividades con el fin de tomar una postura crítica frente a las propuestas de los manuales. No es ésa nuestra intención. Queremos analizar la transformación que requieren cuando se las propone a un grupo de alumnos determinado.

ACTIVIDAD

Tu familia tiene su historia. Sería interesante que pudieras preparar un informe sobre esa historia, para poder contársela a los demás. Busca distintas fuentes de las cuales puedas obtener información. Trata de utilizar una de cada tipo: entrevistas a protagonistas y testigos, documentos, cartas, objetos, estudios de datos y comentarios.

Escribe luego, un informe que relate la historia de tu familia.

Veamos, también, otras actividades que suelen proponerse en la escuela.

ACTIVIDAD

Se les pide que traigan libros o revistas sobre los mamíferos para investigar qué son, cómo son, dónde viven.

ACTIVIDAD

En una evaluación del área de lengua, los alumnos tienen que escribir un cuento sobre el que luego se evaluará su estructura, la sintaxis, la ortografía, etcétera.

ACTIVIDAD

Todos los alumnos disponen del mismo cuento. Se pide a un alumno que lo lea en voz alta, mientras sus compañeros siguen el texto esperando la interrupción que marque el cambio de turno. Al finalizar se les da una lista de preguntas sobre el contenido del cuento.

Y como éstas, muchas otras propuestas apelan a la capacidad creadora de los niños y se amparan en la concepción que los considera como los “verdaderos artífices del proceso de aprendizaje”. Pero no siempre se puede prever lo que ocurrirá en la clase.

Para muchos niños puede ser una carga demasiado pesada enfrentarse solos con el problema de relacionar lo que ya saben con los nuevos contenidos que se les están presentando.

Analicemos qué implica cada una de las propuestas pensando:

- qué actividad requiere,
- qué conexión tiene con las prácticas de lectura y escritura existentes fuera de la escuela,
- qué conocimientos implica poner en acción,
- si los alumnos disponen de esos conocimientos,
- qué se ha de asumir como objeto de enseñanza.

Análisis de las actividades presentadas

ACTIVIDAD

La actividad que se plantea requiere la escritura de un informe sobre la historia de su familia, recurriendo a la información relevada a través de distintas fuentes.

Se trata de una actividad relacionada con el quehacer que debe desempeñar un especialista en el área que están trabajando: recurrir a diferentes fuentes para reconstruir un hecho.

Dicha actividad integra la lectura al proceso de escritura. En primer lugar, necesitan leer el caso presentado en el manual, que muestra cómo se puede reconstruir un hecho recurriendo a diferentes fuentes.

Pero... no podemos pensar que, porque hayan podido interpretar el texto propuesto para analizar un caso, ya estén habilitados para resolver inmediatamente y por sí solos otro distinto.

Existen al menos dos interpretaciones sobre el lugar que ocupa la presentación de casos similares a los que los alumnos tendrán que resolver por sí mismos.

Una interpretación nos remite a un proceso de enseñanza que consiste en lo siguiente:

- te muestro cómo se hace,
- lo aprendes,
- luego lo aplicas en este otro caso.

En este modelo, el análisis del caso presentado en el manual es el que provee la posibilidad de construcción de conocimientos por parte de los alum-

nos. La resolución del informe sobre la historia familiar es sólo la aplicación de lo aprendido.

Otra interpretación otorga un lugar diferente al caso presentado en el manual. Su lectura permite a los alumnos presenciar cómo procede el especialista y reparar en algunos conceptos específicos del área -fuentes, testigo, documentos, informe, etc.-. Este texto se constituirá en un ejemplo al que podrán consultar cuando se enfrenten por sí mismos con la reconstrucción de su historia familiar. Desde este proceso de enseñanza, escribir el informe no será un mero ejercicio de aplicación, sino la posibilidad de reconstruir su conocimiento y de confrontarlo con el de otros para confirmarlo o modificarlo.

Optar por una u otra interpretación acerca del lugar que ocupa la presentación de casos similares al que los alumnos tienen que resolver significa optar por dos procesos de enseñanza diferentes. La lectura de esos "casos-modelo" cumple funciones distintas en la organización de las situaciones didácticas.

Continuando con el análisis de esta actividad, ¿qué conocimientos implica poner en acción?

En la consigna no hay ambigüedad. Los textos a producir y a consultar para relevar información están enunciados. Si los alumnos no recuerdan a qué se llama "testigo" o qué es un "documento" pueden volver al texto que aparece en el caso que se desarrolló anteriormente en el manual, para recuperar el significado de esos conceptos.

Pero hay un problema que no se puede ignorar y que puede ser asumido por los alumnos como un desafío: ¿las fuentes utilizadas para reconstruir el hecho presentado en el manual son las mismas que se pueden consultar para reconstruir la historia de la familia?

Para resolverlo tendrán que discutir qué documentos, cartas, datos y comentarios serán pertinentes. Habrá que indagar si están familiarizados con ellos, si es conveniente diseñar una situación que los lleve a realizar una lectura exploratoria para luego confrontar con los compañeros el tipo de información que se puede encontrar en una carta, en una partida de nacimiento, pasaporte, fotos..., siempre teniendo en cuenta que leen para buscar información que permita reconstruir la historia de la familia.

Si deciden hacer entrevistas, otros problemas tendrán que asumir: habrá que determinar a quién entrevistar, qué preguntas se le harán, de qué manera habrá que formularlas para que permitan recoger la información que se busca. El manual presentó por escrito una entrevista para el análisis del caso anterior. Pero los alumnos ¿han producido otras?, ¿se han enfrentado con los problemas que presenta la producción de este tipo de texto? Los problemas que enfrenta aquél que produce un texto no son los mismos que enfrenta el que está en la situación de lector.

Tenemos que considerar que integrar la lectura en el proceso de escritura no es fácil para los niños ni para cualquiera de nosotros, "porque lectura y escritura son dos actividades básicamente diferentes, que ponen en juego estrate-

gias diferentes y suponen posiciones distintas: la del lector que intenta reconstruir el sentido de los textos producidos por otros y las del escritor que intenta poner en palabras sus ideas, elaborar un texto que genere ciertos efectos en los demás” (Delia Lerner y otros, 1996).

Entonces, para proponerles realizar entrevistas es necesario considerar si en su historia escolar han tenido la posibilidad de hacerlas. Si esto no ocurre, será preciso dedicar tiempo de enseñanza para ello.¹

Por último, escribir el informe implica relacionar y organizar la información recogida a través de las fuentes. ¿Saben cómo se organiza esa información? ¿Han escrito un informe con anterioridad?

Como puede apreciarse, la tarea de escribir un informe sobre la historia de su familia recurriendo a la información relevada no puede llevarse a cabo en un día de trabajo ni como “tarea para realizar solos en sus casas”. Si fuera así, respondería a concebir que, como los chicos ya “saben leer y escribir”, pueden afrontar cualquier lectura y producción que se les proponga, sin más esfuerzo que el que implica sentarse frente al texto o a la hoja en blanco.

Antes de proponer esta actividad a los alumnos es necesario reparar en las prácticas de lectura y escritura implicadas, evaluar cuáles de ellas necesitan aprender para poder resolver lo que la actividad propone y diseñar una situación didáctica para que ese aprendizaje pueda realizarse. Algunas de esas prácticas están relacionadas con:

- la búsqueda de información en fuentes diversas, que implican proceder de diferente manera según la fuente a la que recurran;
- la elaboración de cuestionarios-guías para realizar las entrevistas;
- poner en juego una lectura exploratoria que permita localizar la información pertinente;
- leer para seleccionar la información relevante diferenciándola de la que no lo es;
- toma de notas para registrar lo que puede considerarse en el informe;
- escritura del informe;
- elaboración de un plan que intente organizar algunas ideas para el informe que van escribir;
- puesta en texto de esas ideas;
- revisión de lo escrito hasta el momento y de la versión final.

La historia de lectura y de escritura del grupo de alumnos y los propósitos didácticos del docente y de la institución determinarán qué será necesario convertir en objeto de enseñanza. Esto implicará otorgar tiempo de clase para que aprendan aquella práctica de lectura y escritura en la que aún no tienen un desempeño adecuado.

ACTIVIDAD

2

Se trata de una actividad destinada a la **selección de material de lectura y a la búsqueda de información específica** para producir un fascículo en el área de ciencias naturales.

Saber **seleccionar el material de lectura en el cual poder localizar la información que se necesita** se constituye en uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura. Al pedirles a nuestros alumnos que traigan libros o revistas o cualquier otro material, les estamos pidiendo que realicen una **primera selección** entre los libros y revistas que tienen en sus casas. Pero, ¿sobre la base de qué criterios harán la selección? Sobre mamíferos hay abundante información en revistas -de información científica, infantiles-, enciclopedias, libros, manuales. ¿Saben buscarla por sí mismos? ¿Cómo sabrán qué es relevante? ¿Disponen de estrategias lectoras que les permitan localizar información específica? Es decir, ¿han reconocido el título del libro, el índice, los títulos y subtítulos como indicadores que permiten hacer una lectura exploratoria y localizar rápidamente la información? En el caso de que en sus casas no cuenten con libros o revistas que contengan esta información, ¿han utilizado la biblioteca de la escuela o una biblioteca pública para realizar allí la búsqueda?

Seleccionar textos según diferentes criterios y distintos propósitos necesita ser tomado como objeto de enseñanza. Esto implica, por parte del docente, el diseño de situaciones didácticas que permitan a los alumnos aprender esos criterios de selección y poner en juego las estrategias de lectura que los ayuden en la búsqueda de información.²

Enseñar a los alumnos a seleccionar los textos y a buscar información específica es alentarlos para que pongan en juego sus propias estrategias, interviniendo sólo cuando los problemas que enfrentan mientras leen no pueden ser resueltos por sí mismos o cuando en los resultados de la tarea se pierde de vista el propósito buscado.

ACTIVIDAD

3

Se trata de **escribir un cuento para ser evaluado**.

¿Todos podemos escribir un cuento en 10 o 15 minutos, en media hora? ¿Qué entendemos por proceso de escritura? ¿Qué se produce durante un tiempo tan corto y con la finalidad de ser evaluado? ¿Qué posibilidad tiene el alumno, como *autor*, de generar una historia que valga la pena ser contada, de revisar el cuento en otra oportunidad y decidir si quiere aclarar, cambiar o incorporar una nueva idea?

Quando tomamos conciencia acerca de qué significa escribir un cuento, entendemos que es imposible incorporar este pedido en un instrumento de evaluación con esas características.

Es preciso considerar que con esta actividad estamos enseñando a los alumnos una manera de concebir el proceso de escritura que no compartimos: uno sólo necesita pensar en aquello que quiere escribir y voluntariamente puede ponerlo en el papel.

Si el proceso de escritura no se asume como objeto de enseñanza estamos favoreciendo la discriminación en la formación de los alumnos. Aquél que ha presenciado en su medio actos de escritura habrá podido aprender que es necesario realizar borradores que representen versiones posibles del texto buscado, habrá aprendido que a veces se necesita recurrir a otros textos para resolver problemas relativos al contenido o a aspectos relacionados con el lenguaje escrito; sabrá que es preciso pasar en limpio la versión final, con la que se supone lograr el propósito deseado. Pero a aquél a quien no se lo hayan enseñado -en los dos sentidos del término "enseñar": "mostrar" y "organizar acciones dirigidas al aprendizaje"-, y que depende de la escuela para aprender a escribir, se le está diciendo que escribir es simple, que hace falta "inspirarse", pensar qué poner y luego usar la lapicera.

Reparemos en lo que relata Daniel Cassany (1989):

"Cierta día una amiga me confesó que se sentía muy consternada porque hacía bastante tiempo que se dedicaba intensamente a redactar su tesina (tesis) y sólo conseguía escribir una hoja cada día (después de haber llenado montones de papeles); pensaba que no sabía escribir porque se daba cuenta de que algunos compañeros suyos podían redactar textos con mucha rapidez, como si fueran churros.

Del mismo modo, he conocido muchos alumnos adultos que idolatraban la ortografía, creyendo que saber escribir consistía básicamente en conocer y recordar las reglas de gramática, y se angustiaban extremadamente si descubrían alguna incorrección en sus escritos; o incluso otros que, cuando escribían, se limitaban a transcribir el flujo de su pensamiento, siendo incapaces de elaborar las ideas (para éstos reescribir un texto era una operación costosísima y una pérdida de tiempo). Desgraciadamente, la práctica de la escritura está llena de prejuicios y de supersticiones como éstas. Puede tratarse de vicios adquiridos con el tiempo, o de costumbres ancestrales que obstaculizan el proceso normal de producción del texto escrito; o también de juicios erróneos establecidos por la enseñanza oficial, que bloquean a los autores y mutilan los textos. Pero demasiadas veces, ideas y prácticas son sólo producto de la ignorancia y, sea cual fuere su origen, no hacen ningún favor a sus dueños, los escritores, porque les privan de poder escribir con plenitud."

Si pedimos a los alumnos que escriban, en 10 o 15 minutos, un cuento en su versión final, pueden creer que si lo piden en la escuela es porque tendrían que ser capaces de hacerlo. Cuando la realidad les muestra que eso no ocurre, creen que es porque no han nacido con el "don" para la escritura -como lo creyó la amiga de Daniel Cassany-

Consideremos que los alumnos no siempre tienen oportunidades de ver a los adultos escribiendo borradores de sus textos, que lo que ellos ven a través de los textos impresos son versiones finales ya editadas. La escritura no deja huellas del proceso de producción, los borradores no llegan a los lectores.

Es un problema didáctico pensar cómo hacer para que los alumnos se hagan cargo de la revisión de sus textos. Pero, evidentemente, requiere de otro contrato didáctico. Mientras rija aquél que determina que se escribe para que el docente evalúe, este problema no tiene solución. Reescribir un texto seguirá siendo "una operación costosísima y una pérdida de tiempo". Mientras rija el contrato que determina que la corrección del texto y la decisión de que ya ha llegado a su versión final es "un derecho y una obligación" del docente, los alumnos no asumirán "el derecho ni la obligación" de revisarlo.

Por otro lado, pedir la escritura de un cuento para evaluar su estructura, la sintaxis, la ortografía, etc., tampoco se justifica desde la perspectiva que adoptamos. La producción de un texto literario se convierte así en un mero ejercicio de escritura, en este caso un cuento, pero podría haber sido cualquier otro texto.

Las investigaciones y las experiencias de los docentes en las aulas ya han puesto de manifiesto que el conocimiento gramatical construido de manera separada de la producción o interpretación de textos no se utiliza directamente en el momento de producir un texto. Sin embargo, cuando los alumnos escriben con un propósito claro, teniendo en cuenta la situación que da origen al texto, se enfrentan con problemas gramaticales: de coordinación sintáctica, de cohesión, de coherencia. El aprendizaje de los contenidos gramaticales se pone al servicio de la escritura e implicará la reflexión sobre ese contenido para resolver el problema que presenta el texto.

Desde la misma perspectiva abordamos los problemas ortográficos referidos a la escritura de las palabras o a la puntuación del texto. Se constituyen como problema en la medida en que se toma conciencia de que los errores atentan contra la legibilidad de los textos.

ACTIVIDAD

Se trata de leer un texto en voz alta, cuya comprensión será evaluada luego.

No existe fuera de la escuela una práctica de lectura semejante a ésta. No es que fuera de la escuela no se lea en voz alta. Muchos lo hacen: lo hace el periodista radial cuando lee parte de las noticias del diario, lo hacen los padres cuando les leen un cuento a sus hijos, se hace cuando se lee un instructivo de un juego nuevo de manera que los jugadores puedan atenerse a las reglas del mismo, lo hacen los que graban un casete de poemas...

Pero, ¿cuál es la práctica de lectura que esta situación requiere? ¿Para qué uno de los alumnos lee en voz alta si todos tienen el texto? Se justificaría, en todo caso, si hubiera pocos ejemplares de ese cuento. La lectura en voz alta sería necesaria para que los que no dispongan del texto puedan acceder a él. Pero no es éste el caso. Se justificaría, además, si se pretende compartir párrafos del texto con el fin de destacar algún aspecto del mismo. Pero éste tampoco es el caso.

La lectura, tratada de esta manera, parece implicar solamente una ejercitación para lograr una lectura fluida. Como afirma Frank Smith (1983):

“Quisiera afirmar que no hay ninguna diferencia esencial entre aprender a leer y la lectura. (...) Tampoco hay un día mágico en la vida de los niños durante el cual logran cruzar el umbral entre el ‘aprendiz’ y el ‘lector’. Todos debemos leer para aprender a leer, y cada vez que leemos aprendemos más acerca de la lectura. Nunca hay un lector ‘completo’. La principal diferencia entre comenzar a leer y la lectura fluida es que el comienzo es mucho más difícil. Hasta los lectores más capaces tendrán dificultades al leer algunos materiales, aunque siempre podrán aprender a hacerlo mejor a medida que adquieran mayor experiencia”.

Leer no es sonorizar un texto. Leer requiere la presencia de un lector activo que procese y examine el texto, que persiga algún propósito con esa lectura y que esté dispuesto a realizar el esfuerzo de desentrañar el sentido del texto, de discernir entre lo esencial y lo accesorio, de establecer diferentes relaciones. Pero esto sólo es posible si este lector encuentra que *leer tiene sentido*. Como dice Frank Smith: *“La principal diferencia entre comenzar a leer y la lectura fluida es que el comienzo es mucho más difícil”*. No es la ejercitación de la lectura en voz alta la que contribuye a esa fluidez sino el ver que vale la pena aceptar el desafío presentado por la situación.

¿Cuál es el desafío que la lectura propuesta presenta? ¿Acaso no ser descubierto en una distracción que no permita continuar leyendo desde el apartado que dejó el compañero? ¿Acaso poder contestar luego las preguntas del maestro al finalizar la lectura?

Retomemos nuestra brújula para las acciones didácticas: los propósitos de enseñanza y las prácticas sociales de lectura y escritura que existen fuera de la escuela. Buscamos que los alumnos construyan una interpretación del cuento que están leyendo. Todos disponen del cuento, pueden leerlo por sí mismos o al menos intentar hacerlo, aunque sea más costoso —como dice Frank Smith—. Por otro lado, está demostrado que la lectura en silencio es menos compleja y difícil que la lectura oral.

Sabemos que el lector se implica en un proceso de predicción e inferencia y para ello se apoya en el texto y en su conocimiento. Mientras leen por sí mismos, este proceso se pone en marcha. Dijimos también que es un proceso que le permite cotejar su interpretación con la de los otros. Si destinamos un momento de la situación de lectura al intercambio grupal o colectivo sobre algunos de los aspectos del cuento que les parezca importante reparar, seguramente ellos explicitarán sus interpretaciones y tendrán oportunidad de convalidarlas o modificarlas si es necesario o de encontrar que el texto admite diferentes interpretaciones.

¿Qué es lo que ha llevado a minimizar o a desconocer los procesos de lectura y escritura?

¿Qué es lo que ha llevado a despojarlos de la complejidad que comportan?

El propósito de la escuela es enseñar las prácticas sociales de la lectura y la escritura para contribuir a la formación de los alumnos como lectores y escritores.

En algunos de los casos mencionados, las prácticas de lectura y escritura en la escuela difieren en gran medida de las prácticas sociales que suceden fuera de ella. Esta diferencia a veces lleva a distorsionarlas tanto que terminamos encontrándolas irreconocibles. Pensemos que no es una función usual escribir para un interlocutor que está presente –el maestro con el propósito de ser evaluado –aunque esto no siempre se explicita–.

En los otros, la situación plantea el aprendizaje de una práctica de lectura o escritura relacionada con las prácticas que se desarrollan fuera de la escuela. Pero enseñar estas prácticas implica aceptar que el lenguaje escrito es un objeto de conocimiento muy complejo, que trabajar con la lectura y con la escritura es trabajar con procesos de interpretación o de producción de textos.

Se requiere, entonces, del diseño de una situación didáctica que permita poner en juego estas prácticas para que los alumnos puedan construir los conocimientos que necesitan. Si esta situación didáctica no se diseña, puede pasar que el aprendizaje no tenga lugar, porque la tarea que se les pide está muy lejana de lo que pueden resolver por sí mismos.

Debemos tener en cuenta que, al leer o escribir, se ponen en juego los conocimientos que tenemos sobre el lenguaje, el tema, los rasgos textuales, el modo de leer o el proceso de escritura. El hecho de que los alumnos no tengan información acerca del tipo de texto que les estamos pidiendo que lean o sobre el tema o sobre la modalidad de lectura que se requiere, no impide que propongamos trabajar con ese texto. Al contrario, **nos obliga a asumir el compromiso de tomar esos contenidos como objeto de enseñanza.**

Como afirma Delia Lerner (1994):

*“La escuela tiene como objetivo comunicar a las nuevas generaciones el conocimiento elaborado por la sociedad. Para hacer realidad este propósito, el objeto de conocimiento –el saber científico o las prácticas sociales que se intentan comunicar– se convierte en ‘objeto de enseñanza’. Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica a enseñar se modifican: es necesario seleccionar algunas cuestiones en lugar de otras, es necesario privilegiar ciertos aspectos, hay que distribuir las acciones en el tiempo, hay que determinar una forma de organizar los contenidos. **La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo**” (las negritas son nuestras).*

Es decir, el fenómeno de la transposición didáctica está presente cada vez que tomamos un conocimiento como objeto de enseñanza, porque implica la transformación del conocimiento científico o de la práctica social que queremos transmitir. El cuidado que debemos tener es que esta transformación -al seleccionar los aspectos del contenido o priorizar algunos, elegir por cuál empezar, establecer una secuencia- no provoque una distorsión tal que haga no reconocible fuera de la escuela a ese conocimiento o práctica.

En la medida en que **reconozcamos la complejidad de los procesos de lectura y escritura como algo inherente a ellos**, vamos a poder pensar en formas alternativas de organizar la enseñanza que no restrinjan ni distorsionen demasiado aquello que queremos enseñar.

Además de lo considerado, también puede ocurrir que **la necesidad de controlar el aprendizaje lleve a reducir a la lectura o a la escritura a prácticas inexistentes fuera de la escuela**. Esto nos ayuda a entender qué es lo que hace que el docente recurra, por ejemplo, a las actividades mencionadas, cuya intención es evaluar la escritura o comprensión de un texto. El maestro como enseñante asume la función que la sociedad delega en la escuela: la de transmitir aquellos conocimientos construidos socialmente y la de controlar el aprendizaje de esos contenidos.

Las actividades presentadas también ponen de manifiesto la necesidad de controlar en qué medida los alumnos han incorporado los conocimientos enseñados. Reconocemos esta necesidad como válida porque permite revisar las situaciones didácticas que diseñamos y reorientar nuestra enseñanza. Pero no podemos aceptar que la necesidad de controlar el aprendizaje lleve a deformar en demasía los contenidos a enseñar. El proceso de escritura implica una gran complejidad, se trata de un proceso recursivo de planificación, puesta en texto y revisión. No podemos pretender que los alumnos puedan realizarlo en poco tiempo.

También sabemos que no es fácil evaluar directamente la comprensión de un texto. Pero no podemos considerar que la oralización o la respuesta a un cuestionario permita comprobar si se ha interpretado lo leído.

Si bien reconocemos a la necesidad de evaluación como válida, es preciso aclarar cuáles son los límites de la misma.

"Ahora bien, la prioridad de la evaluación debe terminar allí donde comienza la prioridad de la enseñanza. Cuando la necesidad de evaluar predomina sobre los objetivos didácticos, cuando -como ocurre en la enseñanza usual de la lectura- la exigencia de controlar el aprendizaje se erige como criterio de selección y jerarquización de los contenidos, se produce una reducción en el objeto de enseñanza, porque su presentación se limita a aquellos aspectos que son más susceptibles de control. Privilegiar la lectura en voz alta, proponer un mismo texto para todos los alumnos, elegir sólo fragmentos o textos

muy breves... son algunos de los síntomas que muestran cómo la presión de la evaluación se impone frente a las necesidades de la enseñanza y del aprendizaje.

"Poner en primer plano el propósito de formar lectores competentes nos llevará, en cambio, a proponer la lectura de libros completos aunque no podamos controlar con exactitud todo lo que los alumnos han aprendido al leerlos; enfatizar ese propósito nos conducirá a proponer en algunos casos que cada alumno o grupo de alumnos lea un texto diferente, con el objeto de favorecer la formación de criterios de selección y de dar lugar a las situaciones de relato mutuo o de recomendación que son típicas del comportamiento lector, aunque esto implique el riesgo de no poder corregir todos los eventuales errores de interpretación; **privilegiar los objetivos de la enseñanza** nos llevará, asimismo, a **dar un lugar más relevante a las situaciones de lectura silenciosa aunque resulten de más difícil control que las actividades de lectura en voz alta.**

"Saber que el conocimiento es provisorio, que los errores no se "fijan" y que todo lo que se aprende es objeto de sucesivas reorganizaciones, permite aceptar con mayor serenidad la imposibilidad de controlarlo todo. Brindar a los niños todas las oportunidades necesarias para que lleguen a ser lectores en el pleno sentido de la palabra plantea el desafío de elaborar -a través del análisis de lo ocurrido en el curso de las situaciones propuestas- nuevos parámetros de evaluación, nuevas formas de control que permitan recoger información sobre los aspectos de la lectura que se incorporan a la enseñanza" (Delia Lerner, 1996a; las negritas son nuestras).

Leer y escribir no es soplar y hacer botellas.

Esto es válido para los alumnos que se están iniciando o se están formando como lectores y escritores, porque se trata de procesos complejos, muy distintos uno del otro. Las estrategias que empleamos para leer son diferentes de las que empleamos para escribir. Empleamos modalidades de lectura distintas según el propósito que perseguimos. Son diferentes los problemas que se enfrentan en la lectura y la escritura. Y, sin embargo, estas prácticas son solidarias la una con la otra: leo para buscar información que me permita escribir un texto, tomo nota de los títulos de poemas que selecciono para armar una antología...

Cuando entendemos lo que implican los procesos de lectura y escritura nos damos cuenta de que no es lo mismo que los niños escriban el cuento que se les leyó, que lo dibujen, que le cambien el final o el título, que inventen otro, etc., porque cada una de esas prácticas implica resolver problemas diferentes.

El proceso de escribir textos no es lineal y continuo: se escribe, reescribe, se suprime, se agrega, se vuelve atrás, se sustituye y torna a reescribir. No es un proceso fácil, tiene sus idas y vueltas, pero... ¿podemos ignorarlo?

Si los "grandes escritores" escriben y reescriben borradores, diferentes versiones de una misma obra, ¿por qué pretender que nosotros o nuestros alumnos no tengamos que recurrir a las tachaduras, agregados, reorganizaciones?

Quizás se cree que escribir es algo muy simple porque una característica del texto escrito es que no deja huellas, marcas como para saber si el proceso de producción fue lineal o por aproximaciones sucesivas.

El marco desde el cual pensamos y actuamos para construir una propuesta didáctica supone dar a los alumnos la oportunidad de participar en todo el proceso de escritura y en diferentes instancias que les permitan cotejar las interpretaciones que han construido durante la lectura.

Si afirmamos que *leer y escribir no es soplar y hacer botellas* es válido para los alumnos también es **válido para el docente** que asume el desafío de diseñar situaciones didácticas que permitan a sus alumnos aprender las prácticas de lectura y escritura implicadas.

Pensar y actuar desde el marco que estamos sosteniendo supone tener presente los propósitos de enseñanza y a la vez procurar que los contenidos cobren sentido para los alumnos. Supone determinar aquello que se considerará como objeto de enseñanza -seleccionar algunos aspectos, distribuir las acciones en el tiempo, determinar una forma de organizar los contenidos- y a la vez procurar que en esa transformación el contenido a enseñar no se aleje demasiado de lo que socialmente ha sido aceptado. Supone tomar conciencia de la necesidad de evaluar el aprendizaje de los alumnos y la propuesta didáctica y a la vez proponer que la exigencia de controlar el aprendizaje no se convierta en criterio de selección y jerarquización de los contenidos. Supone aprender a trabajar con un objeto muy complejo, como lo es el lenguaje escrito, y aceptar que esta complejidad es inherente a él y no una carga que debemos soportar. Supone aprender a diseñar situaciones y a sostener las condiciones didácticas que se han creado en el aula. Supone aprender a decidir qué tipo de intervención es más conveniente en un determinado momento de esa situación porque favorece el aprendizaje de los alumnos.

Al pensar y actuar desde ese marco, procuraremos que la propuesta didáctica que construyamos supere:

- El escribir por escribir en sí mismo, a los fines de ser evaluado, donde el único interlocutor es el docente, el único portador de texto es el cuaderno o la carpeta y la única forma de oralizar un texto escrito sea la lectura sin fines comunicativos o la lección oral.

- La concepción del aprendizaje de la escritura como un proceso lineal, en el que primero se debe adquirir la técnica de la escritura, apropiarse de su mecánica y de la estructura de la lengua para luego aprender a producir un texto. Un proceso que va de lo "simple" a lo "complejo", pero determinado desde el adulto, o desde lo que una corriente psicológica determina "simple" o "complejo".
- La concepción del proceso de escritura como un proceso de transcripción del lenguaje oral, que ignora la puesta en juego de operaciones diversas relacionadas con aspectos cognitivos, gráficos, lingüísticos y pragmáticos.
- La concepción de que hay una sola modalidad de lectura para todas las situaciones sociales en que es necesaria.
- El uso de textos especialmente creados para la enseñanza de la lectura o en los que "lo literario" es sólo un pretexto o que "lo didáctico" esté por encima de la calidad literaria.
- El pensar que hay una sola interpretación válida para cada texto por creer que el significado está en él y no en la interacción que se establece entre el objeto-texto y el sujeto-lector.

NOTAS

1. Recomendamos la lectura de la situación didáctica que se presenta en Lerner y otros: "Transcripción de un reportaje para una publicación", 1996.
2. Recomendamos la lectura de la situación didáctica que se presenta en Lerner y otros, "Los chicos buscan información en textos de divulgación científica", 1996.

2

La enseñanza del lenguaje escrito en la escuela

Les proponemos acercarnos a dos modos posibles de entender la enseñanza del lenguaje escrito en la institución escolar. Para ello recurriremos a testimonios de los protagonistas de la comunidad educativa. Si bien responden a situaciones de tiempo y espacio diferentes queremos rescatar de ellos las experiencias, interrogantes y conocimientos que actualizan su validez.

TESTIMONIO

"Mi gran temor con Juany fue que su aprendizaje se convirtiera en algo tedioso y minara el interés que siempre tuvo por leer sus libritos o revistas, ya que tenía el hábito de acostarse y leer o que le leyeran antes de dormirse.

Se preguntarán el porqué de mi preocupación. Yo tenía la experiencia de mi sobrino, para quien el paso por 1er grado había sido francamente una tortura. Trabajaba cuatro horas en la escuela y cuatro horas más en la casa, donde debía realizar renglones y renglones de grafismos, letras picadas con punzón. Las cosas que no entendía tenía que explicárselas mi hermana porque iban muy rápido y no podían detenerse por nadie, algo así como 'el que entiende entiende, y el que no, se arregla como puede'."

Laura, Haedo, provincia de Buenos Aires, 1988.

TESTIMONIO

"¿No te parece que los maestros estamos abocados a que tienen que aprender a leer y a escribir? Si van a hacer una historia ¿cuáles van a ser, realmente, las cosas que ellos van a escribir, qué les estoy dando con esto? Estoy dando cómo es un texto narrativo además de hacerles sentir el placer de leer. Eso es lo que nos cuesta ver. ¿Para qué quiero que hagan una lista? ¿Para que yo me fije si es alfabético o si es silábico, o si progresó? ¿O es para que puedan conocer otro tipo de texto y que puedan ampliar lo que ya saben?

Uno está abocado a que escriban y eso es lo que importa... que escriban, cualquier cosa, pero que escriban."

Adriana, docente de Luján,¹ provincia de Buenos Aires, 1991.

"Abril 24

Mientras trabajamos, Raulito se corta la yema de un dedo con una hojita de acero.

¡Ay, miren cuánta sangre! ¡Me corté hondo! -grita horrorizado; la sangre le brota en un torrente apresurado. Lo llevamos junto al botiquín y mientras le hacemos la primera cura, él gimotea y se retuerce. Pero sus compañeros ríen.

- Te morís. Te vas a morir... - dicen Abel y Juan Carlos; Raúl los contempla asustado, con los ojos cubiertos de lágrimas. Al fin le hacemos un abultado envoltorio de algodón y vendas, que pronto se tiñe de rojo oscuro.

