



lectura y vida

AÑO 16
Nº 3
SEPTIEMBRE 1995

REVISTA LATINOAMERICANA DE LECTURA

ISSN 0325-8637

CODEN LVIDDG

CONSTRUCCIÓN DE LECTORES Y ESCRITORES¹

MIRTA LUISA CASTEDO

*La autora es profesora de la Universidad Nacional
de La Plata, Argentina¹*



Este trabajo² se propone desarrollar algunas conceptualizaciones sobre prácticas didácticas que favorecen la construcción de escritores.³ Estas reflexiones pedagógicas intentan sistematizar algunos elementos presentes en el desarrollo de una alternativa de alfabetización con niños entre 4 y 12 años en la que venimos trabajando en jardines de infantes y escuelas primarias públicas de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de La Plata, pertenecientes a sectores de población que abarcan desde niños en situaciones de extrema pobreza hasta clase media.

La construcción de una alternativa de trabajo en el aula, superadora de las prácticas habituales, se genera a partir de considerar:

- Desde el punto de vista de los **sujetos de aprendizaje**, la necesidad de incluir fuertemente las ideas de los niños y sus transformaciones sobre los objetos de conocimiento en la dirección de saberes socialmente válidos. Esta inclusión supone que las conceptualizaciones infantiles y la organización de los medios necesarios para permitir su transformación en las situaciones escolares, constituyen un componente fundamental de las prácticas áulicas.
- Desde el punto de vista del **objeto de conocimiento**, la necesidad de respetar la lengua escrita como un objeto social y cultural que se desarrolla a propósito de la necesidad de comunicación entre las personas. Tal perspectiva implica el propósito de implementar situaciones escolares que eviten simplificaciones distorsiones y estereotipos de los saberes a enseñar y, al mismo tiempo, revaloricen los contenidos “porque su apropiación por parte de los sectores populares contribuye a la democratización social... en tanto que... relacionen con la realidad social, proporcionando a quien se apropie de ellos la posibilidad de interpretar dicha realidad desde una perspectiva científica, promoviendo su eventual transformación” (Barco, 1988).

- Desde el punto de vista pedagógico, la necesidad de superar una visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza con vistas a la elaboración de una alternativa que considere “las construcciones que se gestan en las aulas, desde los sujetos y sus prácticas, en relación con el conocimiento, mediados por los modos de enseñar y los modos de apropiación del conocimiento desde el alumno” (Barco, 1989).

En síntesis, como señalan Liliana Tolchinsky y Ana Teberosky (1992), el objeto de la enseñanza debería apuntar a construir alternativas para lograr que los niños “concienticen las restricciones, reglas, normas o convenciones” que gobiernan los objetos de conocimiento, en este caso la lengua escrita, para poder “decidir activamente a cuáles sujetarse y cuáles modificar”.

Por otra parte, es un elemento central de nuestra concepción, la consideración de que cualquier transformación de las prácticas pedagógicas y la solidaria reorganización de sus marcos conceptuales requiere de un proceso de elaboración colectiva de grupos de docentes e investigadores que desarrollen procesos de enseñanza-aprendizaje en condiciones reales. Con esto queremos referir que, a nuestro juicio, la naturaleza de la enseñanza no permite elaboraciones prescriptivas derivadas de experiencias desarrolladas fuera de los ámbitos escolares y ajenas a las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones. Tales desarrollos pueden, sin duda, aportar tanto elementos de reflexión conceptual como evidencias empíricas de invalorable utilidad para proyectar la construcción de alternativas didácticas. Pero no es suficiente para una transformación didáctica, sino que se requiere de una implementación áulica y una reflexión colectiva sobre su desarrollo en los distintos contextos donde las mismas se suscitan. En las conclusiones volveremos sobre estas ideas.

Si bien lo central de este trabajo gira en torno a las prácticas áulicas, estimamos conveniente señalar algunos aspectos que hacen al contexto de las mismas.

Un lector-escritor es una persona que necesita y desea leer y escribir cotidianamente y que sabe cómo hacerlo. El “saber cómo” es un elemento central para mantener la actividad, ya que nadie incrementa aquello que le resulta difícil sino que tiende a evitarlo y, en lo posible, a abandonarlo. Así, lograr niños que se relacionen placentera y eficazmente con la lengua escrita

es un desafío que la escuela debe asumir con la intención de que los sujetos continúen su proceso de alfabetización aun concluida la enseñanza formal.

Desechamos la idea de que los niños entran a la escuela sin saber leer y escribir en absoluto y que es en los primeros grados de la escolaridad cuando lo logran, a partir de lo cual “ya saben” para toda la vida. Por el contrario, creemos que las instituciones educativas pueden y deben enseñar a leer y escribir siempre, desde el preescolar hasta la universidad. Una de las principales responsabilidades de la educación formal es garantizar que las personas comprendan lo mejor posible mensajes cada vez más complejos, extensos y específicos. Sin duda, hay un momento clave en que los niños se apropian de la convencionalidad alfabética del sistema de escritura (muy difícil de precisar en edad, que podría oscilar entre los 4/5 a los 7/8 años), pero la enseñanza de la lengua escrita no comienza ni se detiene en ese período.

A nuestro juicio, el problema que la escuela debe plantearse es **cómo hacer para que en su ámbito los niños se mantengan** activos, es decir, **leyendo y escribiendo**. Debe preguntarse, además, **cómo hacer para que a través de esta actividad dominen progresivamente la lengua escrita**, es decir, **realicen las acciones efectivas e interiorizadas que les permitan comprenderla y comprender progresivamente su propia actividad, coordinándola con la de los otros**.

Contextos en los que se construyen lectores y escritores

Si bien sólo vamos a desarrollar la idea de construcción de lectores y escritores desde el aula, resulta indispensable señalar la importancia de los contextos que contienen las prácticas del aula y que, por lo tanto, inciden en ella.

En efecto, hoy está abrumadoramente demostrado que los niños ingresan a la escuela con conocimientos sobre la lengua escrita que adquieren las diversas prácticas culturales en las que participan (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro y Gómez Palacio, 1982; Tolchinsky y Levin, 1987; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; Teberosky, 1991). Se sabe también que esos conocimientos siguen elaborando tanto dentro como fuera de la institución escolar.

Ahora bien, desde la perspectiva pedagógica resulta importante realizar una atenta y sistemática observación sobre las prácticas donde los niños leen (o intentan leer) y escriben (o intentan escribir) fuera de la escuela, con el objeto de partir de situaciones en las cuales ellos tengan una clara experiencia anterior, aun desde la oralidad. Se aseguraría así, al menos en parte, la posibilidad de una comunicación inicial. Nos referimos a que es deseable que en las propuestas iniciales nos apoyemos en textos que puedan ser significados claramente por los niños en función de que han construido ciertos esquemas en sus prácticas extraescolares. Tenemos experiencia en sectores poblacionales con altos índices de fracaso escolar donde las propuestas que han tenido “éxito” con los niños distan mucho de ser las que tradicionalmente se les ofrecen. Una antología de cantos de las hinchadas de los equipos de fútbol fue, para un grupo de 1er. grado, un texto que permitió aprender y enseñar la lengua escrita durante varios meses. En otro grupo, integrado por hijos de inmigrantes internos y de países limítrofes, la tarea se organizó en torno a un recetario de comidas típicas de las regiones de origen de las familias, que eran “relatadas” por las madres o abuelas de los niños y luego transformadas en textos escritos.

Además, existen ciertos problemas que es indispensable abordar desde la perspectiva institucional. Una escuela necesita de una permanente problematización y reformulación colectiva de su currículum real.

La dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum, toda vez que es en la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales que conforman una determinada propuesta académico-política (De Alba, 1991).

Maestros aislados en aulas cerradas no pueden resolver problemas que les son comunes en tanto atraviesan el tiempo y el espacio de sus aulas. Existen por lo menos dos aspectos de las prácticas cotidianas que deberían ser analizados colectiva y permanentemente.

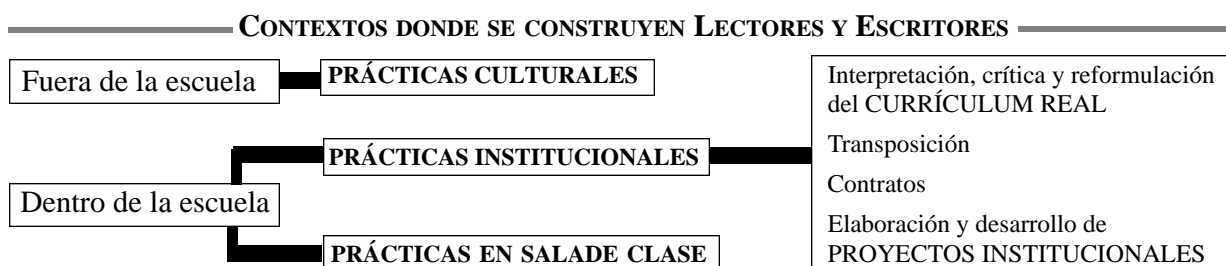
El primero se relaciona con los **contenidos** que efectivamente se están enseñando a los niños, es decir con la selección de saberes a enseñar. En este proceso, llamado de transposición didáctica (Brousseau, 1986), es frecuente que se omitan saberes significativos y que se “deformen” otros. Como un ejemplo de lo primero se podría citar la casi total ausencia de la enseñanza de la producción escrita de un texto científico, del tipo de los informes de experiencias o de fusión de lecturas en toda la escolaridad primaria. Como ejemplo de deformación en nuestro medio es muy frecuente enseñarle a los niños que para saber colocar la puntuación correcta de un texto hay que atender a las pausas de la lengua oral (lo cual es erróneo en castellano).

