

¿Enseñar o aprender a escribir y leer?

II. Formación y práctica docente.

Francisco Carvajal Pérez y Joaquín Ramos García (Coords.)





¿ENSEÑAR O APRENDER A ESCRIBIR Y LEER?

II. Formación y práctica docente

Colaboración Pedagógica/8

Títulos publicados:

Serie Tantea:

1. Hacer la escuela. M. Alcalá, Toñi Corpas, ... (Agotado).
2. Una ventana abierta en la escuela. J. Lanuza y otros
3. La realidad entra en la escuela. F. Bastida y M. Gimeno
4. Método natural de aprendizaje: La escritura. Paul Le Bohec
5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito. Paul Le Bohec
6. Cooperar en clase. A. Campliglio y R. Rizzi
7. ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. I. F. Carvajal y J. Ramos (Comps.)
8. ¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Vol. II. F. Carvajal y J. Ramos (Comps.)

Otros títulos publicados:

Cuadernos de Cooperación Educativa:

1. El método natural. VV.AA.
2. Cuando el caballito de cartón se mece. VV.AA.
3. El camino hacia una escuela coeducativa. J. Ramos (Comps.) 2ª edición
4. La educación permanente como proceso de transformación. A. Sánchez (Comps.)
5. La escuela: instrumento de paz y solidaridad. J. Tuvilla (Comps.)
6. Hoy ya es mañana. Juana M. Sancho y Luis Miguel Millán (Comps.)
7. Educación y Cultura Visual. Fernando Hernández
8. Una escuela para la integración educativa. Ramón Porras Vallejo
9. Repensar la enseñanza desde la diversidad. E. Rubio y L. Rayón (Comps.)

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

1. Ver, saber y ser: Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas.
Mª Dolores Díaz Noguera
2. La cooperación en la educación. Rinaldo Rizzi
3. Cultura y Educación. Lawrence Stenhouse
4. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?
Michael Fullan y Andy Hargreaves
5. Los discursos redentores de las Ciencias de la Educación.
Th. S. Popkewitz
6. Los feminismos en la Educación. Una introducción. Gaby Werner
7. Innovación y cambio. Jean Rudduck

Francisco Carvajal Pérez
Joaquín Ramos García

¿ENSEÑAR O APRENDER A ESCRIBIR Y LEER?

II. Formación y práctica docente

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



Directores de la colección: Joaquín Ramos García
Diego Navarro Núñez
Antonio Sánchez Román

1ª edición Morón (Sevilla), Septiembre 1999

© M.C.E.P. - SEVILLA

Apartado de Correos, 117

41.530 MORÓN (SEVILLA)

Tel.: 689 960 473 (lunes a jueves de 17:30 a 19:30 h.)

Fax: 95 485.02.22

E-mail: joaquin1@arrakis.es

<http://www.arrakis.es/~joaquin1/>

Derechos reservados

Depósito legal: SE-288-99 (II)

I.S.S.N. de la colección: 1134-3265

I.S.B.N. de la obra: 84-89042-22-5

Ilustración de portada: Ana Ramos Jurado (6 años)

Imprime: I. G. Morón Grafidós, S.L. ☎ 95 585 35 63

INDICE

PRÓLOGO. Formación docente y experiencias de aula, dos aristas que confluyen o deben converger en el mismo vértice: La práctica educativa. <i>Francisco Carvajal Pérez y Joaquín Ramos García</i>	9
CAPÍTULO I: PRÁCTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE	17
Lectura, escritura y formación docente. <i>María Eugenia Dubois</i>	19
“Esto no es un lápiz” o la fuerza de una hipótesis. <i>Myriam Nemirovsky</i>	29
La trastienda de lo escrito. Una reflexión sobre la práctica en la enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita. <i>Pilar Carceller y M^a José de Molina</i>	35
Instrumentos para la formación del profesorado en activo o cómo explorar su concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje constructivos del lenguaje inicial <i>Rosa M. Bellés, Teresa Abril, M. José de Molina, Nuria Prayt, Ana Teberosky y Montse Ventura</i>	51
CAPÍTULO II: EXPERIENCIAS DE AULA	71
Enseñando y aprendiendo sobre textos expositivos, en el marco de un trabajo de investigación. <i>Denise Santana Muniz</i>	73

“En un lugar de la Navata...”: Un proyecto de trabajo colaborativo desde un enfoque centrado en la comunicación. <i>Ángeles Medina</i>	89
Trabajo con texto memorizados en Educación Infantil. <i>Rosario Agudo Morán</i>	115
Poesía y lenguaje escrito en el aula de Educación Infantil. <i>Catalina Barragán</i>	127
Cómo potenciar el lenguaje con libros ilustrados. <i>Manuela Cecotti</i>	139
Trabajar con Goya en Educación Infantil: Reflexiones en torno a una situación de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. <i>Maitte Gutiérrez Merino</i>	149
Del dibujo libre al cuento. Una conquista compartida en un ambiente alfabetizador. <i>Joaquín Ramos García</i>	165
¡Qué los mensajes salgan de los cuadernos!: Publicaciones colectivas. <i>Rafael Cáceres Santiago</i>	183
Animales (y “bichos”) como «texto» y «pretexto». <i>Francisco Carvajal Pérez</i>	203
La receta de cocina ¿por qué no? Elaboración de un recetario. <i>Elena Laiz</i>	227
Lorca no viene en el libro. <i>Isabel Martínez Soler</i>	243
El cuentacuentos. <i>Teresa Flores Martínez</i>	249
Entre cables y letras: La historia de un taller de escritura <i>Amalia Reina, Mercedes Gómez y Pilar Lacasa</i>	259
El signo y el nombre propio: Aportaciones a la enseñanza de la escritura desde la práctica educativa bilingüe (LSC y catalán) con niños y niñas sordos pequeños <i>Rosa M. Bellés, Pepi Cedillo y Ester Molins</i>	277

FORMACIÓN DOCENTE Y EXPERIENCIAS DE AULA, DOS ARISTAS QUE CONFLUYEN O DEBEN CONVERGER EN EL MISMO VÉRTICE: LA PRÁCTICA EDUCATIVA

*Francisco Carvajal Pérez
y Joaquín Ramos García**

"Los maestros deben mostrar. Enseñar no sólo quiere decir instruir, impartir enseñanza, sino que también significa mostrar. Esto es lo que deben hacer los maestros, mostrar lo que se puede hacer con el lenguaje escrito.