Precipitadamente, con el cuaderno de registros asistenciales abierto, Huberto aborda a su compañero Albor:

- Ayúdame a anotar -pide. Ponemos: día 24 de abril. Paciente: Raúl J. Otero. Presenta: herida de cuchilla en el dedo gordo...

- ¡Eh! ¿Cómo dijiste? -exclama Albor, riendo. Luego explica: Tenés que poner: Herida con hoja de afeitar en el dedo pulgar de la mano derecha...

En la primera falange del dedo pulgar de la mano derecha, señores -todavía corrige Horacio, dejando pasmados a sus compañeros de erudición. Horacio sonrío y añade: Tienen que agregar: Tratado con alcohol, algodón y vendas. Y luego firman los dos encargados. ¿Qué clase de asistentes son ustedes?"

Luis Iglesias, *Diario de ruta. Los trabajos de un maestro rural, 1962.*²

Una lectura posible

Estos testimonios pueden ayudarnos a distinguir un modo de concebir la enseñanza del lenguaje escrito dirigida por el propósito de formar lectores que puedan "descifrar" el sistema de escritura, que puedan oralizar los textos, y formar escritores que se entrenen en copiar de los libros, que escriban al dictado sin hacerse cargo del texto que se compone, que escriban para responder al pedido de redacción tema... (que pueden empezar y terminar en una hora de clase...).

Cuando el proyecto de enseñanza de una institución escolar está guiado por esos propósitos emergen problemas que tendrá que resolver. Estos testimonios los ponen en evidencia.

El testimonio de Laura puede expresar los temores de los padres porque sus hijos no continúen el proceso de aproximación a la lectura y a los textos, que ya habían comenzado antes de ingresar a la escuela. Temores que se fundan en la experiencia de otros niños -como el primo de Juany-, a

los que la escuela les presentó el lenguaje escrito como algo a lo que se accede luego de haber adquirido la suficiente destreza y la técnica del descifrado. Se lee y se escribe para aprender a leer y a escribir. Primero tienen que acceder al sistema de escritura. Una vez que éste ha sido afianzado, pueden comenzar a leer para aprender, a leer para conocer qué piensa un autor sobre un tema, a leer para hacer un resumen, a escribir para tomar notas, para dar cuenta de lo que se ha estudiado, etcétera. Parece que el proceso iniciado antes de la escuela³ continúa en el 2º ciclo.

Por otro lado, puede mostrarnos cómo es posible desconocer el aprendizaje de la escritura y las maneras comunes y diferentes que los niños tienen para aproximarse a ella. Se trata de niños que no encontraron en su primer año la manera de demostrar lo que saben del lenguaje escrito, como sí pudieron hacerlo los alumnos de Luis Iglesias. Su conocimiento sobre el lenguaje, sobre el tema, sobre el tipo de texto y sobre cómo se procede al escribir, les permite completar el informe. Cuando la institución escolar desconoce lo que saben hace posible que se precipite el fracaso.

Pueden expresar criterios de decisión en la intervención del docente basados en la evaluación, lo que significa buscar que el alumno escriba para que el docente «evalúe» su escritura o su progreso. De esta manera, las prácticas de escritura dentro de la escuela tienen un solo destinatario, el maestro, y una sola finalidad, la evaluación.

También pueden llevarnos a pensar que hay niños que concurren a la escuela para ejercitar la lectura y la escritura y que se retiran de ella sin saber usar la lengua escrita, con lo que se pone en evidencia un fracaso escolar encubierto. Pensemos que, para muchos de ellos, la escuela significa la única oportunidad de abordarlo sistemáticamente.

Estos testimonios también pueden mostrar la necesidad de los docentes de confrontar sus ideas con otros, y de que les provean herramientas para superar las dificultades o contradicciones que ocurren en el aula cuando quieren implementar una propuesta innovadora. Cuando la institución no habilita los espacios para que se pueda construir un proyecto de enseñanza que tenga el propósito de formar lectores y escritores de textos, es mucho más difícil para los docentes resolver los problemas que empiezan a visualizar.

También pueden ayudarnos a pensar cómo los chicos aprenden qué es lo que se puede y no se puede hacer en la escuela. «El que entiende entiende, y el que no, se arregla como puede.» Ellos mismos son los responsables de su aprendizaje. ¿Esto significa dejarlos librados a una tarea solitaria? ¿No habrá otra manera de plantear las relaciones dentro del

aula? En el primer ciclo se están construyendo las primeras relaciones entre los alumnos y los objetos de conocimiento tal como son presentados dentro de la escuela: ¿qué lugar ocupará el docente en esta relación?, ¿qué lugar ocuparán los alumnos?, ¿cómo se determinará aquello que se ha de aprender?

Según la respuesta que demos a estas preguntas descubriremos que las condiciones que planteamos en el aula hacen que sea posible, o no, que los alumnos encuentren sentido a leer y escribir en la escuela.

Otra lectura posible

Podemos construir otro modo de concebir la enseñanza del lenguaje escrito en la institución escolar. Pensamos en una enseñanza que está dirigida por el propósito de formar lectores y escritores competentes y autónomos. Pensamos en un proyecto de enseñanza que busca insertarse en la historia de lectura y de escritura de los alumnos, por lo tanto, reconoce que los niños llegan a su primer año con diferentes conocimientos acerca de la escritura. Este modo de pensar la enseñanza nos permite leer los testimonios de otra manera.

Laura nos muestra que «sabe» que su hijo «sabe» algunas cosas del lenguaje escrito, por ejemplo, que puede disfrutar de la lectura. Por otro lado, como ella accede a algunos de los textos que circulan en su comunidad, tiene sus propias ideas sobre los usos que puede darles. Es un conocimiento que comparte con su hijo cuando le lee cuentos, le compra revistas, cuando lee a solas el diario mientras Juany juega a su lado, cuando escribe una nota a su marido en los papeles que deja al lado del teléfono...

Su hijo, aunque no empezó el primer año, ya sabe ciertas cosas sobre el lenguaje escrito y puede y requiere disfrutar de él. Es un niño que presencia actos de lectura y escritura de los que adquiere información acerca de su función y de los elementos y relaciones que conforman el sistema con que se lo representa.

Adriana reflexiona sobre su rol como docente y sobre las decisiones que debe tomar. Tiene razón en preguntarse si solamente debe “enseñar a leer y a escribir”. Comienza a entender que el lenguaje escrito es algo más que distinguir qué marcas debo utilizar para escribir. Adriana tiene razón: cuando les lee un cuento a sus alumnos, no sólo les da la posibilidad de disfrutar del mismo, sino que está dando información sobre las particularidades de los textos literarios y les está enseñando cómo procede un lector frente a los cuentos. El silencio que pretende para adentrarse a la relación texto-mundo que el cuento plantea. Leer buscando transmitir las emociones que como lectora va experimentando. No detenerse en

las palabras que no conocen, dejando que su significado se recupere con el sentido que le otorga el contexto...

Si toma conciencia de esto, podrá lograr que sus alumnos diferencien los cuentos de otros géneros y las modalidades de lectura que se ponen en juego en cada uno de ellos.

Claro que, en un primer momento, los conocimientos de los niños acerca del lenguaje escrito serán *conocimientos que se expresan a través de la acción*. Así lo muestran los alumnos de Luis Iglesias. El texto se escribe y se corrige, se revisa y se vuelve a corregir, hasta que los autores quedan conformes. El texto transmite, en contenido y forma, el mensaje deseado.

Como dice Bernardette Abaurre (1989): *«La interacción con la lengua escrita conduce necesariamente a la reflexión sobre la lengua. Esto no significa que los que no escriben no hagan esta reflexión. Las personas no letradas también pueden elaborar teorías sobre la lengua que hablan. Esto ocurre muchas veces, pero no sabemos si ocurre siempre. El contacto con la lengua escrita, en cambio, lleva necesariamente a esta reflexión»*.

Entonces, estamos pensando en una escuela que reconoce en los niños la capacidad de poner en acción lo que saben sobre el lenguaje escrito, aunque se traten de conocimientos implícitos. Por eso, les propondrá diferentes situaciones en las que la lectura y la escritura sean necesarias. Al leer y escribir, tendrán que enfrentar diversos problemas que la lengua escrita presenta al que interactúa con ella, tendrán que reflexionar sobre diferentes aspectos lingüísticos para poder resolver estos problemas. A lo largo de estas distintas propuestas, los niños podrán sistematizar algunos de esos contenidos lingüísticos para convertirlos en herramientas de control de sus textos o de su comprensión.

Cuando decimos «escritores» nos estamos refiriendo a la posición que ocupa todo aquél que escribe un texto y que enfrenta los problemas que la escritura presenta.

Estamos pensando en una escuela que acepte el desafío de procurar que los alumnos avancen como lectores y escritores.

Es importante extender nuestra mirada al uso que la comunidad le otorga a la escritura. A lo largo de 3000 años de cultura escrita se ha ido desarrollando un conjunto de procedimientos para actuar y pensar sobre el propio conocimiento, sobre el lenguaje y sobre el mundo. Enseñar esos modos de leer los textos permitirá a los alumnos revisar sus ideas, reflexionar sobre su propio pensamiento. De esta manera, las ideas se transforman en hipótesis que pueden, a su vez, transformarse en conocimiento y transformar el conocimiento de quien las enuncia.

La escuela es el lugar privilegiado para que los niños puedan seguir el camino de apropiación individual de una construcción social. En ella pueden generarse situaciones en las que las prácticas de lectura y escritura se conviertan en contenido de enseñanza, y en las que el docente construya las condiciones para que sus alumnos avancen como lectores y escritores.

Pensamos en una escuela que acepte el desafío de elaborar una propuesta didáctica cuyo propósito sea formar lectores y escritores para incorporarlos a la cultura escrita.

Para ello...

tenemos que emprender el camino de una enseñanza que otorgue sentido a los contenidos escolares.

No es un camino fácil de recorrer porque no es lineal.

Las idas y vueltas nos llevarán a reorganizar lo que ya sabemos.

NOTAS

1. Fuente: Investigación: «La relación entre la teoría y la práctica de los docentes de 1° y 2° grado en la enseñanza de la lengua escrita», María Laura Galaburri, Universidad Nacional de Luján (1990-1992).
2. Luis Iglesias fue maestro de la Escuela Rural N° 11 de Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires, durante los años 1938 a 1957.
3. Las investigaciones de Yetta Goodman han puesto en evidencia que todos los niños tienen conocimiento sobre la lectura y la escritura antes de ingresar a la escuela. Se trata de conocimientos que han podido adquirir en el contexto de su propia cultura.

LOS CONOCIMIENTOS DE LOS ALUMNOS COMO PUNTO DE PARTIDA

3

Los comienzos de un proceso

Enseñar a leer y escribir en la institución escolar trae aparejada la necesidad de insertarnos en la historia de lectura y escritura que los alumnos han desarrollado hasta el momento en su comunidad o en los contextos educativos a los que han concurrido. Esta necesidad se constituye como tal, por reconocer que este proceso comienza antes de que los niños ingresen a la escuela e implica entender que el desarrollo de la escritura en los niños ocurre en su contexto sociocultural. En ese contexto comienzan a saber cómo la lectura y la escritura son usadas en su comunidad.

Veamos algunos testimonios de docentes.



TESTIMONIO

“Mirá, con este chico de López (con su padre y hermanos trabajaba de cartonero) fue increíble. Habían llevado un montón de revistas, de cuadernillos sobre animales que habían donado. Ni yo sabía cómo organizarme con todo ese material: eran pilas y pilas. Bueno, yo pensaba cómo... *Puf, Juan -le dije, tenemos que ordenarlo. ¿Cómo lo podemos ordenar?*

Mirá, en menos que canta un gallo, se puso en el suelo, ocupó todo el suelo del salón. Él se ubicó en el medio y empezó a seleccionar: los que son pájaros, los que no son pájaros, los de la selva, los del mar... ¡Y empezó a buscar los números!: el N° 1 con el N° 2, el N° 3, el N° 4, éste va arriba, éste va abajo... Los colocaba arriba o abajo, en orden, según el número. ¡No sabés a qué velocidad!

Fue increíble cómo seleccionó el material por los números y ‘leyendo’ qué nombre de animal decía el título; fue maravilloso cómo organizó el trabajo, cómo hizo para poner todos los fascículos en orden, hasta buscó los índices...

¡Qué habilidad tuvo para reconocer...! y agrupaba y hacía marcas...”

Beatriz, maestra de 1er grado

Pensemos en la oportunidad que le dio Beatriz a Juan de recuperar un conocimiento adquirido fuera de la escuela y de ponerlo al servicio de un proyecto colectivo.

TESTIMONIO

"Hernán, de 5 años llega del Jardín y le dice a la madre:
- ¡Mamá! Hoy estuvimos hablando de los animales que se están extinguiendo. Yo le dije a la señorita por qué no traemos todos los libros que hay sobre los animales, porque si los animales desaparecen no vamos a poder saber cómo son, con los libros vamos a poder estudiarlos."

Hernán, antes de empezar su primer año en la escuela, ya sabe de la escritura como fuente de información y como registro de la memoria.

También lo podemos ver a través de otro testimonio de Beatriz.

TESTIMONIO

"... trato de hablar con los chicos, de ver en qué medios se desenvuelven, qué es lo que la casa les ofrece. Eso me ayudó muchísimo con aquel primer grado que tuve al comienzo. Así pude entender a chicos que se manejaban con cuentos correntinos: el lobizón y todo eso... Era un rebelde en la escuela, pero hablándole de eso quiso estar dentro del salón y contar y escribir sobre eso que le interesaba."

Ésos eran los textos a través de los cuales esos niños se había familiarizado con el discurso narrativo. Se trataba de textos orales que se difundían en la comunidad.

Si bien se reconoce que el aprendizaje del lenguaje escrito comienza antes de que los chicos ingresen en la escuela, no podemos negar las realidades que enfrentan algunos maestros en su trabajo. Las condiciones familiares no siempre son las esperadas: en las casas hay poco o nada que leer; en ocasiones las actividades familiares o laborales se hacen sin necesidad de leer ni escribir...

A la luz de buscar soluciones a estos problemas, recurrimos a Luis Iglesias, maestro de escuela rural que, teniendo a su cargo una treintena de niños y la totalidad de grados y funciones, resuelve el problema referido a la falta de material de lectura en los hogares:

“Margarita, de primero inferior, está ganada por los libros de cuentos. Pero como no comprende bien el mecanismo de la biblioteca, o porque tal vez le resulta demasiado difícil el trato con Raúl, el bibliotecario de turno (‘¿Cuándo traés el libro que llevaste? ¿Cuándo vas a traer éste? ¿Quién hizo este monigote?... No te doy más libros. ¡Se acabó!’), entonces Margarita va por otro camino. Sonriendo, aunque callada, dentro y fuera de la clase me sigue como un satélite. Es tímida, flacucha y pálida. A veces susurra algo, entre dientes. Y así andamos de aquí para allá largo rato, hasta que ocurre lo inevitable:

- Bueno, ¿qué te pasa, Margarita?
- Dice mi hermana si me da un libro...

Vamos a la biblioteca y removemos los estantes. Los ojos apagados de la pequeña brillan ahora.

- Ése lo llevé; ése también... Y cuando le doy uno desconocido para ella, lo contempla sonriendo, lo rodea con sus dos brazos: -¡Sí! apretándolo contra su pecho con los dos brazos- y escapa plena de alegría. Después, mientras trabajamos, ella encuentra la manera de abrir su libro y hojearlo a hurtadillas, anticipándose a la lectura en coro que en un rincón de su mísera casucha harán sus hermanas mayores.”

Reconocer que estos procesos se inician antes de que los niños ingresen a la escuela no nos debe llevar a pensar que estos conocimientos son espontáneos, que al maestro sólo le compete “ponerlos en contacto” con los textos escritos para que los alumnos progresen como lectores. Sabemos que ésta es una condición necesaria pero no suficiente para el progreso del conocimiento de los alumnos.

Es por ello que uno de los roles del docente es el de organizar situaciones didácticas que permitan a los alumnos aprender determinados contenidos. Esto implica partir de los conocimientos del alumno para que los pongan a prueba con el fin de mejorarlos, modificarlos o construir nuevos. Desde la perspectiva que adoptamos, observar las actuaciones de los niños e interpretar los conocimientos que ponen en acción, posibilitará decidir qué será más adecuado hacer a continuación.

4

Los conocimientos que la escritura permite poner en acción

En este capítulo nos detendremos específicamente en el proceso de construcción del sistema de escritura por parte de los niños. Si bien la propuesta de enseñanza del lenguaje escrito es la misma para toda la escuela, y la enseñanza del sistema de escritura no se da separada de la enseñanza del lenguaje escrito, nos encontramos con una particularidad: **en el primer ciclo se tiene que asegurar que todos los niños se apropien del sistema de escritura y que puedan leer y escribir en el sentido convencional.**

Reparar en este proceso permite entender con mayor claridad en qué consiste el proceso de aprendizaje. Los aportes de las investigaciones sobre la adquisición del sistema de escritura muestran cómo procede el niño cuando interactúa con el sistema de escritura como objeto de conocimiento.

Cierto es que se sabe poco -es decir, no hay suficientes investigaciones que puedan dar cuenta- sobre si es posible establecer niveles de conceptualización sobre otros contenidos como la cohesión o coherencia del texto. No obstante, siempre estamos pensando en un proceso de construcción de conocimientos.

Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1988), han mostrado que la escritura es concebida por el niño como un sistema de representación y, por lo tanto, los problemas que el niño se plantea son problemas conceptuales y no perceptivo-motrices. Nos parece oportuno recurrir a Emilia Ferreiro (1991):

"Y de manera parecida a cuando aprendieron a hablar, cuando los niños aprenden a leer y escribir no hacen todo perfecto de inmediato: omiten letras, sustituyen letras, hacen permutaciones y muchas otras cosas y generalmente decimos que 'no saben leer ni escribir'. Sin embargo, cuando analizamos más detenidamente lo que hacen, descubrimos que están queriendo decir algo por escrito y, por lo tanto, es posible tratar de entenderlos. Y así como hay formas para ir

adquiriendo el lenguaje, hay ciertas formas de escribir que todos los niños presentan en algún momento de su desarrollo y, por extrañas que nos parezcan, nos revelan las formas de organización del conocimiento que ellos van adquiriendo sobre la lengua escrita."

Para adquirir conocimiento sobre el sistema de escritura, los niños proceden de modo similar a otros dominios del conocimiento.

La interacción con la escritura presente en el medio social no sólo les provee información acerca del sistema de escritura sino también sobre el uso del texto escrito y sobre los rasgos que lo caracterizan. Los niños asimilan la información suministrada por el medio otorgándole significados y siguen accionando sobre la escritura para comprender sus propiedades y poner a prueba sus hipótesis. Saben distinguir una carta de un cuento sólo al comenzar a leerles las primeras líneas. Pueden quedarse esperando el final de una historia si el adulto ha interrumpido la lectura.

Podemos decir que los niños, antes de ingresar a la escuela, tienen cierto dominio sobre muchos de los aspectos que caracterizan al lenguaje escrito, porque lo han considerado como objeto de conocimiento.

Se afirma contundentemente:

***"se aprende a escribir escribiendo,
se aprende a leer leyendo."***

Construimos el significado de esta afirmación ubicándola en el proceso didáctico que proponemos.

Pero...

... ampliamos un poco más el sentido construido,
ubicándonos en el proceso de aprendizaje.

Desde ese lugar *"aprender a escribir escribiendo, aprender a leer leyendo"* significa otorgarle importancia al **rol de la acción en el aprendizaje**. Se trata de una actividad propia del niño que no implica forzosamente la manipulación de objetos materiales -es decir, solamente el hecho de escribir- sino que tiene como finalidad resolver problemas. Por lo tanto, supone un interjuego en el que el texto le plantea problemas a resolver, al mismo tiempo que las decisiones del niño definen el texto.

SUJETO Y OBJETO DE CONOCIMIENTO
SE IMPLICAN
EN UN PROCESO INTERACTIVO

No son pocos los problemas que se le plantean al niño al escribir: cómo empezar, qué marcas poner sobre el papel, cómo organizar esas marcas en la hoja, qué eventos relatar, qué describir, cómo organizar ese contenido dándole una estructura temporal y causal, cómo expresarlo lingüísticamente... Esto manifiesta los diversos aspectos del sistema escritura y del lenguaje escrito sobre los cuales los niños reflexionan.

Para poder resolver estos problemas sus conocimientos se ponen en juego en el momento de escribir un texto.

Les proponemos leer producciones de niños de primer año¹ que fueron realizadas a partir de la siguiente propuesta de la maestra: escribir un cuento en el que se cambiaran las características de los personajes del que habían leído. Por ejemplo: que la bruja mala se convertía en buena. Luego de pensar entre todos y en forma oral cómo podría ser ese cuento, cada alumno debía escribirlo en una hoja.

Texto original

HABIA UNA BEZ UNA BRUJA MUY BUENA Y LOS ANIMALES LA CARGABAN BRUJA ARTURA BRUJA ARTURA Y LA BRUJA SE FUE EN LA MOTO Y LAMOTO NO TENIA NASTA Y LA BRUJA SE FUE CORRIENDO Y FUE ALA CASADE LA ABUELITA Y LE DIJO ABUELA LOS ANIMALES ME CARGAN YLA ABUELITA LE DIJO ANDA A CARGARLE NASTA A LA MOTO Y LA BRUJA FUE A CARGARLE NASTA A LA MOTO Y SE FUE PARA EL BOSQUE Y SE FUE A DEJAR LA MOTO Y AGARRO SU AUTO TODO ROTO

(Esperanza)

Texto normalizado

"Había una vez una bruja muy buena y los animales la cargaban.

- ¡Bruja Artura! ¡Bruja Artura!

La bruja se fue en la moto y la moto no tenía nafta y la bruja se fue corriendo y fue a la casa de la abuelita y le dijo: "Abuela, los animales me cargan" y la abuelita le dijo: "Andá a cargarle nafta a la moto", y la bruja fue a cargarle nafta a la moto y se fue para el bosque y se fue a dejar la moto y agarró su auto todo roto."

Texto original

HABIAUNA VEU
 NA BRUJABENA I LOS AY
 MALE LATUTABAN Y LA BRUJA SE FUEA
 LA MOTO I ETE CUETO SE A
 CABO

(Luis)

Texto normalizado

"Había una vez una bruja buena y los animales la asustaban y la bruja se fue a la moto y este cuento se acabó." (Luis)

Texto original

HABIA UNA BS UNA BUG
 QUE ERA BURENA
 CO TODO LO AMIGITO
 PRO I OS ANIMALE GITBAN
 ERE TOTA ERE MLA
 LA BUGA ETITECIO I EYA
 STUVIO ARIBA ELA MTO
 FIN

(Analía)

Texto normalizado

"Había una vez una bruja que era buena con todos los amiguitos, pero los animales gritaban:

- ¡Eres tonta! ¡Eres mala!

La bruja entristeció y ella se subió arriba de la moto. Fin." (Analía)

Transcribimos en forma normalizada los textos para que se pueda apreciar cuál es el conocimiento que los niños han puesto en acción al escribir los cuentos.

Los conocimientos en acción

Todos saben que los cuentos *empiezan* con un giro que funciona como instancia ritual y predispone a la escucha: "Había una vez..."; y que *terminan* con alguna fórmula especial: "...y este cuento se acabó" o con la palabra "FIN", sólo Esperanza no recurrió a ellas.

Tanto Luis como Analía saben que los cuentos consisten en narrar una historia en la que se establece un planteo o estado inicial, una complicación o conflicto y su resolución. Pero ¿qué pasa con Esperanza?, parecería que la resolución nunca llega, siempre algún nuevo hecho se presenta e impide finalizar el cuento. Quizás, Esperanza, que maneja con mayor fluidez el sistema de escritura, cree que los cuentos son "largos" porque ha visto que en los libros ocupan varias hojas. Quizás por ello, busca que el suyo se parezca a los de los libros y no encuentra una solución eficaz para que la historia termine de narrarse.

Saben también que, en el *discurso narrativo*, la información avanza a través de los hechos y acciones en una *secuencia temporal y causal*. Saben de *tiempos verbales*. Todos emplean los verbos en pasado, como en los cuentos. Sólo aparecen en presente cuando requieren el diálogo de los personajes. Analía maneja el estilo directo y Esperanza también el indirecto. Ambos presentes en los cuentos.

Analía nos muestra que, además de conocer algunos aspectos del discurso narrativo, sabe algo más de los cuentos: en ellos es posible utilizar expresiones lingüísticas que no proceden del lenguaje cotidiano:

"Eres tonta, eres mala."

"La bruja entristeció..."

Nos muestra que puede disponer de las expresiones que pertenecen al dominio de lo escrito y elegir aquéllas que reconoce como pertenecientes a los textos literarios.

Veamos otra producción de un niño de 1er grado, escrita en 1990, a partir del pedido de su maestra de escribir un cuento que mostrara qué pasaría en la ciudad si anduviera suelto un animal prehistórico.

Texto original

VINO DE UNA MQUI
N ESTRÑIA I UNSAVIO
QUE ERAMUBLIENTE
SEDEDICO A PLIAR
PERO NO PUDOASER
LO I YAMOATODA
LASIUDA
PERO LA GENTE
SEASUSTO I
NOTUBIERON
EL ONOR DE
PELIAR I
EL DINOSRIO
DESTROSO
TDO EL PUEBLO
I NO VIVIO NADIE MA
S

(Javier)

Texto normalizado

"Vino de una máquina extraña y un sabio, que era muy valiente, se dedicó a pelear. Pero no pudo hacerlo y llamó a toda la ciudad. Pero la gente se asustó y no tuvieron el honor de pelear y el dinosaurio destrozó todo el pueblo y no vivió nadie más." (Javier)

Puede asustarnos la ortografía de Javier al escribir este cuento. Proponemos poner este “susto” entre paréntesis para poder ver qué sabe.

Para Javier, ya no es necesario que un cuento empiece con una fórmula de iniciación. No por ello, para él, deja de ser un cuento. Utiliza un recurso que crea una cierta tensión. Fijémonos cómo empieza, recién en el final nos enteramos de que se trata de un dinosaurio. Sabe también de tiempos verbales, secuencia temporal y causal.

Pero detengámonos en el cierre, en el tono con el que concluye la situación. No da espacio a un final abierto o ambiguo. Los hechos sucedieron así. El peso total de la acción recae en el desenlace que tiende a producir un impacto en el lector.

Por otro lado, la *visión de mundo* que expresa hace temblar: “un pueblo que no tiene el honor de pelear puede ser destruido, el sabio es el que pelea, reacciona, pero uno solo no puede hacer nada”. Conceptos como el de “honor”, “lucha de un pueblo”, “enemigo”, “el poder de la sabiduría”, entran en juego a través de lo que ha podido recoger de las historias que le han leído y de las que recoge de los “dibujos animados” de esa época (He-man, The Thundercats).

Como vemos, los niños tienen cierto dominio sobre muchos de los aspectos que caracterizan a los cuentos. Son conocimientos implícitos que se ponen en acción durante la escritura.

Pero... ¿y qué saben del sistema de escritura?

Al leer las producciones seguramente reparamos en las omisiones de letras, en las sustituciones, cambios, que dificultaron en cierta medida nuestro intento de interpretación. Pero al releer como docentes - esto es, como aquél que conoce el proceso de aprendizaje de un sistema de representación como lo es la escritura- comenzamos a entender qué significan esas *desviaciones*. Entendemos que no podemos esperar que los alumnos sepan hacer lo que están aprendiendo, ni podemos juzgar sus escrituras desde la norma convencional. Adoptar esta perspectiva llevaría a categorizar y contar los errores. Poco margen de acción queda para una propuesta de enseñanza como la que queremos plantear.

Adoptar una perspectiva diferente requiere evitar esa concepción normativa, evitar juzgar cuánto les falta para escribir convencionalmente. Interesa comprender qué significan esas *desviaciones* y en qué medida permiten acceder al texto que los niños han escrito.

Tratemos de analizar la *forma de organización del conocimiento* que estos alumnos han construido para interpretar el sistema de escritura.

Luis, Analía y Javier empezaron a probar una forma de organizar el conocimiento en la que algunas letras todavía ocupan el lugar de sílabas, mientras que otras ocupan el lugar de unidades sonoras menores (fonemas).

Si aún están usando las letras iniciales de los nombres propios con un valor silábico (la "J" es "la Ja" de Javier, La "L" es "la Lu" de Luis), no podemos pretender que asuman de inmediato todas las particularidades gráficas de un sistema alfabético. El conjunto de rasgos gráficos reunidos bajo la común denominación de ortografía sigue otras reglas, vinculadas con otros principios. Con esto no queremos decir que las cuestiones ortográficas "no deben ser abordadas nunca". Los mismos niños piden información "¿va con 've corta' o 'be larga?'". Hasta este momento, los problemas sobre los que los niños pueden reflexionar tienen relación con reconstruir el principio del sistema de escritura. Una vez construido el sistema como sistema alfabético, la ortografía comienza a convertirse en problema para ellos.

Esperanza ha entendido la naturaleza del sistema alfabético de escritura, pero aún no puede manejar todos los rasgos ortográficos específicos de la escritura (tales como los signos de puntuación, espacios en blanco entre palabras, mayúsculas y minúsculas). Sí ha comenzado a abordar las irregularidades de la representación de los fonemas. Fijémonos cómo utiliza la "erre" en su producción.

Esas *formas de organización del conocimiento* son el resultado de intentar dar sentido al conjunto de datos que han recogido del medio. **Esta búsqueda de coherencia los lleva a construirlas**, es decir, a constituir *sistemas interpretativos* que les permitan interpretar el sistema de escritura. Recordemos que actúan mientras cumplan la función de dar sentido a los aspectos del sistema que "pueden" considerar. Cuando la nueva información invalida reiteradamente el esquema, los niños tienen que entrar en un difícil y doloroso proceso de cambio conceptual. En cierto momento, llegan a reorganizar sus sistemas manteniendo algunos elementos precedentes que resultan redefinidos al pasar a ser parte de un nuevo sistema.

No olvidemos que el **conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial**. El camino hacia ese conocimiento objetivo -hacia la convención- no es lineal: **no nos aproximamos a él paso a paso, sino por reestructuración del conocimiento que ya adquirimos**. Algunas de estas reestructuraciones son "erróneas" (si las comparamos con la convención),

pero "constructivas" (en la medida en que permiten acceder a ella). Esta noción de errores constructivos es fundamental. Es un aspecto clave poder distinguir estos "errores" que se constituyen en "prerrequisitos" necesarios para arribar a la escritura convencional.

Estas formas de organización del conocimiento muestran la coherencia rigurosa que los niños se exigen a sí mismos e indican que han descubierto criterios estables para poder escribir.

NOTA

1. Fuente: Investigación "La relación entre la teoría y la práctica de los docentes de 1° y 2° grado en la enseñanza de la lengua escrita", ya citada. Los textos analizados fueron presentados en Galaburri, M. L., *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*, Buenos Aires, Edic. Novedades Edu-

cativas, 1999. Allí fueron utilizados para diseñar una situación didáctica que permitiera el avance de los niños como escritores. En este libro se utilizan para enmarcar el rol de la acción implicado en la escritura dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos.

5

La posibilidad de actuar como lectores

La lectura y la escritura son procesos conceptuales, complejos y diferenciados. Ambos procesos demandan de los niños poner en juego conocimientos y estrategias diferentes.

Esto, que es posible visualizar en los que ya se han apropiado del sistema de escritura y pueden leer y escribir fluidamente, también **tiene que ser considerado en ese momento particular en el que los lectores principiantes se están apropiando del sistema de escritura.**

Entender esto no nos debe llevar a establecer una secuencia de aprendizaje donde no la hay. Así como dijimos que no se trata de que primero adquieran el sistema de escritura para luego acceder al lenguaje escrito, tampoco tienen que aprender primero a leer para aprender a escribir, o a la inversa.

Entender que es un momento particular significa *asumir la responsabilidad de la enseñanza*: los niños tienen que aprender a actuar como lectores, saber de los textos, al mismo tiempo que van descubriendo la alfabeticidad del sistema.

Veamos qué conocimientos pueden poner en juego cuando se les da la posibilidad de actuar como lectores mientras están interpretando un texto.

Tomaremos la situación didáctica que se presenta en Delia Lerner y otros (1996), "Los chicos buscan información en un programa de TV". Recordamos que estas son situaciones que fueron tomadas de la práctica escolar, consideradas "*como situaciones prototípicas -en el sentido de que pueden aparecer reiteradamente en diferentes contextos didácticos- y no están concebidas como actividades aisladas, sino ubicadas, en algunos casos, en el marco de proyectos*". Nos interesa ésta en particular porque esboza una imagen de las acciones y reflexiones de los alumnos que tienen lugar en el marco de una actividad en la que leer tiene sentido para ellos. **Las condiciones didácticas generadas para el desarrollo de esta situación permiten a los alumnos aceptar el desafío de implicarse en un proceso de predicción e inferencia apoyado en la información que aporta el texto y en el propio conocimiento.**

Transcribimos los párrafos que analizaremos.