El segundo aspecto que requiere de una elaboración colectiva se relaciona con las **modalidades pedagógicas** de transmisión de los conocimientos. Es necesario asegurar, lo más posible, cierta uniformidad de los contratos didácticos que se plantean a los niños. Estas cuestiones deben ser planteadas institucionalmente porque se corre el riesgo de transmitir saberes contradictorios o incompletos y exigir a los niños una adaptación permanente a contratos conflictivos entre sí.

Además, creemos que es central plantearse la elaboración de proyectos institucionales que, por un lado, promuevan actos significativos de lectura y escritura y por otro canalicen diferentes intereses y capacidades de los niños. Nos referimos a proyectos de periodismo escolar, intercambio epistolar, clubes de teatro o club de abuelos narradores, que colaboran en el mantenimiento de un ambiente alfabetizador (además de las acciones indispensables en la sala de aula).

Las consideraciones que acabamos de realizar nos parecen indispensables para que las tareas a desarrollar en el aula resulten verdaderamente adecuadas.

En síntesis,



Caracterización de la enseñanza habitual y la necesidad de su transformación

Alfabetizamos para lograr niños conscientes de un mundo atravesado por la escritura, poderosos por ser capaces de dominarla y felices por ser capaces de disfrutarla. Cabe preguntarnos si de la manera en que enseñarnos, tendemos a la realización de tales objetivos. Desde nuestra perspectiva, creemos ver algunos datos que parecieran indicar que no los logramos o, al menos, que no los logramos totalmente.

En principio, digamos que existe una apreciación subjetiva general, corroborada por datos estadísticos, según la cual los resultados obtenidos en la escolaridad primaria no son los esperados ni deseados. Lo dicen todos los investigadores que estudian el problema en la actualidad y lo reafirman casi todos los docentes en toda reunión o conversación informal.

De hecho, se puede diferir en el momento de interpretar las causas (la familia, la situación económica, la enseñanza...) pero todos coinciden a la hora de señalar las deficiencias. El vínculo que usualmente tenemos los adultos con la lengua escrita es otro elemento que nos muestra algún funcionamiento no deseable. Nos referimos a adultos como nosotros que, por lo menos, pasamos unos quince años en instituciones educativas: casi todos presentamos una resistencia más o menos importante a utilizar la lengua escrita, no sólo porque leemos poco sino fundamentalmente porque escribimos menos (una nota de diez renglones para solicitar algo puede insumirnos unos cuantos borradores unidos a la sensación de no haber logrado la claridad en el pedido; del mismo modo, la contestación de una carta informal puede requerirnos varios meses de espera hasta afrontar la aventura de construir una respuesta creativa...). La experiencia de analizar escritos de profesionales (médicos, abogados, ingenieros y también maestros) no puede menos que alertarnos sobre lo poco que se usan los conocimientos ortográficos y gramaticales que se suponen han sido enseñados en la escuela primaria y reforzados en la secundaria. Tomamos estos ejemplos porque es bastante usual que se invoque como causa de deficiencias en la lectura o la escritura la falta de estímulo de la familia, las limitaciones intelectuales, la ausencia de un medio social que favorezca el

uso de la escritura. Seguramente todos estos factores tienen un peso importante, pero también es seguro que los profesionales no presentan carencias intelectuales significativas ni ausencia de estímulos sociales. Tal vez existe algo en nuestras historias escolares que colabora con la dificultad de relacionarnos placentera y correctamente con la lengua escrita. Si esto es así en nuestro medio, cuánto peor será con aquellas personas que se vinculan con la escritura casi exclusivamente a través de la experiencia escolar. Los unos y los otros son nuestros alumnos...

Si éstos son los resultados, cabe preguntarnos cuáles fueron los procesos.

La enseñanza escolar pone énfasis en un análisis gramatical centrado en la aplicación de conceptos pre-elaborados por el adulto. De esta manera, los primeros contactos del niño con el aprendizaje sistemático de la gramática consisten

en dar nombres a las distintas funciones involucradas en la oración, a partir de una enseñanza mecánica de definiciones que en ningún momento toma en cuenta el conocimiento sobre la lengua que el niño ha construido espontáneamente. Al mismo tiempo, la escuela deja de lado las actividades comunicativas que son el único medio posible para contribuir al desarrollo del lenguaje, el único contexto en el que la reflexión gramatical adquiere sentido (Lerner, 1987).

Compartimos tal caracterización porque las observaciones realizadas en nuestro medio escolar nos permiten concluir que se enseñan definiciones, ejemplos de las definiciones y se pide que se apliquen las definiciones; se trabaja sobre oraciones, palabras o conjuntos de oraciones carentes de contextos de comunicación real (es decir, las “redacciones” o “composiciones”); se copian textos de otros, se escribe lo que el maestro dicta, se lee y se escribe para que el maestro evalúe.

La caracterización de la enseñanza que Delia Lerner hizo en Venezuela hace algunos años y que tomamos como propia para nuestras actuales escuelas podría también aplicarse a las aulas por las cuales nosotros transitamos como alumnos, y podría extenderse no sólo a la gramática sino a casi todos los contenidos de lengua. Tal grado de generalidad no hace más que hacernos pensar que estas prácticas pedagógicas **no son el producto de la intención o las limitaciones de algunos docentes**. En realidad, nos parecen el

resultado de concepciones lingüísticas, psicológicas, sociales y pedagógicas lo suficientemente afianzadas como para permanecer en el tiempo y atravesar los espacios geográficos.

Afortunadamente, la práctica pedagógica, como cualquier práctica social no es atemporal ni aespacial. Tiene historia y, en consecuencia, es transformable: no siempre fue así y en el futuro puede ser distinta.

Un replanteo de la enseñanza de la lengua tiene sentido en función de una reformulación de los objetivos del área. Hasta las primeras décadas de nuestro siglo, estaba muy claro a lo que se aspiraba: para todos los individuos, un aprendizaje rudimentario e instrumental de la lectura y la escritura; para un sector minoritario, la reflexión formal sobre el lenguaje, la adquisición de una normativa precisa sobre el “buen decir” y el “escribir bien”. Una actitud positivista coherente impregnaba tanto la concepción social como la pedagógica. Repetición o “machaque” para lograr la incorporación de una lengua formal y estándar impecable, elemento constituyente y distintivo de la pertenencia a un grupo social o de la aspiración de pertenencia al mismo. Para el sector social al que se destinaba, la metodología parecía indudablemente eficaz. Sin embargo, la incorporación masiva de otros sectores sociales a la escuela pública demostró la incapacidad para asimilarlos exitosamente.

Hoy, el problema es muy distinto porque son otros los actores, porque nuestros objetivos también son otros y porque sabemos mucho más acerca de la lengua escrita como objeto de conocimiento y de las posibilidades de construcción que los niños pueden desarrollar sobre la misma. No criticamos las actividades escolares habituales y proponemos actividades diferentes porque “nos gustan más” o “resultan más divertidas y entretenidas”. Lo hacemos porque estamos convencidos de que lo que fue funcional a un sector social, y a los objetivos que en un momento histórico se formularon, no lo es hoy para todos los niños y para los objetivos que actualmente nos planteamos. No queremos un aprendizaje rudimentario e instrumental para la mayoría de los niños y uno reflexivo e integral para un sector minoritario. Queremos que todos puedan acceder a un conocimiento pensado, elaborado y reflexionado. Que no sea necesario “machacar” porque el conocimiento verdadero se usa cada vez que nos comunicamos y lo recordamos porque lo necesitamos. Que no sea necesario imponer porque interesa, e interesa porque significa algo para el sujeto que aprende.

Prácticas de aula en la construcción de lectores y escritores

Vamos a referirnos al trabajo pedagógico para la formulación de escritores y al lugar que ocupa la lectura para llegar a ser un buen escritor. No informamos aquí sobre el trabajo específico para enseñar la lectura ni sobre el desarrollo de la lengua oral en sus vinculaciones con la textualidad, los cuales son, sin duda, elementos constitutivos de una propuesta didáctica, pero no serán abordados en esta exposición.

Nuestro discurso se organizará en torno a algunos conceptos didácticos, es decir, ideas que intentan dar respuestas a los problemas que plantea la enseñanza, construidos en la planificación, la puesta en aula, la evaluación y la reorganización de situaciones pedagógicas. Apoyaremos nuestras afirmaciones en algunos ejemplos tomados de los datos obtenidos en esos contextos: registros etnográficos de clases, producciones de textos y escritos de los niños relativos a reflexiones metalingüísticas.

Principios orientadores del planteo y desarrollo de las situaciones pedagógicas

Consideramos que el planteo y desarrollo de las situaciones pedagógicas está guiado por ciertos principios que podrían sintetizarse en:

➔ 1°. Plantear problemas. Es decir plantear una situación para la cual los niños no poseen todos los conocimientos ni todas las estrategias necesarias para poder resolverlo íntegramente. Su resolución genera la necesidad de coordinar o resignificar conocimientos anteriores, construir nuevos conocimientos y desarrollar estrategias.

Un problema no es la aplicación de un concepto elaborado por otro. P.e., dar la definición de verbo y subrayar los verbos de un párrafo o dar la definición de adjetivo y completar oraciones con adjetivos.

Plantear problemas de escritura. Significa:

■ Un problema-macro, que genera la necesidad de resolver muchas cuestiones para arribar al fin. P.e., tomar un cuento fantástico de terror para transformarlo en un cuento realista al estilo de un autor elegido; escribir un afiche para informar a los padres que se los invita a participar en juegos para festejar el Día del Niño y que

tienen que traer algunos elementos; escribir la entrevista que un grupo hizo a un abuelo para compartir la información con otro grupo que entrevistó a otro abuelo...

