

Seguir un personaje. El mundo de las brujas. Lectura y escritura en torno a un personaje prototípico de los cuentos*

Una experiencia adelantada por el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, coordinado por Mirta Castedo

Gestó esta propuesta y la llevó a cabo el Equipo de Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina, coordinado por Mirta Castedo. En el primer ciclo: Alejandra Paione, Gabriela Hoz, Irene Laxalt, Gloria Seibert y Yamilla Wallace; en el segundo ciclo: Mónica Rubalcaba, Mara Bañón, Verónica Litchmann, Aldana López y Pablo Ortiz.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por Mirta Castedo, Alejandra Paione y su equipo de la Universidad de La Plata con el título, *Prácticas de lenguaje. Proyecto: Seguir un personaje: el mundo de las brujas (1º y 2º año). Material para el docente* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007).

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Angela Vargas González.

El proyecto didáctico, *Seguir un personaje. El mundo de las brujas*¹⁵ surgió del interés de un grupo de docentes, que forman parte del Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, por hacer una propuesta didáctica para los primeros grados de escolaridad, centrada en la lectura y la escritura. Esta se desarrolló en torno a un personaje prototípico de los cuentos: las brujas. La propuesta de trabajo en el aula tenía como objetivo que los niños formaran parte de la cultura escrita con dos propósitos: 1) que avanzaran en sus procesos de conocimiento y comprensión del lenguaje escrito y en la adquisición del sistema escrito convencional, y 2) que

trabajaran saberes acerca del personaje elegido (las brujas) y del género textual (el cuento). Asimismo, por medio del proyecto se buscaba que los niños tuvieran diversas oportunidades de relacionarse, de manera individual o colectiva (compartida), con fuentes informativas y obras literarias de autores contemporáneos y del patrimonio universal. Como producto final del proyecto se presentaron dos propuestas de escritura: la reescritura colectiva de un cuento que se le dictó al maestro y la producción de una galería de brujas en la que se expusieron textos descriptivos sobre el mundo oculto de las brujas.

Descripción de la experiencia

A nivel general, el proyecto se desarrolló en dos etapas:

* La autoría de este apartado es de Angela Vargas González.

¹⁵ Se eligieron las brujas de los cuentos, tradicionales y contemporáneos, porque son personajes prototípicos de la literatura universal.

Primera etapa **Sesiones de lectura**

Lectura de cuentos con brujas. Comentarios y análisis del personaje

En este primer momento la docente seleccionó de la biblioteca diversos cuentos, tradicionales y contemporáneos, en los que algunos de sus personajes eran brujas, para que los niños se acercaran a ellos y eligieran los que, durante las siguientes semanas, serían leídos en el aula de clase. Una vez los niños eligieron los cuentos, cada uno fue presentado por la maestra (ella se encargaba de explicarles qué cuento iban a leer, quién era su autor, algunas características globales de la historia, etcétera) y leído sin interrupciones (respetando la historia tal y como estaba escrita), adecuando el tono y el volumen de la voz a cada una de las circunstancias plasmadas en el relato. Después de cada lectura se generaron espacios de discusión e intercambio de ideas, opiniones, comentarios, relaciones con otros cuentos, etcétera. De igual forma, tuvieron la oportunidad de corroborar las hipótesis de lectura que se habían planteado de manera individual durante la lectura de cada cuento. A partir de dichas lecturas la docente focalizó la conversación sobre uno de los personajes prototípicos de los cuentos (las brujas), sus comportamientos, estados de ánimo, cualidades, lugares donde viven, entre otras características.

A medida que avanzaban en la lectura, los niños comenzaron a identificar las semejanzas y diferencias entre las brujas de cada cuento, especialmente entre las que aparecían en las historias tradicionales y las de los cuentos contemporáneos. Así que la docente propuso

organizar colectivamente un cuadro comparativo para que tomaran nota sobre los datos de la bruja que aparecía en cada historia. Para realizar el cuadro comparativo fue necesario que los niños releyeran los cuentos y localizaran los datos que daban cuenta de las características de la bruja de cada cuento, dichos datos podían ser citas textuales o reformulaciones de lo escrito, propuestas bien fuera por la docente o por los niños. El cuadro se fue complementando a medida que se iban leyendo las historias hasta llegar a tener información sobre las características de todas las brujas presentes en las obras seleccionadas por los niños.