... La tarea del maestro es ayudar a que los chicos se vean a sí mismo como lectores y como escritores"

(FRANK SMITH, 1996:38)

Tienes en tus manos *-porque el lector y la lectora siempre tienen en sus manos-* el segundo volumen de una obra diseñada en principio para su edición en un único volumen, pero la extensión de los aspectos abordados (a pesar de que no todos los relacionados con la enseñanza y aprendizaje del código escrito en las instituciones educativas están tratados aquí como hubiese sido nuestro deseo) y la calidad de los trabajos recibidos nos aconsejaron (y por ello asumimos cualquier tipo de crítica al respecto) la separación formal en dos volúmenes. Por ello, queremos llamar la atención sobre la unidad y complementariedad de la obra en su conjunto y el valor parejo del contenido de ambos volúmenes. Pensamos que sus diferentes capítulos y colaboraciones ofrecen distintos matices y perspectivas del proceso de alfabetización para que el lector o lectora encuentre las orientaciones, las sugerencias y las reflexiones teórico-prácticas y práctico-teóricas oportunas (en cada caso) para alumbrar una visión alternativa, interactiva y crítica del aprendizaje y de la enseñanza del lenguaje escrito que le confieren a éste su auténtica naturaleza de objeto sociocultural y al usuario el papel activo que le corresponde.

1 Maestros de Primaria en el C.P. Mayor Zaragoza de Salobreña (Granada) y en C.P. Fernando Villalón de Morón (Sevilla).

Así, si el primer volumen abordaba aspectos más relacionados con la fundamentación teórica del proceso de construcción del código escrito [pensamos que no es baladí su íntima relación con la práctica de la que se extraen], este segundo volumen gira de lleno en torno a dos aspectos íntimamente relacionados con la práctica educativa, *la formación docente y las experiencias de aula*. Cada uno de estos aspectos, estrechamente relacionados con la fundamentación teórica, son ampliamente tratados en los dos capítulos de este volumen: *Formación docente y Experiencias de aula*.

El primero, *Formación docente*, pretende resaltar la relevancia del *saber y del saber hacer* del profesorado, de su conocimiento y de su calidad de *ser* lector y escritor crítico y de su capacidad para reflexionar sobre su actividad cotidiana (teorías, creencias y habilidades que fundamentan, orientan y guían su acción pedagógica en el proceso de enseñanza) y para aumentar su grado de comprensión sobre el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito, asumiendo la dificultad que ello conlleva cuando comporta la modificación de las propias hipótesis y creencias (véase, por ejemplo, *«Esto no es un lápiz» o la fuerza de una hipótesis*).

Las aportaciones teórico-prácticas de las investigaciones psicogenéticas, interactivas, psicolingüísticas y de corte pedagógico respecto a cómo se desarrollan los procesos de lectura y escritura no sólo han impulsado a muchos docentes a replantear su práctica, a cuestionar la enseñanza tradicional y a buscar alternativas pedagógicas adaptadas a los nuevos conocimientos obtenidos, sino que han puesto de manifiesto que las actividades de formación y actualización docente deben ofrecer al profesorado la oportunidad de acceder a los conocimientos científicos que requieren el desarrollo crítico de la acción docente y la posibilidad de desarrollarse como lectores y escritores competentes.

Pero la experiencia nos demuestra que esto no es posible con la estructura y las prácticas formativas dominantes en los distintos ámbitos e instituciones, basadas principalmente en modelos transmisivos que atribuyen al docente un papel pasivo de mero espectador u oyente de las aportaciones del ponente de turno, cuando cualquier proceso de innovación y cambio, —como todo proceso de aprendizaje— requiere un sujeto cognoscente, se precisa la implicación activa del docente en el marco de un equipo de trabajo y compromiso formativo (es necesario resaltar que el trabajo colectivo apoya, dinamiza y refuerza estos procesos de cambio). Tampoco es suficiente cuando, buscando la practicidad de la actividad formativa, se exponen experiencias de aula ahondando escasamente en el armazón argumentativo y fundamentador de las mismas porque, subyaciendo a toda actividad didáctica, existen unos principios epistemológicos y psicopedagógicos que la sustentan y orientan de una manera más o menos implícita. Y, precisamente, es acerca de tales principios sobre los que hay que reflexionar, debatir, cuestionar, replantear..., para tenerlos presentes, para hacerlos visibles y observables. A partir de entonces, cuando esos principios se hacen explícitos y son comprendidos y asumidos por el docente (y por el equipo docente) en cuestión, se podrán aco-

meter tentativas y ensayos en el quehacer diario. La traslación de prácticas sin más no es posible ni aconsejable si no se toman en consideración los principios teóricos que las fundamentan (recordemos el manido discurso de “las recetas”), porque es imposible la asepsia en todo acto educativo.

El cambio y la innovación reclaman procesos formativos de envergadura que combinen el análisis y la reflexión; la deliberación, la confrontación, el cuestionamiento y la argumentación; la planificación consciente y la implementación en el aula de múltiples situaciones de aprendizaje, actividades y secuencias de trabajo (tomando en consideración los pilares en que se apoyan); la valoración de lo que allí acontece en su aplicación, la evaluación crítica de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; sin olvidar, en el caso que nos ocupa, el desarrollo y formación del propio docente como usuario en el dominio crítico de la lectura y escritura. Éstas se nos antojan estrategias básicas e indispensables para lograr el desarrollo profesional y cultural del profesorado (GIMENO, 1999) que nos permitan *comprender críticamente la complejidad de la práctica docente*. Cualquier propuesta formativa debe ofrecer al profesorado la posibilidad de reconstruir su ocupación cotidiana para “*analizar lo que ocurre en el aula, observar el proceso de aprendizaje de los alumnos, ver sus progresos y sus obstáculos y así poder ir aportando su propia intervención a ese camino que van siguiendo los alumnos*” (SOLÉ, 1.996:8), como base indispensable para *crear y recrear su propia práctica*.