“Desarrollo

El maestro organiza la clase por parejas y le da a cada una un ejemplar del programa completo de televisión de ese día (fotocopiado o utilizando diarios viejos del mismo día de la semana) y les pide que encuentren en qué canal y en qué horario se emite el programa elegido.

Los niños exploran los programas anunciados en los horarios que consideran probables. Como el texto está distribuido en el derecho y el revés de una misma hoja del diario, deciden comenzar a buscar en una determinada franja horaria. En ella encuentran varios títulos, descartan algunos por la cantidad de palabras, otros porque no comienzan con las letras esperadas. Reconocen fragmentos porque están en sus nombres o en otras palabras conocidas.

Ejemplo de lo que ocurre en un pequeño grupo:

‘Lo mejor del Chavo’, ‘La punta del ovillo’, ‘Indiscreciones’, ‘Café con aroma de mujer’, son los programas que se emiten en la franja horaria seleccionada. Los chicos piensan que el programa se llama ‘Elchavo’ (una sola palabra) y por eso algunos opinan que es ‘Indiscreciones’; otro objeta que Chavo no puede empezar con i, y agrega que la de Chavo la conoce porque está en el apellido de la maestra y es diferente. - Es ésta- agrega, señalando ‘Café’. No puede ser -dice otro-, porque hay muchas (palabras).

Alguien reconoce la palabra ‘Chavo’ y este reconocimiento pesa tanto que desconcierta al grupo: ¿cómo puede ser que haya tantas palabras? Los niños deciden intentar leer las otras palabras. Hacen diferentes suposiciones sobre lo que puede decir antes de ‘Chavo’, hasta que Lorena señala que la primera es como el principio de su nombre (Lo) y uno de los chicos grita que el programa se llama ‘Lo mejor del Chavo’. Todos tratan de verificarlo.”

En esta situación **se lee con una finalidad clara para los alumnos:** encontrar en qué canal y en qué horario se emite el programa elegido. Éste es el propósito que dirige las acciones de lectura.

La docente entrega un ejemplar del programa completo de televisión. Es claro que se pretende que los alumnos pongan en juego sus estrategias lectoras y el conocimiento que tienen sobre cómo se presenta una programación de T.V.

Ahora bien, la búsqueda de esa información determina el modo de leer: *“exploran los programas anunciados en los horarios que consideran probables. Como el texto está distribuido en el derecho y el revés de una misma hoja del*

diario, deciden comenzar a buscar en una determinada franja horaria". No se trata de recurrir a una modalidad de lectura minuciosa, descubren que no hace falta leer desde el principio al final, como lo harían con un cuento. Pero el enfrentarse con un texto que abarca dos páginas los lleva a tomar decisiones, apoyados en el conocimiento que tienen de la organización textual: comenzar a buscar en una determinada franja horaria. Así, ponen en juego un modo de leer que se adecua a la situación y al texto.

Este tipo de lectura exploratoria y parcial del lector adulto es la que se tendría que poner en primer plano en la escuela al plantear situaciones de lectura para los lectores principiantes. Partir de la lectura global y exploratoria y dirigirse hacia otras cada vez localizadas y exhaustivas les permite "aprender a leer leyendo", "leyendo" desde las modalidades que el lector pone en juego.

Veamos cómo procede el grupo del ejemplo.

Seleccionada la franja horaria, tienen que decidir en cuál de las cuatro opciones se encuentra escrito el programa que buscan.

"Los chicos piensan que el programa se llama 'Elchavo' (una sola palabra) y por eso algunos opinan que es 'Indiscreciones'."

Aquí es importante tener en cuenta que la noción de palabra está ligada a la escritura, y que su normativa se construye conjuntamente con el aprendizaje de la escritura. En el flujo oral no existen los espacios en blanco, éstos no son necesarios para el que produce un texto ni para un lector que conoce el contenido de aquello que está escrito (Emilia Ferreiro, 1996). Es por esto que podríamos pensar que los chicos esperan que esté escrita una sola palabra. "Indiscreciones" reúne ese requisito.

"Otro objeto que Chavo no puede empezar con 'i'..."

Reparan en las propiedades cualitativas del texto y ese dato lleva a rechazar la anticipación realizada. Es decir "Indiscreciones" no puede ser porque empieza con "i", pero se mantiene la expectativa de que reúne el requisito de ser una sola palabra.

"...y agrega que la de Chavo la conoce porque está en el apellido de la maestra y es diferente. Es ésta -dice, señalando 'Café'."

Aporta información sobre con qué letra tiene que empezar, información que recoge de un modelo convencional: el nombre de la maestra. Encuentra índices en el texto que le permiten hacer nuevas anticipaciones.

"No puede ser -dice otro- porque hay muchas [palabras]."

Encuentran una contradicción entre ambas restricciones: empieza como Chavo pero tiene muchas palabras.

"Alguien reconoce la palabra 'Chavo' y este reconocimiento pesa tanto que desconcierta al grupo: ¿cómo puede ser que haya tantas palabras?"

Nuevamente el nombre propio, como modelo de escritura convencional, actúa aportando información para la interpretación. Pero genera conflicto: si ahí dice *El Chavo*, por qué tantas palabras. ¿Cómo lo resuelven?

"Los niños deciden intentar leer las otras palabras. Hacen diferentes suposiciones sobre lo que puede decir antes de 'Chavo', hasta que Lorena señala que la primera es como el principio de su nombre (Lo) y uno de los chicos grita que el programa se llama 'Lo mejor del Chavo'. Todos tratan de verificarlo."

Intentar leer las otras palabras da lugar a que Lorena aporte información basándose en el conocimiento que tiene de la escritura de su propio nombre. Esta información que ella aporta permite a un compañero recordar cuál era el nombre del programa ('Lo mejor del Chavo').

Como vemos, no se trata de un "juego de adivinación" sino de una puesta en acción de las estrategias que utiliza un lector: anticipar el contenido de un texto y verificar dichas anticipaciones. En el camino de la construcción del sistema de escritura, las interpretaciones del contenido de un texto están orientadas por:

- **El contexto:** los portadores y soportes del texto y las circunstancias de aparición.
- **Las propiedades cuantitativas del texto:** la toma en consideración de la cantidad suele coincidir con el requisito de "legibilidad", la exigencia de una cantidad mínima de caracteres, por debajo de la cual la escritura ya no es legible. Es una restricción que convierte en "ilegibles" o inaceptables las palabras tales como los artículos, preposiciones, etcétera.
- **Las propiedades cualitativas del texto:** incluye dos aspectos, uno referido a la diferenciación cualitativa entre dos segmentos de un texto, y otro referido a la presencia de letras específicas.

La centración en estos aspectos no determina etapas ni niveles de conceptualización, pero muestra respuestas con diferente elaboración. Interesa, desde nuestro rol como docentes, favorecer la coordinación de estas informaciones que los niños son capaces de reconocer.

Siguiendo con el ejemplo, podremos ver que se contempla que no todos los grupos arriben a la interpretación convencional:

"Algunos grupos eligen equivocadamente el horario correspondiente a un programa cuyo nombre comparte características que atribuyen al que están buscando (está compuesto por una sola palabra o empieza con una misma letra). Los horarios y canales indicados por diferentes grupos no coinciden."

Se propone que el docente no los deje ahí. El docente está observando las actuaciones de sus alumnos: observa qué estrategias ponen en juego y qué es lo que está determinando la interpretación. Favorece el trabajo conjunto, da a conocer al grupo estrategias de búsqueda usadas por otros, restringe el campo de alternativas cuando la información resulta excesiva, no convalida lo correcto ni sanciona el error hasta que se ha logrado un consenso a través de la discusión, etcétera.

El propósito didáctico de hacerlos avanzar como lectores hace que se contemple una nueva instancia para la confrontación:

“La maestra transcribe en el pizarrón los nombres de los programas seleccionados y se apela a diferentes estrategias para decidir cuál es el buscado...”

En esta propuesta de trabajo los alumnos han tenido dos instancias para confrontar el significado construido de los textos leídos.

La primera se presenta a través del trabajo en pequeños grupos o en parejas. Hay una tarea asignada que tienen que llevar a cabo. Sus estrategias de lectura y conocimientos se ponen en acción cuando se enfrentan con el texto. Cada miembro del grupo tiene la posibilidad de aportar información desde lo que sabe y en ocasiones ha tenido que argumentar en forma explícita para rechazar una anticipación realizada por el grupo -“...otro objeto que *Chavo no puede empezar con í...*”- La posibilidad de confrontación con los otros les ha permitido avanzar en la lectura del texto: plantean restricciones que permitan la interpretación, algunas de ellas son mantenidas porque se han validado, otras son abandonadas por su ineficacia.

La segunda instancia se presenta a través de una modalidad de trabajo colectivo en el que tienen que poner en común las respuestas a las que han arribado.

¿Por qué se proponen estas dos instancias de confrontación?

Porque uno de los propósitos de la enseñanza de la lectura es la formación de lectores autónomos, es decir, brindar a los alumnos oportunidades de construir estrategias que les permitan cotejar sus interpretaciones. Es por eso que el docente promueve la discusión y no convalida lo correcto ni señala el error. Si esto ocurriera durante la confrontación entre el grupo de pares, la palabra del maestro cierra el diálogo. Cuando el docente considera que la aproximación a la comprensión del texto es suficiente, o que ya han puesto en juego los recursos de los que disponían para elaborar una interpretación ajustada, convalida la que considera correcta y expone los argumentos que permiten sostenerla.

A través de esta situación es posible visualizar que el proceso de adquisición de conocimientos es un proceso individual, pero de ninguna manera implica un trabajo solitario. El conocimiento progresa, no sólo por la interacción del niño con el texto escrito, sino también por la interacción con otros que se encuentran en la posición del lector. Como vemos, los lectores principiantes pueden poner en juego sus estrategias de lectura dentro del salón de clases. Hace falta generar y sostener ciertas condiciones para que la enseñanza pueda favorecer, al mismo tiempo, la adquisición del sistema de escritura.

6

La interpretación de los conocimientos de los alumnos

Interpretar cuáles son los conocimientos que los alumnos ponen en juego mientras leen o escriben sólo tiene sentido si lleva a aclararnos qué podemos enseñarles. Vamos a tomar el siguiente interrogante como problema que dirija nuestra acción: **¿Para qué nos sirve interpretar qué saben nuestros alumnos?**

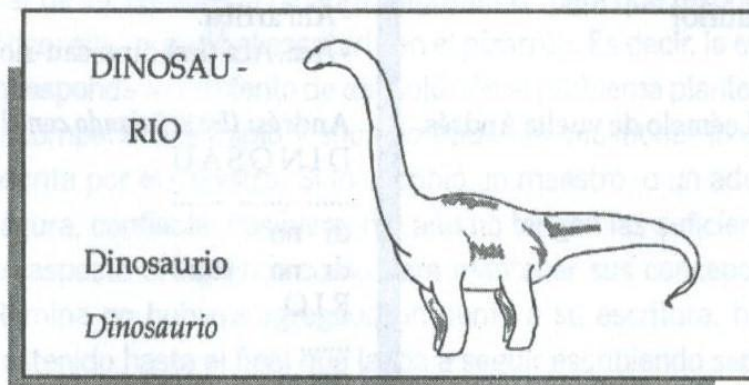
Les proponemos responder este problema a través del análisis de una "historia de aula":

Los alumnos de primer grado¹ habían escrito, en grupo, cuentos sobre un dinosaurio que aparece en la ciudad de Luján, en el marco del proyecto que les proponía la escritura de cuentos de terror. Si bien el cuerpo del cuento fue dictado a la maestra, el grupo era el responsable de la producción de la tapa.

Llamó la atención que varios de ellos, en la tapa del cuento, escribieran la palabra "dinosaurio" de esta manera:

DINOSAU
RIO

Adriana, la docente, pensó que podían haberla copiado del cartel colgado en la pared -recurso al que acudían frecuentemente los alumnos de este grado-, en el que estaba escrita así:



El guión que marcaba el corte de la palabra se confundía con el dibujo y podía presentar el interrogante: ¿se trata de dos palabras o de una sola?

Al día siguiente, la maestra se propuso rever con los alumnos la escritura de esa palabra. Era una buena oportunidad para indagar qué los había llevado a escribirla así.

¿Era la copia? No preocupaba la copia del modelo durante la escritura, lo que sí preocupaba era que derivara en un "accionar pasivo" por parte de los niños. En esta clase había un grupo de alumnos que recurría a la copia de los carteles en el momento de producción escrita. Siempre se había tratado de una "copia selectiva", es decir, sabían qué cartel copiar y a veces adaptaban el contenido de sus textos para poder escribir las palabras de los carteles, a las que debían agregarles otros conectores o atributos que las adecuaban al texto solicitado (ver apartado en pág. 54 "Qué copiar y qué no copiar").

Pero, ¿era posible reflexionar junto con ellos, ya no sólo sobre el principio alfabético del sistema de escritura, sino sobre los principios ortográficos - como los espacios o cortes entre palabras-? ¿Sería un problema para ellos? Si fuera así, ¿estarían en condiciones de resolverlo?

Adriana decidió plantear la escritura de la palabra dinosaurio tal como la escribieron y remarcar delante de ellos el guión que indicaba el corte de la palabra.

Situación colectiva

REGISTRO
DE CLASE

- Ayer, se acuerdan que estuvimos armando un cuento... ¿de qué era?

- Al mirar los cuentos después, vi que estaba escrito dinosaurio así (*escribe en el pizarrón*):

DINOSAU
RIO

- ¿Qué les parece?

- ¿Ahí está escrito «dinosaurio»? Voy a sacar el cartel y vamos a fijarnos (*saca el cartel*). Fíjense bien, ¿dónde dice dinosaurio?

- ¿Cómo? Leémelo de vuelta Andrés.

- De un...
-... dinosaurio

- Di-no...
- Dinosaurio.
- Así está escrito ahí (*señala el cartel*).

- Ahí arriba.
- Acá. Acá (*lee*):dino-sau-rio.

Andrés: (*lee señalando con el dedo*)
DINOSAU

.....
di no
di no sau
RIO
.....
rio

- ¿Por qué esta palabra está cortada?
(Se refiere a la del cartel.)

- Y cuando ustedes tienen mucho espacio para escribirla, como yo, ahora, en el pizarrón... ¿se tendrá que escribir así cortada «dinosaurio»?

- ¿Cómo se tendría que escribir?
¿Cómo la pondrías vos, Romina?

- Porque se termina el cartelito.
- Porque la palabra es muy larga.

Romina: No, porque te queda lugar.

Romina: Todo junto (*pasa a escribir*).
DINOSAURIO.
(Algunos van diciendo el nombre de las letras que escribe)

Hasta aquí la hipótesis de que esas escrituras encerraban un problema a resolver no tenía razón de ser. Todo ocurría como una simple aclaración de una escritura que había surgido de una distracción, alguno del grupo la había copiado y no se dieron cuenta. Pero, **¿cuatro grupos heterogéneos en cuanto a sus maneras de conceptualizar la escritura podían distraerse de la misma manera?** Había que seguir indagando.

- ¿Qué les parece? ¿Acá dice dinosaurio?

- Acá, ¿por qué está cortada? (*muestra el cartel*).

- Ahora, lo que hizo Romina acá, ¿qué les parece? Puso un punto (*señala el punto*). ¿Estará bien?

- ¿Por qué, Juan Pablo?

Juan Pablo: Pero acá tiene que poner una rayita.

Romina: (*agrega un punto a su escritura*) DINOSAU.RIO.

- Porque no entra la palabra.

Juan Pablo: Sí.

Juan Pablo: Porque si no se junta todo.

Ahora sí podemos ver que hay un problema que, al menos dos de ellos, están intentando resolver: la separación entre palabras. Romina y Juan Pablo no necesitan copiar de los carteles la palabra "dinosaurio" para que responda al principio alfabético: ella no dudó al escribirla en el pizarrón. Es decir, la escritura en sí misma no responde a un intento de dar solución al problema planteado. Seguramente un compañero la copió y ellos no pudieron cuestionar la copia de una palabra escrita por el maestro. Si lo escribió un maestro -o un adulto- es información segura, confiable. Posiblemente aún no tengan las suficientes certezas sobre este aspecto ortográfico como para mantener sus concepciones, de no ser así, Romina no hubiera agregado un punto a su escritura, ni Juan Pablo hubiera sostenido hasta el final que la iba a seguir escribiendo separada.

Qué copiar y qué no copiar

Nuestra preocupación no se centraba en la copia de las palabras de los carteles sino en que los chicos desarrollaran una mayor autonomía en el uso de la escritura. Un grupo de alumnos recurría frecuentemente a los carteles colocados en el aula y copiaba aquellas palabras que les fueran útiles para resolver la actividad que se les proponía. El problema era que se estaba convirtiendo en una estrategia estereotipada: las palabras de los carteles marcaban el contenido de aquello que se iba a escribir y no ocurría a la inversa. Con la docente pensamos en una situación en la que los carteles con las palabras no les fueran de utilidad. Por ejemplo, como habían leído el cuento "La sopa embrujada", de Erwin Moser, tenían que escribir una lista de los ingredientes que usaría la bruja del cuento para preparar la "sopa más espantosa del mundo", tan horrible "que hasta sus vapores se alegran de salir volando por la chimenea".

Nuestra estrategia cumplió su propósito a medias. El grupo que "copiaba" los carteles volvió a "copiar", pero como las palabras no les servían así tal cual estaban para que la sopa resultara espantosa, hicieron lo siguiente:

David: TOMATE* PORIDO (podrido)

SAPAYO* PORIDO

MANDARINA* PORIDO

CEBOA PORIDO (cebolla podrida)

FIDEO PORIDO

Maia: TOMATE* ORIDOZAPLLOPODISO (tomate podrido, zapallo podrido).

Celeste: TOMATE* PORIDO (podrido)

RUDA CAFE VINAGRE SAL MATE

(*) Palabras que aparecían en los carteles.

Es decir, copiaron algunas de las palabras y le agregaron "podrido" para que fuera coherente con el contenido del texto. ¿Qué puede tener de "espantosa" una "sopa de tomate"?, sí puede ser "espantosa" una "sopa de tomates podridos". De todos modos, la copia siguió siendo selectiva e incluso, en algunos casos, parecería ser que sólo tomaron el significado, ya que el significante era diferente al que aparecía en el cartel (por ej. SAPAYO). En el caso de Celeste, si bien empieza con una palabra tomada de los carteles, se independiza luego de los mismos.

Creemos que es atinado aclarar por qué no nos preocupaba la copia. Emilia Ferreiro afirmaba en 1979: "no identificar escritura con copia de un modelo" para dejar en claro que "escribir" es una tarea de orden conceptual y no perceptivo-motriz. De todos modos, consideraba necesaria la presencia de modelos, pero

aclarando que *"la escritura no es copia pasiva sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto"*. En el libro publicado en 1991, dedica un capítulo para tratar qué es lo que vale la pena copiar. En el mismo muestra que *"es más importante el trabajo de seleccionar lo que hay que copiar, que la copia en sí misma"*. Para saber qué copiar, los niños deben saber dónde dice lo que necesitan escribir. *"En este caso, el trabajo más importante se da antes de copiar (al decidir qué copiar, qué no copiar y por qué) y después de copiar (al revisar sus escrituras y ver si son legibles, si algo les falta o les sobra). Lo menos importante es el acto de copiar"*.

Como lo hemos mostrado, esto lo hemos comprobado en la investigación que citamos.

¿Para qué nos sirve interpretar qué saben los alumnos?

No buscamos saber por qué habían escrito así la palabra "dinosaurio" para "individualizar" la enseñanza, es decir, para diseñar actividades diferentes según las conceptualizaciones de los alumnos, **ni para elaborar un diagnóstico** que detalle paso a paso el proceso de construcción de cada alumno. Como dicen Delia Lerner y Alicia Palacios (1990):

"Conocer el proceso sirve para entender las producciones e interpretaciones de los niños, para descubrir qué hay detrás de las preguntas que se hacen y de las respuestas que se dan, para ayudarlos a ayudarse entre sí -cuando uno sabe que algunos han descubierto algo que otros no han descubierto aún-, para determinar cuáles son los problemas que puedan resultar relevantes para ellos, para anticipar qué hipótesis pueden formular frente a esos problemas e imaginar las intervenciones que el docente puede hacer para favorecer la confrontación entre hipótesis diferentes o entre éstas y las características del objeto que están intentando comprender."

Adriana siguió la costumbre piagetiana de preguntarse sobre lo "obvio". La pregunta **"¿por qué varios niños escriben una determinada palabra de la misma manera?"** se genera de la observación de las producciones grupales. Podía responder a diferentes causas, y algunas de ellas tratamos de anticipar, para poder actuar cuando fuéramos a la fuente: los autores del texto. El promover la reflexión sobre lo escrito significaba dar la oportunidad a los alumnos de confrontar sus hipótesis con la de sus compañeros y con las características del objeto que buscaban comprender.

Para Romina y Juan Pablo, no dejar pasar esta escritura significó enfrentarlos con un problema que había sido dejado de lado mientras resolvían los principios fundamentales del sistema alfabético: la separación entre palabras. La noción de palabra que los niños elaboraron en el lenguaje oral no

puede ser trasladada directamente a la escritura, tienen que reelaborarla en función de las restricciones que impone lo escrito. Pensemos en este ejemplo: “dámela”, es una palabra; “me la das”, son tres.

A los que utilizaban la “copia” en el proceso de producción, los alerta acerca de las interpretaciones que pueden hacer del modelo que seleccionan.

A todos les indica que en una producción grupal todos son autores responsables del texto producido.

De todos modos, no significa que estos problemas se solucionaran, es decir, que los chicos hayan reelaborado sus concepciones. Juan Pablo siguió sosteniendo hasta el final que iba a seguir escribiendo la palabra separada. Al día siguiente, trabajaron con un libro de cuentos en el que aparecía escrita la palabra “dinosaurio”. Juan Pablo fue el primero en reparar en ella y se sorprendió al verla completa y sin cortes. **No podemos pretender que los niños superen los problemas que les presenta la escritura en una sola situación didáctica.** El problema quedaba planteado y, efectivamente, al menos para Juan Pablo, cuando se volvió a presentar pudo volver a reconocerlo y seguramente sus hipótesis han sufrido una transformación.

“Conocer el proceso sirve para saber que las informaciones que se dan al niño no son incorporadas con un significado idéntico al que les atribuyó el informante; sino que son reinterpretadas a partir de los esquemas de asimilación que él ha construido y sirven, entonces, para aceptar que no es posible trasvasar conocimientos “de cabeza a cabeza” sino que es necesario plantear situaciones que permitan a los niños ir reconstruyendo aquello que queremos que aprendan” (Delia Lerner y Alicia Palacios, 1990).

En la primera parte del registro, Adriana comparte información con algunos alumnos sobre cómo se escribe la palabra “dinosaurio” y cuándo es necesario cortarla. Sin embargo, esta información no es interpretada de la misma manera por Juan Pablo, incluso la intervención de éste hace dudar a Romina. El planteo de situaciones que presentan problemas a los niños permite a Juan Pablo y a Romina reconstruir aquello que su maestra quería que aprendieran.

“Conocer el proceso nos permite entender que hay ‘errores’ que no son tales porque reflejan tanto la búsqueda de coherencia que caracteriza el conocimiento infantil como un avance en el conocimiento del objeto y que, por lo tanto, estos ‘errores’ no deben ser evitados, corregidos ni sancionados, sino que deben ser apreciados como expresiones de inteligencia del sujeto y considerados como punto de partida para suscitar una discusión que contribuirá a la adquisición de nuevos conocimientos” (Delia Lerner y Alicia Palacios, 1990).

No podemos decir que la escritura de la palabra DINOSAU - RIO constituya un error constructivo, por más que se haya presentado en diferentes gru-

pos y ponga en evidencia problemas que los niños se plantean. Los errores constructivos constituyen prerequisites en la construcción del sistema de escritura. Y éste no es el caso. Sí pueden ser consideradas errores constructivos las producciones realizadas al escribir los ingredientes de la sopa espantosa –presentadas en el apartado-: PORIDO (por “podrido”), CEBOA (por cebolla) TOMATE ORIDOZAPLLOPODISO (tomate podrido, zapallo podrido).

Entonces, entender que hay “errores” que ponen en evidencia la búsqueda de coherencia y un avance en el conocimiento del objeto nos permite, por un lado, considerarlos como punto de partida para proponer una situación que contribuya a la adquisición de nuevos conocimientos y, por otro, diferenciarlos de otros “errores” que, como en el caso de DINOSAU - RIO no constituyen una construcción necesariamente previa a otra, pero pueden darnos información sobre los problemas que nuestros alumnos están intentando resolver.

Por último, adherimos a la afirmación de Delia Lerner y Alicia Palacios (1990):

“Y, sobre todo, conocer el proceso nos sirve para tener confianza en los niños, para saber que ellos se esfuerzan por comprender el mundo que los rodea y por construir respuestas para las muchas preguntas que se hacen acerca del mismo. Por lo tanto, conocer el proceso nos permite saber que los niños son los primeros interesados en aprender y nos permite también estar seguros de que ellos aprenderán aunque el docente no tenga la posibilidad de interactuar a cada momento con cada uno, siempre y cuando se les ofrezca la posibilidad de buscar cooperativamente estrategias para resolver problemas interesantes”.

En pocas palabras, **conocer qué saben nuestros alumnos, nos permite:**

- entender las producciones e interpretaciones de los niños;
- descubrir qué hay detrás de las preguntas que hacen;
- determinar cuáles son los problemas que pueden resultar relevantes para ellos;
- anticipar qué hipótesis pueden formular frente a esos problemas y pensar posibles intervenciones para favorecer la confrontación entre hipótesis diferentes;
- saber que las informaciones que recibe el niño no son incorporadas con un significado idéntico al que les atribuyó el informante;
- entender que hay “errores” que no son tales, sino que muestran la búsqueda de coherencia que caracteriza el conocimiento infantil;
- seleccionar y organizar los conocimientos que buscaremos recontextualizar;
- decidir qué reflexiones promover.

Pero para que esto sea posible, es preciso reconocer a los **alumnos** como sujetos de aprendizaje, al **contenido** como el conocimiento que transformamos en objeto de enseñanza y al **docente** como el que organiza situaciones que se constituyen en contexto para el aprendizaje de esos contenidos.

Creemos que, en ese marco, conocer qué saben nuestros alumnos cobra significado para la alfabetización. Nos ayuda a determinar si la situación que da sentido a los conocimientos a enseñar puede ser significada por los niños.

Entonces, saber qué saben nuestros alumnos sirve para **evaluar qué puede ser un problema para ellos y pensar una situación didáctica** que les permita reflexionar sobre el contenido que hemos seleccionado porque aporta una solución a ese problema. Sabemos que cuando se enfrentan con los problemas es posible que el contenido se convierta en objeto de reflexión...

Y el proceso didáctico por el que hemos optado puede seguir su marcha.

Nota

1. La experiencia que se relata tuvo como marco la investigación mencionada en la nota anterior. La maestra que la llevó adelante es Adriana Longui. En el libro *Es posible leer y escribir en el primer ciclo* se relata toda la experiencia de escritura y se utiliza la secuencia con la finalidad de

poner en evidencia que no toda situación grupal presenta intercambios entre los alumnos que posibiliten un avance en sus conocimientos. En este libro se busca destacar el rol del maestro en la interpretación de los conocimientos puestos en juego.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

7

Una escuela que acepte el desafío de formar lectores y escritores

Aceptar el desafío de formar lectores y escritores implica entender cuáles son los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura. Queremos compartir un lugar desde el cual la escuela puede pensar esos propósitos. Desde allí, será posible superar viejas preocupaciones.

Desafíos

Formar usuarios competentes de la lengua escrita.

Formar lectores que sepan elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben enfrentar.

Formar seres humanos críticos, capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a la sostenida explícita o implícitamente por los autores de los textos con los que interactúan.

Formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria.

Formar usuarios de la escritura, personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos.

No sólo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de escritura.

No sólo alumnos capaces de oralizar un texto seleccionado por otro.

No persistir en formar individuos dependientes de la letra del texto y de la autoridad de otros.

No alumnos que rehuyan de la lectura de textos literarios porque saben que luego de ello tendrán que contestar una larga lista de preguntas.

No continuar “fabricando” sujetos cuasi-ágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella sólo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir tal obligación.

Lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social.

Lograr que los niños manejen con eficacia los diferentes escritos sociales cuya utilización es necesaria o enriquecedora para la vida (personal, laboral, académica).

Lograr que la escritura pueda constituirse en objeto de enseñanza, para hacer posible que todos los alumnos se apropien de ella y la pongan en práctica sabiendo -por experiencia, no por transmisión verbal- que es un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión.

Hacer posible el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, como recurso insustituible para organizar y reorganizar el propio conocimiento.

En lugar de entrenarse únicamente como "copistas" que reproducen -sin un propósito propio- lo escrito por otros o como receptores de dictados cuya finalidad -también ajena- se reduce a la evaluación por parte del docente.

En lugar de hacerse expertos en ese género exclusivamente escolar que se denomina "composición" o "redacción".

Que deje de ser en la escuela sólo un objeto de evaluación. Que este conocimiento deje de ser patrimonio sólo de algunos privilegiados que tienen la oportunidad de adquirirlo fuera de la escuela mientras los demás continúan creyendo lo que la presentación escolar de la escritura lleva a creer: que es posible producir un texto cuando comienza la hora de clase y terminarlo cuando suena el timbre, que es posible comenzar a escribir apenas se ha definido el tema que será objeto del texto, que la escritura ha concluido cuando se ha puesto el punto final en la primera versión, que le corresponde a otro -al docente, no al autor- hacerse cargo de la revisión.

Dejar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir -pero sin reinterpretar- el pensamiento de otros.

*"El desafío es, en suma, combatir la discriminación que la escuela opera actualmente no sólo cuando genera el fracaso explícito de aquéllos que no logra alfabetizar, sino también cuando impide a los otros -a los que aparentemente no fracasan- llegar a ser lectores y productores de textos competentes, cuando deja de promover la apropiación de la lectura y la escritura como herramientas esenciales de progreso cognoscitivo y de disfrute personal."*¹

Vemos aquí cómo los propósitos de la enseñanza de uno u otro lado del cuadro marcan rumbos diferentes. Las acciones que se realicen en el aula serán distintas según la opción que hagamos.

Al optar por formar lectores y escritores competentes y autónomos, las acciones que realicemos estarán guiadas por la intención de introducirlos en la cultura escrita.

Siguiendo a D. Lerner (1998), podemos afirmar que *“el gran propósito educativo de la enseñanza de la lectura y escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores; es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita”*.

Esto es posible en la medida en que se busque preservar el sentido que la lectura y la escritura tienen para la comunidad de lectores y escritores que existe fuera de la escuela; se organice la clase en torno a un proyecto de trabajo colectivo; la tarea a realizar genere la confrontación de lo que se va llevando a cabo.

Los propósitos de la enseñanza como orientadores de las acciones didácticas

Tener claridad sobre los propósitos de la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela nos ayudará a dirigir nuestras **acciones didácticas**, ya sea para:

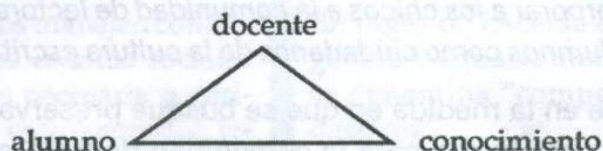
- seleccionar y secuenciar contenidos;
- diseñar las situaciones didácticas que contemplan la escritura y lectura;
- seleccionar las fuentes de información que utilizarán los alumnos;
- intervenir en los diferentes momentos de la situación didáctica diseñada;
- evaluar el proceso de escritura y/o de lectura de textos puesto en juego y lo aprendido por los alumnos.