■ Problemas menores generados en el transcurso de la elaboración del problema macro. P.e., qué tiempos verbales son más adecuados para que el cuento resulte más verosímil al lector; cuál es la información que es indispensable transmitir en el afiche y cuál es la que serviría para convencerlos; cuáles son las marcas (signos) que es indispensable colocar y dónde, para que los chicos que leen la entrevista sepan qué es lo que dijo el abuelo y qué preguntaron los chicos.

➔ 2°. **Organizar proyectos de producción de textos reales en contextos reales.** Un proyecto de producción de un texto real en un contexto de comunicación real es nuestra unidad de trabajo pedagógico. Es decir, el conjunto de situaciones durante las cuales el docente tiene posibilidad de enseñar y los niños tienen posibilidad de aprender los contenidos seleccionados.

➔ 3°. **Seleccionar la mayor variedad posible de textos** a fin de que el docente tenga oportunidad de enseñar y los niños tengan oportunidad de aprender la mayor cantidad de contenidos y la reformulación de los mismos en diferentes contextos lingüísticos y comunicacionales.

Todos los textos tienen una serie de componentes que los estructuran como tales, que los diferencian entre sí y que los asemejan entre sí. Estos componentes lingüísticos son contenidos a desarrollar con los niños, p. e., la función o intencionalidad del lenguaje, la trama discursiva, la superestructura textual, los recursos de cohesión, opciones enunciativas, sistema lexical, puntuación, las estructuras oracionales y el sistema de representación (incluida la ortografía).

Una variada selección de los textos a desarrollar con los niños permite que estos componentes comunes y diferenciales puedan ser reelaborados a propósito de cada tipo (**Anexo 1**).

➔ 4°. **Generar situaciones pedagógicas que contemplan la posibilidad de aproximaciones sucesivas a los contenidos lingüísticos.** En un doble sentido: a lo largo de la escolaridad, volviendo sobre los mismos problemas para resignificarlos y en el interior de un proyecto porque es posible pensar un texto, proyectarlo, escribirlo y reescribirlo varias veces (**Anexo 2**).

➔ 5°. **Generar situaciones pedagógicas donde resulte necesario que los niños expliciten sus competencias lingüísticas y comunicativas,** donde puedan confrontarlas con las ideas de otros niños, del docente y de modelos textuales para transformarlas en otras más próximas a la convencionalidad de los textos. Una situación de enseñanza debe incluir también la **elaboración de certezas colectivas** que constituyen trabajos de sistematización de conocimientos compartidos. La sistematicidad en la elaboración de estos conocimientos nos parece un elemento central del aprendizaje escolar que lo diferencia de otras experiencias no aúlicas donde los niños pueden “aprender” asistemática y espontáneamente (**Anexo 3**).

En síntesis,

¿COMO PRESENTAR Y DESARROLLAR SITUACIONES PEDAGÓGICAS?

- Planteando problemas
- Organizando proyectos de producción de textos reales en contextos reales
- Seleccionando la mayor variedad posible de textos
- Organizando situaciones que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos
- Organizando situaciones que permitan:
 - ◆ la explicitación de las ideas de los niños
 - ◆ la confrontación con pares y modelos
 - ◆ la consecuente transformación
 - ◆ la sistematización colectiva

Desarrollo de proyectos de escritura

Nuestra unidad de trabajo pedagógico es un proyecto grupal de escritura de un texto real en una situación de comunicación real. Esta idea no es nueva en pedagogía. En la década del '20 C. Freinet ya proponía la utilización de la imprenta, el periódico escolar, la correspondencia interescolar y las “conferencias”. Sostenía que las clases se organizaran en base a la elaboración de los textos, su corrección y su impresión definitiva. Pero no incluía estas actividades como complementos interesantes o motivadores para el niño sino que las consideraba la entraña misma de la enseñanza (Freinet, 1973).

Escribir un periódico constituye una operación de la inteligencia muy diferente a ennegrecer un cuaderno escolar. Porque no existe expresión sin interlocutores... (Kaplun, citando a Freinet, 1992).

Con mayores o menores coincidencias, muchos son los autores que sostienen actualmente la necesidad de organizar la enseñanza de la lengua escrita bajo esta modalidad. D. Lerner (1987) argumenta que:

El principio relacionado con la función social de la lengua escrita implica la necesidad de brindar al niño las oportunidades de acceso a todo tipo de material escrito. Por esta razón, durante la experiencia pedagógica que llevamos a cabo, los cuentos, periódicos, revistas, cancioneros, libros informativos no escolares, libros con instrucciones para la realización de juegos y trabajos manuales, recetarios de cocina, poesías, adivinanzas, recetas médicas, correspondencias, y todo tipo de material escrito significativo, entró por las puertas del aula para ocupar el lugar que le correspondía en la escuela.

Aun desde una perspectiva algo diferente, D. Graves (1992) coincide en que

la lectura y la escritura son actos sociales, en los que, juntos, alumnos y maestros comparten libros y autores y disfrutan componiendo textos de diversos géneros.

Son importantes los aportes de J. Jolibert al desarrollo de esta alternativa de trabajo pedagógico, por la sistematización didáctica y lingüística que la misma plantea en las obras publicadas en nuestro medio (1991). La autora expresa: “Nuestra estrategia sólo puede inscribirse en el marco de clases cooperativas en las que la pedagogía de proyectos lleva a la actividad” y más adelante

Un módulo (proyecto) es un trabajo a lo largo del tiempo. Se lleva a cabo en numerosas sesiones, elaboradas cada vez con mayor precisión y no intercambiables. Según el tipo de texto trabajado y según las disponibilidades y las urgencias de las clases, estas sesiones pueden realizarse en dos días o en una semana o al contrario, extenderse a lo largo de un mes, de un trimestre (la novela corta) o incluso durante todo el año (poemas).

Nosotros mismos hemos sostenido este tipo de trabajo, que hoy organizamos más integralmente en publicaciones anteriores (Kaufman, Castedo, Molinari, Teruggi, 1988; Castedo, 1989; Castedo, 1991).

Un proyecto es una macrosituación de enseñanza en el transcurso de la cual el docente organiza y plantea las situaciones de clase que permitirán a los niños aproximarse a un tipo textual para apropiarse de sus características

constitutivas. Esta apropiación comprende tanto el “saber decir” acerca del texto (p.e., “se usa la coma para enumerar”, “las palabras que son de la misma familia llevan las mismas letras”, “los cuentos tienen que tener un problema difícil de resolver”) como el “saber hacer” ese tipo de texto en este caso saber escribirlo. (Por supuesto que el término saber está empleado en el sentido de una aproximación sucesiva, no en el sentido de apropiación acabada.)

Se trata de una serie de situaciones unificadas por una finalidad conocida y compartida por todo el grupo. (P.e.: poder llegar a escribir cuentos de monstruos, poder desgrabar una entrevista de manera que el otro pueda leerla, decorar la escuela para una fecha patria para la cual, entre otras cosas, se va a hacer un periódico de la época colonial.)

Una vez que el docente propone un proyecto y logra compartir con los niños una finalidad consciente para todos, planifica las situaciones para lograrlo. Estas situaciones de enseñanza no son intercambiables: están pensadas como una secuencia necesaria para, a partir de un abordaje global de la problemática textual, ir desagregando algunos contenidos más recortados a trabajar con los niños que permitan reelaborar aspectos parciales que se visualizan como dificultades comunes, para después volver al texto y resolver esos problemas.

Esto significa que cada una de las situaciones de enseñanza que forman parte de un proyecto no son ejercicios o tareas que los chicos tienen que realizar para cumplir con la maestra y completar el cuaderno o la carpeta. La maestra plantea situaciones y atiende los problemas que los niños no pueden resolver por sí solos al escribir cada tipo de texto. Esto implica que la planificación inicial de la secuencia de situaciones del proyecto está permanentemente sujeta a modificaciones provenientes de nuevos problemas que se vayan planteando, dificultades que vayan desapareciendo a través de situaciones planteadas con otros objetivos y reformulaciones constantes que los niños van proponiendo.

Por último, es necesario señalar como característica distintiva de un proyecto (que lo diferencia del ejercicio escolar) su condición de resolución compartida. 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.

Algunos niños explican muy bien esta idea. Durante un trabajo con diálogos (citado en el **Anexo 3**) se registró el siguiente intercambio:

Docente: –¿Querés comenzar a decirnos qué averiguó tu equipo?

Niño 1: –Yo no quiero empezar porque no sé si está bien, que empieza otro.

Niño 2: –No importa, todos averiguamos algo, es para que ahora sepamos lo de todos.

En otra ocasión, también de un 4° grado se realizaba una sistematización sobre los elementos que caracterizan los cuentos de terror.

(La docente escribe en el pizarrón mientras los niños dictan.)

Niño 1: –Hay cementerios.

Niño 2: –Hay niebla.

Niño 3: –Hay niebla y otras cosas, que no te dejan ver bien.

Niño 4: –Eso, que no se puede ver bien.

(Docente anota “no se puede ver bien”.)

Niño 3: –Pero eso lo dije yo.

Niño 5: –No importa quién lo dijo, ahora es de todos.

Momentos del desarrollo de un proyecto

A través del desarrollo de proyectos sobre distintos tipos de textos, desde las salas de 4 años hasta 7° grado (12 años), hoy estamos en condiciones de conceptualizar algunos momentos didácticos comunes.

Podemos identificar una **primera fase** caracterizada por un abordaje global del texto a producir. Es un momento donde se plantean situaciones en las cuales los niños leen, escuchan, dictan, escriben, critican y corrigen el texto como totalidad, sin desagregar contenidos lingüísticos específicos. Por sobre la diversidad de situaciones podemos señalar algunas que nos parecen básicas o ineludibles en esta fase.