Inevitablemente hay que añadir, como han puesto de manifiesto diferentes estudios e investigaciones —y en nuestra corta y puntual experiencia como formadores hemos percibido—, que una actividad formativa sólo podrá repercutir en la cotidianeidad del aula de modo estable si se apoya y produce un cambio actitudinal en los docentes, hecho que difícilmente ocurrirá desde la simple transmisión y desde el trabajo individual, en soledad, sino que requiere, por una parte, disposición y compromiso personal y grupal, y, por otra, un trabajo serio de colaboración y cooperación entre los miembros del equipo docente para encontrar alternativas a los problemas, incertidumbres e inquietudes planteadas. O como acertadamente refiere ANA M^a KAUFMAN (1988:110):

“El maestro, al igual que sus alumnos, deberá leer, pensar y cuestionar sus propias ideas, pedir información. Tampoco para él será provechoso un trabajo en solitario. La interacción con otros docentes que comparten su inquietud, que se encuentren en la misma búsqueda, encarando la misma labor, le permitirá enriquecerse profesional y personalmente. Dar y recibir sigue siendo, tanto para los niños como para los adultos, una de las mejores experiencias vitales, esencial para ir construyendo el propio camino que, al decir de Antonio Machado, se hace al andar”.

El segundo capítulo, *Experiencias de aula*, nos muestra los intentos de un grupo de maestras y maestros profundamente preocupados, no sólo en la mejora de su prác-

tica e implicados en proyectos de innovación y renovación más amplios que demandan su participación e implicación en equipos de trabajos de investigación y reflexión, sino en recuperar la autonomía profesional y superar la ruptura entre la teoría y la práctica para comprender las cambiantes e inestables variables que intervienen en el aula. Sus autores, la mayoría maestras y maestros ocupados y preocupados por el hecho educativo, hacen un esfuerzo especial para describir y representar a través del escrito pequeñas parcelas de vivencias y experiencias acontecidas en sus aulas. Todas, intentos personales (o colectivos) de presentar maneras y estrategias contextualizadas de favorecer y estimular el acercamiento crítico y autónomo al código escrito. Por ello es fácil descubrir una serie de rasgos comunes relativos al modo de abordar la enseñanza, al papel docente y a la propia actividad del alumnado, a los textos con sentido completo utilizados desde el principio de la enseñanza sistemática, a la diversidad de materiales escritos y a los portadores de textos puestos al servicio del grupo humano que trabaja en la clase, a la puesta en práctica de diferentes estrategias de acceso a la información así como de lectura y escritura. En ningún caso se lee y escribe como objetivo en sí mismo; siempre se escribe y se lee por algún motivo que justifica el uso de tales acciones, buscando la motivación intrínseca que supone compartir con otros los descubrimientos y producciones personales y grupales. Así vemos que el resultado de los esfuerzos de estos grupos no quedan en la corrección/revisión individual del docente trascendiendo más allá de los muros del aula. En definitiva, experiencias, todas ellas, que pretenden generar situaciones de aprendizaje que permitan un acercamiento interactivo, funcional y significativo al código escrito.

Además, creemos necesario resaltar una serie de rasgos comunes que indican la estrecha conexión existente entre los aspectos teóricos y prácticos de la educación, que se entrelazan e influyen para favorecer la interpretación, la comprensión y el cambio en la práctica cotidiana.

1. El profesorado participante en este volumen manifiesta una clara mentalidad reflexiva y crítica respecto a su propia práctica como base y fundamento de la comprensión de lo que ocurre en su aula y de los procesos de cambio e innovación.
2. El desarrollo de la alfabetización es algo *“más que pronunciar y escribir letras, es acceder a un dominio de conocimiento”* (FERREIRO, 1997:124). Por ello todos los docentes participantes en este volumen han evitado enseñar letras, sílabas, palabras, frases... de una manera descontextualizada, procurando dar sentido a las actividades de clase y evitando la desfiguración del lenguaje escrito (aquella que habitualmente suele hacer la escuela atribuyéndole un carácter restrictivo y escasamente representativo de las funciones y usos sociales que realmente tiene). Trabajar en situaciones verdaderas de comprensión y producción textual ha ofrecido al alumnado la oportunidad de participar en actividades significativas y relevantes donde la escritura y lectura adquieren la condición de herramientas o útiles de trabajo para buscar o reelaborar información (una herramienta básica para la

reconstrucción crítica del conocimiento), para la comunicación y para el aprendizaje autónomo.

3. La conquista del código escrito no es percibida como un proceso lineal ni uniforme, sino como un proceso continuado y dinámico integrado en procesos más amplios de enseñanza/aprendizaje, en los que podemos encontrar muchos avances y retrocesos y donde coexisten *armónicamente* distintos niveles de competencia y desarrollo.
4. Leer y escribir en Infantil. ¡Sí, claro!, pero... ¿cómo? Ninguno de estos maestros y maestras admiten la enseñanza precoz de la lecto-escritura; ninguno de ellos se plantea que su alumnado termine obligatoriamente leyendo y escribiendo. Lo que procuran es ofrecer situaciones vivas, reales, satisfactorias, plenas... en las que leer y escribir tengan una motivación intrínseca; respetan la psicogénesis del aprendizaje y aportan las ayudas necesarias para que los pequeños avancen en su conceptualización del sistema de escritura y en el conocimiento de la lengua escrita.
5. Asimismo, se contradice la consideración de la lectura y escritura como aprendizajes instrumentales al servicio de otros, que terminan cuando se posee cierto dominio de la descodificación y codificación de lo escrito. A la par, este momento de iniciación al código escrito resulta más vivo, rico y complejo por la multiplicidad de interacciones con otros (iguales y adultos), por la diversidad de textos, portadores y materiales escritos puestos en juego, por la utilización del lenguaje total en toda su complejidad sin fragmentarlo ni vanalizarlo. Por otra parte, los autores muestran la posibilidad de trabajar cualquier tipo de texto y actividad o secuencia, independientemente de la edad y nivel educativo, estableciéndose las diferencias en el nivel de desempeño del alumnado y, por ende, en la realización y producto final del trabajo. Nunca se pierde de vista que la escritura y la lectura son herramientas de acceso a la cultura que permiten el aprendizaje autónomo y la comunicación.
6. Se diversifica el encuentro con múltiples materiales escritos y diferentes estrategias de acceso a la información. Se ha fomentada, desde diferentes ópticas, el contacto directo con distintos *portadores* de textos (libros, revistas, recetarios, carteles, vídeo, multimedia,...) según el gusto o las necesidades del momento; proponiendo actividades para reflexionar sobre lo leído, propiciando distintas estrategias y favoreciendo hábitos lectores, fomentando la producción escrita de cualquier aspecto o suceso relevante, otorgando confianza al alumnado para decidir sobre qué y cómo va a escribir, ofreciendo estructuras esquemáticas de la trama de los diferentes tipos de textos y aportando la información pertinente (en los momentos precisos y pertinentes) sobre los distintos tipos de textos. En todas las experiencias se facilita la producción y la interpretación [crítica] de los textos que circulan en el entorno social donde se desenvuelve, o desenvolverá el alumnado. También se

pone de relieve la necesidad de trabajar en torno a la estructura y características del tipo de texto para facilitar la lectura y escritura autónomas del escrito en cuestión (es lo que Denise Santana nos traslada acerca del texto expositivo).