Pensemos que son acciones insertas en una **relación didáctica** caracterizada por los siguientes rasgos:

- ◆ **La intencionalidad.** Las acciones que realiza un docente están dirigidas a que los alumnos se apropien de determinados conocimientos referidos a la lengua escrita o a la lectura o escritura de textos. Hay una intención explícita de intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno. Reconocer la intencionalidad de las acciones del docente ayuda a no dejar librado al azar lo que se realiza en el aula ni los resultados que se obtienen.
- ◆ **La asimetría.** Entendemos a la enseñanza como la organización de situaciones que favorezcan el aprendizaje de los alumnos. Por lo tanto, requiere del docente una posición diferente de la que ocupan los niños. Organizar situaciones que favorezcan el aprendizaje significa diseñarlas de manera que les permitan adquirir determinados contenidos. Es allí desde donde pensamos una relación asimétrica. Desde allí creemos que el do-

cente tiene que poseer un dominio mayor y diferente del conocimiento para poder *ver* qué necesitan aprender sus alumnos y para poder diseñar el camino que los lleve a aprenderlo.

◆ Se presenta bajo una **configuración triangular**:



En esta configuración nos interesan:

- por un lado, los polos que la componen. Por ejemplo: saber qué problemas son los que pueden enfrentar nuestros **alumnos** al leer o escribir un texto determinado nos ayuda a planificar el trabajo en el aula. El conocimiento que tiene el **docente** sobre el contenido a enseñar le permitirá diseñar situaciones en las que sus alumnos se enfrenten con determinados problemas al actuar como lectores o escritores de esos textos. La naturaleza del **conocimiento a enseñar** -otro componente de esta configuración triangular- hace que el lenguaje escrito se constituya como un conocimiento complejo. Esto obligará a tomar una postura que defina cómo se abordará en el aula esta complejidad;
- por otro lado, las relaciones que se establecen entre los polos. Por ejemplo, poder pensar cuáles intervenciones del docente permiten mejor que el alumno se apropie de determinadas características de los textos; pensar en qué caso el trabajo individual, el grupal o el colectivo darán lugar a la reflexión sobre los contenidos que se busca abordar.

Entender una relación didáctica como una configuración triangular implica considerar a los tres componentes que la conforman y sus relaciones. Es inimaginable una escuela que entienda la enseñanza como una relación entre el docente y sus alumnos e ignore el conocimiento a enseñar. Si algo convoca a la relación docente-alumno es la existencia de un conocimiento que los alumnos tienen que aprender porque socialmente se considera necesario ese aprendizaje.

- ◆ Supone una **relación contractual**. Un contrato didáctico (Yves Chevallard) que establece los derechos y obligaciones de cada uno de los participantes en la relación didáctica. Hay comportamientos del maestro que son esperados por el alumno y una serie de comportamientos del alumno que son esperados por el docente. Esto regula el funcionamiento de la clase y las relaciones que docente y alumnos establecen con el conocimiento.

¿Qué es lo que está permitido?, ¿qué es lo que realmente se demanda, se espera?, ¿qué hay que hacer o decir?, ¿quién tiene derecho de decirlo o hacerlo?, ¿en qué momento?

Podemos ejemplificar esto con el contrato que suele regular la tarea de revisión del texto que escriben. La definición de quién debe ocupar el lugar de la corrección de los textos, si es el alumno o el docente, forma parte de esta relación contractual. Ese lugar fue ocupado tradicionalmente por el docente y si en este momento encontramos que a los alumnos les cuesta asumir la revisión de los textos que escriben puede deberse a que nunca antes habían tenido este derecho. Entonces, se hace necesaria la modificación del contrato didáctico para que los alumnos puedan asumir la revisión como el derecho que tiene todo aquél que es autor de un texto. Claro que el docente también debe asumir la obligación de respetar las decisiones de sus alumnos -como autores- de elegir, entre distintas opciones distinguidas como posibles, cuál es la que prefieren para resolver un problema que el texto presenta.

Dos historias. Dos realidades

Les proponemos indagar cómo se puede asumir el desafío de formar lectores y productores de textos a través de dos experiencias, la primera en México y la segunda en la Argentina, en la provincia de Santa Fe.

Escuelas rurales de México

A través de una investigación didáctica realizada en México por Emilia Ferreiro y su equipo de colaboradores, conocemos esta experiencia que se relata en el libro: *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural* (Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992).

“Todos los maestros rurales saben que es difícil enseñar a leer y escribir a los niños. Gran parte de esa dificultad tiene que ver con las condiciones de vida de los niños: en las casas hay poco o nada para leer; las actividades del campo se hacen sin necesidad de leer ni escribir. A esas dificultades se agregan otras, que se sitúan dentro del salón de clase: hay muy pocos libros interesantes para leer dentro de la escuela; muchas veces hay que atender en el mismo salón a niños de diferentes edades y grados escolares.

El maestro rural generalmente está muy solo y tiene escasas posibilidades de compartir su práctica con otros maestros. (...)

En algunas escuelas rurales, los maestros y los niños han conformado un rincón de lectura donde hay varios tipos de libros. Algunos son de la colección Libros del Rincón, otros de CONAFE,² además de los libros de texto de la SEP: español, ciencias naturales, ciencias sociales y matemática. Por lo general, los libros están ordenados por secciones: carpetas, cuadernos, cuentos, periódicos, revistas y libros de

texto. Si bien es cierto que la biblioteca no es muy extensa, al menos hay dentro de la escuela diversos materiales que los niños pueden leer.

Cuando el maestro pone empeño y trabaja con los libros de la biblioteca y solicita a los niños que busquen y que lean cuentos o que realicen investigaciones que impliquen buscar la información en libros de texto o informativos, promueve la lectura y fomenta en los niños una positiva actitud frente a los libros. (...)

En esta escuela rural, los niños tienen un conocimiento amplio de los libros de la biblioteca y son muy buenos lectores, gracias a un trabajo docente bien conducido.

Identificación de los libros en la biblioteca

La tarea que el maestro se propone realizar consiste en solicitar a los niños que traigan de la biblioteca algunos libros que él irá pidiendo con el fin de observar qué conocimientos y qué estrategias usan para identificarlos. (...)

Algunos niños identifican los libros por tamaño o por color, por sus características físicas. Otros niños leen los títulos en las portadas y todos demuestran una actitud positiva al realizar esta tarea. No todos los niños han leído los libros que se solicitaron; sin embargo, los pueden identificar porque han sido materiales que no se quedaron intactos en la biblioteca, circularon a lo largo del año dentro y fuera del salón de clase. (...)

A veces sin dar un nombre exacto, a veces queriendo ser muy precisos, los niños tratan de evidenciar las diferencias. Tanto, que un cuento escrito en verso y otro libro que trae una simple serie de coplas son muy diferentes. Por un lado, es la temática la que ayuda a conocer un cuento, pero también es la forma en que está escrito el libro lo que indica su estilo. (...)

Volver a poner un libro en su sitio, dentro de la biblioteca, es en efecto realizar comparaciones y decidir juntar los libros que se parecen. Hay que tomar en cuenta las diferencias y las semejanzas. Hay que respetar un orden para que no se pierdan los libros; hay que evitar un caos en la localización. Lo más sorprendente es que los niños han tomado conciencia de la necesidad de conservar la biblioteca en buen estado. Además, es increíble observar que, a partir del reconocimiento del tipo de libros y materiales diversos (un cuento es diferente a un verso, y ambos son diferentes a las obras de teatro), surge la necesidad de abrir nuevas secciones en la biblioteca.

Identificando los contenidos y las diferencias estilísticas

Identificar que un libro está escrito en verso o en prosa, o determinar que su contenido es una historia o una leyenda, o bien que es un libro informativo, no es una tarea sencilla. Requiere de la lectura cuidadosa y repetida de diferentes tipos de libros. (...)

Devoradores de libros

Cuando en el salón de clases el maestro aprovecha los tiempos y les lee a los niños libros de cuentos, historias, versos..., despierta en ellos el gusto y el interés por la lectura y se vuelven devoradores de libros. En poco tiempo, ellos mismos leen los libros o se los llevan a sus casas para que sus hermanos mayores se los lean. (...)

La biblioteca escolar es una fuente de motivaciones mayor en medios aislados. Un libro resulta ser un tesoro que, además de hacer volar la imaginación, contribuye a ampliar el conocimiento del mundo.

En primer lugar, se reconocen las dificultades que afrontan los maestros rurales:

- Se insertan en una comunidad en la que no se sabe cómo se usa la escritura en el desempeño de las tareas habituales.
- Dentro de la escuela tampoco hay mucho que leer, se atiende a niños de diferentes edades y grados escolares.
- El maestro tiene escasas posibilidades de compartir su práctica con otros que podrían ayudarlo a identificar problemas o a solucionar aquéllos ya identificados.

Pero... ¿son todas dificultades? Algunas de ellas son las características inherentes a la población que atiende la escuela. Atender a niños de diferentes edades y grados escolares es una forma de organización por la que opta la escuela rural. Hay ejemplos claros -en nuestra historia pedagógica- de maestros, como Luis Iglesias, que trabajando en escuelas rurales han asumido la responsabilidad de alfabetizar a sus alumnos en el sentido más amplio del término.

Son dificultades a atender la falta de materiales de lectura y las escasas posibilidades del docente de compartir su práctica. Como dice Emilia Ferreiro:

“Allí donde las condiciones son más difíciles es donde los objetivos pedagógicos deben ser más atrevidos. Quienes tienen poco o casi nada merecen que la escuela les abra horizontes.”

Entonces, pensemos a la comunidad en la que viven esos alumnos como una comunidad en la que no sabemos cómo se usa la lectura y escritura en el desempeño de las tareas habituales. Es más, la escritura no llega a ellos en forma de periódicos, revistas, carteles, panfletos, etcétera. Ésa es la situación diaria que viven los alumnos.

Acceptar el desafío de formar lectores y escritores en estas condiciones sociales implica pensar cómo introducir el lenguaje escrito en la comunidad a través de la escuela.

Algunos maestros de estas escuelas conformaron “un rincón de lectura donde hay varios tipos de libros”. Al hacerlo, abrieron **un espacio tangible para el lenguaje escrito**.

Pero no se quedaron ahí. Pidieron a sus alumnos “que busquen y que lean cuentos o que realicen investigaciones que impliquen buscar la información en libros de texto o informativos”. Así, han abierto **un espacio tangible para la lectura y la escritura**.

Los libros “circularon a lo largo del año dentro y fuera del salón de clase” (“ellos mismos leen los libros o se los llevan a sus casas para que sus hermanos mayores se los lean”). **El espacio de la lectura ahora abarca más allá de la escuela e implica a más personas que los alumnos.**

El propósito de introducir el lenguaje escrito en la comunidad a través de la escuela dirige el trabajo en el aula. Los maestros saben que no es cuestión de poner libros en la biblioteca, sino también, además de esto, de crear situaciones en las que sea necesario leer y escribir, situaciones en las que se descubre que leer, entre otras cosas, permite "hacer volar la imaginación, contribuye a ampliar el conocimiento del mundo". Se siente la necesidad de leer y se demandan libros.

Pero estos maestros no sólo buscaron introducir el lenguaje escrito en la comunidad, sino que se propusieron formar a los niños como lectores y constituir a la lectura en objeto de enseñanza.

El maestro solicita a sus alumnos traer "de la biblioteca algunos libros que él irá pidiendo con el fin de observar qué conocimientos y qué estrategias usan para identificarlos". También les pide que los vuelvan a poner en su lugar. Como en el texto se explica:

"Volver a poner un libro en su sitio, dentro de la biblioteca, es en efecto realizar comparaciones y decidir juntar los libros que se parecen. Hay que tomar en cuenta las diferencias y las semejanzas. Hay que respetar un orden para que no se pierdan los libros; hay que evitar un caos en la localización. Lo más sorprendente es que los niños han tomado conciencia de la necesidad de conservar la biblioteca en buen estado. Además, es increíble observar que a partir del reconocimiento del tipo de libros y materiales diversos (un cuento es diferente a un verso, y ambos son diferentes a las obras de teatro) surge la necesidad de abrir nuevas secciones en la biblioteca".

Estamos, entonces, frente a maestros que han tomado a la lectura como objeto de enseñanza y diseñan situaciones diversas que lleven a los alumnos a usar los libros e identificar sus contenidos y diferencias. Como dice el texto: "no es una tarea sencilla. Requiere de la lectura cuidadosa y repetida de diferentes tipos de libros".

Vemos a docentes, como muchos otros, que persiguen determinados propósitos. Éstos dirigen sus acciones didácticas, ya sea para seleccionar qué contenidos enseñarles o para diseñar las situaciones didácticas.

Escuelas de la provincia de Santa Fe (Argentina)

Les proponemos disfrutar de la lectura de un cuento de terror realizado por un grupo de alumnos de 7º grado de la escuela N° 417, Tostado.³

La venganza de Pedro

Éranse una vez tres compañeros a los que les gustaba jugar a los boy scouts. Habían inventado un código de luces con el que se comunicaban secretamente; usaban para ello linternas, espejos y sus cuerpos, formando así señales que sólo ellos tres podían descifrar.

Como a todos los niños, les gustaban los desafíos, y hacía días que el monte ubicado cerca de sus casas los atraía como si fuera un imán.

Planificaron reunirse una noche con el mayor sigilo, ya que si se enteraban sus padres de lo que querían hacer se lo prohibirían; el monte producía temor en toda la gente del lugar.

Llegado el momento, tal vez por el miedo, el más pequeño, Juan, se enfermó.

Luis, el mayor de todos, debió viajar sorpresivamente a la casa de sus abuelos en una localidad vecina.

Ninguno había podido avisar a Pedro de que no participaría en la aventura.

Pero Pedro, que por cierto era muy osado, partió solo, sintiéndose burlado por sus compañeros, con su equipo de luces y sus ganas de ver lo que nadie se animaba.

Cuando Juan se curó y Luis regresó de su viaje, se enteraron de la terrible noticia: Pedro había desaparecido, se los contó una entristecida amiga.

Los pequeños sintieron culpa por haberlo dejado entrar solo en el bosque, y pensaron que debían confesar delante de sus padres lo sucedido, quizás así lograrían hallarlo.

Pero todo fue en vano, no se encontró rastro alguno de él. Los vecinos, además, temían adentrarse en el misterioso bosque.

Sin embargo, el pueblo entero se unió para realizar la búsqueda. Desde otros lugares trajeron perros entrenados para encontrar rastros. El monte impenetrable lo había tragado; ¿un jabalí?, ¿un lobo?, ¿un extraterrestre?

Nadie logró desentrañar lo sucedido. Los padres todos los sábados iban hasta el monte a ver si su hijo aparecía, pero todo era en vano.

Mucho tiempo después, luces extrañas podían divisarse en la espesura del monte, los lugareños no lograban comprender el aterrador mensaje que formaban.

-Vengan -decían- los espero. Estoy solo. Quiero jugar un rato. Pedro.

Tenían miedo, no obstante Juan y Luis decidieron partir en silencio y por la noche; creyeron que, sin la participación de los mayores, tal vez pudieran recuperar al perdido amigo.

Nunca más se supo qué ocurrió con ambos niños, ya que tampoco volvieron. Todo el mundo buscó infructuosamente sus huellas, iban hasta donde comenzaba el monte y allí... se perdían.

Un año después, el mismo día de la desaparición de Pedro, desde las sombras del monte, un fantasma, jugando con su linterna entre los árboles, reía silenciosamente su venganza.

Autores:

Juan Pablo Villalba, Daniel Vallejos, Enrique Vismara, Gabriel Agusti,
Miguel Angel Claá

7º grado de la Escuela N° 417, Tostado, provincia de Santa Fe, noviembre de 1995.

Las preguntas que podemos hacernos son:

- qué hizo ese grupo dentro del aula para llegar a producir ese texto;
- qué propósitos perseguía su maestra;
- qué situación didáctica diseñó para que estos alumnos pudieran producirlo;
- qué contenidos seleccionó;
- cómo intervino.

Para responderlas recurriremos a la crónica escrita por la maestra.

Crónica

En nuestra escuela existe una biblioteca, sus lectores eran ocasionales, iban sólo cuando necesitaban algún manual para investigar algo de 'elementales' o 'estudios sociales'. El año pasado, los docentes nos planteamos la necesidad de activarla, entonces nos dimos cuenta de que debíamos engrosarla, fundamentalmente, con libros más nuevos, del interés de los chicos. A través de algunos beneficios lo logramos, pero a pesar de esto no conseguíamos que los niños se acercaran asiduamente.

En un día de este año, seleccionamos varios libros de cuentos y por el placer de disfrutar de la literatura, le dedicamos dos unidades horarias y así leímos: "La del once Jota", de terror (Elsa Bornemann), "La gallina de los huevos..." (Colección Pan Flauta), "El otoño de Freddy", entre otros. Creo que nunca sentí tanto silencio como ese día. A partir de allí, en cada recreo los chicos de séptimo se acercaban a la biblioteca para llevarse un libro. Entonces, aproveché la oportunidad para hacerles confeccionar a cada uno la ficha de registro de lectura como ejemplifica Donald H. Graves. Así, más de una vez, en los corredores, escuché con satisfacción cuando un chico recomendaba a otro la lectura de algún cuento.

Llegó el día en que debíamos proponer el proyecto de escritura: "La producción de una antología de cuentos de ciencia ficción" (criterio elegido por nosotras). Pero los niños nos dijeron que querían producir cuentos de terror, creemos que fue debido a que algunos habían leído Socorro, de Elsa Bornemann, único libro de este tipo en la biblioteca, por el cual se disputaban para llevárselo primero. Era el más solicitado. Entonces les dijimos que debían pensar, sobre todo, en los destinatarios, que no podían olvidar que eran los "lectores de la biblioteca". Luego de deliberar, unificaron criterios y decidieron que los lectores iban a ser los alumnos de 5° y 6° grado. Formaron pequeños grupos y fueron a dichas divisiones a preguntar qué tipos de cuentos deseaban que les escribieran. Regresaron con la alegría de que la mayoría había elegido de terror.

Finalmente modificamos entre todos el proyecto y comenzaron con la primera escritura, pero, previo a esto, indagué acerca de las características de este tipo de texto, qué semejanzas y diferencias veían con los otros cuentos; las hipótesis fueron acertadas. Pero luego de los primeros párrafos y de observar qué representaciones tenían los niños del texto, noté que en los escritos no aparecían esas características. Seleccionamos modelos textuales de los siguientes libros de cuento: Socorro y Socorro Diez, de Elsa Bornemann. Por ej.: "Manos", "El Manga", "Jochi", "Los Muyins", "La casa viva". De La fábrica del terror, de Ana María Shua: "Posadas de las tres cuerdas", "Flores contra la muerte", "El jinete sin cabeza", "El show de los muertos vivos", "La

yegua blanca". Durante la lectura (yo leía a pedido de ellos) les solicité que el que quería podía tomar notas sobre aquellos aspectos que hacen que el que lee *vaya teniendo miedo (para sistematizar características)*. Luego de analizarlas y de comparar con sus escritos, la mayoría revisó, corrigió y así se llegó a la primera escritura y la clase opinó sobre una misma producción (expuesta en el pizarrón); les sugerí, para la utilización de correcciones, lo visto en el curso: algo para sacar, algo para agregar y algo para cambiar.

Así se transcribió por párrafos en el pizarrón y se leyó el primer cuento.

(...)

El segundo cuento fue "La venganza de Pedro" (este grupo tuvo la oportunidad de ver más modelos textuales, ya que la madre de uno de los chicos le compró tres libros de cuentos de terror). Además, la confrontación se hacía con tres, o a veces con dos producciones (no olvidar, se trabajó por área con unidades horarias de 45 minutos). Entonces, los que habían empezado a entender los mecanismos de cohesión, revisaban y modificaban sus escritos antes de confrontar, como en el caso de este grupo que puso a consideración su segundo borrador, el primero lo reajustaron solos de acuerdo con lo que aprendían de cada confrontación. Cuando el grupo leyó su producción, la clase le dio su visto bueno, les pareció que tenía suspenso y terror. Sólo les hicieron reflexionar sobre la pérdida de Pedro, sugerían que se explicara qué había hecho el pueblo intentando la búsqueda, asimismo cuando desaparecen los otros dos. Casi al finalizar, cuando dice "nunca más se supo qué ocurrió con ambos niños", el grupo consideró que para una mejor comprensión de los destinatarios debían agregar: "ya que tampoco volvieron". Por cuestión de estructuración alteraron los términos de la oración: "Hacía exactamente un año el mismo día..." por "Un año después, el mismo día..."

La última oración, donde aparece el destinatario, el grupo opina que se produce una ruptura quitándole el suspenso. Los autores deciden dejar, como final, la anterior.

Falta mucho por revisar, hay grupos que van por la tercera reescritura, no es nada fácil. ¡Cuánto tiempo de reflexión tendiente a lograr coherencia y cohesión!, pero realmente vale la pena, los alumnos van aprendiendo a ser socios, a prestar el oído. ¡Qué bien toman nota de aquello que hay que sacar, agregar, cambiar, reorganizar o explicar cuando los autores dan por supuesta una información importante o cuando se extienden en detalles que oscurecen las ideas principales, es decir, cuando se abunda en disgresiones! También saben hacer uso de los deícticos, cuando sugieren que se reemplace por la marca de un pronombre personal, demostrativo o adverbio, o provocar una elisión, o colocación (aunque no manejen el nombre de cada mecanismo).

Se han observado otras dificultades, como los signos de puntuación, los tiempos verbales (pretéritos), los conectores temporales, que se trabajaron a partir de observar con mucha atención cómo los usa un escritor en algunos cuentos de terror.

Otra de las dificultades, según los chicos: es muy difícil "hacer tener miedo". Luego de las confrontaciones en clase se les leyó a los destinatarios (5° y 6° grado), solicitando opiniones, sugerencias para ayudarlos a avanzar en sus escritos.

Los autores de los trabajos enviados ayudan a otros grupos a generar ideas para sus trabajos o a reconstruirlos si es necesario.

María Magdalena Moyano, maestra del área de lengua.

Mirta Moreyra de Serra, maestra del área de matemática.

En esta escuela, el “espacio tangible” para la lengua escrita ya estaba abierto. Hay una biblioteca a la que los alumnos acuden. “sus lectores eran ocasionales, iban sólo cuando necesitaban algún manual para investigar algo de ‘elementales’ o ‘estudios sociales’”. Pero estas maestras saben que las bibliotecas constituyen un espacio no sólo para *“formar lectores que sepan elegir el material escrito adecuado para buscar la solución de problemas que deben afrontar”* (Lerner, 1994) -en este caso problemas referidos al contenido del texto que se va a escribir-, sino también *“formar personas deseosas de adentrarse en los otros mundos posibles que la literatura nos ofrece, dispuestas a identificarse con lo parecido o solidarizarse con lo diferente y capaces de apreciar la calidad literaria”* (Lerner, 1994).

Los docentes de esta escuela se plantearon “la necesidad de activarla”. Lo primero que hicieron fue incorporar nuevos libros a la biblioteca. Es un primer paso: ofrecer material interesante para promover la lectura. Pero es sólo un primer paso: “a pesar de esto no conseguíamos que los niños se acercaran asiduamente”.

Así, Magdalena y Mirta constituyeron a la lectura como objeto de enseñanza y dedicaron dos unidades horarias semanales, *como actividad permanente*, para leer varios libros de cuentos seleccionados por ellas. *“Creo que nunca sentí tanto silencio como ese día”*.

Al leerles cuentos, no cualquier cuento, sino los seleccionados por el maestro -cuentos de terror y de ciencia ficción en este caso-, los alumnos tuvieron la posibilidad de familiarizarse con estos subgéneros y de abrir un espacio dentro de la escuela en el que se puede leer sin necesidad de contestar luego preguntas que evalúen cuánto han comprendido del texto. Un espacio en el que no sólo aprenden características del género o subgénero elegido, sino que aprenden aspectos del comportamiento lector. Así lo cuentan ellas:

“A partir de allí, en cada recreo los chicos de séptimo se acercaban a la biblioteca para llevarse un libro. (...) más de una vez en los corredores, escuché con satisfacción cuando un chico recomendaba la lectura de algún cuento.”

Ir a la biblioteca para elegir un libro, recomendar la lectura, así actúa un lector.

Pero los propósitos de estas maestras van más allá. Buscan formar alumnos que escriban textos, conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinada situación social. O como lo explicitan en la planificación de la situación didáctica: *“producir cuentos coherentes, cohesionados y adecuados a una situación comunicativa determinada”*. Por ello anticipan: escribirán cuentos de los cuales cada alumno seleccionará uno para la antología que entregarán a la biblioteca de la escuela.

Sus alumnos saben bastante sobre los rasgos característicos de los cuentos y se proponen que aprendan los rasgos que caracterizan a uno de los subgéneros. Eligen los cuentos de ciencia-ficción, y diseñan un *proyecto* de trabajo.

¿Por qué piensan esta vez en un proyecto y no en establecer un espacio permanente dedicado a la escritura como lo habían planteado antes para la lectura?

Es que la organización del tiempo didáctico en proyectos que generalmente proponen elaborar un producto tangible -en este caso una antología de cuentos- permite otorgar sentido a la lectura y escritura de textos dentro de la escuela. Y, mientras los alumnos realizan variadas acciones para el logro de ese producto tangible, aparecen los problemas que enfrenta todo escritor. Al intentar resolverlos, se van cumpliendo los propósitos didácticos del docente.

"Llegó el día en que debíamos proponer el proyecto de escritura: "La producción de una antología de cuentos de ciencia ficción" (criterio elegido por nosotras). Pero los niños nos dijeron que querían producir cuentos de terror... (...) les dijimos que debían pensar, sobre todo, en los destinatarios, que no podían olvidar que eran los 'lectores de la biblioteca'."

Cuando se hace la propuesta a los alumnos del proyecto planificado, puede pasar que ellos planteen otras alternativas a lo seleccionado por el docente. La claridad en los propósitos es lo que le permite otorgar flexibilidad al proyecto. En este caso, si retomamos los propósitos didácticos de Magdalena y Mirta -escribir cuentos enmarcados en un subgénero particular- puede presentarse como alternativa válida.

¿Qué es lo que hubiera hecho tomar la decisión de continuar con los cuentos de ciencia-ficción? Saber, por ejemplo, que los chicos ya han producido cuentos de terror en otra ocasión. Desde este punto de vista, lo que se estaría buscando es colocarlos en la posición de escritores que aún no han enfrentado las restricciones de otra familia de cuentos, en este caso, los de ciencia ficción.

Al tratarse de un proyecto a mediano plazo es posible compartir la planificación de la tarea con los alumnos: acordar tiempos de trabajo, formas de trabajo, ajustar pautas necesarias para hacer efectiva la producción de la antología. Como cuentan ellas:

"Luego de deliberar, unificaron criterios y decidieron que los lectores iban a ser los alumnos de 5º y 6º grado [segunda modificación que hacen al proyecto]. Formaron pequeños grupos y fueron a dichas divisiones a preguntar qué tipos de cuentos deseaban que les escribieran. Regresaron con la alegría de que la mayoría había elegido de terror."

"Finalmente modificamos entre todos el proyecto y comenzaron con la primera escritura, pero previo a esto, indagué acerca de las características de este tipo de texto, qué semejanzas y diferencias veían con los otros cuentos, las hipótesis fueron acertadas."

Recordemos que Magdalena había abierto un espacio para la lectura de cuentos de terror. Por haberlos leído pudieron formular hipótesis acerca de lo que caracteriza a estos cuentos. Pero...

"Pero, luego de los primeros párrafos y de observar qué representaciones tenían los niños del texto, noté que en los escritos no aparecían esas características."

Aquí es necesario aclarar que los problemas con los que se enfrenta un lector no son los mismos que los que enfrenta el que escribe un texto. Magdalena hace bien en diseñar a continuación una situación que permitiera leer los textos desde el lugar del que los va a producir. Es una situación diferente a la actividad permanente dedicada a la lectura. Se trata de una actividad que se diseña para que los alumnos reparen en el contenido que necesitan construir para continuar con el proyecto. Hay un propósito claro para esa lectura, hay que buscar cómo hacen para dar miedo los que escribieron cuentos. Este propósito -diferente al utilizado cuando leían para disfrutar, para construir su significado- genera otra modalidad de lectura: leo para buscar marcas en el texto que me muestren qué recursos puedo utilizar, leo y tomo notas si lo considero necesario.

"Seleccionamos los siguientes libros de cuento: Socorro y Socorro Diez, de Elsa Bornemann. Por ej.: "Manos", "El Manga", "Jochi", "Los Muyins", "La casa viva". De La fábrica del terror, de Ana María Shua: "Posadas de las tres cuerdas", "Flores contra la muerte", "El jinete sin cabeza", "El show de los muertos vivos", "La yegua blanca". Durante la lectura (yo leía a pedido de ellos) les solicité que el que quería podía tomar notas sobre aquellos aspectos que hacen que el que lee vaya teniendo miedo (para sistematizar características)."

Luego se retoma el proceso de escritura en el que la planificación, textualización y revisión se alternan para lograr el producto deseado. En otro capítulo lo abordaremos con mayor detalle.

Las acciones didácticas puestas en juego

Retomemos las ideas ya planteadas. La claridad sobre los propósitos de la enseñanza del lenguaje escrito en la escuela ayudó a Magdalena a dirigir sus **acciones didácticas** para:

- ◆ seleccionar el conocimiento a enseñar y realizar ajustes sobre los mismos;
- ◆ diseñar situaciones didácticas para la lectura y escritura. Diseñó una actividad permanente para la lectura de cuentos y un proyecto para la producción de una antología de cuentos de ese tipo. Ambas situaciones didácticas perseguían algunos propósitos de enseñanza comunes y otros particulares de cada situación;
- ◆ seleccionar las fuentes de información que utilizarían los alumnos: recurrió a variados cuentos de un mismo autor y a diferentes autores;

- ◆ intervenir en los diferentes momentos de la situación didáctica diseñada: leía las producciones de sus alumnos para poder ver qué sabían y qué necesitaban aprender. Esta lectura le permitió intercalar actividades que ayudaran a los alumnos a volver a leer los textos de autor para buscar cómo proceden, qué recursos utilizan para generar miedo en el lector;
- ◆ evaluar el proceso de escritura y/o lectura puesto en juego y lo aprendido por los alumnos: La continua evaluación del proceso de escritura permite a Magdalena realizar ajustes a la situación didáctica para favorecer el aprendizaje de sus alumnos.

La relación didáctica establecida

Podemos decir también que es clara:

- ◆ la **intencionalidad** de enseñar a escribir textos de un subgénero particular;
- ◆ la **asimetría** de la relación que establece: desde su rol como docente diseña las situaciones de enseñanza para que sus alumnos se apropien del contenido seleccionado. El dominio del conocimiento a enseñar le permite ver qué saben y qué necesitan aprender. Desde ese rol el docente pudo ver, por ejemplo, que sus alumnos en la primera escritura no incorporaron recursos que dieran identidad al cuento de terror. Como tenía en claro sus propósitos didácticos, detuvo el proceso de escritura y diseñó una actividad que les permitiera reparar en las marcas de los textos de autor que hacen que el lector sienta miedo. Tomar como objeto de reflexión esas marcas les permitió identificar los recursos propios de este subgénero;
- ◆ la postura por la que opta en la **configuración triangular**: los niños al producir y leer textos reales se enfrentan con la complejidad de la escritura; es una maestra que no los abandona a su suerte, está ahí presente con el diseño de actividades que les permitan ir identificando el contenido que puede ayudarlos a resolver el problema que la lectura o la escritura les presenta;
- ◆ la **relación contractual**: los alumnos actúan como autores de sus textos, incluso sus compañeros les prestan su mirada, los ayudan a identificar los problemas que los textos presentan y a pensar en posibles soluciones. El lugar de la corrección lo ocupan: los mismos alumnos como autores, los compañeros colaborando en la producción del texto y la docente, delegando en ellos el control de la tarea. Esta delegación es *provisoria*. Es un control que asume cuando observa que los cuentos “no asustan” y decide diseñar una situación que permita a los alumnos tomar conciencia de esto. Es un contrato didáctico que permite a los alumnos hacer propuestas de cambio a los proyectos que el docente planifica y que aceptará si son acordes con sus propósitos didácticos. Así, el compromiso de los alumnos es grande. Se comprometen con la producción inmediata -la antología- y a la vez se comprometen con su propio aprendizaje.

Aceptar el desafío de formar lectores y escritores
es optar por un lugar diferente
desde el cual pensar
la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Comprender en qué consisten los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura de textos permitirá encontrar aquello que es general y repetible, que es válido para todas las situaciones, de manera que puedan convertirse en principios que orienten las decisiones en la planificación, implementación o evaluación de situaciones didácticas.

Encontrar aquello que es general y repetible nos ayudará a trabajar dentro de lo único e irrepetible que es el acto de enseñanza que se genera dentro del aula, y a no dejar librado al azar lo que en ella ocurre y los resultados que produzca.