Lectura de textos informativos con toma de notas

Durante la lectura de cuentos la docente se centró, también, en generar interrogantes sobre las brujas, por ejemplo: ¿Dónde viven? ¿Qué elementos utilizan para preparar las pocimas? ¿Tienen hijos? ¿Quiénes las acompañan? Para dar respuesta a dichos interrogantes, con la finalidad de profundizar sobre el conocimiento de las características de las brujas, la docente abrió espacios de lectura de textos informativos con los cuales les fue posible sistematizar algunos contenidos referenciales como el origen de las brujas, su fisonomía, el entorno donde viven, las personas que las acompañan, los elementos que utilizan, los poderes y maleficios que hacen, etcétera. Luego de la lectura de textos informativos sobre brujas, la docente seleccionó algunos temas para discutirlos con los niños y así favorecer la comprensión de éstos. Para ello indagaron en diversos textos, establecieron relaciones entre los conocimientos que tenían los niños sobre el tema y lo aprendido durante el proyecto, reconstruyeron ideas, confrontaron interpretaciones y plantearon nuevos interrogantes.

Por su parte, la docente generó situaciones de toma de notas (individual, colectiva o en pequeños grupos, en forma de listas, cuadros u otros formatos) con el propósito de organizar y conservar memorias de toda la información obtenida a lo largo del proyecto y de las lecturas. Además, la docente propuso otras situaciones de escritura que sirvieron como insumos para el proyecto y/o como formas de sistematizar la información. Estas fueron; *agendas y fichas de lectura y otros soportes*, en los cuales se registraron los materiales de la biblioteca que se utilizaron en el proyecto y los cuentos leídos; *confección de glosarios de frases y léxico específico*, que recogía algunas expresiones y términos propios del mundo de la brujas en las que la docente hizo hincapié para buscar su significado y guardar memoria de este vocabulario a medida que se llevaba a cabo la lectura de cuentos y textos informativos; *listas de palabras de un mismo campo semántico*, y *registro de apreciaciones o comentarios sobre los cuentos*.

Segunda etapa **Escrituras para publicar**

Durante la segunda etapa del proyecto se propusieron dos opciones de producción escrita. En algunos casos se desarrollaron de manera sucesiva y en otros, se optó por una. Estas fueron:

Reescritura de un cuento con brujas

Se realizó la escritura colectiva de un cuento con brujas, conocido por todos, que fue dictado por los niños a la maestra. Los niños retomaron un cuento tradicional y lo utilizaron como texto base y fuente de consulta para producir el propio. Este proceso de producción escrita se dio en cuatro momentos:

- **Planeación del texto:** La docente y los niños acordaron las ideas centrales de la historia y el orden en que sucederían, decidieron los espacios que serían descritos y el porqué y, precisaron los rasgos del personaje que querían destacar en la versión de su cuento. En otras palabras, los niños y la maestra decidieron qué contenidos y aspectos de la historia original iban a conservar y cuáles no. Cabe resaltar que los sucesos centrales de la historia original se conservaron, pues debía tratarse de la misma historia, pero otros sucesos sí fueron modificados por los niños porque podían tomar este tipo de decisiones como autores, tal como lo han hecho otros escritores al producir distintas versiones de un mismo cuento.
- **Producción de la primera versión de la historia:** Los niños dictaron el texto a la docente, quien por su parte se encargó de escribirlo en una superficie que le permitiera volver a él en las sesiones posteriores. Mientras los niños le dictaban, ella los remitía constantemente a la planificación de la situación con el propósito de que identificaran, de lo previsto, qué se había escrito, qué faltaba por escribir, qué ideas valiosas se habían omitido, entre otras. En la primera versión la docente escribió textualmente lo que los niños dictaron, es decir, no le agregó, omitió o transformó partes, sino que señaló los posibles problemas en la composición del texto para que sirvieran como objeto de análisis y discusión durante la revisión del mismo.
- **Revisión del texto:** Antes de dar paso a la revisión del texto la docente se encargó de identificar problemas (incoherencias, re-