7. Igualmente, en todas las experiencias podemos detectar la importancia que el profesorado concede al respeto del nivel de desempeño del alumnado en lectura y escritura y articulan la manera de ayudarlo a progresar en su capacidad de interpretación de textos y de producción escrita mediante la multiplicidad y diversidad de situaciones, mediante el trabajo con distintos tipos de texto y mediante el uso de diferentes estrategias, funciones y posiciones de la escritura y la lectura. El profesorado, independientemente del nivel educativo donde trabaja, desempeña un papel primordial en el proceso de aprendizaje creando múltiples situaciones para aprender, estimulando el intercambio, comprendiendo el modo en que el alumnado piensa y actúa, proporcionando información directa e indirectamente. En síntesis, en el conjunto de experiencias de este volumen podemos percibir cómo el docente coordina, ayuda, organiza, sugiere, apoya, matiza, observa, indica, orienta, escucha, recoge y sistematiza las intervenciones del alumnado, abriendo nuevas opciones, planteando nuevos interrogantes y dudas, ofreciendo soluciones y respuestas...
8. Si el docente coordina, ayuda y se ofrece de modelo, el alumnado se le concibe como sujeto cognoscente, portador y se ofrece de modelo, al alumnado se le concibe como sujeto cognoscente, portador de conocimientos, y se le atribuye un papel activo, ofreciéndole múltiples situaciones de interacción social y el reto de aprender experimentando con y recreando libremente el código escrito. En otras palabras, se le posibilita que re-invente la escritura. Por tanto, podemos decir que el niño y la niña son sujetos tan activos, dinámicos y creativos en el dominio del código escrito como en otras áreas de conocimiento –el matemático, el musical, el pictórico, p. ej.– si encuentra multiplicidad de situaciones sociales (nunca aisladamente) y motivos para seguir aprendiendo.

En fin, el conjunto de trabajos que conforman este segundo volumen de **¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Formación y práctica docente** aporta experiencias desarrolladas en diferentes niveles educativos y contextos socioculturales poniendo el acento en reconocer el *papel activo del lector y del escritor* y restituyendo el carácter funcional, contextual, interactivo e interesado de la lectura y escritura y la naturaleza *de objeto social y cultural* de la lengua escrita.

En síntesis, en la obra completa subyace la idea de que *a leer se aprende leyendo y a escribir escribiendo*, bajo una concepción de la enseñanza y del aprendizaje como procesos activos a través de los que vamos construyendo conocimientos –adultos y pequeños– acerca del código escrito en continua interacción con otros en diversidad de situaciones y contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, E. (1997): *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1999): "El profesorado y la sustancia de la educación: la reivindicación de la competencia cultural". *KIKIRIKI COOPERACIÓN EDUCATIVA*, 52, pp.25-34
- KAUFMAN, A. M. (1988): *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana
- SMITH, F. (1996): "El mundo depende de los maestros" En *Alfabetización por todos y para todos*. 15º Congreso Mundial de Alfabetización. Buenos Aires: Lectura y Vida/Aique
- SOLÉ, I. (1996): "Estrategias de lectura". *LECTURA Y VIDA*, 4 pp.5-22.

Capítulo I

PRÁCTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE

LECTURA, ESCRITURA Y FORMACIÓN DOCENTE¹

María Eugenia Dubois*

La intención de este trabajo es la de hacer un relato acerca de la significación que tuvieron la lectura y la escritura para nuestro grupo del **Postgrado de Lectura de la Universidad de los Andes**, y para nuestra propia formación, desde el momento en que iniciamos el estudio de esos procesos, hace más de 15 años.

El motivo que nos llevó a incursionar en ese área fue la inquietud, experimentada y compartida por muchos otros colegas dentro de la Universidad, frente a los problemas de comprensión de la lectura que mostraba un gran número de estudiantes. Sabíamos que este hecho estaba directamente ligado al bajo rendimiento estudiantil y que era por lo tanto el causante, en alguna medida, de la alta tasa de deserción existente en los primeros semestres de la Universidad.

Comprender qué es lo que convertía a la lectura en una barrera tan difícil de sobrepasar para muchos estudiantes, en especial para aquellos pertenecientes a los estratos socioeconómicos menos favorecidos, fue un verdadero desafío para el grupo, a la vez que constituyó un aliciente para emprender el estudio sistemático de ese proceso.

El inicio no fue fácil, no teníamos idea de cuál debía ser el camino a seguir. Nos preguntábamos qué sabíamos sobre lectura, qué necesitábamos saber, a quiénes podríamos acudir para que nos orientaran en esa búsqueda. Encontramos apoyo en muchos colegas pertenecientes a distintas disciplinas, dentro y fuera de la Universidad, con lo cual ampliamos considerablemente nuestra perspectiva sobre el tema. Tampoco resultó fácil conseguir bibliografía. El campo de estudio era relativamente nuevo y nadie en

* Universidad de los Andes (Venezuela).

1 DUBOIS, M^a EUGENIA (1985): "Lectura, escritura y formación docente". *Lectura y Vida*, Año 16 n° 2. Revista Latinoamericana de Lectura. Publicación de la Asociación Internacional de Lectura (IRA). Redacción: Lavalle 2116, 8° B, (1051), Buenos Aires: Argentina.

nuestra Universidad lo había abordado hasta ese momento, por lo cual la biblioteca no disponía de obras especializadas. Finalmente, a través del Banco del Libro de Caracas y de gestiones personales, logramos reunir una apreciable cantidad de material que nos dedicamos a leer y comentar en sesiones de grupo. Sesiones que, dicho sea de paso, lograron institucionalizarse con el correr de los años y hoy persisten en la forma de un seminario interno del Postgrado de Lectura.