Especialmente cuando se produce un texto informativo, y a veces también apelativo, este momento inicial incluye el **estudio de realidades referenciales** (p.e., un informe sobre los cambios de estado de la materia o un folleto sobre la historia de la ciudad). Allí los niños leen

materiales, realizan experiencias, cuadros, mapas conceptuales, toman notas, hacen visitas, etc., hasta tener claro cuál es el contenido sobre el que van a escribir (“tener algo para contar”).

Cualquiera sea la función del texto este momento incluye siempre una **exhaustiva lectura de modelos** que buscan generar conciencia sobre las restricciones que caracterizan cada tipo textual. Consignas como “qué hace que todas estas sean noticias y no cuentos” o “qué le pasa al que lee cuando lee una noticia y por qué” nos han resultado útiles para analizar con los niños cómo se escribe cada texto. Durante la lectura y análisis de los modelos textuales los niños pueden leer solos o escuchar la lectura de pares o con el docente, pueden tomar notas y sistematizar las características halladas.

Por ejemplo, estas son las conclusiones de un grupo de niños de 9 años sobre la manera de escribir notas de una revista científica:

–Hay que escribir explicando.

–Decir las cosas con las palabras que se entiendan.

–Si se usan palabras difíciles hay que explicarlas.

–Que los títulos estén escritos en mayúscula para que se entienda que es un título.

–Que se use distinto tamaño de letra.

–Que escriba separando, con punto, coma, comillas, paréntesis, punto y coma. Para que tenga sentido.

–Que escriban separando en bloques para que no se confunda el tema de cada bloque.

–Si empieza a usar los verbos en pasado que siga en pasado y si empieza en presente que siga en presente.

–Tiene que tener fotos para que sea más interesante.

–Hay que escribir contando cosas nuevas, interesantes.

Los más pequeños no están excluidos de este tipo de tarea porque pueden, a partir de la lectura del docente, organizar ideas sobre los tipos textuales. P.e., los chicos de 5 años y la maestra traen diarios al jardín. Exploran el material y la maestra lee algunas noticias para ver cómo están escritas “por los grandes”. Luego sintetiza algunos acuerdos que el grupo le va dictando:

–El título tiene que decir lo más importante.

–Las letras del título tienen que ser más grandes, dobles y rellenas. (Entre el título y la noticia hay que trazar una raya blanca (dejamos un lugar o un espacio) y después escribir la noticia.)

–La letra de la noticia es más chiquita.

–Escribir una cosa abajo de la otra (se llama “en columna”).

Durante esta primera fase, luego del primer intento de escritura de los niños se realizan **situaciones de críticas y correcciones entre pares**. No nos han resultado fáciles de plantear. Hemos desechado muchas que lejos de facilitar un intercambio enriquecedor para los niños se transformaban en críticas unilateral es de los más avanzados hacia los menos avanzados. Las situaciones que nos han resultado productivas podrían describirse del siguiente modo: todos los niños opinan sobre la misma producción (expuesta en el pizarrón o fotocopiada para ellos), o bien, se intercambian producciones entre equipos. También la docente o algún niño puede “leer” la producción para otros que opinan sobre lo que están escuchando (ésta es la opción que se usa siempre que la escritura no es convencional, con los más pequeños).

Veamos un ejemplo, desarrollado en un grupo de 5 años a propósito de la **producción colectiva de un cuento con lobos**.

Docente: -¿Releo?

(Grupo asiente y la docente lee el texto completo.)

Florencia: -Se repite mucho “la casita”.

Agustina: -Podemos decir “hogar”.

Fede: -Podemos poner “entonces se hizo el hogar”.

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

Docente: -Muy bien, me parece bien, vamos a tomar lo que dice Lucas. (Cambia “la casita” por “su hogar”).

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

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

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

Facu: -Ah! sí, tenés razón, lo dice cuando le pregunta al señor.

Fede: -Después podemos poner “una casa” o “una cabaña” porque puede ser una cabaña en el bosque.

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

Docente: -¿Qué les parece que

hagamos con la parte donde aparece el lobo?, se las leo y ustedes me dicen si la ponemos así como está o si la tenemos que modificar (lee).

Grupo: -Bueno.

(Docente lee textualmente.)

Facu: -A mí me parece que está bien así para ponerlo en el cuento porque ya nos habíamos fijado en otros cuentos y era así.

Docente: -Muy bien Facu, es cierto que habíamos leído otros cuentos sobre lobos.

Denise: -Sí, era para que los padres (son los futuros lectores) sintieran miedo, como un suspenso.

Queko: -Ponelo así, así está bien.

Grupo: -Sí.

(Docente escribe mientras va leyendo. Cuando llega a. “El día se puso feo y oscuro” aparece sonido de hojas...)

Docente: -Aquí, ¿como resolvemos este problema?, el del sonido de las hojas.

Queko: -Sí, se escuchaba crinch - crinch - crinch, algo así (el cuento había sido previamente grabado).

Docente: -Bien, algo así se escuchaba, ¿y qué les parece a ustedes?, ¿cómo puede aparecer esto en los libros?

Queko: -Escribí así como te dije “crinch-crinchrinch”.

Docente: -¿Están de acuerdo?

Grupo: -Sí.

Facu: -También podemos poner que “aparece entre las hojas crujientes”, porque son así como hojas secas, hacen así “crinch - crinch - crinch” porque crujen porque están secas.

La producción final, dictada por todo el grupo y escrita en parte por la maestra y en parte por algunos niños, resultó la siguiente:

LOSTRESCHANCHITOS
 ASEMUCHOSAS EN UNA CASITA
 MUY LEJANADIRECHANCHITOS
 CON EL TIEMPO LOS CHANCHITOS
 CERRARON Y LA HANA LES DIO UNA
 HIERBA DE ORO A CADA UNO DE ELLOS PARA QUE LE HUBAN UNA
 CASA MUY LINDA
 LOSTRESCHANCHITOSCE FUERON...
 PORELBOSEXUNOCENCANTRO
 CONVICENJORCELEBAPROXLEID)JO:
 EL SEÑOR LE DIO ENTONCES SE HIZO SU CASITA
 DESPUÉS OTRO CHANCHITO DE FUENTE CON UN LOBO

QUE LLEVABA PALES Y ENTONCES LE DIJO:
 ¿ME DAS UN POCO DE PALES PARA HACERME MILABITA?
 EL SEÑOR LE DIO Y DESPUÉS SE LE ENFADO...
 EL ÚLTIMO CHANCHITO SE ENCONTRÓ CON UN SEÑOR QUE LLEVABA
 LAOALLOS Y LE DIO:
 - ¿ME DAS UN POCO DE PALES Y CEMENTO PARA HACERME
 UNA CASA?
 EL SEÑOR LE DIO DESPUÉS SE FUE A SU CASA Y
 LE TRAJÓ UN POCO DE PALES Y CEMENTO...
 EL SEÑOR LE DIO: EE E E A C A R D U M A R B O L T U M I D O
 EN PUNTA DE PIE, ENTRE LAS HOJAS CAHIENTES,
 PUNDO, FERROZ Y MALVADO, EL LOBO
 EN PUNTA DE PIE, SIN QUE NADIE LO ESCUCHE
 VA A LA CASA DEL PRIMER CHANCHITO Y
SOL PEO LA PUERTA:
TOC - TOC - TOC
 - CHANCHITO, CHANCHITO, DÉJAME ENTRAR - Dijo
 EL LOBO CON VOZ GROSERA - Y ORUGONA
 - LOBITO, LOBITO, POR ESTA PUERTA NO VAS A ENTRAR
 Dijo EL CHANCHITO CON VOZ FINA Y TEMBLOROSA
 - ¡AH NO! ENTONCES ME INFLARE, SOPLARE Y LA
 CASA TIRARE.
 SE INFLÓ, SOPLÓ Y LA CASA VOLÓ COMO ÁGILES,
 PALOMAS
 EL CHANCHITO SE FUE CORRIENDO, CORRIENDO A LO QUE
 LE DABAN LAS PATITAS A LA CASA DE SU OTRO HERMANO
 Y LE DISIMULÓ DE MIEDO
 - ¡HE EMANITO HERMANITO DÉJAME ENTRAR QUE ME PERSIGUE EL
 LOBO! - ENTONCES LO DEJO PASAR Y LUEGO SE ESCUCHÓ:
TOC - TOC - TOC
 - CHANCHITOS, CHANCHITOS DÉJAME ENTRAR - Dijo EL LOBO ENEMIGO
 - POR ESTA PUERTA NO VAS A PASAR - CONTINUARON LOS CHANCHITOS

- ENTONCES ME INFLARÉ, SOPLARÉ Y LA CASA TIRARÉ -
 y SE INFLÓ, SOPLÓ Y LA CASA VOLÓ COMO PALOMAS.
 LOS DOS CHANCHITOS SE FUERON CORRIENDO A LO QUE LE
 DABAN LAS PATITAS A LA CASA DE SU OTRO HERMANO Y
 LE DISIMULÓ.
 - CHANCHITO, DÉJAME ENTRAR QUE NOS PERSIGUE EL LOBO! -
 ENTONCES LO DEJO ENTRAR Y LUEGO SE ESCUCHÓ:
TOC - TOC - TOC
 - CHANCHITOS, CHANCHITOS DÉJAME ENTRAR - Gritó EL LOBO
 - LE INFLARÉ, SOPLARÉ Y LA CASA TIRARÉ -
 y EL LOBO SE INFLÓ, SOPLÓ Y LA CASA LE SE FUE EN ATRÁS. ENTONCES
 FUE A BUSCAR UNA
 ESCALERA PARA SUBIRSE A LA LINDERA, SE SUBIÓ DE
 TERNAL...
 LUEGO UNA OJETA AL FUERNO DESPUÉS EL LOBO SE INFLÓ Y SE
 QUENÓ LOS RÍOS Y LA CASA Y SE FUE CORRIENDO AL RÍO
 Y LO INFLÓ NUNCA MÁS SE FUE CORRIENDO, CORRIENDO.
 LOS TRES CHANCHITOS HICIERON UNA FIESTA Y CELEBRARON
 CON COPAS Y DANZA Y UNA TONATA BAILARON Y CANTARON
 SU CANCIÓN (E E E E E) Y VIVIERON FELICES EN SU
 CASA

Cuando los niños están en condiciones de poder leer las producciones de sus pares hemos utilizado consignas como "qué dejarías igual y qué cambiarías, qué agregarías y qué sacarías en el trabajo de tu compañero". (En esta última ha sido reformulada a partir de un trabajo de Ana Sandbank, 1992.) Estas consignas nos han permitido mediatizar el intercambio entre "críticos" y "autores", obteniendo reflexiones como las que observamos en la página siguiente.