peticiones de palabras, frases incompletas, etcétera) y señalar algunos para trabajarlos en profundidad en el aula y aprender algunos contenidos relevantes sobre estos. A lo largo de la revisión la maestra releía el cuento a todos los niños para que ellos asumieran la posición de lectores y anticiparan lo que un lector potencial podría comprender. Como resultado de dicho proceso los niños solicitaron que se corrigieran, agregaran, omitieran o modificaran partes de la historia, por lo tanto, recurrieron a las versiones originales de los cuentos (ya leídas) o a las listas, cuadros comparativos, notas y demás escritos elaborados para dar respuesta a dudas o inquietudes que se pudieran presentar y realizar los cambios solicitados.

- Edición de la versión final: En este momento la docente destinó un tiempo de trabajo en el aula para definir con los niños aspectos como: en cuántas páginas se produciría el cuento, en dónde se dejarían espacios, cómo se organizarían las páginas, en qué lugar incluirían las ilustraciones, etcétera. Para esto la docente pasó el texto a formato digital y lo entregó a los niños para que lo releyeran y decidieran dónde deberían insertar las ilustraciones. Por último, graficaron la portada y la contraportada teniendo en cuenta qué información incluye esta parte en una obra literaria, para ello los niños y la maestra indagaron en diversos libros.

Producción en parejas de la galería de brujas

La docente les propuso a los niños realizar una *galería de brujas*, dirigida a los compañeros del colegio y los padres de familia, en la cual expusieron dos tipos de producto: un texto

colectivo de lo aprendido sobre brujas a lo largo del proyecto y, por parejas de trabajo, textos descriptivos e ilustraciones de brujas. Antes de dar inicio a la escritura de los textos el grupo llegó a unos acuerdos que definían el producto, propósitos, destinatarios y agenda semanal, que sirvieron como organizadores del proyecto. Este proceso de producción escrita se dio en tres momentos:

- Producción colectiva: En primer lugar los niños escribieron un texto expositivo de manera colectiva, que contenía lo aprendido sobre brujas durante el proyecto. Este texto se expuso en la galería de brujas.
- Producción en parejas y revisiones: Los niños crearon por parejas una bruja o brujo, lo ilustraron y escribieron un texto descriptivo sobre su personaje. Así pues, en grupo discutieron sobre aquellos aspectos que deberían tener en cuenta para la descripción (fisionomía del personaje, modo de vestir, elementos que utiliza, comportamiento, etcétera) y, en parejas de trabajo, esbozaron el dibujo del personaje creado por ellos y definieron sus características tomando como referencia las categorías acordadas. Con los primeros datos cada pareja elaboró un borrador del texto, generando una relación de sentido con la imagen, en el cual se caracterizaba el personaje por medio de la descripción de aspectos como su apariencia física, carácter, modos de vida y demás datos que se pudieran obtener de la ilustración.

Durante el proceso de escritura por parejas los niños debían discutir y llegar a acuerdos sobre qué poner en el texto, cómo hacerlo, qué pala-

bras utilizar para esto, entre otros, además de resolver cuestiones sobre ortografía y separación de las palabras. A medida que avanzaban en este proceso de escritura, la docente intervenía y conversaba con los niños sobre lo escrito, releía con ellos, prestaba su mano para que le dictaran, respondía preguntas, etcétera. Asimismo, generaba momentos de reflexión y discusión sobre aspectos discursivos, ortográficos y gramaticales, esto lo hacía seleccionando algunos textos escritos en el proyecto por los niños, que presentaban problemas de escritura frecuentes en todo el grupo, los ponía en común y juntos los resolvían. Tomando como referencia lo anterior, devolvía los textos a sus autores para que ellos los revisaran y corrigieran.

- Edición final del texto y de la ilustración: Para la edición de las producciones los integrantes de cada pareja se alternaron la transcripción del texto definitivo, se encargaron de la revisión de este y la elaboración final de la ilustración (utilizando diversos materiales y técnicas de arte).