La historia del grupo es muy larga y no es mi intención describirla en toda su amplitud. Quiero, en cambio, destacar las ideas o las concepciones sobre lectura y escritura que causaron mayor impacto en nosotros. Me referiré a ellas por separado y comenzaré por las que se refieren a la **lectura**, dado que el estudio de este proceso fue nuestra preocupación inicial, y durante bastante tiempo la única, a la cual dedicamos todo nuestro esfuerzo.

Las concepciones que nos causaron honda impresión fueron sin duda muchas, pero hay dos que se destacan, quizá, como las más representativas. La primera es la que señalaba el papel activo jugado por el lector en el proceso de la lectura; la segunda, la que se refería al carácter transaccional de ese proceso.

Comencemos por la primera: *el papel activo del lector frente al texto*. Ante todo debo decir que desde nuestra posición de usuarios de la lengua escrita creíamos saberlo todo sobre la lectura. ¿Acaso no éramos profesores universitarios? ¿No habíamos aprendido a leer alguna vez y no se suponía que era para siempre? Habíamos, además, continuado en el ejercicio de la lectura en nuestra carrera y en nuestra vida profesional, por lo tanto estábamos seguros de nuestra condición de lectoras y lectores maduros con una vasta experiencia en esa actividad. ¿Qué más necesitábamos? La respuesta no iba a tardar en llegar. El análisis de ese proceso nos iba a demostrar muy pronto, y sin ninguna duda, que precisábamos aprender muchísimo más y que ese aprendizaje nunca se agotaría porque jamás se alcanza un punto final.

Tratando de recordar qué era para nosotros leer en ese entonces, se me viene a la mente la palabra recibir. Leer era recibir ideas, conocimientos, información. El libro se abría, se recorría con los ojos y se extraía el significado que encontrábamos en él. La lectura era un proceso que iba de la página al lector; ahí estaba el significado y éste llegaba hasta nosotros para depositarse en nuestra mente. Pero he aquí que de pronto el autor de una obra sobre el tema, FRANK SMITH (1978a, 1978b) nos daba una explicación totalmente diferente. Nos decía que el proceso seguía una dirección inversa a la que imaginábamos, no iba de la página al lector sino del lector a la página. Las marcas impresas en ésta actuaban como disparadores del conocimiento ya existente en la mente, el que una vez proyectado sobre el texto permitía la construcción de un significado. Al leer, por lo tanto, se daba tanto como se recibía y la comprensión dependía de cuánto tuviéramos para dar respecto al tema abordado en el texto. Dicho de otro modo, para comprender lo que leíamos, necesitábamos tener conocimientos previos

que nos permitieran enlazar la nueva información con la ya acumulada en nuestro cerebro de lo contrario la información nueva carecería de sentido para nosotros y, por lo tanto, se perdería.

Ahora, después de tantos años, me pregunto por qué este conocimiento, que en la actualidad nos parece tan lógico, tan evidente, tuvo para nosotros el impacto de una revelación. Quizá fue porque nos dio libertad, nos quitó la sensación de estar indefensos frente a la obra escrita. Dejábamos de ser entes pasivos para convertirnos en partícipes del texto. De nosotros dependía la construcción de un significado que aunque el escritor lo hubiera puesto ahí para que los lectores lo encontráramos, no lo íbamos a recoger pasivamente, por el contrario, seleccionaríamos aquello que, por algún motivo, nos interesara más y el texto que íbamos a guardar en nuestra memoria sería, de cierta manera, un texto transformado, reescrito por nosotros.

El reconocimiento de nuestra propia actividad como lectores nos abrió así un mundo insospechado, nos devolvía la responsabilidad de un acto que creíamos estaba fuera de nosotros. Si leer no era cuestión de recibir, sino de participar, de construir, el aporte que hiciéramos al texto era de enorme importancia para la comprensión. Esta no venía del texto, era construida por nosotros apelando a nuestro conocimiento del lenguaje y a nuestra experiencia del mundo.

Ahora veíamos bajo una nueva luz las dificultades de comprensión que mostraban nuestros estudiantes (carencia de conocimientos previos, diferentes experiencias de vida, distinta competencia respecto al lenguaje) como así también el problema de las diferencias de interpretación de un mismo texto, puesto que podían darse variaciones en la selección de los elementos escogidos para la interpretación. Debo decir, sin embargo, que iba a pasar mucho tiempo antes de que nos diéramos cuenta de las contradicciones en las que incurriamos en nuestra práctica docente. Habíamos tomado conciencia de muchos de los procesos que tienen lugar en nosotros cuando leemos, pero no éramos todavía capaces de tomarlos en cuenta cuando se trataba de evaluar la lectura realizada por nuestros estudiantes.

La segunda tarea que influyó poderosamente en nuestra condición de lectores y, en especial, en nuestra formación docente, fue la desarrollada por LOUISE ROSENBLATT (1978, 1982, 1982b, 1985, 1988) con relación a *la lectura como proceso transaccional*.

Los autores que habíamos leído hasta ese momento coincidían en destacar la construcción del significado, por parte del lector, como consecuencia de un proceso de interacción entre el lector y el texto. SMITH (1978a), p.e., nos hablaba de la lectura en términos de la interacción entre la información no visual que posee el lector y la información visual proporcionada por el texto, y nos decía que en ese proceso de interacción el lector construye un significado para el texto. La lectura, según Smith, se inicia con una entrada gráfica, los ojos recogen las marcas impresas y las envían al cerebro

para que éste las procese. Esto es, la vista capta la información gráfica, pero es el cerebro el que la procesa y ese procesamiento sólo es posible por los conocimientos y experiencias contenidos en la memoria del lector. Gracias a ellos el cerebro puede tomar decisiones respecto de la información visual y construir un significado para el texto en cuestión. SPIRO (1980), por su parte, nos decía que la comprensión del lenguaje escrito implica un proceso activo de construcción del sentido que consiste en la interacción entre el texto y el lector, tomando en cuenta además el contexto, de varios tipos, en el cual se desarrolla la situación de lectura: contexto lingüístico, actitudinal, conocimiento previo, tarea a realizar, entre otros. WITTRICK (1981) también nos señalaba que leer con comprensión significa generar el sentido del lenguaje escrito relacionándolo con el conocimiento y la memoria de experiencias pasadas.