ALGO PARA CAMBIAR.

- ES → ESTABA
- MATABA → MATO
- RAJA-DN DE
DANON - SIEMPRE
- El título porque
en el título sea
más y en el
cuento no aparece
una reina.

ALGO PARA AGREGAR!

- NO SE SABE EL TERMINO
BIEN + MAL SURTIENDO QUE
PODEAN COMO TERMINO
algo más difícil de solucionar

ALGO PARA SACAR

- Y HACE 35 SEMANAS
- 5Y|YYYYY
- ~~BOY~~
- BOY
- calentó → enojó

Ejemplos de intercorrecciones tomadas de distintos grupos en un proyecto de cuentos de "princesas y dragones", 2º grado, 7 años.

En todos los casos, las intercorrecciones que desarrollan los niños abarcan todo tipo de problemas textuales, desde la adecuación a la intencionalidad del que escribe y su contexto hasta problemas macroestructurales.

Concluía la primera fase, con todas las variaciones que el tipo de texto, el grupo de niños, y el contexto pueden provocar, la maestra está segura que los niños han producido un texto completo y han mejorado sus competencias a través del intercambio con sus pares, el docente y los modelos textuales.



Opinión de un equipo sobre el trabajo de otro equipo en un proyecto de Cuentos de "hadas y brujas", 5º grado, 10 años.

Para cambiar-

1) Donde dice: el príncipe pelea con la espada más buena. Hí habría que poner: la espada más poderosa. No debería repetir tanto las palabras, que las reemplacen por otras. En donde dice:

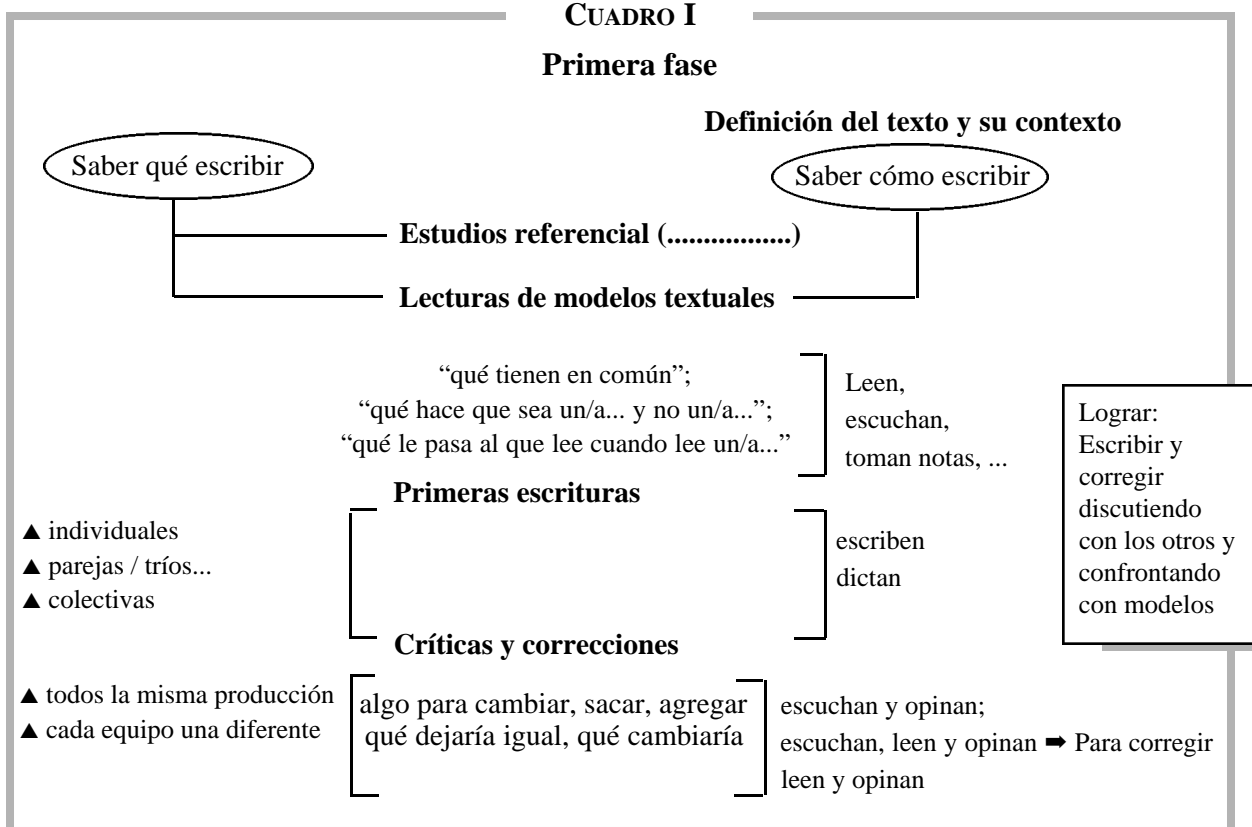
En un momento la bruja lo deja congelado, y después: la bruja ve que el príncipe la sigue y le tiende una trampa, tendrías que aclarar como se descongeló el príncipe.

En una parte donde dice: justo cuando la víbora lo iba a picar con sus dientes, habría que poner morder, en vez de picar y además las víboras tienen colmillos, no dientes

para reemplazar
para reemplazar

- 2) la puntuación
Vibora. Se con.
- 3) Nada

CUADRO I
Primera fase



A partir de esta situación el proyecto puede adoptar varios caminos. Cuando el texto es muy simple y más frecuentemente cuando los niños son pequeños, puede pasarse directamente a la edición, es decir a “pasarlos en limpio” para ser entregado a su o sus destinatarios.

En otras ocasiones, se plantea una nueva serie de relecturas y críticas, guiadas por algún **tema específico que la docente ha seleccionado** para trabajar con los niños y que ellos no visualizaron en el transcurso de las intercorrecciones y confrontaciones. P.e., “¿Cómo hacemos para que al que lee le vaya dando miedo?” (Cuentos de terror). “¿Cómo hacemos para que el que lee tenga ganas de leer la nota hasta el final?” (Artículo de revista científica). “¿Cómo hacemos para que el que lee no se confunda lo que pasó realmente con lo que opinamos nosotros?” (Artículo de opinión periodística). Con este tipo de preguntas se suele volver a los modelos para buscar la forma en que los autores adultos resuelven el problema y volver a releer los textos producidos, corrigiendo y sistematizando conclusiones.

El siguiente fragmento de un registro de clase en un grupo de niños de 5 años ilustra una situación como la que acabamos de mencionar. Pertenece al mismo proyecto de cuentos con lobos que citamos anteriormente.

Docente: –Así como lo dijeron Uds., ¿los padres se darán cuenta que este lobo es malo y quiere atrapar a los chanchitos?

Grupo: –No.

Docente: –¿Cómo podemos decirlo? ¿Cómo aparecerá escrito en los libros de cuentos para que los padres empiecen a sentir temor, miedo ante ese lobo aún antes que los chanchitos empiecen a sentir miedo?

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

Otro niño: –“Y brillan dos ojos”...

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

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

Lucía: –Sí, “como estrellas”.

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

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

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

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

Docente: –¿Qué les parece?, ¿están de acuerdo?

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

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

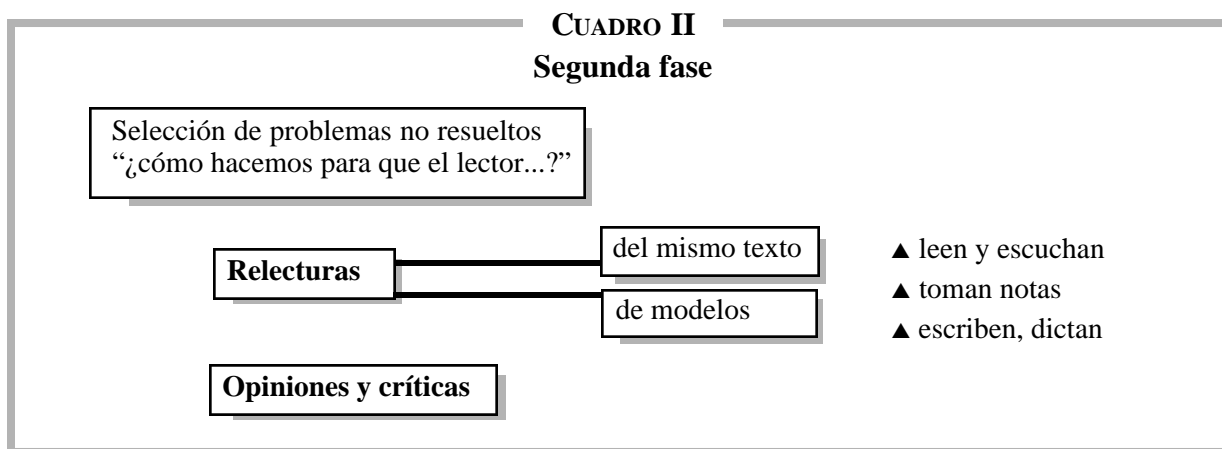
Fede: –Entre las hojas detrás de un árbol.