Evaluación

Durante la experiencia la evaluación se realizó de manera permanente. Esta, más allá de centrarse en el producto final (que también es una fuente importante de evaluación, pues, es el fin que le da sentido a lo que se realizó), y

dar una valoración cuantitativa a los niños a partir de su escritura (basada principalmente en los aspectos formales de los textos), tenía como propósito que la docente pudiera advertir los avances logrados, en función de las oportunidades de enseñanza, e identificara aspectos por fortalecer de los procesos de construcción del sistema escrito convencional y del lenguaje que se escribe por parte de los niños.

Comentarios sobre la experiencia

Para enseñar las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad es necesario que los alumnos tengan oportunidades de ejercerlas con diversos propósitos y desde distintas perspectivas. En el aula, determinadas condiciones didácticas favorecen el desempeño de los niños como escritores, lectores y hablantes genuinos: la circulación de materiales escritos, la mediación sistemática del docente como lector y escritor, las oportunidades de compartir la lectura y comentar lo leído, la participación en proyectos que (por ejemplo, la preparación de una antología de poemas para los más pequeños) permiten que las situaciones de lectura y escritura se orienten hacia un propósito genuino (seleccionar poemas, en el caso de la antología) y a un destinatario real (los niños más pequeños) (Dirección General de Cultura y Educación, *Diseño curricular para la educación primaria. Primer ciclo. Prácticas del lenguaje*, 2008: 95).



“Durante el proceso de escritura por parejas los niños debían discutir y llegar a acuerdos sobre qué poner en el texto, cómo hacerlo, qué palabras utilizar para esto, entre otros, además de resolver cuestiones sobre ortografía y separación de las palabras”.

Durante el proyecto *Seguir un personaje. El mundo de las brujas*, se configuraron diversas situaciones didácticas que tenían como propósito, como ya se mencionó anteriormente, que los niños avanzaran en sus procesos de comprensión y construcción de la lectura y la escritura convencional, y que trabajaran sobre un tema específico: las brujas de los cuentos tradicionales y contemporáneos. A lo largo de este apartado nos centraremos en abordar aquellas situaciones didácticas cuyo objetivo era que los niños conocieran y reflexionaran sobre el sistema escrito convencional para de esa manera, construir conocimiento en torno a este. Así pues, crear espacios de escritura colaborativa y toma de notas colectivas, dictar al maestro, que los niños escribieran por sí mismos textos intermedios y trabajar aspectos formales del sistema escrito se convirtieron en actividades, pedagógicamente intencionadas, que favorecieron la consecución de los objetivos propuestos y el desarrollo de los contenidos que se propusieron trabajar.

En cada una de las situaciones los niños realizaron acciones a las cuales los escritores se ven enfrentados al momento de producir un texto: planificar el contenido teniendo en cuenta para quién se escribe, identificar los propósitos del texto, pensar qué se va a escribir y cómo hacerlo, revisar el texto y ajustarlo con base en los objetivos, modelos y destinatario, entre otras. Las acciones mencionadas apuntan sobre todo a reflexionar sobre el proceso de escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación.

De la experiencia destacaremos tres situaciones didácticas propicias para generar espacios de

construcción, reflexión y aprendizaje sobre la escritura, estas son:

Escritura colaborativa

La escritura colaborativa es un aspecto que se debe resaltar de la propuesta didáctica, ya que representa un alto porcentaje del trabajo realizado y se sustenta en una intención pedagógica clara y coherente con los objetivos de esta: por medio del análisis y reflexión que se da entre pares, y con la maestra, se genera construcción colectiva de saberes, lo que a su vez promueve procesos cognitivos, e inherentemente, aprendizajes en torno al lenguaje, en especial al escrito. De este modo, gran parte de las dinámicas entre los niños en el aula, sucedieron a través de la discusión e intercambio de opiniones, argumentos, hipótesis, interrogantes, etcétera, que los llevaron a resolver problemas en relación con la construcción del sistema escrito convencional.