Sin embargo, en el modelo interactivo subyacente a estas concepciones el lector y el texto se mostraban, en apariencia por lo menos, como dos entidades autónomas, separadas entre sí. De ahí que algunos autores identificaran ese modelo mecanicista de la Física clásica, dentro del cual se mantiene la dualidad sujeto cognoscente-objeto conocido o, en otras palabras, la separación entre el observador y lo observado.

Lo que encontrábamos ahora en Rosenblatt era un nuevo modelo de lectura basado en la moderna concepción científica respecto a la organicidad del Universo. Ella nos explicaba por qué había adoptado el término **transacción** (tomado de DEWEY y BENTLEY, 1949) en lugar de interacción. La metáfora para este último de acuerdo con el tradicional paradigma científico, es la máquina, en la cual los elementos o entidades separables actúan unos sobre otros. En el nuevo paradigma científico representado por la física cuántica y extendido a otros campos del saber, como la biología, la ecología la astronomía, *“los seres humanos no son vistos como entidades separadas actuando sobre un ambiente ni el ambiente actuando sobre el organismo, sino que ambos se consideran partes o aspectos de un evento total”* (ROSENBLATT, 1985). La transacción entonces es un proceso en el cual los elementos o partes son aspectos o fases de una situación total y por eso la metáfora para transacción no es la máquina sino el organismo vivo.

Rosenblatt nos hacía ver cómo cada acto de lectura es un evento, una transacción que implica un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un tiempo particular y en un contexto también particular. Nos decía que es en virtud del acto de lectura que alguien adquiere el carácter de lector y que es a través de ese mismo acto que el texto adquiere significación. Pero más aún, nos señalaba que en esa transacción que es la lectura, también entraban ciertos estados orgánicos, ciertos sentimientos, ciertas relaciones verbales o simbólicas y que de la activación de todas esas áreas, la atención selectiva, condicionada a su vez por múltiples factores sociales y personales iba a escoger algunos elementos que sintetizaría o mezclaría dando lugar *“al significado”*. En palabras de ROSENBLATT (1988): *“El significado no reside ya hecho en el texto o en el lector, sino que sucede durante la tran-*

sacción entre el lector y el texto"

Rosenblatt se refería, además, a otro aspecto de enorme importancia para la consideración del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura: el de la postura que adopta el lector frente al texto, según se trate de "retener" lo leído o de "vivirlo". A la primera ROSENBLATT (1982: 387) la llama *eferente*, que significa cargar, llevar consigo y con ella se refiere a la posición que asume el lector "cuando su atención se centra principalmente en lo que ha de ser llevado, retenido después de realizada la lectura". A la segunda postura le da el nombre de *estética* y la caracteriza diciendo que en este caso la atención del lector es absorbida "por lo que está sintiendo, vislumbrando, pensando; por lo que está viviendo a través y durante la lectura" (1982: 387).

La autora nos advertía que todos los textos pueden ser leídos desde cualquiera de las dos posturas y que es habitual pasar de una a otra durante una misma lectura. Lo que sucede, en general, es que se dé un predominio de una de las dos dependiendo de la intención con la cual nos acerquemos al texto.

Rosenblatt analizaba y le ponía nombre a algo que está en la experiencia de todos nosotros como lectores cuando leemos una obra científica con el propósito de explicársela a nuestros alumnos, o cuando estamos totalmente absortos en la lectura de una novela o de un poema. Sabemos también que muchas veces "vivimos" las ideas brillantes encontradas en un informe científico (los escritos de la propia Rosenblatt serían para nosotros un ejemplo) o que desmenuzamos y analizamos un poema cuando lo abordamos como objeto de estudio.

Con esta distinción, Rosenblatt nos hacía caer en la cuenta, y lo señalaba explícitamente, de que la escuela sólo favorece la postura eferente y que aún los cuentos, las poesías, las rimas infantiles son utilizadas como objeto de enseñanza cuando, después de leídos, les preguntamos a los niños: ¿quiénes son los personajes de este cuento?, ¿qué le paso a Caperucita por desobedecer a su mamá?, ¿qué le preguntó al espejito la madrastra de Blancanieves? Las preguntas difícilmente se refieren a lo que se puede haber sentido, imaginado, temido, experimentado a través del cuento.

La escuela nos enseñó que la lectura no es para vivirla, sino para estudiarla, y eso es lo que seguimos repitiendo como docentes con nuestros alumnos. La magia de la lectura, de la que nos hablan BETTELHEIM y ZELAN (1983) está ausente de nuestras escuelas. Se la hemos escondido a los niños y la hemos reemplazado por la "lección" de lectura, la que es obligatorio estudiar porque se controla y califica.

En cuanto a las concepciones sobre escritura que influyeron notablemente en nuestro grupo quiero destacar, en primer término, la que explica la evolución del sistema de escritura en el niño y, en segundo lugar, la que muestra la escritura como forma de explorar y descubrir ideas.

Las investigaciones de EMILIA FERREIRO y ANA TEBEROSKY (1979), sobre las ideas, teorías e hipótesis que los niños ponen a prueba cuando se enfrentan a ese objeto cultural que es la escritura, así como las etapas por las cuales atraviesan en la construcción de ese sistema, nos hicieron descubrir el mundo de conocimientos que el niño lleva a la escuela. Comprendíamos ahora, lamentablemente tarde para las que alguna vez habíamos sido maestras de primaria, la importancia de los “garabatos” que hacen los niños y la naturaleza de los supuestos errores que cometen en el desarrollo de la escritura. Ya nada podíamos hacer para reparar nuestra falta, pero sí podíamos tratar de que no la cometieran los futuros maestros, incluyendo en su formación lo que se había descuidado en la nuestra: el análisis de cómo se aprende y desarrolla ese proceso.

La otra concepción que tuvo enorme importancia para quienes integrábamos el grupo, fue la que nos mostraba la escritura bajo una luz que iluminaba aspectos de ese proceso desconocidos por nosotros. Fueron nuevamente las obras de Smith y de Rosenblatt las que nos hicieron ver la escritura con ojos de autor así como la posibilidad de superar muchas de las dificultades que todos encontramos a la hora de expresarnos por escrito.

Smith, hablándonos de los mitos acerca de la escritura, nos revelaba que la capacidad de escribir no es privativa de unos pocos elegidos, los llamados escritores, sino que nos pertenece a todos los que estemos dispuestos a desarrollarla. Nos descubría también el hecho, comprobado después muchas veces en la práctica, de que las ideas surgen de la misma escritura, de que es a través del propio acto de escribir como creamos y exploramos nuevas ideas.