NOTAS

1. Delia Lerner, "Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente", *Lectura y Vida, revista latinoamericana de lectura*, septiembre de 1994. La cita y el contenido -al que le hemos dado forma de cuadro- pertenecen a este artículo.
2. Los libros del Rincón, del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de la SEP (Secretaría de Educación Pública) de México, son libros de recreación y lectura variada

- (poesía, cuento, teatro, novela, etc.) de autores de todo el mundo que el Estado edita y distribuye en forma gratuita en las escuelas.
3. La experiencia fue llevada a cabo en el contexto del curso de capacitación: "La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción", dictado a través de la Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, durante los años 1994-1995.

8

Optar por un proceso didáctico

La escuela es una institución social que tiene la función de transmitir aquellas prácticas sociales de lectura y escritura que permitan introducir a los alumnos en la cultura escrita. Es preciso aclarar que no cualquier práctica social será seleccionada sino aquéllas que favorezcan la participación de los alumnos para que puedan actuar y pensar sobre el propio conocimiento, sobre el lenguaje y sobre el mundo.

Un proyecto de enseñanza que busque introducir a los alumnos en la cultura escrita necesita construir condiciones para que la institución escolar y el aula en sí se conviertan en una *microsociedad de lectores y escritores*.

Para ello, es preciso reconocer:

- Al **niño** como *sujeto de aprendizaje*, es decir, como constructor de su propio conocimiento, en un proceso de construcción de significados, que *comienza* desde el momento en que toma al lenguaje escrito como objeto de conocimiento y *continúa* mientras siga interactuando con este objeto.
- Al **contenido** como el *saber cultural y comunicable* que se quiere enseñar, que es producto de la selección y organización hecha por el sistema de enseñanza. Es conveniente tener en cuenta que esta organización va a depender de las teorías por las que se haya optado acerca de este objeto de conocimiento.
- Al **docente** como *mediador* entre el alumno y el contenido, es decir, como aquél que "recontextualiza"¹ el conocimiento en una situación específica con el fin de que el alumno pueda otorgarle un sentido al aprendizaje de dicho conocimiento.

En este marco es útil reconocer las similitudes que Guy Brousseau (1994) establece entre la tarea del científico y la del alumno.

La tarea del **científico** es dar al conocimiento una “forma comunicable y descontextualizada”. Para ello tiene que distinguir, en el laberinto de reflexiones, aquéllas que son susceptibles de transformarse en un saber nuevo e interesante para los demás; tiene que suprimir todas las reflexiones inútiles, el rastro de los errores cometidos y los encaminamientos erráticos. De esta manera, sus lectores pueden tomar conocimiento de estos resultados sin hacer un camino idéntico para su descubrimiento.

El **docente** realiza la tarea inversa: “recontextualiza el conocimiento”, es decir, “busca situaciones que den sentido a los conocimientos por enseñar”.

El **alumno** responde a estas situaciones y pone en acción sus conocimientos para resolver los problemas que se le presenten. Pero es preciso considerar que, al responder a esas situaciones, no sabe que ha producido conocimientos que podrá utilizar en otras circunstancias. Para transformar sus respuestas y sus conocimientos en saber deberá, con ayuda del docente, “redespersonalizar y redescontextualizar el conocimiento que ha producido”, para poder utilizarlo en otro momento sin tener que recorrer un camino idéntico al que recorrió anteriormente.

Desde esta perspectiva, las prácticas de lectura y escritura -como contenidos a enseñar- se plantean en el contexto de situaciones didácticas que hacen posible su enseñanza y su aprendizaje.

Condiciones didácticas a construir y sostener

Si retomamos algunas de las ideas ya expuestas, podemos decir que es necesario **construir condiciones didácticas en nuestra propuesta de enseñanza**, como ser las de procurar que:

- Las intenciones didácticas sean claras para el docente y se conecten, por un lado, con los propósitos de la enseñanza de la lectura y la escritura y, por otro, se concilien con los propósitos inmediatos de los alumnos, para que ellos puedan otorgar un sentido actual a leer y escribir.
- Se recurra a las prácticas sociales de lectura y escritura que queremos enseñar, como punto de referencia para pensar la lectura y escritura en el aula. No podremos reproducir dichas prácticas tal como aparecen fuera de la escuela, pero sí las condiciones en las que ellas se generan.
- Se considere a los alumnos como lectores y escritores, con los derechos y obligaciones que éstos tienen.
- El docente intervenga alentando a los alumnos para que pongan en juego sus conocimientos; cuando tengan problemas que no pueden resolver por sí mismos o cuando la tarea pierda de vista el propósito que se aspira lograr.

- Las situaciones de lectura promuevan la modalidad de lectura requerida según el propósito que lleva a leer los textos; permitan a los alumnos comprobar que el conocimiento del tema colabora en la construcción del sentido del texto y confrontar la versión que ellos han construido con sus compañeros y con las marcas del texto.
- Las situaciones de lectura referidas a textos de información científica resguarden la naturaleza de la información que éstos contienen y promuevan diferentes modalidades de lectura según el propósito que se persiga - exploratoria, minuciosa-.
- Las situaciones de escritura planteen situaciones comunicativas claras, es decir, que sea claro para los chicos para qué y para quién se escribe; que se les otorgue el derecho de asumir todo el proceso -planificación, puesta en texto, revisión-.
- El tratamiento de cuestiones gramaticales y ortográficas estén al servicio de la producción o interpretación de textos y se busque encontrar regularidades en los contenidos que reiteradamente se convierten en objeto de reflexión.
- Las situaciones didácticas que planifiquemos reviertan el proceso de enseñanza caracterizado por “te lo enseño, lo aprendés, aplicalo”, presentando problemas que puedan ser asumidos por los alumnos, para cuya solución va a ser necesario realizar un conjunto de actividades diversas y reparar en los contenidos que necesitan aprender para resolverlos.

Esto nos posibilita organizar de otra manera la enseñanza, nos posibilita optar por otro proceso didáctico.

Un proceso didáctico

Se propone un **proceso didáctico** que supere al ya mencionado y que se expresa en los siguientes términos.

- Cuando los alumnos **usan la lengua escrita (leyendo o escribiendo)**:
 - ▲ ponen en acción su conocimiento, el cual les permite otorgar significado a la situación planteada por el docente y anticipar posibles acciones para resolverla.
 - ▲ al leer y escribir se enfrentan con **problemas**:
 - ¿cómo argumentar a favor de una tesis?
 - ¿cómo localizar la información que necesito?
 - ¿cómo distinguir la información relevante?
 - ¿va punto seguido o punto aparte?

- ▲ Para encontrar una solución a esos problemas, algunos contenidos se convierten en **objeto de reflexión** mientras leen o escriben. Por ejemplo: al escribir una nota de opinión en la que el texto presenta al menos dos tesis, se descubre que no se distingue cuáles de las argumentaciones se refieren a una u otra tesis, tornando al texto confuso. Esta necesidad de poner orden en el texto los llevará a discutir con su grupo, a tratar de llegar a acuerdos o de superar los desacuerdos, pueden buscar en los textos de autor cómo hacen ellos para resolver el problema.

La necesidad de confrontar con los otros lleva, en ocasiones, a la explicitación del contenido y a elaborar hipótesis que den cuenta de él. Por ejemplo, diferenciar la tesis y el argumento aparece como centro de la discusión -para poder acordar qué enunciado es tesis o argumento hará falta que formulen una forma de distinguirlos- o de la búsqueda cuando "leen como escritores" (Frank Smith, 1994).

Esas hipótesis se constituyen en aproximaciones provisionarias al conocimiento socialmente aceptado. Los alumnos, además de formularlas, tendrán que validarlas, es decir, ponerlas a prueba y asumir las consecuencias de sus decisiones, lo que los llevará a modificar o no el conocimiento adquirido.

- ▲ Al usar la lengua escrita en variadas situaciones de lectura y/o de escritura, en las que el problema aparece reiteradamente, se hace necesaria la **búsqueda de regularidades**. Es decir, hace falta sistematizar ese contenido para que se constituya en herramienta de control de la propia actividad. Si cada vez que tienen que decidir si va punto aparte o punto seguido, tienen la oportunidad de discutirlo con sus compañeros o leer como escritores los textos de autor para ver qué decisiones tomaron ellos y luego evaluar sus propios trabajos para tomar una decisión, llega un momento en el que se hace pertinente y necesario convertir ese contenido en **objeto de sistematización**, es decir, buscar regularidades en las situaciones con las que se han enfrentado.

Entonces... el proceso didáctico por el que estamos optando es el que plantea un camino que va...

... del uso a la reflexión...

...de la reflexión a la búsqueda de regularidades.²

La puesta en marcha de este proceso de enseñanza permite a los alumnos poner en acción sus conocimientos. No todos los contenidos que aborden serán objeto de reflexión o de sistematización. ¿Cuáles lo serán? Aquellos que necesitan ser identificados para que puedan ser utilizados en otra ocasión y no requieran "recorrer un camino idéntico al que recorrió anteriormente".

Según Guy Brousseau (1994), cuando los alumnos tienen un proyecto de conocimiento saben que la situación planteada por su maestro tiene la finalidad de identificar un conocimiento que quizás deban reutilizar en otro contexto. Esto les permite volver a utilizar ese conocimiento en una nueva situación, aun en el caso de no haberlo identificado.

Veamos un ejemplo.

Un grupo de alumnas de 7º año de una escuela de Rafaela,³ provincia de Santa Fe, participó de un taller de periodismo. Los textos que escribieran en la primer parte del año serían presentados para su publicación en un diario zonal. Luego, el grupo de alumnas se abocaría a la edición de su propio periódico escolar. Tuvieron la posibilidad de participar de la práctica de escritura regulada por dos instituciones sociales diferentes: el diario zonal y la escuela. Ambas -una por su especificidad, la segunda porque decidió asumirlo- regularon qué sería considerado noticiable y cuál sería el estilo y los recursos discursivos a los que debería apelar el -o el que actúe como- periodista. El grupo presentó su primera publicación al diario: una crónica periodística sobre una actividad realizada en la escuela. Para su publicación, el corrector del diario no modificó la estructura que habían utilizado para organizar la información, sino la voz del periodista que ellas habían adoptado. Las normas de estilo que el diario adopta, establecen que los textos informativos deben ser anónimos, el que escribe es el periodista no una persona con identidad, con subjetividad. La maestra con sus alumnas, al ver los textos corregidos en el diario, decidieron reflexionar sobre los cambios hechos por el corrector. Esto las llevó a identificar esta categoría que presenta la escritura: la voz del que escribe. Leyeron los textos hechos por periodistas de ese diario y de otros diarios, y encontraron la regularidad.

El grupo buscó intencionalmente resguardar esa convención en los siguientes textos que escribieron. Esta categoría provista por la escritura y construida socialmente, fue utilizada en cada nuevo texto como herramienta de control de su propia escritura.

Cuando llegó el momento de escribir su periódico, las alumnas decidieron ser flexibles frente a esas convenciones. Ya era claro que la institución que regulaba el estilo y las formas discursivas había cambiado: eran ellas mismas como representantes de una institución educativa. Los lectores eran los miembros de la comunidad escolar, sabían por lo tanto cuál era el conocimiento compartido con ellos. Si bien la voz del periodista se mantuvo anónima en su generalidad, en ocasiones eligieron asumir la identidad compartida. Por ejemplo: al escribir "nuestro párroco", argumentaron no optar por la despersonalización porque tanto los lectores como los autores reconocían, por un lado, a quién se hacía referencia y, por el otro, su implicación.

Esta decisión fue producto de la apropiación progresiva de los procedimientos que permiten actuar y pensar el lenguaje, el mundo y a ellas mismas.

Esta decisión fue producto de sentirse partícipes de una comunidad de lectores y escritores -en este caso la de los medios de comunicación gráficos-. La reflexión realizada sobre el contenido identificado por las alumnas es lo que nos permite reconocer en él una transformación.

Pero... ¿qué pasa con los alumnos que no tienen un proyecto de conocimiento, que no saben que las situaciones planteadas por el docente -que ha buscado generar una situación en la que el contenido a abordar adquiera sentido para ellos- tienen la finalidad de identificar ese contenido para utilizarlo en otra situación? ¿Qué pasa cuando sólo se prestan a resolver lo que se les ha pedido, han cumplido con su tarea pero no han podido identificar lo que se busca que aprendan?

Perrin Glorian M. J. ha podido observar que los alumnos que resuelven el problema planteado sin un proyecto de conocimiento tienen dificultad para reinvertir el conocimiento puesto en acción. Sólo reconocen el contexto en el que su acción se ha puesto en juego, pero no pueden lograr una identificación del conocimiento como para permitir su reutilización posterior.

Veamos otro ejemplo:

La docente de 6° año de la escuela N° 1 de Villa Tesei, provincia de Buenos Aires,⁴ ha diseñado un proyecto de escritura de textos periodísticos. La propuesta consistió en reescribir noticias -las seleccionadas del archivo realizado durante la actividad permanente de lectura de diarios- para ser leídas en el programa de radio del que participarían en noviembre. Primero diseñó una situación de escritura colectiva de una de las noticias. Luego presentó una segunda situación didáctica: la escritura en grupos pequeños. En ambas situaciones los alumnos ponen en acción sus conocimientos acerca de los textos periodísticos. Llama la atención que en todos los casos la voz del periodista aparece como voz impersonal, anónima, en tercera persona y manteniéndose siempre como contenido en acción sobre el que no es necesario dar cuenta ni explicitar. La hipótesis que construimos es la siguiente: al tener que reescribir la noticia y al tratarse de un hecho en el que no estaban implicados, el contenido referido a la voz del periodista no aparecía como problema.

Se diseñó, entonces, una tercera situación de escritura. Se les propuso escribir un boletín informativo sobre el campamento que realizarían. Su implicación en el hecho del que tendrían que dar cuenta los obligaría a tomar decisiones acerca de la voz del periodista a adoptar. Y así fue. Desde las planificaciones que los grupos iban realizando el problema se presentaba. Unos proponían escribir: "Nos fuimos de campamento a..." Otros se oponían: "No, los chicos de 6° C se fueron de campamento".

En las primeras escrituras de los tres equipos que participaron de la redacción del boletín, uno de ellos adoptó la primera persona del plural. En la situación didáctica destinada a la revisión de esa primera escritura, los tres equipos se intercambiaron sus producciones. El grupo le señaló al equipo el uso de la primera persona y sugirió cambiar a la tercera, porque así está en los diarios. El equipo aludido aceptó la sugerencia y revisó su texto haciendo, entre otras, esta corrección señalada.

Es posible observar que aquello que se presentó como contenido en acción en las primeras situaciones de escritura pudo convertirse en objeto de reflexión al ser identificado por algunos de los alumnos. Con los otros, no estamos seguros. Podría ser que ese equipo decidiera optar por una voz personal, con identidad definida, por considerar que sus lectores iban a ser sus compañeros y sus padres. Pero la aceptación de lo sugerido por sus compañeros, sin objeción, nos hace pensar que ellos, o no han identificado este contenido por lo que no pueden dar cuenta de él, o no han construido un conocimiento lo suficientemente estable como para poder argumentar acerca de mantener la voz elegida.

En el contexto de la situación diseñada por el docente, los mismos compañeros se encargaron de convertir en objeto de reflexión el contenido por ellos identificado. Requerirá del diseño de otras situaciones de escritura para posibilitar que la voz del periodista pueda ser identificada por todos y convertirse en objeto de sistematización.

Es necesario reparar en esto porque un proceso didáctico como el que estamos sosteniendo necesita que el docente intervenga para ayudar a los alumnos a identificar el contenido que tendrán que reutilizar en otro contexto.

Como sostiene Perrin Glorian:

"Este fenómeno está ligado sin duda a la ausencia de conocimientos anteriores sólidos y bien organizados a los cuales referirse, y contribuye a su vez a la falta de organización y de integración de los nuevos saberes. Es así como se instala un proceso acumulativo: los conocimientos anteriores, no activados, no tienen la ocasión de estabilizarse; los conocimientos nuevos no pueden arraigarse

y tienen a su vez pocas posibilidades de ser retenidos, y el alumno no podrá confiar en lo que sabe.

*“La falta de confiabilidad de los conocimientos antiguos explica sin duda también en parte el **no reconocimiento del verdadero desafío** de las situaciones propuestas en clase, la ausencia de identificación del objeto de trabajo propuesto por el docente, lo que obstaculiza también el aprendizaje: por ejemplo, si el docente pide recortar rectángulos para trabajar sobre las fracciones, en tanto que, para el alumno, se trata de aprender a recortar los rectángulos, éste no vincula esta actividad y el plegado de cintas de papel. Las fracciones utilizadas en ambos contextos no tienen relación entre sí; por ende, los alumnos no tienen razones para buscar una coherencia.”*

Entonces, para que la reutilización del conocimiento sea posible, es necesario que el docente **devuelva** el problema a los alumnos, presente las discusiones que ellos establecen y coordine los intercambios. Lo hicieron las maestras de Rafaela al proponer a los alumnos revisar los cambios hechos por el corrector del diario. *¿Por qué el diario corrigió el texto?, ¿habrá una razón que justifique esa corrección?* era el problema que las alumnas tenían que enfrentar. Analizar los cambios producidos por el corrector del diario y si los mismos se justificaban es formar al lector / autor crítico. Es así como repararon en la voz impersonal, anónima, que el diario requiere para el que escriba sus textos. Pero esto ocurrió en el transcurso de la situación en la que el docente **devolvió el problema a las alumnas** para que ellas asumieran su resolución. De esta manera colabora en la construcción de un proyecto de conocimiento por parte de los alumnos que aún no lo tienen.

Además, es preciso que el docente **institucionalice** el conocimiento que coincide con el saber social, lo que los alumnos han aprendido y lo que no han podido aprender y habrá que ayudarlos a revisar.

Si bien cada equipo comparó el texto escrito por ellos con el del diario y elaboró un cuadro en el que registraban su escritura y la modificación realizada por el corrector, la docente organizó una puesta en común en la que todo el grupo discutió acerca de la justificación o no del cambio. Al coordinar los intercambios registró en el pizarrón los acuerdos a los que arribaban. Algunos eran anotados como conclusiones provisionales, porque estarían sujetos a revisión en cada nuevo texto que escribieran.

Devolución e institucionalización son así dos procesos complementarios. A través de ellos el maestro va a intentar orientar la adquisición por parte de los alumnos de las nociones con su sentido: la devolución favorecerá el compromiso con la resolución de los problemas; la institucionalización permitirá que los alumnos sepan que pusieron en juego aquello a lo que se apuntaba y que habrá que retener.

¿Cómo se sostiene este proceso didáctico?

Optar por este proceso didáctico lleva a tomar conciencia de cuáles son los aspectos que debemos tener en cuenta para poder sostenerlo.

Para **sostener este proceso didáctico** se necesita contemplar:

◆ El proceso de enseñanza.

Adoptamos la definición de Delia Lerner (1996b):

- “a) Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares. (...)”
- b) Enseñar es proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando. (...)”
- c) Enseñar es favorecer la discusión sobre los problemas que se han formulado, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar la resolución de los problemas planteados. (...)”
- d) Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio de la lengua escrita, es promover redefiniciones, hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. (...)”
- e) Enseñar es promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela.”

◆ El proceso de aprendizaje como una construcción individual y cooperativa del conocimiento.

◆ Los procesos de lectura y escritura como procesos cognitivos, complejos, diferenciados y complementarios.

◆ Determinado contrato didáctico que permita a los alumnos tomar decisiones. El docente delega en ellos el control de lo que se produce o se discute. Sabemos que es una delegación provisoria, que el docente está ahí, siguiendo el curso del proceso e interviniendo cuando lo considera necesario.

◆ La necesidad de crear las condiciones didácticas necesarias para que los alumnos puedan actuar como lectores o escritores.

◆ Determinadas formas de organizar la enseñanza que permitan que el alumno se enfrente con la complejidad que comporta la escritura. El trabajo con proyectos, por un lado, cuando éstos están articulados con otras modalidades organizativas –actividades permanentes, secuencias de actividades, actividades ocasionales, actividades de sistematización– permite a los niños reparar en un contenido sobre el cual vienen trabajando para su reconstrucción.

La interrelación de todos estos aspectos permitirá sostener el proceso de enseñanza. Hablamos de un proceso de enseñanza que es diferente al proceso de aprendizaje. Establecer sus diferencias no habilita seguir uno de manera independiente del otro. Como hemos visto, sin la tarea del maestro nada asegura que los conceptos que se ponen en acción puedan ser reutilizados en otra oportunidad. Y si un maestro no intenta saber qué es lo que los alumnos necesitan identificar, tampoco podrá diseñar situaciones que posibiliten el aprendizaje.

NOTAS

1. Guy Brousseau se ha dedicado a investigar en didáctica de la matemática desde hace más de 20 años en Francia. Las concepciones que aparecen entrecomilladas fueron tomadas de él.
2. Estos conceptos que definen el proceso didáctico los hemos tomado de D. Lerner. En Parra y Saiz (1994). Si bien lo explicita para la enseñanza del sistema de numeración, leemos este aporte desde la enseñanza de la lectura y escritura.
3. Nos referimos al Colegio La Misericordia, de Rafaela, provincia de Santa Fe. La experiencia se realizó en el contexto del curso de capacitación que hemos dictado en los años 1996-1997. La llevaron a cabo las docentes: Cristina Baratto, Susana V. de Bersano y María A. Ingaramo de Chiavassa.
4. La experiencia que se presenta fue realizada en el contexto de la investigación "La transformación de contenidos en la continuidad de las situaciones didácticas de revisión de textos", que forma parte de mi tesis de maestría. La docente a cargo de la experiencia es Virginia Aguirre y colaboró con nosotras la vicedirectora Silvana Corvalán (1999).

9

Las situaciones didácticas destinadas a la escritura

Les proponemos retomar lo que planteamos en el capítulo 7: ¿qué hicieron Juan Pablo, Daniel, Enrique, Gabriel y Miguel Ángel para escribir “La venganza de Pedro”?

Es posible responder que escribieron, pero desde un lugar diferente desde el cual entender el complejo proceso de escritura.

Un lugar donde *escribir es producir un texto en el marco de una situación específica.*

Se trata de una situación comunicativa clara para los alumnos: van a producir una antología de cuentos de terror para entregar a los alumnos de 5° y 6° año. Saber que van a elaborar un producto tangible -la antología en este caso- les permite otorgar sentido actual a la escritura dentro de la escuela.

¿Cuál es la práctica de escritura que se quiere comunicar? ¿Por qué se piensa en una antología con esos cuentos?

Magdalena busca que los alumnos escriban cuentos y seleccionen uno para la antología. Una antología es una selección de textos de un autor o de varios autores según un criterio determinado previamente.

Si tomamos como objeto de enseñanza la escritura de cuentos como práctica social, tal como sucede fuera de la escuela, es preciso considerar que dentro de la escuela no se reproduce la práctica social en sí, sino las condiciones que permiten que esa práctica social pueda ponerse en juego. Con ello, es posible superar la “ilusión de la naturalidad”, tal como la describe Delia Lerner (1996):

“Hemos perdido la ilusión de la naturalidad. Antes, nos parecía sencillo introducir la versión social de la lectura. Para lograr que los niños lleguen a ser lectores, parecía suficiente llenar dos requisitos: respetar la naturalidad de la práctica social de la lectura y tomar en cuenta los procesos constructivos de los niños. Cumplidas estas dos condiciones, todo ocurría naturalmente. Ahora sabemos

que la concepción que se tiene del objeto y del sujeto está lejos de ser el único factor determinante de la versión escolar de la lectura, que la persistencia de las concepciones vigentes se explica por su perfecta articulación con reglas y requerimientos propios de la institución escolar. (...)

No es "natural" que la lectura tenga en la escuela el mismo sentido que tiene fuera de ella. Si pretendemos que este sentido se conserve, tendremos que hacer un fuerte trabajo didáctico para lograrlo. Este trabajo comienza reconociendo que, efectivamente, la escuela es un ámbito de ficción."
(Las negritas son nuestras.)

No es "natural" que fuera de la escuela se publique una antología de cuentos escritos por niños. Si se crea esta ficción dentro de la escuela, no es porque se pretende formar escritores profesionales, sino porque colocar a los alumnos en la posición de escritores de cuentos, los enfrenta, por un lado, con los problemas de escritura que cualquiera que escriba un texto necesita resolver y, por el otro, con los problemas específicos de la escritura de este género particular, por ejemplo, ¿cómo hacer para dar miedo cuando escribo un cuento de terror? Este problema no es visualizado como tal cuando los alumnos están en la posición de lector. Mientras lee, el lector vive el suspenso, siente el miedo, se deja atrapar por la trama lograda.

Lo mismo ocurre con la elección de un destinatario de la antología de cuentos: alumnos de otro año, de otra escuela, los padres, la biblioteca... No es común que en el afuera de la escuela se escriban cuentos para un destinatario tan definido, el acto creativo pasa por otro lugar. Si se crea esta ficción es para asegurar que habrá un lector que no es el maestro, que la lectura de los cuentos trascenderá la evaluación del docente. Tendrán en cuenta a los alumnos de 5° y 6° año cuando escriban el prólogo durante el momento de su edición.

Ahora bien, escribir cuentos para una antología supone contextualizar esa práctica de escritura en una situación de enseñanza. Veamos qué situación planteó Magdalena para que dicho proceso se pusiera en acción.

Entre todos planificaron el cuento: conversaron sobre qué podía tratar, algunos personajes posibles o escenarios, algunos episodios, cómo empezar, etcétera.

Llegado el momento de la escritura, cada grupo puso en texto aquellas primeras ideas.

Mientras los alumnos escribían, Magdalena pasaba por los grupos, conversaba con ellos acerca de sus dudas, leía sus producciones. Otorgar un espacio dentro del aula para que la escritura en grupo se realice le permitió recoger información acerca del desempeño de los alumnos frente a los problemas que la escritura de textos literarios les presentaba. Por ejemplo, la lectura de las producciones le permitió detectar un problema fundamental: esos incipientes cuentos de terror no daban miedo.

Magdalena tuvo que optar entre dejarlos finalizar y pedirles la relectura de los cuentos -tal como lo había diseñado en su proyecto- o interrumpir la escritura y diseñar una situación de revisión que les permitiera reencauzar lo escrito. Ella optó por la segunda alternativa, seguramente porque ya habían avanzado lo suficiente como para poder evaluarlo.

La situación de revisión se desarrolló apelando al grupo total como participante de un proyecto colectivo. La tarea era clara para los alumnos, leer el cuento de los compañeros y evaluar si respondía a un cuento de terror. Este espacio para leer el cuento de otro y evaluarlo en función de lo que se proponían al escribir, es lo que les permitió identificar que “no asustaban a nadie”.

Magdalena, al ponerlos en la posición del lector potencial, les estaba **devolviendo el problema presente en los textos**. Los alumnos pudieron tomar conciencia del mismo y hacerse cargo de él. Es decir, **asumir el proyecto de continuar con el proceso de escritura**.

Es importante reparar en que fue la lectura de sus producciones lo que permitió a los alumnos esta toma de conciencia y asumir el proyecto de escritura. La lectura del texto escrito hasta el momento por los compañeros y la relectura del propio manifestaban la necesidad de modificación.

Es posible visualizar el cambio en el contrato didáctico al plantear relaciones diferentes entre los alumnos, la escritura y el maestro. Ya no era el docente el que señalaba qué debía modificarse. La acción de leer o releer el texto con un propósito claro -¿son cuentos de terror?- y los conocimientos adquiridos hasta el momento permitían reparar en las dificultades de los textos. El rol del docente fue el de diseñar una situación didáctica que permitiera *devolver* a los alumnos el problema identificado al leer las producciones.

Magdalena decidió que, antes de volver al texto, buscaran en los libros ya leídos cómo hicieron los escritores para dar miedo. Así, ella creó las condiciones para que sus alumnos repararan en algunas estrategias de escritura y pudieran resolver el problema ya identificado. La propuesta de “leer como escritor” implicó colocarlos en una posición distinta a la que habían ocupado cuando leían cuentos de terror durante la actividad permanente de lectura.

“Para leer como un escritor participamos vicariamente en lo que el autor del texto está escribiendo. Anticipamos lo que el autor dirá, de modo que él, de hecho, está escribiendo por encargo nuestro; no está simplemente mostrando cómo se hace algo sino haciéndolo con nosotros. (...) El autor se convierte en un colaborador involuntario. Todo lo que el escribiente quisiera deletrear bien, el autor lo deletrea bien. Todo lo que el aprendiente quisiera puntuar, el autor lo puntúa. Cada matiz de expresión, cada mecanismo sintáctico relevante, cada cambio de frase, el autor y el aprendiente lo están escribiendo juntos. Pedacito por pedacito, una cosa por vez pero incontables veces en el transcurso del tiem-

po, el aprendiente aprende, leyendo como un escritor, a escribir como un escritor" (Frank Smith, 1994).

Mientras leían los libros de autor, la maestra les propuso tomar nota sobre aquellos aspectos que hacen que el que lee vaya teniendo miedo. Como afirma en su crónica:

"Luego de analizarlas y de comparar con sus escritos, la mayoría revisó, corrigió y así se llegó a la primera escritura... (...)"

Luego de esto, estaban mejor preparados para volver a sus textos y buscar la manera de reorientarlos.

Nuevamente Magdalena se dirigió a los grupos, atendió dudas, sugirió la lectura global del texto para asegurar su coherencia y ejercer un control entre lo escrito y lo que falta escribir.

Una vez que cada grupo revisó el cuento hasta llegar a una versión aceptable para ellos, pusieron esta versión a consideración de sus compañeros.

Presentamos, a continuación, parte del proceso de escritura hasta llegar a esa primera versión. Esto es posible porque Magdalena conservó algunas de esas "huellas" que el proceso iba dejando.

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Las luces/luces del misterio

DORMI

habían inventado un código de luces con el cual se comunicaban secretamente, usaban para esto lanternas, espejos y sus cuerpos formando en las señales que rotaron los ojos podían leerse.

Como todos los niños les gustaban los desafíos y hacía días que el monte alacado cerca de sus casas los atraía, cuando un día...

Llegado el momento de despedirse al monte gran si alguno de ellos dos había avisado a la casa de sus abuelos, a una localidad cercana.

Pedro de del no participacion de lo...

Como nos fuere se curio y hui regreso se enteraron de la terrible noticia cuando estaban jugando algunos pensando porque Pedro no habia sido a jugar, una companera de la conto: Pedro ha desaparecido hacia lo misteriosa amiga - ¿que le paso? ¿que le hizo? el monte con produce tener en todas la gente dice jugar

Proyecto En la escuela - Ediciones Novedades Educativas

~~Así, como sucedió en el momento en que se~~
~~fue resaca, con lagrimas en los ojos,~~
 los pequeños sintieron culpa por haberlo dejado solo al monte
 y pensaron que el remedio era confesar delante de sus
 padres, quizás así lograrían hallarlo. No se encontraron dastio
 Pero todo fue inútil, era día de lluvia y un día de los que
 que todo recordaban por siempre. ^{podían}
 Así ^{después} ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída}
~~obsecrante~~ ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída}
 El camino del campo y ~~las~~ ^{las} ^{luces} ^{malas}
~~de las tres luces malas que se ven hacia el este,~~
~~de la que se ve hacia el este y~~
~~de la que se ve hacia el este y~~
 Han ido a jugar al misterio ~~que~~ ^{que} ^{se} ^{ve} ^{hacia} ^{el} ^{este}
~~de la que se ve hacia el este y~~ ^{de} ^{la} ^{que} ^{se} ^{ve} ^{hacia} ^{el} ^{este}
 obtenemos también ~~en~~ ^{en} ^{el} ^{misterio} ^{de} ^{la} ^{caída}
 mucho tiempo después ~~de~~ ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída}
 en la espesura del monte, los lugareños no logran ex-
 plicar a qui se debían. Solo Juan y Luis podían con-
 prender el significado amargo que ~~tenían~~ ^{tenían}

Vengan. decía. los señores... Estoy solo... ^{quiero} ^{que} ^{me} ^{deje}
 una sola... ¡ Pedro.
 También ~~se~~ ^{se} ^{encontraron} ^{al} ^{monte} ^{de} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída}
 decidieron partir ~~en~~ ^{en} ^{silencio} ^y ^{por} ^{la} ^{noche}
 temiendo que sin la participación de los otros los
 montes pudieran recuperar al perdido amigo.
 Nunca más se supo que ~~ocurrió~~ ^{ocurrió} ^{con} ^{ambos} ^{niños}
 Todo el mundo busca inquietudamente sus huellas
 hasta donde ~~comenzó~~ ^{comenzó} ^{la} ^{caída} ^{de} ^{la} ^{caída}
 Nunca más se encuentran sus ^{huellas} ^{en} ^{el} ^{monte}
 exactamente un año ese día de la desaparición de Pedro.
 Desde los montes temerosos del monte un fanto-
 ma, jugando con su linterna entre las sombras, se
 silenciosamente su cuerpo.