Ahora bien, el aprendizaje, en esta propuesta, se concibe “no como el resultado de la transmisión de una información que el niño asimila pasivamente sino como consecuencia de la re-construcción que cada individuo realiza en un contexto interpersonal” (Díez Vegas, 2004: 65). Las oportunidades de trabajo y escritura colaborativa (la toma de notas colectiva, el dictado al maestro, la producción por parejas de textos descriptivos, entre otras) van más allá del paradigma que ha caracterizado la escuela tradicionalmente, según el cual se ha considerado la escritura “como actividad individual, olvidando que el lenguaje escrito es el resultado de un esfuerzo colectivo del género humano y que el niño ha de apropiarse individualmente de este fenómeno social” (Díez Vegas, 2004: 66), y



“Los niños van tomando paulatinamente el control sobre lo que dictan y sobre el proceso mismo de dictar y van diferenciando lo que se comenta de lo que se dicta para ser escrito, comprenden que el lenguaje se organiza de manera diferente cuando se habla y cuando se escribe”.

abren paso a nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, que no se basan en la transmisión de saberes o instrucción por parte del docente, sino que generan construcción de conocimientos compartidos.

Un ejemplo de dichos escenarios es la escritura colaborativa de un texto. La importancia de esta radica en que los niños, aun cuando tienen la misma edad, se encuentran en niveles de conceptualización y conocimiento de la escritura diferentes, los procesos de construcción en torno al lenguaje escrito no son homogéneos, lo que genera que se planteen diversas preguntas y problemas relacionados con la escritura y que las respuestas a estos se den como resultado de las discusiones y debates en el aula de clase.

Dictado al maestro

Durante la segunda etapa del proyecto se lograron dos productos: los niños escribieron de manera colectiva un cuento que tuviera brujas y, para la galería de brujas, produjeron un texto sobre lo que aprendieron de ellas a lo largo del proyecto. Ambas situaciones se caracterizaron porque la producción era de todos los integrantes del grupo, pero el acto de escribir estaba a cargo de la docente, los niños se encargaron de dictar el contenido de los textos. Esta propuesta de trabajo en torno a la escritura es muy valiosa en la medida en que cuando ellos asumen el rol de dictantes, dejando en manos del do-

cente la materialización de la escritura, deben centrarse en aquellos aspectos relacionados con la composición del texto que será escrito, se ven en la necesidad de discutir y tomar decisiones con respecto a qué debe escribirse y cómo organizarlo en el lenguaje escrito. De este modo, deben pensar el contenido del cuento o texto expositivo, anticipar el orden de este, asegurarse de que la idea quede plasmada de la manera como fue pensada, revisar lo escrito por la docente, etcétera.

El dictado al maestro genera espacios de reflexión y aprendizaje sobre el funcionamiento del sistema escrito convencional, ya que, al ser el docente quien decide cómo se efectuará la escritura: qué letras utilizar, en qué orden, cómo organizar las unidades de sentido, cómo utilizar los signos de puntuación, entre otras, pone a los niños “en contacto con la complejidad del sistema alfabético de escritura, les presenta en la acción todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua” (Castedo, M. Molinari, C. Torres, M. y Siro, A. 2009a: 18). Dicho de otro modo, el docente va mostrando en qué consiste el acto de escribir tanto en sus aspectos de contenido, como en el uso del lenguaje. En cuanto al lenguaje, el docente presenta la graficación de las letras y su direccionalidad, la manera de separar las ideas, el uso de los signos de puntuación, hace énfasis en que no todo lo que se dice queda escrito, etcétera. Así,

a medida que producen ideas genuinas, los niños van comprendiendo las características y el funcionamiento del sistema escrito convencional, aun cuando el acto de escribir no esté a su cargo.