ROSENBLANTT (1988), por su parte, nos señalaba el carácter igualmente transaccional de la escritura diciéndonos que ésta es siempre *“un evento en el tiempo, ocurriendo en un momento particular en la biografía de un escritor, en circunstancias particulares, bajo presiones particulares externas e internas”*. Nos enseñaba, además, que *“en la lectura, como en la escritura, una inesperada yuxtaposición de palabras, el desafío de un nuevo contexto, o una pregunta no formulada pueden abrir, nuevas líneas de pensamiento y sentimiento”* y que *“las transacciones con el texto explican porqué la escritura puede ser un proceso de aprendizaje, un proceso de descubrimiento”* (1988).

Me gustaría ser capaz de transmitir la profunda impresión que las ideas de Rosenblatt causaron en otros. Los actos de leer y de escribir adquirían una dimensión totalmente nueva, sucedían teniendo como trasfondo la totalidad del Universo. Nuestras acciones y relaciones, la lectura y la escritura entre ellas, en parte de una situación total a la que entrábamos, además, y creo que esto era lo que más nos impactaba, con nuestra personalidad global, con nuestros estados físicos tanto como anímicos, con nuestros sentimientos tanto como con nuestro intelecto.

Rosenblatt, que también es docente y que, según propia confesión, a eso le debe gran parte de sus ideas, nos estaba señalando algo que difícilmente es tomado en cuenta por el sistema educativo en cualquiera de sus niveles y que, en consecuencia, tampoco nosotros, como maestros o profesores, le prestamos gran atención. La gran preocupación del sistema, y ésta es la enseñanza que nos ha transmitido, ha sido siempre por el cerebro de nuestros estudiantes, por lo que adquieren en conocimiento, en información, por la rapidez con la que resuelven un problema, por la corrección con la que leen una lectura o escriben una página. La preocupación no ha sido nunca por lo que sienten los niños y los jóvenes, por lo que son, por la actitud que tienen frente a los problemas, por las emociones que les despierta una lectura, por la originalidad de sus escritos.

Rosenblatt nos hacía reflexionar sobre este hecho tanto como sobre los procesos mismos de la lectura y la escritura al señalar que la teoría transaccional implica una nueva manera de concebir la relación del hombre con el hombre y de éste con el mundo que lo rodea. El concepto de transacción se aplica por lo tanto, no solamente a la lectura y a la escritura, sino también a las relaciones entre educador y educando. Al transactuar, en el sentido en que Rosenblatt usa el concepto, se borra la separación entre el docente/observador y el alumno/sujeto observado y surge entre ellos una relación en la que ambos se condicionan recíprocamente.

En un trabajo anterior (DUBOIS, 1989a) yo hacía notar, de acuerdo con las ideas de Rosenblatt, que maestros y alumnos participamos en la transacción con nuestra carga, positiva y negativa, de ideas, sentimientos, emociones, actitudes, y que esa carga necesariamente tiene que afectar nuestro desempeño, tanto como el de los alumnos, en la situación específica de clase. En consecuencia, ni los logros ni los fracasos de los estudiantes en cualquier área de que se trate, pueden ser ajenos a nosotros si pensamos en términos del esquema transaccional. Somos parte del proceso global de la transacción y, por lo tanto, determinamos de alguna manera su desarrollo a la vez que somos determinados por él.

La conciencia de este hecho no puede menos que hacernos reflexionar sobre nuestro quehacer docente y sobre la influencia que éste puede tener sobre el aprendizaje de nuestros alumnos en general, y sobre el aprendizaje y desarrollo de la lectura y la escritura en particular. El que la reflexión nos conduzca o no a la acción necesaria para cambiar lo que debe ser cambiado, es ya otro problema que nosotros tuvimos que afrontar y que no creemos haber superado todavía.

Lamentablemente las mismas prácticas en las que fuimos educados son las que transmitimos a los maestros en formación. Las universidades e instituciones y escuelas de educación superior, que tienen a su cargo la formación de maestros, están fracasando en esa tarea. No se trata de cambiar planes y programas de estudio, sino de cambiar actitudes, relaciones, maneras de obrar y de pensar. Al futuro maestro hay

que darle la oportunidad de desarrollarse como lector y escritor y eso no se va a lograr mientras la lectura y la escritura sean consideradas por los estudiantes sólo como medios de satisfacer las demandas de los exámenes con los cuales se evalúan los conocimientos adquiridos.

En una investigación realizada hace algunos años con estudiantes de la Universidad de los Andes, encontramos que para muchos de ellos leer era sinónimo de estudiar, y estudiar no se consideraba como la "acción de ejercitar el entendimiento para comprender una cosa", que es su significado literal, sino como la acción de retener en la memoria los conceptos vertidos en el texto. La medida de si habían comprendido o no un texto era el recuerdo. Si lo recordaban era porque lo habían entendido, pero recordar era, para muchos estudiantes, recitar más o menos de memoria el contenido del texto sin dar muestras de haberlo comprendido.

Por otro lado, los estudiantes mostraron tener muy baja autoestima en lo que se refería a la consideración de sí mismos como lectores. Muy pocos entre ellos se juzgaron como buenos y un número menor aún admitió sentir gusto por la lectura. La concepción que aparentaba tener una gran proporción de estudiantes, y aclaró que eran estudiantes de educación, consistía en lo siguiente: se lee para estudiar, estudiar es memorizar y memorizar es comprender.

No hay duda de la responsabilidad que nos cabe a los profesores respecto a este problema. No sabemos, en general, cómo formar al estudiante en el conocimiento de que la lectura es para comprender, analizar, confrontar, cuestionar, asentir sobre las ideas de distintos autores, pero también para disfrutar, para aventurarse por caminos desconocidos, para descubrir otras realidades, para enfrentarse con uno mismo a través de los otros.

En la Universidad e Institutos o Escuelas de Educación Superior, como en los demás niveles del sistema educativo, parecería preocuparnos más la transmisión del conocimiento que la formación o educación de nuestros estudiantes. La educación en la lectura y en la escritura, comienza en el primer año escolar, pero no se agota en ninguna de las etapas del sistema, por el contrario, cada una de ellas debería cuidar de seguir desarrollando esos procesos cuya duración es igual a la duración de la vida de cada ser humano.