Una primera mirada nos muestra el proceso de escritura realizado por el grupo.

Tachaduras, agregados al margen o sobre el mismo texto ponen en evidencia que no se trató de un proceso lineal. No empezaron prolijamente por el principio ni fueron agregando palabras y oraciones que terminaran la idea del cuento. Veremos luego en qué otro sentido tampoco fue un proceso lineal.

El título tachado esconde la búsqueda del texto que representará al cuento: "Las tres luces malas" cambia a "Las tres luces del misterio". Nosotros sabemos que seguirán reflexionando sobre la adecuación del título, ya que ninguno de esos dos es el que conocimos.

El *cuerpo del cuento* nos muestra la revisión realizada: ese recurrir a procedimientos que implican agregar, sustituir, suprimir o reorganizar, ya sea una palabra, frases, una oración o un párrafo, atendiendo a cuestiones ortográficas, de significado, sintácticas o de sentido.

“Éranse (1) una vez cinco (2) compañeros que (3) les gustaba jugar a que heran (4) boyescau (5)”

cambia por:

“Érase una vez tres compañeros a los que les gustaba jugar y hacerse los boysckoout.”

Atienden cuestiones sintácticas (1), (3) y (4) y ortográficas (5) -aunque no hayan dado en la tecla con la palabra extranjera-.

Pero detengámonos en el cambio de la cantidad de compañeros. Tachan “cinco” y escriben “tres”. Aquí vemos cómo el texto condiciona las decisiones que el escritor ha de tomar a medida que avanza el cuento. Si mantienen la idea inicial de los “cinco” compañeros -y quizás lo eligieron porque ellos son cinco- se tendrían que enfrentar con un problema bastante serio: cómo hacer para justificar que cuatro de ellos no pudieron ir al monte. Es más verosímil justificar la ausencia de dos -Juan y Luis-. Seguramente, al empezar a poner en texto la explicitación de las causas por las que los niños no podían concurrir decidieron modificar la decisión inicial.

Podemos ver que han escrito alumnos diferentes, ya que hay dos letras distintas en el cuerpo del texto y otro tipo de letra -mayúscula de imprenta- en las correcciones realizadas al margen. Parecerían mostrar, al menos, tres momentos en la producción del grupo.

El primer momento -que abarca hasta casi el final de la 2da. hoja- demuestra contundentemente que **el proceso no es lineal**. Trazan una secuencia narrativa hasta llegar a la segunda hoja:

1. Los tres amigos crearon un código secreto de señales “que sólo ellos podían descifrar”, les gustaban los desafíos y el monte los atraía.
2. Llega el momento de enfrentar al monte y dos de ellos desisten por diferentes causas, sin avisar a Pedro.
3. Pedro sigue solo el desafío.
4. Luis y Juan se enteran de la desaparición de Pedro: se sorprenden porque éste no llega al lugar común de juegos y una compañera les comunica la noticia.
5. La culpa que sienten Luis y Juan los lleva a confesar lo ocurrido a los padres, creen “quizás así lograrían hallarlo”.

A continuación hay un ir y venir de intentos de avanzar en la historia que muestra que los escritores a veces se “empantanan” y no saben cómo seguir.

“Pero todo fue en vano, ese día sería un día que todos recordarían por siempre.

Un tiempo después el mismo -las mismas- día en el campo también podía observarse desde el campo de Luis, pero no sólo/

El dueño del campo y Juan / de la casa de Juan /

Los chicos se reunieron para ir en busca del otro, llegado el momento a Juan no le permitieron salir de casa y Luis fue solo. Llegó la noche y /

La madre del buscador de Pedro se preocupa y llama, le pregunta al miedoso de Juan si sabía algo de su hijo...”

El segundo momento podría estar enmarcado por una lectura global del texto que les permite retomar el hilo del cuento y asegurar su coherencia. Las marcas de la revisión aparecen con otra letra -impresión mayúscula-, por lo que es otro el que ha tomado la lapicera. Hay un cambio de roles en el grupo.

1. En la primera secuencia reparan en la falta de una aclaración que dé a entender por qué entrar al monte es un desafío. Reparemos en las marcas lingüísticas que agregan:

“... los atraía como si fuera un imán.”

“Planificaron reunirse una noche con el mayor sigilo, ya que si se enteraban sus padres de lo que querían hacer se los prohibirían. El monte producía temor en toda la gente del lugar.”

Una progresión temática impecable. Se presenta al monte como un desafío para el que quiera entrar en él. El lector no sabe por qué. Sigue leyendo y encuentra que esta aventura no sería permitida por los padres y que *toda la gente del lugar le teme*. Si sigue leyendo, descubrirá el motivo de tanto temor.

2. Esta secuencia queda igual.
3. Pedro sigue solo el desafío. Agregan un detalle importante para poder entender el final del cuento: “Pero Pedro, que por cierto era muy osado, partió solo, *sintiéndose burlado por sus compañeros*, con su equipo de luces y sus ganas de ver lo que nadie se animaba”.
4. Cambian la manera en la que Juan y Luis se enteran de la desaparición de Pedro. Suprimen los diálogos con la “entristecida amiga” que se “dio media vuelta y se fue corriendo con lágrimas en los ojos”. Recurso que puede tener un impacto “efectista” en el lector, pero que también puede ir en contra de la progresión que mantiene el suspenso del cuento en su totalidad. Buena decisión han tomado. Incluso al pasar en limpio esta versión suprimen también la idea de la sorpresa por la ausencia de Juan “... Cuando estaban jugando alegres...”. Directamente escriben: “Cuando Juan se curó y Luis regresó de su viaje, se enteraron de la terrible noticia: Pedro había desaparecido, se lo contó una entristecida amiga.”

En los textos literarios, es muy frecuente que el escritor quiera recurrir a ambigüedades y dejará marcas en el texto que expresen esa ambigüedad, por lo que el lector tendrá que hacer el esfuerzo de construir el sentido.

5. En la confesión a los adultos sobre lo ocurrido como esperanza de que ésta ayude a encontrar a Pedro, agregan que todo fue en vano, “no se encontró rastro alguno de él. Los vecinos, además, temían adentrarse en el misterioso monte”.
6. Suprimen todo esa secuencia del intento de Juan y Luis entrando al monte a buscar a Pedro, en la que Juan nuevamente desiste por miedo, Luis entra y desaparece. Seguramente, en las lecturas globales que hacen del cuento, no la encontraron necesaria.

A partir de ahí, podríamos señalar **un tercer momento**. Aparece otro tipo de letra, es otro el que toma la lapicera -los roles han vuelto a cambiar-. El rumbo del cuento ya ha sido definido, ya no hay tropiezos, las revisiones atañen a correcciones ortográficas -“luses” por “luces”- de significado -“entrar” por “adentrarse”- o de estilo -“decidieron partir por la noche, en silencio” cambia por “decidieron partir en silencio y por la noche”.

Una vez que encuentran aceptable la versión producida hasta el momento, la pasan en limpio para ponerla a consideración de sus compañeros. No tienen otra alternativa: las correcciones hacen ilegible el borrador. La escriben a máquina y al reescribirla la vuelven a modificar. Cambia el título. Ya queda “La venganza de Pedro”. Reducen al mínimo la manera en que los dos amigos se enteran de la desaparición de Pedro. Agregan una moraleja al final del cuento: “Chicos, la vez que vean un monte no se acerquen porque podrían atraparlos los fantasmas”. Agregan un glosario en el que aclaran el significado de algunas palabras como: *boy scouts*, código, descifrar, sigilo, osado, adentrarse, infructuoso, tenebroso. Corrigen la ortografía.

Es necesario reparar en el compromiso que estos alumnos tuvieron para con la escritura del cuento. Sólo en ese marco es posible que actúen como autores y se apropien del texto que van gestando.

El nuevo **contrato didáctico** está rigiendo las relaciones entre alumno, docente y contenido. El docente está **“delegando provisoriamente”** el control sobre el texto que se escribe. Control que retomó Magdalena cuando notó que los cuentos no reunían las características de los cuentos de terror y que la llevó a diseñar una situación didáctica que les permitiera:

- tomar conciencia del problema,
- buscar una manera de solucionarlo.

El control del texto vuelve a delegarse en los alumnos. **Siempre es una delegación provisoria, porque el docente está ahí, siguiendo el curso del proceso.**

Magdalena organiza la situación de revisión de la siguiente manera.

“... la clase opinó sobre una misma producción (expuesta en el pizarrón) y les sugerí para la utilización de correcciones, lo visto en el curso [de capacitación]: algo para sacar, algo para agregar y algo para cambiar”.

Es decir, todos leen el mismo cuento escrito en el pizarrón con un propósito diferente al de la primera revisión. “Hay algo para sacar, algo para agregar y algo para cambiar” es la consigna que orienta la lectura y permite a los alumnos centrarse en cómo ayudar a los compañeros a mejorar su texto.

Veamos, entonces, el borrador que ponen a consideración de los compañeros para pedirles sugerencias.

LA VENGANZA DE PEDRO

Éranse una vez tres compañeros a los que les gustaba jugar y hacerse los boys scouts.

HABIAN inventado un código de luces con el que se comunicaban secretamente; usaban para ello linternas, espejos y sus cuerpos, formando así señales que solo ellos tres podían descifrar.

Como a todos los niños les gustaban los desafíos, y hacía días que el monte ubicado cerca de sus casa, los atraía como si fuera un imán.

Planificaron reunirse una noche con el mayor sigilo, ya que si se enteraban sus padres de lo que querían hacer se los prohibirían. El monte producía temor en toda la gente del lugar.

Llegado el momento, tal vez por el miedo, el más pequeño, Juan, se enfermó.

Luis, el mayor de todos, y sus padres debieron viajar sorpresivamente a la casa de sus abuelos en una localidad vecina.

Ninguno de ellos dos había podido avisar a Pedro de que no participarían de la aventura.

Pero Pedro, que por cierto era muy osado, partió solo, sintiéndose burlado por sus compañeros, con su equipo de luces y sus ganas de ver lo que nadie se animaba.

Cuando Juan se curó y Luis regresó de su viaje, se enteraron de la terrible noticia: Pedro había desaparecido, se los contó una entristecida amiga.

Los pequeños sintieron culpa por haberlo dejado entrar al monte solo y pensaron que debían confesar delante de sus padres lo sucedido, quizás así lograrían hallar a Pedro. Pero todo fue en vano, no se encontró rastro alguno de El. Los vecinos además temían adentrarse en el misterioso monte.

Mucho tiempo después luces extrañas podían divisarse en la espesura del monte, los lugareños no lograban explicar a qué se debían. Solo Juan y Luis podían comprender el aterrador mensaje que formaban.

-Vengan- decían- los espero...Estoy solo...Quiero jugar un rato...Pedro.

Tenían miedo, no obstante, Juan y Luis decidieron partir en silencio y por la noche, creyendo que sin la participación de los mayores, tal vez pudieran recuperar al perdido amigo.

Nunca más se supo qué ocurrió con ambos niños. Todo el mundo buscó infructuosamente sus huellas, iban hasta donde comenzaba el monte y allí... se perdían.

Nunca más se encontraron sus cuerpos. ^{Una vez después, el mismo día de la desaparición de Pedro,} Hacia exactamente un año ese día de la desaparición de Pedro.

Desde las sombras tenebrosas del monte, un fantasma, jugando con su linterna entre los árboles, reía silenciosamente su venganza.

~~Chicos, la vez que vean un monte no se acercuen porque podrían atraparlos los fantasmas.~~

Boys scouts: grupo de exploradores.

Código: conjunto de leyes, normas o reglas.

Descifrar: llegar a comprender lo difícil.

Desafiar: afrontar un peligro.

Sigilo: secreto, discreto.

Osado: atrevido, audaz.

Adentrarse: penetrar, introducirse.

Infructuoso: que no da resultados.

Tenebroso: cubierto de tinieblas.

* ~~Como~~ el pueblo se unió para realizar la búsqueda. Desde otros lugares trajeron perros entrenados para encontrar rastros. El monte impenetrable lo había trocado ¿un jabalí?, ¿un lobo?, un extraterrestre?

Ante la desesperación de sus padres y del pueblo se contrataron cantidad de personal especializado: perros, máquinas, etc.

Pero nadie logró desentrañar lo sucedido. Los padres, todos los salvadores iban hasta el monte y ven si sus hijos aparecían, pero todo era en vano.

Revisemos, a través de la crónica, qué sugirieron los compañeros:

"Cuando el grupo leyó su producción, la clase dio su visto bueno, les pareció que tenía suspenso y terror. Sólo les hicieron reflexionar sobre la pérdida de Pedro, sugerían que se explicara qué había hecho el pueblo intentando la búsqueda, asimismo cuando desaparecen los otros dos. Casi al finalizar, cuando dice 'nunca se supo qué ocurrió con ambos niños...', el grupo consideró que para una mejor comprensión de los destinatarios debían agregar: 'ya que tampoco volvieron...' Por cuestión de estructuración alteraron los términos de la oración... 'Hacia exactamente un año el mismo día...' por 'Un año después, el mismo día...' La última oración, donde aparece el destinatario, el grupo opina que se produce una ruptura quitándole el suspenso, los autores deciden dejar como final, la anterior."

Pensemos qué implica esto:

- ◆ **Al grupo clase** que actúa participando del proyecto colectivo, lo ayuda a leer desde el lugar del lector potencial. Una tarea que les es más sencilla a ellos porque no son los autores del texto. Pero a medida que aprendan a leer textos desde el lugar del destinatario, van a poder leer de la misma manera los que ellos escriban. Por otro lado, al tratarse de textos literarios -como lo demuestra la crónica de la maestra-, aprenden a detectar si se conserva la identidad del género o subgénero que se está escribiendo, si hay acciones que no se han explicitado en el texto porque se ha pasado demasiado rápido a la secuencia siguiente o porque hace falta trabajar un poco más este juego entre ambigüedad-explicitación, si hay momentos de ruptura del suspenso...

Además, no sólo están aprendiendo a detectar los problemas que pueden presentar los textos que escriben sino también a encontrar maneras posibles de solucionarlos.

- ◆ **Al grupo autor**, lo ayuda a identificar problemas en los que no han reparado aún, a corroborar si sus ideas pudieron realizarse a través del cuento, a volver sobre su texto para tomar decisiones sobre los cambios sugeridos.

Veamos el problema de estructuración que el grupo-clase le señala:

"Hacía exactamente un año ese día de la desaparición de Pedro". Hay algo en esta oración que no funciona y tendríamos que pensar por qué.

Los compañeros no proponen agregar signos de puntuación para ayudar al lector a construir el sentido, como ser *"Hacía exactamente un año, ese día, de la desaparición de Pedro"*. Directamente les proponen *"Un año después, el mismo día de la desaparición de Pedro..."*

Ellos detectan un problema de estructuración del texto que no se resuelve en el nivel de la oración.

"Nunca más se supo qué ocurrió con ambos niños. Todo el mundo buscó infructuosamente sus huellas, iban hasta donde comenzaba el monte y allí... se perdían.

Nunca más se encontraron sus cuerpos. **Hacía exactamente un año ese día de la desaparición de Pedro.**

Desde las sombras tenebrosas del monte, un fantasma, jugando con su linterna entre los árboles, reía silenciosamente su venganza."

El lugar en el que aparece la oración no es el adecuado, ya que cumple la función de conectar temporalmente un episodio con el final del cuento. Por eso, no se trata del día de la desaparición de los amigos ocurrida un año después de la desaparición de Pedro, como podríamos entender si lo dejáramos

mos en ese lugar y agregáramos las comas que ayudan a identificar el sujeto de la oración. Los alumnos se dan cuenta de ello, porque **ponen en acción conocimientos referidos a la cohesión de un texto**. Claro que, son **conocimientos implícitos**, que quizás no podrían formular. Pero han sido capaces de reflexionar sobre ellos para encontrar la manera de solucionarlo una vez detectado el problema.

Releamos en la crónica de Magdalena:

“¡Cuánto tiempo de reflexión tendiente a lograr coherencia y cohesión en el texto!, pero realmente vale la pena, los alumnos van aprendiendo a ser socios, a prestar el oído. ¡Qué bien toman nota de aquello que hay que sacar, agregar, cambiar, reorganizar o explicar cuando los autores dan por supuesta una información importante o cuando se extienden en detalles que oscurecen las ideas principales, es decir, cuando abunda en digresiones! También saben hacer uso de los deícticos, cuando sugieren que se reemplace por la marca de un pronombre personal, demostrativo o adverbio, o provocar una elisión o colocación (aunque no manejen el nombre del mecanismo).”

Magdalena tiene razón.

Los contenidos deben entenderse, básicamente como **contenidos en acción** que en muchos casos permanecen **implícitos**, como pasaba con sus alumnos. Pueden detectar el problema, proponer una solución, aunque no puedan formularlos, porque se enseñan y se aprenden durante la escritura. A veces se constituyen en **objeto de reflexión**. Recordemos cuando tuvieron que leer los libros de autor para buscar qué recursos utilizaban para dar miedo. Algunos tomaron notas, intercambiaron ideas con sus compañeros. A partir de los problemas que plantea la escritura, algunos llegarán a ser **objeto de sistematización**. Es decir, aquello que es recurrente y que se ha presentado como problema en varias ocasiones necesita sistematizarse para que pueda convertirse en un instrumento para la producción y el control del texto. En la medida que Magdalena siga diseñando situaciones didácticas que los enfrenten con la práctica de la escritura, los problemas que se reiteren mostrarán que se requiere el diseño de una actividad de sistematización del contenido pertinente.

Por último, Magdalena diseñó una situación en la que pudieran revisar nuevamente el texto para considerar las sugerencias recibidas hasta llegar a la versión definitiva.

Ellos saben que sus compañeros les hacen “sugerencias”. La decisión de incorporar, cambiar, reorganizar o suprimir está en ellos. Claro que tendrán que fundamentar en el caso que no las acepten.

Al pasar en limpio esta última versión, nuevas revisiones se realizan. Al releer la versión final, encontraremos que hubo otros cambios.

Es así como estos alumnos de 7º año, escribieron, es decir se enfrentaron con la complejidad que comporta el proceso de escritura.

Hemos visto que se trata de un proceso recursivo no lineal. Si hubiera sido lineal lo planificado al principio se mantendría hasta el final y durante el proceso no aparecerían ideas nuevas o, si aparecen, no se incorporarían al texto. En el proceso recursivo, el plan inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas en el plan. El análisis que hemos hecho de los borradores nos ha demostrado que esto fue así.

Entonces, **no se trata de escribir muchos borradores**, sino de realizar un nuevo borrador cuando nos encontramos con la necesidad de reformular la estructura, cuando una idea nueva nos parece mejor para conseguir lo que nos proponemos.

No se trata de escribir un nuevo borrador cuando lo que hay que corregir son aspectos ortográficos referidos a la corrección en la escritura de las palabras o al uso de los signos de puntuación. Si se releen los párrafos de la segunda versión de "La venganza de Pedro" y la versión definitiva que aparece en el capítulo 7, se puede apreciar que los han modificado. Pero no fue necesario escribir una nueva versión para cambiar los puntos de final de párrafo por punto seguido.

No se trata de escribir un nuevo borrador para que esté prolijo, **el nuevo borrador se justifica si pone en evidencia una nueva versión del cuento**. Sólo cuando se arriba a una versión que va ser leída por otros para dar sugerencias, o cuando se arriba a la versión final, es cuando se hace necesario pasar en limpio.

Pero como vemos, se pasa en limpio, no para que la maestra entienda y pueda corregir, sino para que los otros entiendan y puedan ayudarlos a mejorar el cuento. Requiere de otro contrato didáctico que regule las relaciones en el aula.

Para finalizar la elaboración de la antología, acordaron la forma en que se iba a editar: título, la tapa, el índice, orden de presentación de los cuentos. Escribieron entre todos el prólogo. Una vez terminada la obra, la entregaron a los alumnos de 5º y 6º año y más tarde recibieron las opiniones de sus lectores.

Es así como estos alumnos de 7° año, escribieron, es decir se enfrentaron con la complejidad que comporta el proceso de escritura. Y además, lo hicieron dentro de la institución escolar a la que la sociedad le delega la función social de formar lectores y escritores. Dentro de esta institución, sus docentes asumen la escritura como objeto de enseñanza y para ello diseñan situaciones didácticas que permitan su aprendizaje.

Diseñar situaciones didácticas significa plantear una forma de relación entre los alumnos y la escritura con el propósito de que construyan conocimiento sobre los contenidos propuestos.

Si estos alumnos siguieron teniendo la posibilidad de comprometerse con otros proyectos que les propusieran nuevos desafíos, seguramente habrán reconstruido lo que sabían sobre los procesos de escritura y sobre el lenguaje escrito.

10

Las actividades permanentes de lectura

La propuesta es formar lectores que sepan elegir el material escrito que necesitan o que desean leer; que puedan asumir una posición propia frente a la sostenida por los autores de los textos con los que interactúan; que acepten implicarse en el proceso que constituye la lectura; que sepan compensar aquello que se ha perdido en la escritura de un texto; que utilicen las interpretaciones construidas para leer o releer su realidad histórica y social, para definirse en ella y confrontar sus propias definiciones, para instaurar la construcción de nuevas condiciones de posibilidad.

La aceptación de esta propuesta supone la decisión de enseñar las prácticas sociales de lectura en las que se manifiestan diversos modos de leer e interpretar los textos. Con esto se hace referencia tanto a los textos literarios, a los de divulgación científica como a los textos presentes en los medios de comunicación social.

Estos propósitos y las prácticas de lectura consideradas como contenido de enseñanza dirigirán las acciones didácticas hacia la organización del tiempo en el aula de manera que la lectura obtenga la prioridad que se decida otorgarle.

Es posible recurrir a diferentes modalidades organizativas que permiten, por un lado, la presentación escolar de la lectura constituida por su complejidad y, por el otro, su apropiación progresiva por parte de los alumnos para que puedan leer por sí mismos. Es así como las situaciones de lectura podrán diseñarse dentro de los **proyectos** que se planifiquen o de las **actividades permanentes, secuencias de actividades o situaciones independientes** que se alternan o entrecruzan durante una etapa del año escolar.

Un ejemplo de las situaciones que pueden presentarse en esta alternancia podría representarse de la siguiente manera:

En junio del año escolar, el docente planifica trabajar con sus alumnos de 5° año:

- un proyecto que propone la escritura de cuentos,
- una secuencia de actividades relacionada con la vida del Gral. Manuel Belgrano,
- una actividad permanente de lectura de diarios.

Cada modalidad organizativa requerirá diferentes modos de leer e interpretar los textos.

En las horas semanales destinadas al **proyecto**, la lectura se pone al servicio de la escritura de los cuentos. El docente puede diseñar situaciones en las que los alumnos disponen de los libros ya leídos para realizar las consultas necesarias. "Leer como escritor" es la práctica de lectura presente durante este espacio de enseñanza.

Para que el proceso de escritura se lleve a cabo, el docente diseña situaciones de revisión de los textos que escriben. Así, los alumnos tienen la oportunidad de aprender a leer sus propios textos. Es una lectura que requiere la descentración del autor. Es decir, poder releer su texto desde el lugar del lector como si el alumno no lo hubiera escrito. El campo de conocimientos construido hasta el momento guía esta relectura y le permite convertir en observable algunos de los problemas que el cuento presenta.

Una vez que los alumnos hayan llegado a una versión aceptable para ellos, el maestro puede planificar una situación de revisión en la que se intercambien las producciones. Se presenta así otra práctica de lectura: leer el cuento del compañero. Es una lectura que colabora con el proyecto colectivo y requiere del alumno colocarse nuevamente en el lugar del lector, pero esta vez para ayudar al compañero a generar ideas que mejoren el texto. El campo de conocimientos construido vuelve a guiar la lectura y, a veces, ésta puede aportar nuevas cuestiones sobre las cuales reflexionar.

En este caso, no se está considerando la lectura de los cuentos de autor desde la posición del lector. Se está suponiendo que la propuesta de escritura de textos de un género particular ha sido precedida por la organización de actividades que coloque a los alumnos en la posición de lector de esos textos. Haber actuado como lectores es una condición necesaria para pensar una situación que los sitúe en la posición de escribirlos.

En la **secuencia de actividades** diseñada para recordar al general Manuel Belgrano al cumplirse el 20 de junio otro año de su muerte, la pregunta es ¿cómo el área de lengua puede coordinarse con el trabajo de ciencias? Desde la didáctica de las ciencias sociales se decide qué situaciones diseñar para que las relaciones que se busquen establecer, en ese año en particular, sean

aprendidas por los alumnos. El área de lengua aportará los modos de leer que les permitan adquirir esos conocimientos. Es decir, si van a recurrir a enciclopedias, fascículos, cartas, publicaciones de la época, se puede tomar la decisión de enseñarles a leer "textos difíciles".¹ Por ejemplo, pueden leer las *Memorias de Manuel Belgrano*,² en las que dice:

"Señores.

Fomentar la Agricultura, animar la Industria, y protexer el Comercio, son los tres importantes objetos que deben ocupar la atención y cuidado de V.S.S.

Nadie duda que un estado que posea con la mayor perfección el verdadero cultivo de su terreno, en el que las partes se hallen en manos de hombres industriosos con principios, y en el que el comercio por consiguiente se haga con frutos y generos suyos, sea el verdadero Pais de la felicidad, pues en el se encontrará la verdadera riqueza, sera bien poblado, y tendrá los medios de subsistencia y aun otros que le serviran de pura comodidad.

Atendiendo, pues, á estos principios, y deseando nuestro Augusto Soberano que todos sus Dominios logren de la mayor abundancia, y que sus vasallos vivan felices aun en los Paises mas distantes, tubo la bondad de erigir este Consulado para que atendiendo á los ramos de Agricultura, Industria y Comercio como que son las tres fuentes universales de la riquezas, hiciese la felicidad de estos Paises.(....)"

Justamente, por la coyuntura económica y política actual, conocer al Belgrano que defiende la agricultura, la industria y el comercio con principios sólidos, puede plantear la posibilidad a los alumnos de descubrir las ideas sostenidas por el creador de la bandera.

Proponerles leer un "texto difícil" implica leer con ellos para ayudarlos a ubicarse en el tiempo en el que el texto fue escrito (1796), la función que desempeñaba en ese momento su autor, a pensar por qué un país debe defender la agricultura, la industria y el comercio y sobre qué bases, a buscar en el texto cuáles son los medios que Belgrano proponía para fomentarlas, a localizar algunos de los párrafos que permitan comprender sus ideas.³

También es posible abordar con los alumnos aspectos ortográficos, visualizar que la ortografía no siempre fue reglada, que las reglas se acordaron más tarde para dar unidad a la escritura y favorecer su legibilidad.

La **actividad permanente** de lectura de textos periodísticos requiere leer desde la posición del lector. Implica, en este caso, la puesta en juego de los modos de leer e interpretar los textos que conforman los diarios. La historia de lectura de los alumnos es la que determina la práctica considerada como contenido de enseñanza y el diseño de la situación. Por ejemplo, se puede enseñar cómo procede un lector para:

- acercarse al diario y a sus diferentes formas de comunicar la realidad que los medios construyen;
- localizar información;
- adecuar la modalidad de lectura a su propósito y al texto (noticia, entrevistas, programas de TV, anuncios, crónica, etc.) y utilizar ese conocimiento para enfrentar la lectura;
- cotejar la interpretación que se hace del texto;
- descubrir las diferencias entre las noticias mediatizadas por la TV o la radio y las de los medios gráficos y su complementariedad en el uso que se hace de ellas;
- ejercer su capacidad de seleccionar los acontecimientos que convertirá en tema entre la diversidad propuesta e impuesta por los medios gráficos.

Por otro lado, enseñar a leer textos periodísticos es enseñarles a leer “textos difíciles”, porque están dirigidos a una diversidad de lectores. Los periodistas o especialistas en diferentes áreas, al escribirlos, imaginan un lector potencial que posee un conocimiento previo del tema mayor del que pueden tener los niños.

El maestro diseña situaciones de lectura que permitan a los alumnos avanzar como lectores de estos textos. Seguir una noticia o un tema a través del tiempo y en diferentes diarios; comparar qué consideran “noticiable” algunos de los medios gráficos; seleccionar una noticia para comentar con los compañeros y decidir su incorporación en el archivo periodístico que se está armando; iniciar un rastreo en los diarios sobre las noticias que aportan información que no puede encontrarse en los libros de ciencias sociales o naturales... son posibles situaciones que pueden dar contexto a los contenidos mencionados.

De esta manera, y sin pretender abarcar todas las alternativas, es posible organizar el tiempo en el aula a través de modalidades diferentes, que abordan distintos modos de leer e interpretar los textos durante la misma etapa escolar. No se busca decir con esto que en cada mes las modalidades cambien: el proyecto de escritura puede durar dos o tres meses, la actividad permanente puede abarcar todo un cuatrimestre o todo el año, pueden variar las secuencias de actividades, etcétera. Se trata de poner en evidencia la importancia del lugar ocupado por las prácticas de lectura en el contexto escolar y la necesidad del diseño de situaciones didácticas que permitan su enseñanza y su aprendizaje.

Una forma de organizar el tiempo para enseñar a leer

Focalizaremos el análisis y la reflexión sobre las actividades permanentes como una de las formas de organizar el tiempo en el aula.

Delia Lerner (1996a) las ha definido de la siguiente manera:

*“Las **actividades permanentes**, que se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena, ofrecen la oportunidad de interactuar intensamente con un tipo de texto determinado en cada año de la escolaridad y resultan particularmente apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector.(...)”*

Las actividades permanentes son también adecuadas para cumplir otro objetivo didáctico: el de favorecer el acercamiento de los niños a textos que no abordarían por sí mismos a causa de su longitud. (...)

La forma en que se distribuye el tiempo de clase representa la importancia que se asigna a los diferentes contenidos. Al destinar momentos específicos y preestablecidos que serán sistemáticamente dedicados a leer, se comunica a los niños que la lectura es una actividad muy valorada. Éste es uno de los beneficios que aportan las actividades permanentes. “

Reparemos en lo enunciado:

- ◆ se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena;
- ◆ permiten interactuar intensamente con un tipo de texto determinado;
- ◆ apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector;
- ◆ son adecuadas para favorecer el acercamiento de los niños a textos que no abordarían por sí mismos;
- ◆ comunican a los niños que la lectura es una actividad muy valorada.

Analicemos esto detenidamente.

◆ **Las actividades permanentes se reiteran en forma sistemática y previsible una vez por semana o por quincena.**

Muchas veces se produce confusión cuando se pretende generar un “modo creativo de conducir el aprendizaje”. Hacemos nuestra la experiencia de Lucy McCormick (1992) frente al diseño de situaciones de escritura y la hacemos extensiva a las que destinamos a la lectura:

“En un tiempo yo creía que para enseñar a escribir creativamente necesitaba un modo creativo de conducir el aprendizaje. Pensaba en que los ambientes creativos, por definición, son siempre cambiantes, complejos y estimulantes. Cada día mi clase era diferente: un día escribía durante diez minutos, al otro día nada; algunas veces los alumnos intercambiaban sus escritos, y otros días yo los recogía; algunas veces publicaban sus textos y otras no. La clase era una calesita,

un caleidoscopio, y yo me sentía creativa. Mis días estaban llenos de planificaciones, programaciones, experimentaciones, reprogramaciones. Entre tanto, mis chicos estaban a la expectativa de mis cambiantes planes. No podían desarrollar sus propios ritmos y estrategias porque estaban dominados por los míos. No podían planificar porque nunca sabían con qué iba a presentarme yo al día siguiente. Sólo podían esperar.

Finalmente, me di cuenta de que los ámbitos más creativos de nuestra sociedad no son los ambientes caleidoscópicos en los que todo es complejo y está en perpetua modificación. Son, en cambio, los predecibles y coherentes: la biblioteca, el laboratorio del investigador, el estudio del artista. Cada uno de esos ambientes es deliberadamente **predecible y simple** porque la obra que allí se realiza y las cambiantes interacciones que ella ocasiona son de por sí impredecibles y complejas."

Pensemos en la actividad permanente de lectura que Magdalena⁴ diseñó para instalar la lectura de cuentos dentro de la escuela. Dos horas de clase semanales, destinadas a leer. En una primera etapa leía ella: para provocarlos, para generar ese encuentro que el lector tiene con los libros, ese contacto íntimo que se establece y que necesita de un clima especial. "Creo que nunca sentí tanto silencio como ese día" —escribe en su crónica.