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

Fede: –Si, grande y tupido.
 Docente: –¿Y qué quiere decir tupido?, ¿todos saben qué significa?
Grupo (Risas en general, les resulta gracioso cómo suena la palabra y la repiten).
 Docente: –Fede, ¿qué quiere decir tupido?, ¿contanos?
 Fede: –Que tiene muchas hojas, que está lleno de hojas.
 Docente (*Vuelve a retomar desde el principio para poder avanzar en la situación. Escribe “... entre las hojas, detrás de un árbol grande y tupido...”*.)
 Facu: –Y de ahí sí tiene que aparecer el lobo.
 Docente: –¿Y cómo les parece que tendría que

aparecer para que tenga suspenso ese momento. ... para que dé miedo?
 Florencia: –Empieza a aparecer en puntas de pie.
 Facundo: –Y aparece el lobo, ahora si lo tenemos que decir.
 Docente: –Pero si está oscuro, y los ojos tampoco se ven como ojos ¿cómo podemos decir que es un lobo?, ¿y si es otra cosa?, porque no se ve bien por la oscuridad.
 Ana: –Y podemos decir “una cosa grande”.
 Lautaro: –Sí en vez de “cosa” decimos “en puntas de pie una figura grande”.

En síntesis,



Una vez resuelto el problema puede procederse a la edición.

Entre las dos fases descritas puede desarrollarse un segundo momento que denominamos “situaciones ad-hoc para resolver problemas relativos a contenidos lingüísticos recortados”. Las mismas se plantean a propósito de contenidos lingüísticos que no han sido resueltos durante la primera fase y sobre los que se supone que es posible avanzar un poco más. No con todos los textos ni con todos los grupos se trabajan todos los contenidos en situaciones ad-hoc, sería terriblemente largo y tedioso.

Pueden ser cualquiera de los contenidos de las características textuales si cumplen a la vez la doble condición de ser:

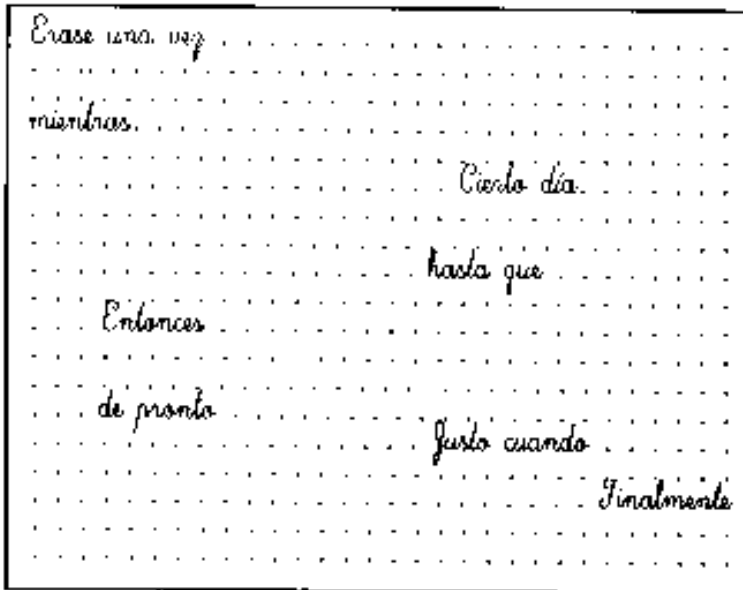
- Una característica constitutiva del texto en cuestión (P.e., los nexos temporales en una narración; la puntuación en el diálogo; el léxico en un informe científico) y,
- un problema no resuelto por la mayoría de los niños.

La manera de plantear estas situaciones exce-

de las posibilidades de esta exposición, pero, por sobre las diferencias podrían caracterizarse por:

- Primero, plantear un problema a resolver, (generalmente presentando un material específico).
- Luego, solicitando a los niños que resuelvan la tarea en equipos, con escasa participación del docente porque es el momento en el que observa los esquemas que los niños ponen en juego y las estrategias de resolución para poder utilizar esta observación en
- Un tercer momento, durante el que se realiza una puesta en común discutiendo las distintas opiniones y estrategias y se acuerda sobre la o las mejores maneras de resolver la situación.
- Por último se vuelve al texto para revisar y ajustar el contenido discutido.

Un ejemplo de estas situaciones es relatado, a propósito de la **escritura de diálogos en la narración** (ver **Anexo 3**). Citamos aquí un ejemplo de un 2º grado, donde se trabajó sobre una **narración literaria**. Se planteó a los chicos el completamiento de un texto donde sólo se dejaron conectores temporales.



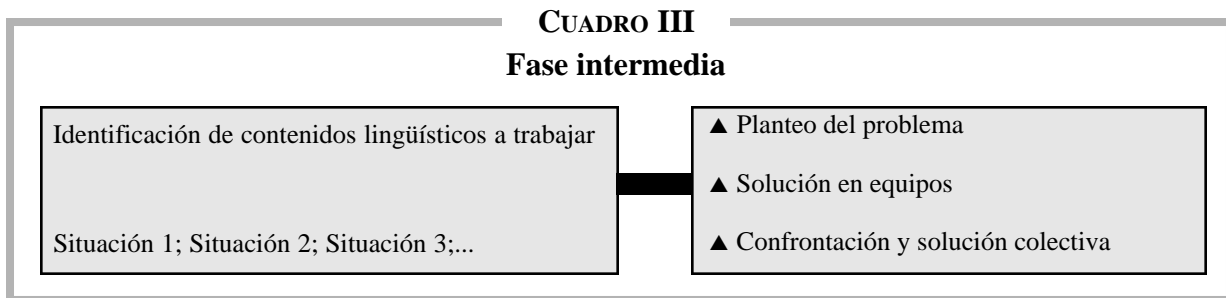
yendo a cada cambio. Se explicitaron algunos cambios posibles que introducían ciertas modificaciones (“Había un vez es de más cerca, de más ahora, *hubo* es de hace más”; “un maravilloso día, un terrible día... depende de lo que vas a contar”... luego se sistematizó una lista de conectores con sus reemplazos:

Erase/había una vez/hace muchos años/hace más de cien años/hubo.
 cierto día/entonces/pero un día/un maravilloso día/un terrible día.
 De pronto/en ese instante/justo cuando.
 Enseguida/rápidamente.
 Por último/finalmente/por fin/el último día.

Cuando el grupo estuvo conforme con el completamiento del texto, se propuso reemplazar los conectores por otros equivalentes. Se probó si realmente serían con reemplazos, rele-

Luego se volvió al propio texto para realizar ajustes.

En síntesis:



Las situaciones que hemos agrupado en las tres fases que acabamos de describir no son sucesivas ni obligatorias. Son alternativas de desarrollos de proyectos que combinamos de diversas formas de acuerdo con los niños, el tipo de texto, ciertas circunstancias institucionales...

En ocasiones, el docente analiza el texto reescrito en la primera fase y considera que se puede pasar a la edición. Otras plantea nuevos problemas para un abordaje global o desarrolla situaciones ad-hoc. De estas últimas se puede pasar a editar o no... Son alternativas que se evalúan en cada “micro-contexto” de enseñanza.

Consideraciones finales

“Un enfoque adecuado de la ciencia educativa... necesita... desarrollar teorías acerca de la práctica educativa que arraiguen en el terreno

concreto de las experiencias y situaciones de quienes practican la educación y que les permita enfrentarse a los problemas educacionales a que tales experiencias y situaciones den lugar.” (Carr, Kemmis, 1988.) Estas teorías son **teorías didácticas**, es decir, que den “respuestas a la mayoría de las problemas de la práctica educativa”(Lerner, 1993).

Muy poco de lo que aquí se expone hubiese podido elaborarse sin conocer lo que hoy sabemos sobre los procesos de conceptualización de los niños acerca de la lengua escrita y su sistema de representación. Estos descubrimientos nos permiten entender sus errores, interpretar sus preguntas, intervenir mejor y en momentos más oportunos. Tampoco estaríamos enseñando a los chicos a ponerse en lugar del lector, a hacer previsiones sobre el contenido de los bloques de un texto o a buscar la variedad lingüística más adecuada para “hacer hablar” al perso-

naje de una historieta, si la lingüística actual no nos hubiese develado que existe algo más que reglas de ortografía, sujetos y predicados... pero nada de esto puede entrar directamente en nuestras aulas si no reconocemos la necesidad de elaborar una teoría didáctica que oriente científicamente nuestras decisiones. Es, por el momento, una teoría en construcción. En su campo actual conviven revisiones y tomas de conciencia sobre los paradigmas que sustentan las distintas prácticas pedagógicas, acordes reconsideraciones de las metodologías de investigación de la enseñanza, revalorizaciones de los contenidos de los campos disciplinares con sus nuevas significaciones, aportes de indagaciones psicológicas sobre la construcción de conocimientos y aprendizajes escolares, innumerables desarrollos de experiencias con diferentes y discutidos resultados hasta una inusual producción de materiales didácticos tanto para docentes como para alumnos. En definitiva, **existen nuevos desarrollos teóricos, con mayor o menor incidencia en la práctica escolar y nuevas prácticas, con mayor o menor grado de conceptualización teórica.**

Las reflexiones y documentos que aquí hemos expuesto condensan algunas respuestas frente a algunos problemas de enseñanza. Están muy distantes de constituir la teoría que necesitaríamos para lograr que nuestros niños puedan adquirir conocimiento con conciencia de su utilidad y función social, del poder que otorga su dominio y del placer que entraña su producción. Son además, nuestras respuestas, las que logramos conceptualizar en los contextos en que desarrollamos nuestras prácticas.