Por su parte, los niños van tomando paulatinamente el control sobre lo que dictan y sobre el proceso mismo de dictar y van diferenciando lo que se comenta de lo que se dicta para ser escrito, comprenden que el lenguaje se organiza de manera diferente cuando se habla y cuando se escribe. De esta forma, además de anticipar lo que se va a dictar, se ven en la obligación de ir revisando el texto mientras lo produce y cuando terminan (para no perder el control del mismo). De acuerdo con Castedo et al. (2009: 7):

La reescritura de un cuento por dictado al maestro [...] es una situación didáctica que permite no sólo ubicar a los niños como dictantes que componen oralmente el texto sino también que adecuen lo que se dicta a las restricciones del género, esto es, usar fórmulas y léxico propio de estas obras, presentar y conservar los escenarios donde transcurren las historias tradicionales, respetar o transgredir intencionalmente la estructura que lo caracteriza...

Reflexión en el aula sobre la alfabetización del sistema escrito

En el proyecto se llevaron a cabo diversas situaciones, de lectura y escritura, que permitieron a los niños reflexionar sobre la alfabetización del sistema escrito y, de este modo, comprender su funcionamiento, es decir, se planearon situaciones para que pudieran “decidir cuántas, cuáles y en qué orden se ubican las letras en la serie gráfica; entender las relaciones entre las

partes de la oralidad y las partes de la escritura; tomar en cuenta cuántas y cuáles son las letras (o palabras) para decidir si se corresponde o no a la forma anticipada” (Castedo, M. et al., 2009b: 2). En dichas situaciones se pudieron lograr dos tipos de escritura que se relacionan entre sí pero tienen finalidades diferentes, las escrituras intermedias y las escrituras para publicar. Las primeras se dieron a lo largo de todo el proyecto y fueron básicamente producciones, a manera de borradores, que sirvieron de insumo para las escrituras publicables y, a la vez, insertaron al niño en prácticas de escritura provisionales en las cuales podían tachar una idea, complementar lo escrito, reescribir, corregir, entre otras. Por su parte, las escrituras para publicar implicaron un grado mayor de exigencia para los niños, pues estas se debían revisar constantemente de tal modo que el texto fuera adecuado con la situación comunicativa planteada.

Los niños al verse inmersos en la escritura de textos intermedios y textos para publicar iban comprendiendo, además del sistema, que la escritura de un texto es una actividad compleja que requiere de procesos que tienen, según Lerner (2001: 33) que

planificar lo que se va a escribir y modificar el plan mientras se está escribiendo, tener en cuenta los conocimientos del destinatario para decidir qué informaciones se incluyen y cuáles pueden omitirse en el texto que se está produciendo, seleccionar un registro lingüístico adecuado a la situación comunicativa, revisar lo que se está escribiendo y hacer las modificaciones pertinentes.

Las situaciones de escritura mencionadas anteriormente fueron fundamentales en el pro-

yecto, ya que a partir de estas cobró sentido el trabajo en el aula sobre el sistema escrito, más específicamente el trabajo sobre la ortografía al escribir. A este punto cabe aclarar que, cuando los niños ya han comprendido la base alfabética del sistema de escritura comienzan a presentar inquietudes sobre los aspectos ortográficos del mismo, estos también deben ser abordados como objeto de análisis y reflexión pues forman parte del conocimiento sobre el lenguaje escrito y es función del docente crear espacios, pedagógicamente intencionados, para que los niños piensen en la ortografía durante el momento de la producción de textos. Lo anterior quiere decir que en estas situaciones los contenidos ortográficos no se enseñan directamente, ni las intervenciones del docente se centran exclusivamente en la ortografía, sino que, a medida que los niños escriben la docente aclara dudas e inquietudes que podrían ser sistematizadas en otras situaciones. Generar espacios de aprendizaje en torno a la ortografía implica

que la única preocupación del docente no sea identificar y señalar “errores”, sino que sean los niños quienes a medida que trabajan sobre estos aspectos logren advertir, como señala Celia Díaz Agüero (2004), la importancia, la función y las particularidades ortográficas de lo que escriben.