Mantener la frecuencia semanal y mantener la lectura como provocación, como acercamiento al libro, permite a los alumnos ingresar a la situación con sus propios ritmos y estrategias.

Magdalena, como docente observadora de sus alumnos, detecta un comportamiento no previsto: "... en cada recreo, los chicos de séptimo se acercaban a la biblioteca para llevarse un libro". El acercamiento al libro ya comenzaba a presentarse fuera de la situación de aula destinada a la lectura. Este propósito se iba logrando. No podemos pensar que para todos los alumnos esto fuera igual. Seguramente no todos iban a la biblioteca. **Estos datos sirven para reconsiderar la actividad permanente.** Por un lado, era importante mantener la actividad de lectura para promover el contacto con los libros y con los cuentos. Así, aquellos alumnos que aún no han encontrado el libro que los provoque o —como muchas veces pasa— que entran y salen de la situación, tienen la posibilidad de integrarse a ella de diferentes maneras y en diferentes momentos. Por otro lado, la situación de enseñanza necesitaba presentar un nuevo desafío para aquéllos que ya han sido provocados. Magdalena, como cuenta en su crónica, les pidió que confeccionaran una ficha de registro de lectura. La tomó de un autor. De todos modos, es conveniente considerar las propuestas de los autores como lo que son: *propuestas*. Sería interesante acordar con los alumnos, qué es lo que van a registrar en la ficha y para qué.

El avance en la situación de enseñanza permitió a los alumnos, durante dos horas semanales, seguir contactándose con los cuentos y volver a releerlos para tomar nota de lo que se ha acordado. Este **espacio coherente y predecible** generó interacciones **impredecibles y complejas**: los alumnos, durante el recreo, no sólo buscaban libros en la biblioteca sino que se recomendaban la lectura de algunos de los cuentos leídos.

Otro ejemplo puede ayudarnos a pensar en cómo la apertura de espacios predecibles y coherentes permite a los alumnos conectarse con la lectura y con los textos.

Natalia, maestra de primero, ha leído durante todo el año cuentos a sus alumnos con el propósito de que se acerquen a los textos literarios y a las formas en las que el lector adulto toma contacto con los cuentos y con los libros en general. En la última etapa del año escolar, modificó la situación de enseñanza de esta actividad permanente. El propósito cambia y, por lo tanto, cambiará la situación que presente en el aula. Quería que los alumnos leyeran cuentos por sí mismos y pusieran en juego su comportamiento lector; quería que pudieran leer en forma independiente y que eligieran el libro a leer.⁵

Una vez por semana dispuso los libros sobre una mesa con el objetivo de que cada niño seleccionara lo que deseaba leer. Como afirma en su plan de trabajo:

“Podrán mirarlos hasta decidirse y luego cambiarlos por aquellos que estén en la mesa. O volver después de leer uno y tomar otro. (...) Luego del momento de lectura, se abrirá un espacio de reflexión en el que podrán expresar a sus compañeros o a la maestra aquello que quieran del cuento leído. Este momento se adecuará a los intereses y al ritmo en que se desarrolle la lectura. Se procurará que esto suceda de forma espontánea en el momento en que hayan terminado de leer.

Se considera éste un momento importante, ya que alguien podría interesarse por el libro del compañero y pensar en leerlo en otra oportunidad. Es una manera de que cada uno logre identificar los temas que les son gratos, es decir, aquéllos de los cuales puede disfrutar o hacia los cuales se siente atraído. (...)”

Podrán expresarse libremente e intercambiar opiniones entre quienes leyeron el libro en cuestión. Los comentarios serán guiados por la maestra en función de establecer:

- *qué sentimientos les produjo la lectura: si se impresionaron, si se alegraron, si les dio rabia o simpatía algún personaje, etc.;*
- *si supieron de qué se trataba desde el principio o los sorprendió;*
- *qué parte les sorprendió de la historia;*
- *otros que surjan en el momento.”*

Hasta aquí podemos interpretar los propósitos de enseñanza de Natalia – que lean cuentos por sí mismos, pongan en juego su comportamiento lector, elijan qué leer- y el diseño de la actividad permanente: una parte de la misma estaría destinada a la lectura y otra a comentar lo leído. Para ambos momentos hay condiciones que la maestra genera:

- En la primera parte los libros están sobre la mesa -son libros que la docente ha seleccionado previamente- para que los alumnos puedan disponer de ellos y elegir qué leer; se prevé que el libro elegido puede no resultar del agrado del niño, por lo tanto se admite que lo devuelva y retire otro; si hay dos que eligen el mismo, se prevé la lectura conjunta; pueden buscar un lugar cómodo para leer.
- En la segunda parte, cada niño podrá comentar lo que desee. Si bien los comentarios serán espontáneos, Natalia tiene previstas posibles intervenciones para guiar a los alumnos si lo considera necesario.

En la crónica escrita por Natalia hay datos que nos muestran las **interacciones impredecibles y complejas que este espacio coherente y predecible pudo generar.**

No sólo el día y la hora elegida para la actividad permanente se repetían, sino la disposición de las mesas y las sillas.

“Entraron al aula y al ver los libros en la mesa alguien comentó: -¡Mirá!, vamos a leer otra vez.

- ¿Podemos empezar?- preguntaron.

- Sí, pueden leer el que quieran- respondí.

Agarraron los libros y se distribuyeron. Esta vez dos nenas se pusieron juntas y se organizaron para leer una página cada una mientras la otra escuchaba.”

En la medida en que la actividad se mantenía en el tiempo y que había indicadores de su continuidad, los alumnos empezaron a desenvolverse con mayor autonomía porque sabían qué hacer y podían tomar decisiones acerca de la tarea que se ponía en juego.

Natalia pudo evaluar la comprensión de los cuentos que los alumnos elaboraban mientras los observaba leer:

“Los dos varones que eligieron el cuento de la lapicera [“A Lucas se le perdió la A”, de Silvia Schujer] entendieron rápidamente que las palabras no se escondían detrás de la puerta o debajo de la silla sino que se escondían en otras palabras. Refán por ejemplo al encontrar al pato en el zapato.”

A lo largo de las clases podía ver cómo el mismo libro cambiaba cuando se contactaba con un lector diferente:

"- Yo leí el de la lapicera pero no me gustó nada ["A Lucas se le perdió la A", de Silvia Schujer].

- ¿Por qué? – interrogué.

Contestó que era porque todo se relacionaba con palabras. Dijo: todo con palabras, palabras y palabras.

- A él porque no le gustan las palabras cuando hacemos oraciones, pero a mí, la otra vez me gustó -comentó el que ya lo había leído."

Natalia, al presenciar reiteradas veces estas diferencias, aclara que "a todos nos gustan cosas diferentes y eso es bueno", como una manera de institucionalizar las distintas preferencias en los lectores. Más adelante, y a medida que avanza la historia de lectura de este grupo, será posible reparar con ellos en las diferencias de las interpretaciones que elaboran. Esto los llevará a poner en juego estrategias de lectura que permitan cotejarlas con la información provista por el texto y descubrir si admiten distintas interpretaciones o si las planteadas tendrán que modificarse.

Los conocimientos de los niños como lectores de cuentos se ponen en acción mientras leen y encuentran libros que los provoquen. Veamos cómo procede una alumna ante la manera particular de construir la trama de un texto que presenta el libro "El trapito feliz", de Tony Ross. Allí se narra la historia de dos niños que adoptan un trapo como acompañante. El trapo se convierte en muchas cosas y, entre otras, en alguien que los protege del peligro. Lo particular es que la historia de la niña comienza en la tapa y la del niño en lo que podríamos llamar la contratapa. Ambas se unen y encuentran su final en el centro del libro.

La maestra observa lo siguiente:

"La nena que eligió 'El trapito feliz' se comportó con naturalidad y al llegar a la mitad comentó en voz alta: -¡Ay! ¡Está al revés! Luego, al instante: -¡Ah, no, empieza otra vez! -logrando definir que comenzaba del otro lado la otra parte del cuento.

Durante el comentario habló de la historia pero no mencionó cómo estaba construida su trama:

- ¿Te gustó?

- ¡Siii! – contestó. Es de una nenita que siente miedo y tiene un trapito feliz.

Después de unos segundos continuó:

- ¡Ah!, y de un nenito. Pero a mí me gustó cuando se pone roja de enojo.

- ¿Y para qué es el trapito? - preguntó alguien.

- Para no tener miedo, porque no era sólo un trapito, se convertía en oso y el del nene se convertía en lo que él quería.

- Yo ahora quiero 'El trapito feliz' - dijo otra de las nenas."

En la clase siguiente Natalia registró:

"La que había leído 'El trapito feliz', siguió con atención al nuevo lector, y cuando lo vio desconcertado, se acercó y le indicó cómo seguir."

Pensemos en esta alumna provocada por la manera en que el cuento está construido. Resolvió el problema con facilidad. El cuento empezaba en uno y otro lado del libro. En el momento de compartir con los compañeros lo leído comentó la historia, pero omitió hablar de lo que realmente llamó su atención: cómo esa historia fue narrada. Es posible inferir que esa omisión fue intencional porque no quiso develarlo y siguió con la mirada a aquél que eligió ese cuento en la clase siguiente. ¿Su compañero sería capaz de descubrir cómo se narraba la historia? No sabemos si le dio tiempo a descubrirlo. Ni bien notó su desconcierto le indicó cómo seguir.

- ◆ Las actividades permanentes permiten interactuar intensamente con un tipo de texto determinado.
- ◆ Son apropiadas para comunicar ciertos aspectos del comportamiento lector.

El mantener una frecuencia semanal o quincenal da la oportunidad de realizar un trabajo sistemático con los textos relacionados con el género elegido. El diseño de la situación de lectura se irá modificando a medida que se pueda visualizar el avance de los alumnos como lectores. Esto es, que pueda observarse que resuelven por sí mismos los problemas que la lectura les presenta.

Recurramos a la propuesta realizada en "Enseñar a leer textos periodísticos".⁶

*"Es probable que el diario no tenga un uso frecuente en sus hogares, que los niños no accedan sistemáticamente a su lectura. Seguramente saben de su función, a qué lectores va dirigido, algunos aspectos de la forma de presentación de los diarios. Saben del discurso periodístico informativo utilizado por los medios de comunicación social, más que por haber leído noticias, por su experiencia con los noticieros de la TV o de la radio. Todos conocimientos aprendidos fuera de la escuela, es decir, sin la intervención de un adulto que se propusiera enseñarles a leer los diarios y hacerse cargo de ese proceso. Con más razón en estos casos, **la escuela tiene la responsabilidad ineludible de asegurar formar al lector que participa del acontecer de la vida en sociedad, de posibilitar un espacio para reflexionar sobre estos temas para que la información los ayude a comprender los aspectos del mundo que son objeto de sus preocupaciones.**"*

El diseño de situaciones didácticas

(...) Es preciso diseñar situaciones de lectura permitiendo que cada alumno recorra el diario, lea sus titulares y se detenga en aquellas noticias que le interesen... Así, se está promoviendo elegir desde los saberes a partir de los cuales

ellos pueden significar, porque tienen parte del conocimiento que les permite acercarse a esos temas. Como parte de la actividad se puede pedir que vean los noticieros televisivos para dar contexto temático a las noticias que se seleccionarán y comentarán en el aula. Esto les da la oportunidad de confrontar las posibilidades que uno u otro medio brindan al televidente y al lector.

Complementar estas situaciones con otras en las que los alumnos puedan presenciar cómo el docente procede como lector al localizar la información, al adecuar la modalidad de lectura a su propósito y al texto, cómo coteja las interpretaciones que hace del texto con los enunciados del texto mismo, compartiendo sus hipótesis con los alumnos, confrontando con lo transmitido en el noticiero televisivo o en la radio, cómo repone la información que se supone que el lector conoce...

Será necesario que las situaciones diseñadas contemplen, además, los problemas que el docente pretende que sus alumnos enfrenten. En una primera instancia esos problemas pueden estar referidos a qué es lo que consideran «noticiable» algunos diarios, cuál es la información que ese medio gráfico ha jerarquizado, o a emprender la búsqueda valiéndose de la organización del diario. Más tarde, los problemas a afrontar se pueden referir a la diferenciación entre lo enunciado en el texto de la propia opinión, a la diferenciación de los diferentes puntos de vista representados por los protagonistas implicados en los hechos, a discriminar también la posición del periodista...

◆ Las actividades permanentes son adecuadas para favorecer el acercamiento de los niños a textos que no abordarían por sí mismos.

Natalia pensó en abrir un espacio para la lectura de cuentos. Este espacio abarcó todo el año escolar. En la primera parte del año, leía para ellos. Luego, el espacio se transformó en darles la posibilidad de elegir los cuentos a leer y en dejarlos leer por sí mismos.

Magdalena abrió un espacio para la lectura, no porque sus alumnos no pudieran leer por sí mismos, sino porque no elegían leer. Generar condiciones didácticas dentro del espacio destinado a la lectura hizo que los alumnos retomaran el proceso que les permitía avanzar como lectores de textos literarios.

En la propuesta de enseñar a leer textos periodísticos el espacio para la lectura se abre con la finalidad de acercarlos a textos difíciles como lo son los que conforman los diarios. La historia de lectura de los alumnos determinará qué podemos enseñarles que no puedan hacerlo por ellos mismos. Hemos presenciado propuestas que buscan enseñarles a acercarse a la or-

ganización de la información en el diario y en los textos que lo conforman; propuestas que avanzan hacia enseñarles a confrontar la información presente en tres textos distintos que se relacionan entre sí en la hoja central del diario; propuestas en las que se pretende que los alumnos lean entre líneas y descubran la postura del periodista ante el acontecimiento relatado.

En suma, las actividades permanentes plantean la posibilidad de enfrentarse con los textos o con las estrategias de lectura que los alumnos tienen que poder utilizar con mayor soltura. Están dirigidas a formar al lector que pueda ubicarse a sí mismo frente a los textos, los autores y la comunidad con la que interactúa.

◆ **Las actividades permanentes comunican a los niños que la lectura es una actividad muy valorada.**

Cuando se generan condiciones que restituyen a la lectura su sentido y necesidad y están contextualizadas en un trabajo didáctico que permita a los alumnos avanzar como lectores -esto es ser capaces de resolver los problemas que la lectura de textos diversos presenta para los muy diversos propósitos-, los niños la valoran y la esperan. Repetimos aquí lo dicho en "Enseñar a leer textos periodísticos" y lo hacemos extensivo al trabajo con los textos literarios y de divulgación científica.

*"La propuesta de enseñar a leer textos periodísticos supone **procurar que los alumnos conformen una comunidad de lectores** que comparta la selección de noticias que considera relevantes, que elija comentarlas para reflexionar sobre el acontecer de la sociedad en la que vive. Una comunidad de lectores que busque comprometerse con la responsabilidad de asumir la lectura de la noticia que un miembro del grupo ha seleccionado, para que la discusión sea posible y se avance semana a semana en la construcción de argumentos que permitan sostener sus opiniones, que busque establecer relaciones con lo ya leído para recuperarlo y ponerlo al servicio de un nuevo análisis. Una comunidad de lectores que entienda que algo se pierde cuando se elige no asumir la responsabilidad de la lectura, cuando no se sabe con certeza qué ocurrió, por qué pasó, quiénes fueron responsables, cuando no se sabe reencontrar la información que se leyó porque el texto 'parece demasiado extenso'."*

Desplegar la lectura

Cuando los docentes buscamos enseñar las prácticas sociales de lectura, uno de los principios fundamentales es otorgar al que está aprendiendo la posibilidad de no quedar preso de una única interpretación, de un único modo de leer los textos. Tiene que aprender a abrir el horizonte para incor-

porar mayor saber sobre el mundo, sobre el lenguaje y sobre sí mismo. Esto permitirá que el libro cambie con cada nueva relectura y que también cambie él como lector. Cuando los alumnos vivencian que pueden compartir con sus padres, familia o su comunidad los sentidos que en el medio social circulan, la cohesión entre ellos es posible. Hemos asistido a comentarios de alumnos de 6° año -cuando evaluaban la actividad permanente de lectura de diarios- que relataban las discusiones generadas en la cena sobre las noticias leídas en el periódico. Se hacía presente el orgullo de los padres porque desde la escuela sus hijos accedían a temáticas del mundo social y podían sostener la conversación con los adultos. Podemos ir más allá y decir que podían ser miembros de la cultura escrita.

Un proyecto de enseñanza que decida mostrar que hay diversos modos de lectura que circulan en la comunidad de lectores; que la escritura no es transparente -el significado no está en el texto-; que hace falta capacitar a los alumnos para decidir cuándo su interpretación es una interpretación posible y cuándo no lo es; que hay que ayudarlos a enfrentar la tarea de determinar cómo debe tomar lo dicho en el texto, qué es lo que el autor quiso decir, no formará "lectores ingenuos".

Sabemos que para formar lectores hay que abrir espacios en los que las escenas de lectura entren en juego. Pero también sabemos que si en estos espacios no se generan las condiciones didácticas⁷ necesarias para que los alumnos actúen y avancen como lectores, la ingenuidad ganará la partida.

NOTAS

1. Son textos difíciles porque no fueron escritos pensando en los niños como destinatarios. Se dirigen a un lector que ha construido un determinado campo de conocimiento histórico y social.
2. Fernández López, M. (comp.), *Manuel Belgrano, Memorias*, Buenos Aires, Biblioteca Página/ 12, serie Documentos.
3. Recomendamos la lectura de: "Leer textos difíciles". En: Lerner, Delia y otros, *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado*, Buenos Aires, MCBA, 1997.
4. Referimos a la experiencia llevada a cabo por la docente Magdalena Moyano, analizada en los capítulos 7 y 9.
5. Esta experiencia fue llevada a cabo por Natalia Cacho y diseñada junto con Verónica Santestevan. La misma se realizó en el contexto del curso «Formación de lectores», que dicté a través del Instituto de Capacitación Docente de la Asociación ORT Argentina, 1999.
6. Galaburri, María Laura, "Enseñar a leer textos periodísticos", revista *Novedades Educativas* N° 104, Buenos Aires, agosto de 1999.
7. Hacemos nuestra la propuesta que presenta Delia Lerner en "¿Es posible leer en la escuela?" (1996) al presentar una alternativa para enseñar a los alumnos a confrontar sus interpretaciones.

DELIBERAR Y TOMAR DECISIONES

11

La planificación de proyectos

"Hay cosas que a lo mejor se te escapan y después decís 'cómo se me escapó esto'. (...) 'Yo podría haber aprovechado así...'
La autocrítica me está destruyendo."
(Mabel, docente)

Reflexiones acerca de la planificación

"Antes planificábamos, ahora hacemos proyectos.
-¿Cuál sería la propuesta que a vos te parece que les va a interesar?
- Lo que pasa es que yo, hasta ahora, siempre traté de que surja del grupo.
- No quiere decir que lo que nosotros armemos no pueda ser cambiado, pero tenemos que ir pensando qué queremos que aprendan de este tema.
- Pero, cómo lo planteo para que sea interesante para ellos. Vos lo ves interesante, podemos llevar propuestas... el asunto está en que ellos lo vean interesante, que *se enganchen*." (María Laura y Mabel)

"Ahora, cuando hago cosas que no programé lo suficiente no sale igual, te das cuenta de que eso no va. Pasé por todos los procesos: de arrancar de un método y no desligarme de él, a no sujetarme de nada y te desbandás, a permitir que los chicos te manejen, como me pasaba el año pasado. En esto creo que aprendí mucho." (Adriana)

"Yo decía que planificaba por proyectos, pero nada que ver. Creía que eran proyectos, me parecía que yo estaba en el cambio. Lo que hacía era actividades aisladas..."

Otra cosa que hacía era armar un trabajo y aunque no me quedaba conforme con el resultado lo dejaba y ahora me doy cuenta de que podemos volver con los chicos *sobre el texto, revisarlo, no darlo por terminado*." (Mabel)

"El problema que siempre se me plantea (quizás por las características de mi escuela) es la falta de tiempo para implementar los proyectos." (Azucena)

"Este año a los docentes nos pidieron una nueva forma de trabajo: implementar proyectos.

Esta nueva visión de enseñanza hizo que nos planteáramos muchos problemas: qué hacer, cómo hacerlo, etcétera. Teniendo más claro el panorama sobre proyectos, será más sencillo, porque teniendo los instrumentos necesarios será más fácil llegar a cumplir nuestros propósitos y lograr que sistematicen contenidos. Pero habrá que ver cómo implementar los proyectos previendo tiempos, relacionando áreas, etcétera." (Claudia)

"El hecho de trabajar con proyectos es algo completamente 'nuevo' dado que estamos acostumbrados a tanta estructuración y tiempos didácticos marcados. Pero la experiencia con la implementación del nuestro nos hizo ver las cosas de otra manera, con más optimismo y ganas de emprender nuevos proyectos." (Julia)

Se podrían seguir presentando testimonios de maestros que ponen sobre la mesa la confusión que se genera cuando se utilizan las nuevas propuestas didácticas para desechar conceptos y reemplazarlos sin que se acompañe una reinterpretación de los mismos.

Ésta no es una responsabilidad exclusiva del maestro. Es una responsabilidad que comparte con las autoridades que, a través de documentos o circulares, instituyen cómo debe trabajarse sin instrumentar la capacitación requerida para que el mismo sea posible. Es una responsabilidad que también compartimos los capacitadores de docentes, cuando no respetamos los procesos de construcción de la propuesta didáctica que llevan a cabo los maestros, por no entender que construir es reconstruir y que hay que reconstruir sobre lo que ya se construyó.

Pero este reconocimiento puede ser útil sólo si sirve para tomar conciencia de la necesidad de diferenciar cuándo una propuesta de cambio responde a "los productos de la búsqueda científica de soluciones a los graves problemas educativos que confrontamos" o "al dominio de la moda" (Delia Lerner, 1994).

Entonces, si la planificación de proyectos se constituye en una alternativa en la búsqueda de soluciones a los problemas de la enseñanza, habrá que distinguir qué problemas pretende resolver y de qué manera. Sólo así será posible recuperar la potestad sobre la propuesta didáctica que cada docente o cada institución escolar va construyendo.

Problemas didácticos a enfrentar

La lectura de los testimonios de las docentes permite interpretar el planteo de problemas didácticos.

- ¿Por qué planificar proyectos? ¿qué aporta esta forma de organizar la enseñanza? ¿Qué otras formas conviven con ellos?
- ¿Qué es lo que hace que un trabajo sea interesante para los alumnos?
- ¿Quién planifica: el alumno, el docente, ambos? En el caso de que optáramos por una planificación conjunta entre los alumnos y el maestro, ¿es posible concertar los contenidos y los planes de acción?
- ¿Hace falta seguir un modelo de planificación?
- ¿Cómo contribuir a que los alumnos se desenvuelvan cada vez con mayor autonomía?
- ¿Qué papel juegan las actividades en una planificación por proyectos? ¿cómo se seleccionan? ¿Con qué criterios?
- ¿Qué necesita saber un docente para planificar un proyecto que lo ayude a cumplir sus propósitos?
- ¿Por qué será necesario prever los tiempos de enseñanza? ¿Cómo se organiza ese tiempo? ¿Influyen las características del grupo en esta organización?

Estos problemas fueron enfrentados por Magdalena, la maestra de 7° año, cuando decidió planificar el proyecto de escritura de cuentos de terror. Al analizar la experiencia en capítulos anteriores,¹ hemos puesto de manifiesto las deliberaciones que posibilitaron al docente tomar decisiones para plantear el contenido a enseñar: la escritura de cuentos de un subgénero particular.

Allí se hizo referencia a los proyectos como una forma de organizar el tiempo didáctico. Previamente había planificado una actividad permanente de lectura de cuentos para que los alumnos actuaran como lectores de los textos que iban a escribir. Es decir, los proyectos o actividades permanentes son opciones. El contenido que pretendemos enseñar, los propósitos y la historia del grupo de alumnos, guiarán en la toma de decisiones acerca de cuál es la más adecuada.

Es así como la planificación de proyectos enfrenta al docente con éstos y otros problemas didácticos. La didáctica de la lengua aporta conocimientos para resolverlos –más aún cuando están apoyados en la investigación– sobre los cuales podemos reflexionar y recoger los aportes que colaboren en los momentos de deliberación que se presentan.

Deliberar es decidir cómo actuar en una situación concreta. Para ello, es necesario considerar las alternativas posibles, analizar las consecuencias

implicadas en la elección de cada una de ellas. Sopesarlas según los propósitos que nos hayamos planteado. Y elegir... no "la correcta", sino la más adecuada.

Volvamos al problema que enfrentó Magdalena: ¿cómo organizar el trabajo en el aula para que escriban cuentos de un género en particular?

Es una propuesta de escritura. Esto lleva a optar por la organización de un proyecto. Ahora bien, en el análisis de esta alternativa, encuentra que los alumnos no han leído los suficientes cuentos como para colocarlos en la posición del que escribe cuentos de ciencia ficción o de terror. Aquí es posible pensar en dos opciones. Planifica primero una actividad permanente de lectura para que los alumnos tengan la posibilidad de interactuar intensamente con esos textos o comienza con el proyecto de escritura, en el cual leerán los cuentos de autor sabiendo que ellos van a escribirlos después.

Comenzar por la actividad permanente de lectura posibilita a los alumnos desempeñarse como lectores, es decir, leer los cuentos desde el lugar del que busca ser provocado por ellos, dejarse llevar por el suspenso, el miedo o las condiciones de posibilidad planteadas desde la ciencia ficción; construir una interpretación que le permita situarse frente a la relación que el texto plantea con el mundo a través de la historia. En suma, vivir desde la posición del lector lo que provoca la escritura. Una vez que los alumnos vivenciaran esto o empezaran a asumir el desafío de la lectura, se podría comunicar la propuesta de escritura y establecer con los alumnos cuándo iniciarla. Así, mientras siguen leyendo, tienen la posibilidad de ir gestando la historia que ellos contarían.

Comenzar por el proyecto de escritura posibilita a los alumnos encontrar sentido al escribir en la escuela. Se podría definir con ellos cuál subgénero elegir. La primera etapa estaría destinada a la lectura del corpus de textos que el docente ha seleccionado, con la finalidad de generar el acercamiento a la particularidad de estos cuentos. Seguramente, aunque no hayan leído muchos antes, habrán visto películas de ciencia ficción o de terror, lo que les permitiría reconocer el pedido de la maestra y ciertos rasgos del subgénero en cuestión. Si éste es el caso, se podría pedir que leyeran los textos con el propósito de diferenciar los recursos utilizados por el cine y por la literatura para dar miedo o crear suspenso, a qué personajes recurren, cómo los caracterizan, etcétera. La segunda etapa comenzaría con la escritura de sus propios cuentos.

Ambas alternativas son viables. ¿Por qué, en este caso concreto, la opción de empezar por la actividad permanente de lectura es considerada más adecuada?

En la crónica, Magdalena menciona su preocupación, compartida con otros docentes de la escuela, sobre la falta de concurrencia a la biblioteca por parte de los alumnos para solicitar libros de literatura. Si en su historia escolar aún no habían encontrado el sentido a elegir leer textos literarios, ésta era una oportunidad para Magdalena de asumir la responsabilidad de

Si la situación que se plantea permite a los alumnos resolverla en forma inmediata, quiere decir que no les ha presentado dificultad, un nuevo desafío, la posibilidad de poner en juego sus conocimientos para construir otros nuevos o de establecer nuevas relaciones entre los ya elaborados. Es decir, no plantea la posibilidad de aprendizaje.

Entonces, la idea de **obstáculo** es importante, porque implica que se hace necesario poner en juego los conocimientos anteriores adecuados para resolver el problema. Y en esta puesta en juego, los alumnos tienen la posibilidad de vivenciar que dichos conocimientos, si bien son adecuados, no son suficientes. Se hace necesaria la construcción de un nuevo conocimiento o, como dijimos antes, de una nueva relación entre los conocimientos que se poseen.

Sólo hay un problema si el alumno puede comprenderlo, percibe una dificultad y prevé acciones tendientes a resolverlo. Es necesario que la situación le permita disponer de sus conocimientos anteriores, ya que si la dificultad es demasiado grande, queda desarmado frente a ella y lo desmoviliza. La dificultad debe ofrecer una resistencia suficiente como para llevar al alumno a hacer evolucionar los conocimientos anteriores, cuestionarlos, elaborar nuevos.

*“¿Cómo plantear problemas cuando el contenido sobre el cual se está trabajando es la lengua escrita? La respuesta es simple: **usando** la lengua escrita, leyendo y escribiendo.*

Es un problema explorar un texto para buscar una información que se necesita cuando uno todavía no sabe leer un artículo que no ha sido escrito especialmente para niños sobre el tema del proyecto que se está desarrollando; es un problema descubrir las características del estilo de un escritor cuando se trata de escribir “a la manera de” ese autor; es un problema escribir una noticia o un cuento de ciencia ficción respetando las características del tipo de texto en cuestión...” (Delia Lerner, 1996).

Por otro lado, es conveniente que **el problema sea rico y abierto** (Delia Lerner, 1996), es decir que permita a los alumnos tomar decisiones, elegir procedimientos o caminos diferentes.

¿Cuáles son las condiciones para que la propuesta de escribir cuentos de un subgénero particular constituya un problema para los alumnos?

Es primordial que hayan leído previamente el corpus de textos seleccionado por el docente para que la consigna de escribir un cuento de terror cobre sentido en el campo de conocimiento de los alumnos. No hará falta explicarles cuáles son las características textuales, ni cuál es el léxico, ni cuál es la organización de ese tipo de textos. El hecho de tener que escribir cuentos para la antología hará que ellos mismos se pregunten por estos aspectos y podrán recurrir a los libros leídos para realizar las consultas pertinentes mientras los estén escribiendo.

Leer como escritor, eso hicieron los alumnos de Magdalena cuando buscaron en cuentos de autor cómo se hace, qué recursos utilizan para dar miedo. Así, los nuevos conocimientos "se generan como respuesta a preguntas que raramente aparecen cuando uno se comporta como lector -la lectura plantea otros interrogantes- pero que, en cambio, se imponen cuando uno se involucra en la producción del texto. (...) Los problemas aparecen así en toda su complejidad; son el punto de partida para la elaboración de nuevos conocimientos" (Delia Lerner, 1996).

El trabajo no fue fácil para ellos, las diferentes versiones del cuento lo ponen en evidencia. Es importante poder interpretar las afirmaciones expresadas por los alumnos o sus producciones como una información de su estado de saber. Así, podremos comprobar, una vez más, que los conocimientos no se apilan uno sobre otro. Un nuevo conocimiento cuestiona las concepciones del alumno originadas por el conocimiento anterior...

Y debe cuestionarlas... para que sea posible la reconstrucción.

Un proyecto implica la elaboración de un producto tangible, por lo que hay que contemplar el tiempo que lleva el proceso de producción y las acciones necesarias para que éste sea posible.

Un proyecto implica la elaboración de un producto tangible para los alumnos: la escritura de una carta de lectores para el periódico de la zona, la producción de un casete de poemas, la producción de fascículos sobre temas de ciencias naturales o sociales, la antología de cuentos... Esto supone la previsión de las acciones que será necesario reali-

zar para concretarlo y del tiempo que será necesario dedicar o del que se puede disponer.

Así, podremos diseñar *proyectos a corto plazo* -podrán durar pocos días, por ejemplo, escribir una carta de lectores sobre un tema que ha surgido como emergente en el barrio de la escuela-, *a mediano o a largo plazo* -producir una antología de cuentos puede llevar varios meses de trabajo-.

Al tratarse de un proyecto a mediano plazo, Magdalena podía compartir la planificación de la tarea con sus alumnos: acordar tiempos, formas de trabajo, ajustar pautas necesarias para hacer efectiva la producción de la antología.

Es por ello que es necesario anticipar la secuencia de situaciones que pondremos a nuestros alumnos. Esta secuencia no es un listado de actividades inconexas e intercambiables. Se constituye en un *plan de acción, un plan de trabajo*. Una vez anticipada la secuencia se diseñarán las situaciones didácticas para constituir en el aula las condiciones didácticas que resguarden las prácticas de lectura y de escritura.

Un proyecto permite coordinar los propósitos del docente con los de los alumnos contribuyendo a preservar el sentido social de la lectura y la escritura y a dotarlas de un sentido actual para los niños.

El propósito de Magdalena es claro y tiene la suficiente complejidad como para pensar en largos plazos y en la posibilidad de que los alumnos se enfrenten en otra ocasión con la escritura de cuentos.