Es necesaria una sistemática documentación y análisis de las prácticas pedagógicas que buscan construir alternativas si se pretende coordinar una enseñanza capaz de orientar la solución de los problemas que enfrentamos cotidianamente con nuestros niños. Ni las políticas educativas dominantes, ni las condiciones actuales del trabajo docente parecen jugar a favor de esta tarea: Aun así, investigadores y docentes poseemos el poder de un pensar y un hacer transformador en nuestras aulas y la capacidad para compartir nuestras creaciones solidariamente.

Notas

1. Este trabajo fue presentado en el Seminario Internacional de Alfabetização & Educação Científica, realizado en noviembre de 1993 por el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Regional Do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) y publicado en **Anais** de dicho seminario, 1993. p. 71-103. La versión que aquí se reproduce ha sufrido algunos pequeños cambios.
2. La autora agradece la colaboración de la profesora María Claudia Molinari, con quien co-coordina el proyecto "Desarrollo de experiencias pedagógicas alternativas en el área de la lengua escrita" en la Universidad Nacional de La Plata, por la cesión de los registros de clase recogidos en las salas de 5 años y 1er. grado, así como las producciones de los niños de esos grupos.

Los registros de clases y producciones de niños que aparecen en este trabajo se recogieron en grupos escolares conducidos por las siguientes docentes: Graciela Brena, Roxana Malcalza, Liliana Gugliotta, Cristina Kennel, Mónica Auge y Mariela Boccia.

3. Como señala Ana Teberosky (1992), el término más adecuado en castellano sería escribientes y no escritores. No se espera que todos los niños sean buenos escritores sino buenos escribientes, es decir "que tengan la posibilidad de uso de la escritura en la producción de textos". Esto implica que los niños sean capaces de "generar ideas", "ponerlas en palabras" y realizar "la correspondencia fonográfica, la ortografía, la disposición de la página, la puntuación, en fin, la caligrafía". Los tres aspectos se construyen (se enseñan y se aprenden) durante toda la escolaridad.

Bibliografía

- Barco de Surghi, Susana (1988) "Los saberes del docente: una perspectiva didáctica." En Braslavsky, C. y D. Filmus. **Respuestas a la crisis educativa**. Buenos Aires: Cántaro, Flacso-Clacso.
- Barco de Surghi, Susana (1989) "Racionalidad, cotidianeidad y didáctica." Primeras Jornadas Regionales de Didáctica. Universidad Nacional de San Juan, 1989.
- Brouseau, Guy (1986) "Fundamentos y métodos de la didáctica de las matemáticas." **Recherches en didactique des mathematiques**, vol. 7, n° 2.
- Carr, W. y K. Kemmis (1988) **Teoría crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martínez Roca.
- Castedo, Mirta (1989) "Construcción de un texto dramático." **Lectura y Vida**, Año 10, N° 1.

- Castedo, Mirta (1991) "Trayectoria de una maestra del ejercicio a la escritura y de la palabra al texto." **Lectura y Vida**, Año 12, N° 2.
- De Alba, Alicia (1991) **Evaluación curricular. Conformación del campo conceptual**. México: UNAM.
- Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (1982) **Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- Formisano, M.; C. Pontecorvo y C. Zucchermaglio. "La scrittura come costruzione de testi." **En Guida alla lingua scritta Guide di Paideia**, 13. Milano: Editori Riuniti.
- Freinet, Celestine (1967) **La educación por el trabajo**. México: Fondo de Cultura Económica.
- Graves, D. (1992) **Los textos de la no ficción**. Buenos Aires: Aique.
- Jolibert, J. (1991) **Formar niños lectores y productores de textos**. Chile: Hachette.
- Kaufman, A. M.; M. Castedo, L. Teruggi y C. Molinari (1988) **Alfabetización de niños: construcción e intercambio**. Buenos Aires: Aique.
- Kaufman, A.M. y M.E. Rodríguez (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires: Santillana.
- Lerner, D. (1986) "Comprensión de la lectura y expresión escrita." **Comprensión de la lectura y expresión escrita en niños alfabetizados**. Fascículo 4. Ministerio de Educación, Dirección de Educación Especial, OEA, Venezuela.
- Lerner, D. (1993) Ponencia del Encuentro Latinoamericano sobre Didáctica de la Lengua Escrita. Montevideo.
- Lerner, D. y M. Muñoz (1987) La toma de conciencia acerca de las funciones gramaticales. Tesis de maestría Caracas, Venezuela
- Teberosky, A. (1991) "Reescribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos." **Anuario de Psicología**. Barcelona.
- Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Tolchinsky, L. e Y. Levin (1987) "Writing in four to six years old: representation of semantic and phonetic similarities and differences." **Journal of Child Language** (en prensa).
- Tolchinsky, L. y A. Sandbank (1990) "Producción y reflexión textual." **Lectura y Vida**. Año 12, N° 4.
- Tolchinsky, L. y A. Teberosky (1992) "Al pie de la letra." **Infancia y aprendizaje**, N° 59-60.

ANEXO 1

Nos ha resultado sumamente útil la sistematización de tipos de textos de uso social realizada por Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez (1993). Las autoras obtienen una clasificación (cuadro N° 5) a propósito de cruzar la función o intencionalidad del lenguaje y las tramas discursivas predominantes. Así, obtienen textos que tienen en común una misma función (columnas) y textos que

comparten tramas (filas). En cada cuadrante se ubican uno o varios textos que a su vez se diferencian por otras características (superestructuras, puntuación, diagramación, etc.). Este análisis, al que se le pueden agregar otros tipos textuales, permite visualizar cierta variedad indispensable a la hora de planificar los tipos de textos a trabajar con los niños en un ciclo lectivo o en la escolaridad completa.

CUADRO 5

Función Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimentos		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta Instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía			Aviso Folleto Carta Solicitud
Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Cartas	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso Historieta
Conversacional	Reportaje Entrevista		Obra de teatro	Aviso

ANEXO 2

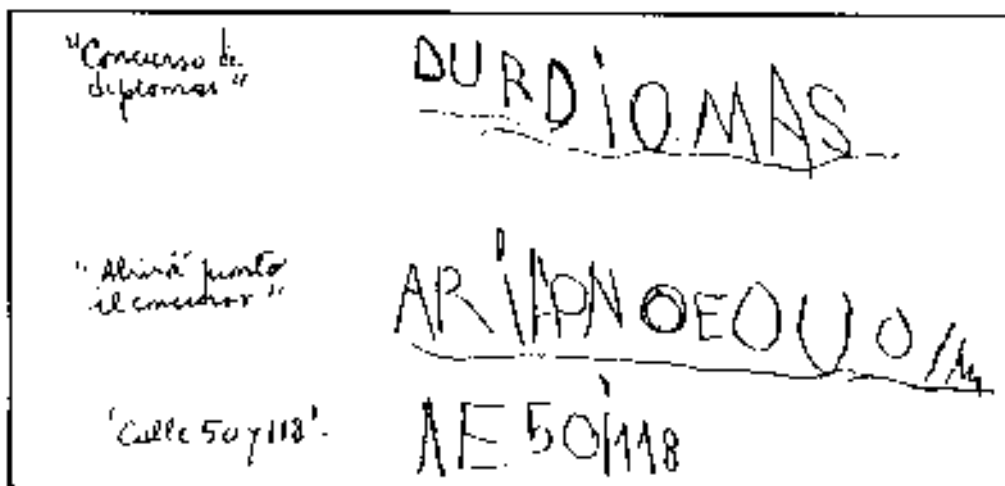
La posibilidad de que los niños avancen en sus conocimientos sobre la lengua escrita y su sistema de representación queda evidenciada cada vez que se les propor-

cionan los medios para reelaborar sus producciones.

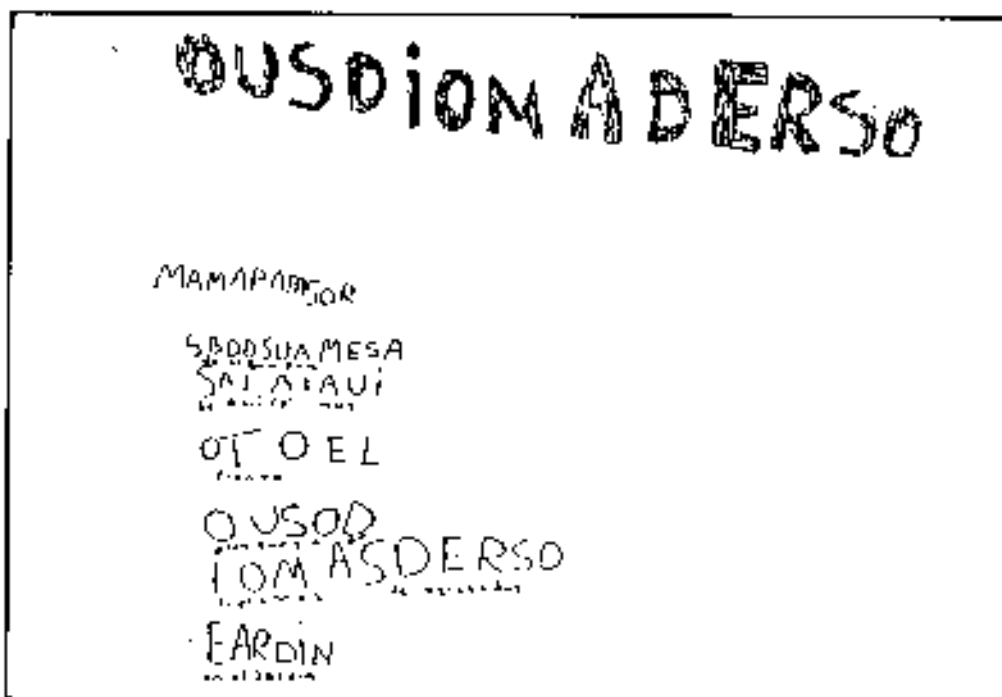
Algunos ejemplos de niños de diferentes edades sirven para evidenciar tal afirmación.