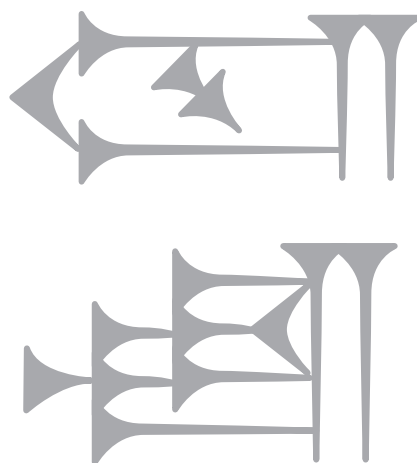
La producción por parejas de textos descriptivos para la galería de brujas es un momento durante el cual los niños presentaban dudas e inquietudes ortográficas al mismo tiempo que escribían sus textos y cuando esto sucedía la

docente intervino de dos maneras¹⁶: En algunos momentos brindó información de manera directa, por ejemplo, “varita se escribe con ‘v’” o, “la palabra calavera la pueden encontrar en el afiche”. En otras ocasiones la información la brindó de manera indirecta de tal forma que los niños se vieran enfrentados a problemas cognitivos que les permitieran inferir la respuesta, por ejemplo: “Les escribo ‘volar’, ‘vuelo’, ‘volaron’ para que decidan cómo se escribe ‘La bruja Dolly vuela en su escoba’...”. Puede que las respuestas dadas por los niños en ocasiones no fueran ortográficamente correctas, no obstante, “Dichas respuestas más que construir ‘equivocaciones’

(como generalmente han sido consideradas), dan cuenta del enorme esfuerzo intelectual que los niños hacen al tratar de organizar la información que el medio les ofrece” (Díaz Agüero, 2004: 106).

Una vez los niños escribieron la versión completa de sus textos la docente les propuso realizar una última

revisión ortográfica del mismo en colectivo, para esto tomó algunos fragmentos de los escritos que presentaban “problemas ortográficos” identificados en varias producciones. Alrededor de esto discutieron, en parejas, qué debía corregirse de los fragmentos objeto de análisis y cuando no advertían cuál era el problema la docente los remitía a fuentes de información como: afiches, diccionario o producciones de sus compañeros.



¹⁶ Los ejemplos presentados en el segmento fueron tomados, literalmente, del documento: “Prácticas de lenguaje, proyecto seguir un personaje: El mundo de las brujas (1.º y 2.º año)”, Anexo n.º 6: Ortografía en el aula. Material para docentes.

Esto se propuso solo cuando ya habían terminado de escribir el texto completo, es decir, cuando ya habían pasado por un proceso de escritura y revisión del contenido del mismo, porque es el momento indicado para hacerlo. Sí durante el proceso de escritura del texto, además, se centra la atención en los aspectos ortográficos, el niño se va a ver enfrentado a múltiples problemas de diferentes dimensiones: qué deben escribir, cómo lo deben hacer, en qué orden y la manera correcta de escribir cada palabra.

Todo el trabajo realizado durante el proyecto alrededor de los aspectos ortográficos tenía como propósito que los niños lograrán descubrir la escritura correcta, pero no como se ha hecho tradicionalmente por medio de la memorización de las palabras y de las normas de ortografía, sino como una manera para que ellos comprendieran que “todos los elementos de la escritura y de manera particular la ortografía, contribuyen a la comunicación. Para que los niños reconozcan la importancia de la misma, es necesario que descubran la relación que tiene con el significado. Por ejemplo, la variación

gráfica de los homófonos, la separación entre las palabras o el uso de los signos de puntuación pueden cambiar el sentido de una frase que se pronuncia igual” (Díaz Agüero, 2004: 118) y, por ende, lograran desarrollar diversas estrategias que les permitieran resolver problemas ortográficos en sus textos.

A manera de cierre...

El proyecto *Seguir un personaje. El mundo de las brujas*, es un excelente ejemplo del trabajo pedagógico en el cual propiciar espacios para el aprendizaje del lenguaje escrito, en educación inicial, significa generar diversas situaciones en las que los niños puedan enfrentarse a las problemáticas propias a las que se enfrenta comúnmente un lector o un escritor, al mismo tiempo que va comprendiendo el sistema de representación de este lenguaje en toda su complejidad. Así pues, el docente tiene el reto de trabajar los dos aspectos mencionados, buscando que los niños a medida que se hacen y reconocen como usuarios de la cultura escrita reflexionen y comprendan el funcionamiento de la misma.