El problema didáctico es cómo hacer para que este objeto de enseñanza - la escritura de cuentos de terror- se transforme en objeto de aprendizaje para los alumnos. Para que esto ocurra ellos tienen que poder otorgar sentido a la escritura y a la lectura que pretendemos enseñarles. Escribir cuentos para una antología otorga sentido en el *aquí y ahora* de los alumnos. Acordar los tiempos de trabajo, la manera de editar el libro, hace que cobre sentido la propuesta de escritura. Comprobar que sus textos "no dan miedo" hace necesario para ellos leer como escritores y elaborar nuevos conocimientos sobre los recursos literarios que permiten generar suspenso.

Con esto no se pretende afirmar que toda propuesta de escritura tiene que finalizar en una publicación. El tomar la práctica social de escritura como referencia permitirá desplegar las diferentes situaciones en las que pueda contextualizarse.

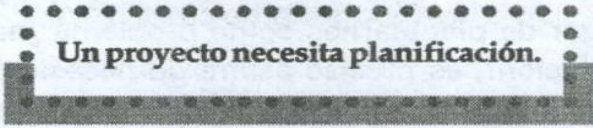
Un proyecto implica la condición de resolución compartida.

Como afirma M. Castedo (1995):

"Más allá de que el texto en cuestión se escriba individual, colectivamente o por equipos, el proyecto es un proceso de elaboración colectivo de los niños con su docente. Su sentido es el de un compromiso constante por construir certezas compartidas y por discutir las incertezas que permitirán a todos comprender el texto y comprenderse mejor entre pares para realizar la tarea."

Es así como este compromiso constante, generado durante la escritura, hace posible que los que participan de un proyecto colectivo colaboren en las tareas a realizar. Si bien la escritura de los cuentos era grupal, todos formaban parte de esa comunidad de lectores y escritores que los estaban gestando. Cada grupo tenía sus responsabilidades frente a la tarea colectiva, cada miembro tenía sus responsabilidades frente a su grupo. La crónica de la maestra y las producciones de los alumnos ponen en evidencia que los chicos son capaces de asumirlas.

Si todos, alumnos y docente, pueden sentirse partícipes de un proyecto colectivo que los compromete, se favorece la colaboración en la construcción de un campo de conocimientos que guíe la lectura presente en la revisión. Así, los problemas que los autores no puedan ver en sus textos, podrán ser visualizados por sus compañeros. Y, si ni los autores ni los compañeros pueden reparar en los problemas del texto, está el docente para deliberar y decidir si diseñará una situación para abordarlos con sus alumnos –como lo hizo Magdalena– o los postergará para otra oportunidad.



Un proyecto necesita planificación.

Planificar es tomar decisiones para que las condiciones didácticas creadas posibiliten leer y escribir en la escuela y sostener el proceso didáctico que hemos elegido. Además, permite mantener la continuidad entre las diferentes propuestas y asegurar la diversidad en las prácticas de lectura y escritura que se enseñen en las situaciones comunicativas que las generen.

Habrá que decidir:

- cuál es la práctica social de escritura que se toma como referencia y se pretende enseñar;
- qué condiciones de las que generan esa práctica social vamos a reproducir dentro del aula;
- cuál es la situación comunicativa que hace que el texto a escribir sea el adecuado;
- qué grado de formalidad tendrán esos textos según la situación en la que se generen;
- cuál será el problema que dirija la acción del proyecto;
- el corpus de textos que se leerá o consultará;
- la conveniencia o no de la escritura o la lectura por parte del docente;
- el plan de acción o secuencia de actividades;
- en qué momentos será conveniente la escritura o lectura en pequeños grupos, colectiva o individual;
- qué contenidos podrían convertirse en objeto de reflexión;
- cómo va a intervenir el docente.

Como dicen Mirta Torres y Stella Ulrich (1991):

“Nuestra tarea didáctica así organizada parece resultar más coherente con la concepción del aprendizaje como proceso de construcción paulatina. De todas

maneras, es el maestro quien capitaliza los problemas que se presentan, para que las acciones -aun causales y aisladas- se integren en un proceso que permita elaborar contenidos nuevos a partir de otros ya existentes.”

Ante la pregunta: ¿hace falta seguir un modelo de planificación?, la experiencia recogida a lo largo de muchos años de trabajo en docencia y con docentes nos hace afirmar que, si el modelo de planificación se exige como un formulario a completar, no se convierte en instrumento para la enseñanza.

Entonces, en lugar de plantearnos como problema ¿hace falta seguir un modelo de planificación?, es preciso asumir la necesidad, por un lado, de planificar las situaciones didácticas que ayuden a sostener el proceso de enseñanza; por el otro, de llevar un registro de las propuestas realizadas con la finalidad de constituir la historia de lectura y escritura de los diferentes grupos escolares.

El trabajo didáctico es el que hace posible que los alumnos asuman como propio el proyecto de escritura. *Planificar es tomar decisiones que permitan sostener el trabajo didáctico.*

Nota

1. Referimos a la experiencia llevada a cabo por la docente Magdalena Moyano, analizada en el capítulo 3.

12

La evaluación del proyecto diseñado

La finalidad esencial de la evaluación es reorientar la enseñanza con el fin de asegurar que los alumnos avancen como lectores y escritores.

La propuesta didáctica que estamos adoptando supone constituir la evaluación dentro del proceso pedagógico y no separada de él. Así, la evaluación se relaciona con la situación didáctica en la que el aprendizaje se produce y con la relación didáctica que se establece.

Evaluar es volver sobre nuestra propia práctica con la finalidad de reconsiderar las decisiones que hemos tomado. Es hacer de la tarea docente una profesión que asume la responsabilidad de la enseñanza y que está atenta a no reproducir acríticamente las tradiciones o las propuestas innovadoras.

Esto lleva a **reconstruir la experiencia realizada**, volver a mirar lo que ha sucedido en el aula con el fin de identificar aquello que se ha podido concretar y desarrollar, reconociendo las tensiones o contradicciones que se han generado (Gloria Edelstein, 1995).

Lleva también a **reconstruirse a sí mismos como docentes**, rever las intervenciones, las decisiones que se han tomado en el diseño del proyecto y las que se han tenido que tomar durante el transcurso del mismo.

Lleva a **reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza del lenguaje escrito** que están en la base del proyecto diseñado y de las acciones que efectivamente ocurrieron.

Para ello, es necesario recurrir a la reflexión individual y compartirla con otros para que ayuden a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las personas. Así se enriquecerá la propia mirada.

Podemos decir que, desde este lugar, **evaluar significa considerar:**

- La situación didáctica diseñada por el docente.
- El proceso llevado a cabo por el niño como el resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender.
- El contexto institucional en el cual se da la enseñanza.

La situación didáctica diseñada

Evaluar la situación didáctica es considerar la forma de relación que el docente planteó entre los alumnos y los contenidos escolares con el propósito de que construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos.

Es importante tener en cuenta **la toma de distancia que supone e impone la reflexión**. Sin esta toma de distancia, el docente puede convertirse en objeto de la evaluación y no es esto lo que ayuda a reconsiderar la tarea de enseñanza.

Recuperar tanto las experiencias positivas como las que no consideramos satisfactorias y analizar los motivos permite volver sobre lo ya hecho, sobre lo que ya se ha dado por terminado, ya no para modificar lo realizado sino para "modificar la comprensión" sobre las relaciones que pudimos establecer dentro del aula. Esto puede llevar a reconstruir la propuesta didáctica y diseñar desde ella un nuevo proyecto u otra modalidad de enseñanza que permita el avance en el aprendizaje de los alumnos.

Puede evaluarse, por ejemplo, que la propuesta de reescribir para la radio las noticias seleccionadas del diario hizo que la voz del periodista -como voz impersonal, anónima, realizada en tercera persona- se pusiera en juego como contenido en acción. Esto es, los alumnos **han usado** la tercera persona como marca impersonal para responder a la situación de escritura, pero **no han reparado en el conocimiento producido**, no se ha convertido en objeto de reflexión, por lo tanto no estamos seguros de su reutilización en otra ocasión.

Podemos preguntarnos ¿cómo generar la reflexión sobre ese contenido para que pueda ser identificado y se organice e integre a los otros saberes? ¿Cómo constituir la situación didáctica de manera que la elección de la voz del periodista sea un problema para ellos?

Experiencias anteriores con otros alumnos nos llevan a reparar en lo siguiente: cuando el grupo escribió textos periodísticos en los que tenía que dar cuenta de acontecimientos en los que estaba implicado (una crónica sobre el desarrollo de una actividad escolar), el "nosotros" era la marca constante de sus escrituras. Daba cuenta de su participación en el hecho.

Si colocarlos en el lugar de periodistas que relatan los hechos en los que están implicados podría generar la reflexión que buscamos era una hipótesis viable, había que cambiar las condiciones didácticas en las que la situación de escritura se presentaba.

Entonces, el proyecto de escritura siguiente se centraría en la producción de un texto periodístico que diera cuenta de un hecho en el que ellos se implicaran: el campamento que iban a realizar. El "ellos" -representado por "los alumnos de 6° 'C'..."- o el "nosotros" podría presentarse en las escrituras de los alumnos. Sería posible la reflexión sobre la voz del periodista a adoptar y la discusión sobre los efectos que generaría en el lector la decisión que tomasen.

La evaluación de la nueva situación didáctica generada permitirá considerar si esta decisión promovió lo esperado.

Como puede apreciarse, al evaluar el proyecto diseñado es necesario que el docente pueda mirar lo sucedido en el aula situándose en el lugar de alguien que fue testigo de lo que allí ocurrió. Es un lugar semejante al que ocupa el escritor cuando revisa su texto. Tiene que leerlo descentrándose del lugar de autor para colocarse en el lugar del lector potencial. Tiene que leerlo como si él no lo hubiera escrito. Esta toma de distancia entre el autor y su texto lo ayuda a construir un campo de conocimientos que le permite reorientar la escritura. De la misma manera, la toma de distancia entre el docente y la situación didáctica en la que él participó lo ayudará a construir un campo de conocimientos que reorientará su propuesta didáctica.

Desde esa posición es posible que considere las condiciones que ha creado para que el aprendizaje de los alumnos avance y para promover las diferentes interacciones involucradas en el proyecto.

Por ejemplo:

- La situación planteada ¿fue realmente un 'problema' para los alumnos? ¿Posibilitó la reconstrucción de sus conocimientos estableciendo nuevas relaciones o modificándolos?
- ¿Se planteó de manera abierta permitiendo al grupo resolverlo de diferentes formas, utilizando sus propias estrategias?
- ¿Qué condiciones de la práctica social de escritura o de lectura se han podido reproducir en el aula?
- ¿Qué problemas de los anticipados pudieron enfrentar los alumnos?
- ¿Qué contenidos pudieron convertirse efectivamente en objeto de reflexión? ¿Los mismos alumnos los convirtieron en observables o el docente tuvo que plantearlos? ¿Cómo se ha procedido?
- ¿Se generó discusión e intercambio? ¿Qué fue lo que lo favoreció?
- ¿Qué cambios tuvieron que hacer sobre lo previsto y en función de qué fueron hechos?
- Las situaciones de lectura y de escritura ¿resultaron suficientes y pertinentes en función de los propósitos propuestos? ¿Se otorgó el tiempo necesario para que los alumnos revisaran sus textos? ¿Se diseñaron situaciones en las que tuvieran la oportunidad de confrontar con sus compañeros o con el texto las interpretaciones construidas a través de la lectura?
- Las modalidades de trabajo elegidas - individual, grupal o colectiva - ¿resultaron adecuadas para el sentido de cada situación?
- ¿Cómo se evalúan las intervenciones didácticas en los diferentes momentos del proyecto? ¿Fueron adecuadas? ¿Permitieron el avance en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando los alumnos?
- ¿Se posibilitó la reflexión sobre lo realizado y sobre las decisiones que los alumnos han tomado?

Esta revisión -que de ningún modo se propone como un formulario a responder sino como posibles aspectos a considerar- puede constituir la toma de conciencia de las condiciones didácticas que se han podido generar y sostener durante la implementación del proyecto. Evaluar los aprendizajes de los alumnos sin considerar las condiciones didácticas en las que éstos se produjeron puede llevarnos a errar el rumbo hacia el mejoramiento de la enseñanza.

El proceso llevado a cabo por el niño

En el marco de la propuesta didáctica que sostenemos, la evaluación del proceso llevado a cabo por el niño es el resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender. Así, idénticas situaciones didácticas generarán efectos diferentes en los niños. Es preciso aceptar que lo que puede representar un verdadero problema para unos puede no serlo para otros, habrá variaciones individuales en los resultados que se obtengan... Considerar al grupo de alumnos implica aceptar su diversidad y sus diferentes historias en relación con el lenguaje escrito y con la escuela.

Por otro lado, es importante propiciar la participación de los alumnos en el proceso de evaluación para ayudarlos a tomar conciencia de su aprendizaje.

La evaluación tiene que permitirnos establecer cuáles fueron los progresos en el aprendizaje generados a través del trabajo didáctico realizado. Para ello, es un principio esencial focalizar la evaluación en el proceso desarrollado por los niños. Es decir, dirigir la mirada hacia los progresos con relación a lo que fue considerado como contenido de enseñanza.

Investigaciones didácticas han puesto en evidencia *“que lo que los chicos habían aprendido acerca de la escritura se reflejaba mucho más en las discusiones que sostenían en clase que en los textos en tanto productos. Los textos también mostraban -por supuesto- que los chicos habían aprendido mucho, pero siempre daban una visión mucho más parcial del aprendizaje que la que podía obtenerse al leer en los registros de clase las discusiones de los niños durante el proceso de revisión de esos textos”* (D. Lerner, 1997).

¿Qué criterios utilizaríamos para determinar los progresos realizados por los niños al comparar sus producciones y desempeño con lo que eran capaces de hacer ellos mismos en momentos anteriores?

Cuando las prácticas de la lectura y de la escritura son consideradas como objeto de enseñanza, es necesario observar, “tomar nota”, registrar, buscar datos que nos permitan ver:

- cómo proceden como lectores o productores de textos;
- qué características de los textos van poniendo en acción, cuáles se van convirtiendo en herramientas para el control de los textos que producen o

- para la construcción de su significado y cuáles aún no son tenidas en cuenta o requieren un nuevo abordaje en otra situación;
- qué aspectos del sistema de escritura van considerando, cuáles de ellos han podido convertir en objeto de reflexión, a qué conclusiones provisionarias han ido arribando;
- cómo han progresado en autonomía en la lectura y la escritura.

A partir de la evaluación que realicemos, tanto de la situación didáctica diseñada como de los aprendizajes de los alumnos, se podrá establecer qué nueva situación es posible planificar, de manera que el conocimiento provisorio construido pueda volver a ponerse en acción.

Es así como la evaluación del aprendizaje de los alumnos posibilita **reorientar la enseñanza** -a partir de los datos que recoge el maestro para revisar su tarea- y **reorientar el aprendizaje** -a partir de los datos que recoge el alumno para retomar o reafirmar lo aprendido-.

El contexto institucional

Si pretendemos abordar este aspecto es porque no puede separarse del análisis que se realice, ya que tenerlo en cuenta es considerar el contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje tuvieron lugar.

En especial queremos referirnos a la toma de conciencia acerca del lugar que ocupa la evaluación en las instituciones educativas.

La actividad evaluativa en los marcos institucionales ha puesto en evidencia históricamente la problemática del poder y del control, en diferentes ámbitos: áulico, institucional y social. Si la evaluación se convierte en una presión modeladora de la práctica de enseñanza, si sirve como vía para sancionar el progreso de los alumnos determinando la promoción, resulta difícil poner en el centro la propuesta didáctica y hacer de la evaluación una herramienta de conocimiento.

En ocasiones se observa que la enseñanza se realiza en un clima de evaluación constante que comunica criterios internos de calidad en los procesos por realizar y en los productos esperados. En estas condiciones, es difícil distinguir los procedimientos efectuados como función evaluadora -en los términos que la hemos definido- de los realizados con intención sancionatoria.

Es así como los alumnos aprenden a ser evaluados, aprenden el "oficio de alumno", aprenden las reglas del juego. Pueden no entender para qué el nuevo maestro les pide que revisen su texto si al final él va a ser el que los corrija y dictamine qué está bien y qué no. Pueden no entender por qué dedicaron más de dos meses a la escritura de cuentos y luego en uno de los ítems de la evaluación de lengua se les propone que escriban un cuento en

menos de lo que dura una hora de clase. Sin embargo, entienden que así son las reglas del juego que en ocasiones se les plantean y no aceptarlas implicará una dificultad para su promoción.

Tomar conciencia de esto nos lleva a retomar el significado de la evaluación y a generar procesos reflexivos respecto de la propia práctica.

Sabemos que éstas no son opciones que puede elegir el maestro de manera solitaria y, a veces, no son opciones que puede elegir la institución escolar. Como dijimos anteriormente, es necesario recurrir a la reflexión individual y a compartirla con los otros docentes y equipo directivo para ayudarse a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las concepciones que se buscan sostener. De esta manera, podrá encontrarse una alternativa que lleve a no reproducir acríticamente la función de la evaluación como presión modeladora de la propuesta didáctica, como una manera de controlar desde afuera el proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje que ocurre dentro de las aulas.

Evaluar la propuesta didáctica

Evaluar es realizar un análisis de las acciones didácticas desde un marco teórico determinado. La propuesta didáctica que estamos construyendo y que ha orientado las decisiones necesita ser reconsiderada.

Cuando **se ha optado por un proceso didáctico que propone a los alumnos reflexionar sobre los contenidos a partir de los problemas que les presenta el lenguaje escrito mientras escriben o leen**, es preciso volver sobre nuestras concepciones sobre:

- **enseñanza,**
- **aprendizaje,**
- **lectura y escritura,**
- **la transformación que opera en las prácticas sociales de lectura y escritura al considerarlas como contenidos de enseñanza,**
- **el contrato didáctico a establecer,**
- **las condiciones didácticas a crear en el aula,**
- **las formas de organizar la enseñanza,**
- **evaluación.**

Desde estas concepciones es posible comprender las razones por las cuales las acciones didácticas han favorecido o no el avance de los alumnos como lectores o escritores. Es así como no será posible mantener una propuesta didáctica en el primer ciclo que se proponga sólo la lectura fluida por

parte de los alumnos. Si bien éste es un desafío fundamental en el primer tramo de la escolaridad, *lector* no es el que puede sonorizar un texto sino el que puede recurrir a la lectura para resolver los problemas que se le presentan -sea la búsqueda de información, sea el conocer la historia narrada, sea el querer compartir con otros los acontecimientos de su comunidad-. Sólo en el contexto de situaciones genuinas, los alumnos pueden aprender a desempeñarse como lectores. Entonces, esa propuesta didáctica podrá reformularse revisando, en primer lugar, los propósitos de la formación de lectores y las prácticas de lectura que están sosteniendo las situaciones diseñadas.

La finalidad es:

- ◆ consolidar el proceso de construcción de la propuesta didáctica que hemos iniciado;
- ◆ realizar las transformaciones que consideremos necesarias, ya sea en un sentido particular o general.

Es así como esta revisión puede constituir la toma de conciencia sobre la propuesta didáctica que se ha podido generar, los aspectos que puede consolidar y aquéllos que se está en condiciones de transformar. De esta manera, se abrirá la posibilidad a nuevas búsquedas y replanteos que dirijan las próximas decisiones.

Preguntarnos, por ejemplo:

- ¿Qué propósitos dirigieron nuestras acciones?, ¿cómo se relacionan con los propósitos que nos habíamos planteado?
- ¿En qué momentos nos fue útil recurrir a la práctica social de lectura o escritura -existente en el afuera de la escuela-, para tomar decisiones que ayuden a resguardar su sentido?
- ¿El dominio del conocimiento a enseñar fue suficiente como para distinguir qué necesitaban aprender los alumnos y para poder diseñar las situaciones didácticas que les permitieran aprenderlo? ¿Fue suficiente el conocimiento acerca de cómo aprenden los niños para poder observar qué problemas enfrentaban mientras leían o escribían textos?
- ¿Se tuvo en cuenta la historia de lectura o de escritura de los alumnos al diseñar el trabajo en el aula? ¿Se tuvieron en cuenta las estrategias o contenidos que ellos ponen en acción mientras leen o escriben? ¿Se pudo anticipar qué contenidos podrían convertirse en objeto de reflexión, es decir, ser problema para ellos?
- Frente a la naturaleza del conocimiento a enseñar, ¿realmente se lo ha considerado como un conocimiento complejo y provisorio?, es decir, ¿se ha presentado el lenguaje escrito con toda su complejidad o se lo ha des-

- menuzado en partes para poder enseñarlo?, ¿se ha pretendido que los alumnos alcancen el conocimiento correcto o se les ha permitido realizar aproximaciones que resulten de la reconstrucción de sus conocimientos anteriores?
- Las intervenciones previstas ante los problemas anticipados como posibles de convertirse en objeto de reflexión, ¿fueron las adecuadas o se tuvieron que considerar otras?
 - ¿Qué problemas de organización de la clase no fueron previstos y cuáles formas de organización previstas fueron efectivas?
 - Teniendo en cuenta que un acto de voluntad del maestro no es suficiente para devolver a los niños el derecho a construir el conocimiento en el marco escolar, ¿se pudo lograr que la corrección, por ejemplo, dejara de ser una función privativa del docente y pasara a ser compartida por maestro y alumnos?, ¿se pudo delegar provisoriamente el control del trabajo que implicaba el proyecto para que los alumnos asumieran su compromiso para con la tarea y con su propio aprendizaje?

Cuando existe un marco institucional que favorece el trabajo con proyectos de aula, maestros y directivos participan en su planificación y se abre un espacio de reflexión conjunta para el diseño, implementación y evaluación de dicho proyecto, es más probable que los docentes avancemos en el proceso de construcción de una propuesta didáctica.

Palabras finales

Este libro tiene una historia, ya que no ha nacido como tal, sino que lo he transformado en libro.

Tuvo su origen en los materiales para el estudio independiente que escribí para el curso de educación a distancia semipresencial, al que llamé *La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción*. El curso abarcaba tres cuatrimestres y aspiraba a que los maestros aprendieran a pensar y actuar desde un marco de referencia determinado.

Dos veces el curso fue dictado en la provincia de Santa Fe -en la ciudad de Santa Fe (1994-1995) y en Rafaela (1996-1997)-; dos veces los materiales fueron reescritos. El pequeño grupo de docentes, alumnos en el primer curso y ayudantes en la segunda implementación, es testigo de su reconstrucción.

Al transformar los materiales en libro, los cien docentes que cursaron en Rafaela serán testigos de su nueva reformulación.

Cada nueva versión buscó incorporar, por un lado, otras experiencias desarrolladas por maestros en las aulas; por el otro, los aportes de la investigación didáctica sobre la enseñanza de la lectura y la escritura. Así, la utilización de los aportes teóricos para comprender la práctica de la enseñanza se convirtió en la base de la organización del texto.

Los testimonios incorporados -que recogí a través de más de 20 años en la docencia como maestra y como profesora en acciones de capacitación- han permitido construir diferentes interpretaciones acerca de cómo concebir la enseñanza del lenguaje escrito y el trabajo del docente.

Las experiencias de aula registradas permitieron mostrar cómo es posible llevar adelante un proyecto de enseñanza orientado por el propósito de formar lectores y escritores.

El hecho de recurrir a testimonios y experiencias de docentes posibilita ver a maestros que aprenden de su práctica, que vuelven atrás su mirada para revisar lo hecho -no sólo lo de hace poco sino también lo de hace mucho-, y esa revisión les ayuda a entender su momento actual y realizar la toma de conciencia de las concepciones utilizadas como puntos de apoyo de sus prácticas.

Cuando tomamos conciencia de los conceptos e instrumentos que necesitamos para resolver los problemas que la enseñanza nos plantea, el avance es posible. Pero no se puede pretender que esta toma de conciencia sea inmediata. El camino es largo; no tiene final, es decir no hay un límite para los aprendizajes; y es costoso, porque aprender no es fácil y es a veces doloroso -a quién le gusta abandonar sus concepciones que tanto trabajo costó conquistar, por otras que nos demuestran que las superan, pero que impliquen construir otra mirada para observar el mismo hecho-.

Pero..., a pesar de ello, ¿puede uno negarse a seguir caminando?

Creo que no, porque los que trabajamos en la educación de los niños formamos parte de un grupo social al que se le demandan respuestas. No obstante, es posible elegir los caminos y la forma de caminar. Por ejemplo, frente a la manera de entender la enseñanza del lenguaje escrito que propone este libro, se puede tratar de vivenciarla; compartir con otros las experiencias e intercambiar opiniones; proponer cambios para aquello que no resultó como se esperaba, volver a probar y registrar las dudas, volver a intercambiar ideas con los otros; identificar aquello que no queda claro o aquello que no resulta viable; aprovechar los encuentros con especialistas para hacer las preguntas que ayuden a validar las ideas o a aclarar las dudas. Esas preguntas, a su vez, pueden dar datos a los especialistas acerca de aspectos que no tuvieron en cuenta, de sobreentendidos que necesitan aclararse o de conceptos que es necesario volver a revisar.

La propuesta es caminar de la vivencia a la conceptualización, en un ir y volver que signifique avanzar.

Para construir nuevas miradas en la enseñanza del lenguaje escrito, hay que *vivenciar* esa nueva forma de *ver*, construir representaciones de esas vivencias, operar con esas representaciones y *conceptualizarlas*. Así, la propuesta didáctica que se construya será mucho más compleja que la primera, pero no será distinta en su esencia. Es como el árbol, que guarda dentro de sí lo esencial de la semilla que fue hace muchos años, pero ya no es una semilla.

«*La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción*» sigue su camino. Ha abandonado en esta transformación los capítulos dedicados a los aportes que recibe de la lingüística. Esta omisión no es producto del olvido ni pretende desconocer la necesidad de su incorporación en las acciones de capacitación. He optado por mantener una mirada didáctica que utilice los aportes de las ciencias del lenguaje para conceptualizar la enseñanza de la lectura y escritura. Así, como muchos otros también lo consideran, será posible poner en primer plano el propósito de restituir el sentido a la lectura y escritura dentro de la escuela.

Conservé el título de aquel curso que diseñé y dicté junto con María de la Gloria Carli, licenciada en Letras. Sigo convencida de que la elaboración de una propuesta didáctica por parte de los docentes es un proceso de construcción. Una propuesta de enseñanza no puede atribuirse a la emergencia de las ideas más o menos espontáneas y creativas que tienen los docentes. Elaborar una propuesta didáctica para la formación de lectores y escritores es un proceso de construcción y como tal involucra procesos que permitan reconstruirla. Para ello es preciso considerar que sólo los espacios coherentes y predecibles hacen posible la coordinación, integración o diferenciación de los conceptos involucrados en ella.

Este libro pretende ofrecer un material de discusión para aquellas instituciones escolares o acciones de capacitación que buscan abrir espacios predecibles y coherentes y asumen el desafío de construir una propuesta de enseñanza para la formación de lectores y escritores cada vez más competentes, cada vez más autónomos.

Bibliografía

- Abaurre, B., «Consideraciones lingüísticas sobre la alfabetización». En: Ferreiro, E. (coord.), *Los hijos del analfabetismo*, México, Siglo XXI, 1989.
- Brousseau, G., "Los diferentes roles del maestro". En: Parra, C., Saiz, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones*, Buenos Aires Paidós, 1994.
- Cassany, D., *Describir el escribir*, Buenos Aires, Paidós, 1989.
- Castedo, M., «Construcción de lectores y escritores», *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires, 1995.
- Charolles, M., "El análisis de los procesos redaccionales: aspectos lingüísticos, psicológicos y didácticos", *Revue Pratiques*, N° 49, France, 1986.
- Chevallard, Y., *La transposición didáctica*, Buenos Aires, Aique, 1997.
- Edelstein, G., Coria, A., *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- Ferreiro, E., «Desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis". En Goddman, Y. (comp.), *Los niños construyen su lectoescritura*, Buenos Aires, Aique, 1991.
- Ferreiro, E., *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela rural*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A., *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, Buenos Aires, Siglo XXI, 10° ed., 1988.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro Moreira, N., García Hidalgo, I., *Caperucita aprende a escribir*, Barcelona, Gedisa, 1996.
- Galaburri, M. L. y Carli, M., "La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción", Módulos 1, 2, 3 y 4 para capacitación docente a distancia, Santa Fe, Facultad de Formación Docente en Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, 1994-1995.
- Galaburri, M. L. y Carli, M., "La enseñanza del lenguaje escrito: un proceso de construcción". Módulos 1, 2, 3, 4, 5 y 6 para capacitación docente a distancia, Rafaela (Santa Fe), 1996-1997.

- Galaburri, M. L. y Tonón, A., "La capacitación de docentes a través de la educación a distancia". En «Acerca de la distancia», *3er Seminario Internacional de Educación a Distancia*. Red Universitaria de Educación a Distancia, Córdoba, 1999.
- Galaburri, M. L., "Enseñar a leer textos periodísticos", revista *Novedades Educativas*. Nº 104, Buenos Aires, 1999.
- Galaburri, M. L., *Es posible leer y escribir en el primer ciclo*, Buenos Aires, Edic. Novedades Educativas, 2000.
- Gimeno Sacristán, J., *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*, Madrid, Anaya, 1986.
- Goodman, Y., *Los niños construyen su lectoescritura*, Buenos Aires, Aique, 1991.
- Hayes, J. y Flower, L., "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto. 1 Los procesos de lectura y escritura*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida, 1996.
- Iglesias, L., *Diario de ruta. Los trabajos y los días de un maestro rural*, Buenos Aires, Edic. Pedagógicas, 1980.
- Lerner, D. y Palacios, A., *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Caracas, Kapelusz, 1980 (editado por Aique), 1980.
- Lerner, D. y otros, *Enseñando a escribir en el segundo ciclo*, Buenos Aires, Desarrollo Curricular, MCBA, 1993.
- Lerner, D., «Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente», revista *lectura y vida*, año 15, Nº 3, septiembre 1994.
- Lerner, D., «¿Es posible leer en la escuela?», revista *Lectura y Vida*, ob. citada, 1996.
- Lerner, D., «La enseñanza y el aprendizaje escolar». En: Castorina, Ferreiro, Kohl de Oliveira y Lerner, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- Lerner, D. y otros, *Actualización Curricular. Lengua Documento Nº 2*, Buenos Aires, MCBA, 1996.
- Lerner, D., "La evaluación didáctica: vincular enseñanza y aprendizaje". Entrevista realizada por la revista *La educación en nuestras manos*, Buenos Aires, SUTEBA, año 6, Nº 47, 1997.
- Lerner, D. y otros, *Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible*, Buenos Aires, MCBA, 1997.
- Lerner, D., "Lectura y escritura. Apuntes desde la perspectiva curricular". En *Textos en contexto*, ob. citada, 1998.

- McCormick Calkins, L., *Didáctica de la escritura*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Molinari, M. C., "Diversidad y continuidad en situaciones de escritura y revisión en el Jardín de Infantes", revista *Lectura y Vida*, ob. citada, año 19, N° 2, Buenos Aires, junio de 1998.
- Olson, D., *El mundo sobre el papel*, Barcelona, Gedisa, 1998.
- Parra, C., Saiz, I. (comps.), *Didáctica de matemáticas*, ob. citada.
- Perrin Glorian, M.-J., *Questions didactiques soulevées à partir de l'enseignement des mathématiques dans des classes "faibles"*, Paris, Equipe DIDIREM, Université Paris 7, s/f.
- Rockwell, E., «Los usos escolares de la lengua escrita». En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio, *nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1982.
- Schwab, J., "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum". En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal/Universitaria, 1983.
- Smith, F., *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1983.
- Smith F., "Leer como un escritor". En Smith, F., *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*, Buenos Aires, Aique, 1994.
- Solé, I., *Estrategias de lectura*, Barcelona, Grao, 1993.
- Teberosky, A., *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, Horsori, 1992.
- Teberosky, A. y Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*, Buenos Aires, Santillana, 1995.
- Tolchinsky, L. y Sandbank, A., "Producción y reflexión textual: procesos evolutivos e influencias educativas», en revista *Lectura y Vida*, ob. citada, año 11, N° 4, Buenos Aires, 1990.
- Tolchinsky, L., *El aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- Torres, M., Ulrich, S., *Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos*, Buenos Aires, Aique, 1991.

La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción
se imprimió por encargo de la Comisión Nacional de
Libros de Texto Gratuitos en los talleres de
Edamsa Impresiones, S.A. de C.V.,
con domicilio en Avenida Hidalgo # 111,
Colonia Fraccionamiento San Nicolás Tolentino,
CP 09850, México, D. F.,
en el mes de noviembre de 2008.
El tiraje fue de 30.000 ejemplares.