Noticia de periódico, Sala de 5 años, Jardín de Infantes.

Primera escritura de un equipo de tres niños.



Última escritura del mismo equipo.



La comparación de ambas producciones, aún no totalmente alfabéticas, evidencia que los mismos han realizado algunas transformaciones: ubicar el título con letra destacada y separado del res-

to de la escritura, anotar el contenido de la noticia en columna, suprimir información innecesaria y ampliar otra que se requiere desde el punto de vista del lector (complejizando el sintagma).

Obra de teatro de niños, 2º grado primaria, 7 años.

Primera escritura del mismo equipo



Estoy sola pero he conseguido que se lea todo a todos para los chicos ya
 que nada en esta escuela que se lee como son los chicos la lectura dice que lo sabe
 se va y se va, pero cada una tiene:
 1. se va como animal de transporte
 2. se va como los libros
 3. como los libros otros de los niños
 4. como los niños que se van
 5. se va de fiesta
 6. he de elegir como un caballo
 7. se va en cuenta cada se lee de los libros la lectura dice que se va
 se va a leer y se va de la lectura
 que también se va de los libros otros de los niños dice la lectura para siempre a la
 imaginación para siempre - yo - no - de dice la lectura y ha terminado

Última escritura del mismo equipo

Estoy sola pero he conseguido que se lea todo a todos para los chicos ya
 que nada en esta escuela que se lee como son los chicos la lectura dice que lo sabe
 se va y se va, pero cada una tiene:
 1. se va como animal de transporte
 2. se va como los libros
 3. como los libros otros de los niños
 4. como los niños que se van
 5. se va de fiesta
 6. he de elegir como un caballo
 7. se va en cuenta cada se lee de los libros la lectura dice que se va
 se va a leer y se va de la lectura
 que también se va de los libros otros de los niños dice la lectura para siempre a la
 imaginación para siempre - yo - no - de dice la lectura y ha terminado



Estoy sola pero he conseguido que se lea todo a todos para los chicos ya
 que nada en esta escuela que se lee como son los chicos la lectura dice que lo sabe
 se va y se va, pero cada una tiene:
 1. se va como animal de transporte
 2. se va como los libros
 3. como los libros otros de los niños
 4. como los niños que se van
 5. se va de fiesta
 6. he de elegir como un caballo
 7. se va en cuenta cada se lee de los libros la lectura dice que se va
 se va a leer y se va de la lectura
 que también se va de los libros otros de los niños dice la lectura para siempre a la
 imaginación para siempre - yo - no - de dice la lectura y ha terminado

Imaginación para siempre - yo - no - de dice la lectura y ha terminado

Las producciones muestran un gran avance, especialmente en la superestructura textual, la coherencia y la puntuación.

Cuento de "hadas y brujas", 5º grado, 10 años.

Al atardecer la hermosa niña con dones mágicos
 El hada se fue a buscar a un pueblo lejano y por fortuna, un hada soltó a caminar por el bosque encantado. La bruja sintió un olor al hada imantada hasta su castillo, donde la convirtió en sapo.

Un vagabundo, estaba tomando un baño de bosque, vio el maleficio de Cuchurula y se fue a buscar al hermano, cuando se dio cuenta del maleficio.

Cuando volvió en busca del hada, se dio cuenta que la bruja le tenía muchas trampas, pero él no cayó en ninguna de ellas. Al salir de la zona de trampas, cuando entró de nuevo, rápidamente se introdujo en el castillo subterráneo del hada.

Cuchurula se fue para rescatar al hada a la noche, se metió en el laboratorio de la bruja. Al introducirse en el laboratorio, vio un guardia con la mano sobre su ojo izquierdo, cuando él se acercó, el guardia se asustó y lo agarró. Cuando llegó a la habitación del hada, le habló y él mismo y se fueron felices del castillo de la bruja.

Por ahí vivía una mala bruja llamada Cuchurula que se dedicaba a convertir a las hadas en sapos.

Escritura intermedia corregida por el autor

Las correcciones que el autor realiza sobre el texto muestran haber reflexionado lo suficiente sobre su producción como para ajustar la cohesión textual empleando frases sinónimas (**hada hermosa niña con dones mágicos**) y supresiones, ajustar el léxico (**formulatónico**), agregar nexos temporales (**al atardecer**), pronominalizar objetos (**le quitó la mano de la fórmula se la quitó**) y suprimir y agregar elementos más adecuados a la función literaria del texto.

Ninguna de estas transformaciones son "espontáneamente" realizadas por los niños, sino que son aproximaciones facilitadas por la organización pedagógica de las clases.



ANEXO 3

Un ejemplo de sistematización colectiva puede ser descrito a partir del trabajo de un grupo de niños de 4º grado (9 años). Durante la producción de narraciones literarias, la docente identificó la escritura del diálogo en la narración como una dificultad general en el grupo. Para superar este problema se presentó a los niños tres textos que incluían diálogos, el primero era teatral, el segundo, el mismo diálogo pero incluido en una narración y escrito de manera directa y el tercero escrito de manera indirecta. Los niños trabajaron en equipos buscando las semejanzas y las diferencias entre los tres textos. Estas son las conclusiones de uno de los equipos: (Véase página siguiente)

Distintos equipos arribaron a diferentes conclusiones que en parte coincidían y en parte se diferenciaban. Se discutieron los acuerdos y desacuerdos de todos los equipos y se redactaron conclusiones colectivas que los niños iban dictando a la docente cada vez que se llegaban a acuerdos. (El léxico específico que los niños aún no manejaban, como "parlamento", o "verbo declarativo" fue introducido por la maestra en el transcurso de la discusión.) El texto final puede verse en la página siguiente.

Concluido el análisis se volvió a las escrituras para ajustar los pasajes donde se planteaban diálogos entre los personajes.

¿Que es una oración de diferentes tipos de sujeto?

las 11
frases 7
frases 1
frases 3

Las 11 frases que aparecen en el texto son de diferentes tipos de sujeto. Algunas son de sujeto simple, algunas de sujeto compuesto y algunas de sujeto complejo. El sujeto simple es el más sencillo y está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto. El sujeto compuesto está formado por dos o más sujetos que se unen para formar un solo sujeto. El sujeto complejo está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.

El sujeto simple se divide en dos tipos: sujeto simple y sujeto simple con complemento. El sujeto simple está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto. El sujeto simple con complemento está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.

19 febrero 2012. Como todos sabemos, el 20 de febrero es un día muy especial, ya que es el día de la fundación de la ciudad de Bogotá. Este día se celebra con gran alegría y se realizan diversas actividades culturales y deportivas. La fundación de Bogotá es un hecho histórico que ha marcado el destino de esta gran ciudad.

El 20 de febrero de 1538 se fundó la ciudad de Bogotá. Este día es muy importante para los bogotanos, ya que es el día en el que se comenzó a construir esta gran ciudad. La fundación de Bogotá es un hecho histórico que ha marcado el destino de esta gran ciudad.

B

TEXTO ①

- El sujeto simple es el más sencillo y está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto.
- El sujeto compuesto está formado por dos o más sujetos que se unen para formar un solo sujeto.
- El sujeto complejo está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple se divide en dos tipos: sujeto simple y sujeto simple con complemento.
- El sujeto simple está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto.
- El sujeto simple con complemento está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento puede ser un sujeto simple con complemento preposicional, un sujeto simple con complemento relativo o un sujeto simple con complemento infinitivo.
- El sujeto simple con complemento preposicional está formado por un sujeto simple y un complemento preposicional que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento relativo está formado por un sujeto simple y un complemento relativo que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento infinitivo está formado por un sujeto simple y un complemento infinitivo que funciona como un sujeto.

TEXTO ②

- El sujeto simple es el más sencillo y está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto.
- El sujeto compuesto está formado por dos o más sujetos que se unen para formar un solo sujeto.
- El sujeto complejo está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple se divide en dos tipos: sujeto simple y sujeto simple con complemento.
- El sujeto simple está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto.
- El sujeto simple con complemento está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento puede ser un sujeto simple con complemento preposicional, un sujeto simple con complemento relativo o un sujeto simple con complemento infinitivo.
- El sujeto simple con complemento preposicional está formado por un sujeto simple y un complemento preposicional que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento relativo está formado por un sujeto simple y un complemento relativo que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento infinitivo está formado por un sujeto simple y un complemento infinitivo que funciona como un sujeto.

TEXTO ③

- El sujeto simple es el más sencillo y está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto.
- El sujeto compuesto está formado por dos o más sujetos que se unen para formar un solo sujeto.
- El sujeto complejo está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple se divide en dos tipos: sujeto simple y sujeto simple con complemento.
- El sujeto simple está formado por una sola palabra o grupo de palabras que funcionan como un solo sujeto.
- El sujeto simple con complemento está formado por un sujeto simple y un complemento que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento puede ser un sujeto simple con complemento preposicional, un sujeto simple con complemento relativo o un sujeto simple con complemento infinitivo.
- El sujeto simple con complemento preposicional está formado por un sujeto simple y un complemento preposicional que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento relativo está formado por un sujeto simple y un complemento relativo que funciona como un sujeto.
- El sujeto simple con complemento infinitivo está formado por un sujeto simple y un complemento infinitivo que funciona como un sujeto.