La lectura y la escritura no se pueden desarrollar sino a través de su propia realización, es decir, a través de su uso continuo en situaciones que tengan sentido para quienes recurren a ellas. En consecuencia el estudiante, desde que ingresa en las aulas, debe ser estimulado a leer y a escribir por diferentes motivos y en diferentes situaciones. Orientar al estudiante en general, y al de Educación en particular, a leer sobre un tema para encontrar respuestas a las propias preguntas, para buscar argumentos con los cuales defender o refutar una determinada posición; para aprender a manejar concep-

tos que le ayuden a entender situaciones y problemas de la vida real, en cualquiera de sus aspectos; leer para descubrir las propias potencialidades y el mundo interior, tienen sentido. Permitir que el estudiante lea sólo para ser evaluado no lo tiene. Estimular el acto de escribir para expresar las propias ideas, las dudas, los problemas, los cuestionamientos hacia sí mismo y hacia los demás, los sentimientos, las propias inquietudes, tiene sentido. Permitir que el estudiante escriba sólo para responder las preguntas del examen o para tomar apuntes de lo que el profesor dice, no lo tiene.

Quiero por último, destacar el hecho de que la lectura y la escritura fueron para nuestro grupo mucho más que disciplinas de estudio a las que, en principio, nos habíamos acercado con el afán de la investigación científica.

La lectura y la escritura se convirtieron en medios a través de los cuales nos descubríamos como lectores y escritores, como docentes, como seres humanos. Tal vez resulte difícil de creer, pero el análisis de esos procesos, el de lectura en especial, había hecho que nuestra vida cambiara, desde el punto de vista personal tanto como profesional. Nuestra actitud era distinta, frente a nosotros mismos y frente a los demás.

A medida que interiorizábamos las ideas que acabo de exponer, y muchas otras que resultaría difícil enumerar, nos dimos cuenta de que debíamos enfrentar nuestra práctica docente de una manera distinta, tratando de crear en el salón de clases un ambiente en el que las relaciones humanas tuvieran tanta importancia como el aprendizaje de conocimientos y en el que la lectura y la escritura no fueran hechas para nosotros los profesores, sino para que el estudiante descubriera su propio potencial como lector y escritor. Es lo que hemos intentado hacer. Sin embargo, no podría asegurar que hemos alcanzado los resultados esperados ni que hemos sido capaces de cambiar en todos los aspectos que nos proponíamos, pero continuamos intentándolo y, a la manera de aquel caminante que hacía camino al andar, tratamos de que cada paso nos acerque, quizás, a lo que es nuestra meta: hacer de cada salón de clase un lugar donde niños y jóvenes descubran el placer de aprender leyendo y escribiendo y el placer de leer y de escribir mientras aprenden.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1983): *Aprender a leer*. Barcelona: Grijalbo.
- DEWEY, J. y A.F. BENTLEY (1949): *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press.
- DUBOIS, M.E. (1989a): "Las teorías sobre lectura y la educación superior". *Lectura y Vida*, Año 10, n° 3, p.5-7.
- DUBOIS, M.E. (1989b): *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires: Aique.
- DUBOIS, M.E. (1995): "Actividad educativa y formación del docente". *Lectura y vida*, Año 14, n° 4, p.5-10
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del*

BUSCAR LECTURA Y VIDA

DUBOIS

ROSENBLATT

niño. México: Siglo XXI.

ROSENBLATT, L. (1978): *The reader, the text, the poem: the transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

ROSENBLATT, L. (1982a): "What facts does this poem teach you?" *Language Arts*, pp. 386-394.

ROSENBLATT, L. (1982b): "The literary transaction: Evocation and response". *Theory into practice*, XXI, 4, pp. 286-277.

ROSENBLATT, L. (1985): "Viewpoints: transaction versus interaction: A terminological rescue operation". *Research in teaching of English*, 19, 1, pp. 96-107.

ROSENBLATT, L. (1988): "Writing and reading: The transactional theory". *Thecnical Report n1 416*. Urbana, Illinois University.

SMITH, F. (1978a): *Understanding reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

SMITH, F. (1978b): *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press. (Traducción castellana de Jaime Collyer: *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje/Visor, 1990).

SPIRO, R.J. (1980): "Constructive processes in prose comprehension and recall". En SPIRO, R.J.; BRUCE, B.C y BREWSTER, W.F. (Eds.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: N.J.

WITTRUCK, M.C. (1981): "Reading comprehension". En PIROZZOLO, F.J. y WITTRUCK, M.C. (Eds): *Neuropsychological and cognitive process in reading*. New York: Academic Press.

“ESTO NO ES UN LÁPIZ” O LA FUERZA DE UNA HIPÓTESIS

*Myriam Nemirovsky**

Entre las aportaciones de la psicología genética se destaca, sustancialmente, la concepción del niño como un sujeto que tiene ideas, hipótesis, formas de interpretar el mundo y la vida; un sujeto cargado, lleno, pleno de conocimientos, de puntos de vista, de opiniones, de explicaciones. Dichas ideas suelen diferir marcadamente de las concepciones de los adultos y de la ciencia. De manera que la distinción no está entre tener o no conocimiento sino entre las diferentes concepciones, las diversas interpretaciones que los sujetos poseemos acerca de los hechos y los fenómenos. (En caso contrario, si conocimiento sólo fuera el correspondiente al adulto y a la ciencia, el niño sería un sujeto vacío, carente, deficitario, y el adulto un sujeto que domina conocimientos avales socialmente).

Ante lo cual es fundamental señalar que:

- a) La afirmación del párrafo inicial se refiere a todo objeto de conocimiento -sea matemático, lingüístico, físico, social, etc.-. Por lo cual el niño *acerca de todo* tiene ideas, hipótesis, puntos de vista propios.
- b) La afirmación del párrafo inicial se refiere a todo sujeto. Es decir que, si bien lo auténticamente cuestionador ha sido demostrar que dicha afirmación es extensiva al niño, no significa que es exclusivamente referida al niño.

¿Por qué realizo estos planteamientos cuando tienen ya varias décadas de ser sustentados? Porque, a pesar de ello, no son asumidos en todos los contextos educativos aunque en ocasiones se expresen casi de la misma forma en la que acaban de ser planteados; considero entonces necesario continuar retomándolos, trabajándolos, analizándolos, ejemplificándolos. Y eso es lo que haré brevemente a continuación.

* Psicóloga, formadora argentina afincada en España.

Una de las razones por las cuales las hipótesis de los niños pueden permanecer ocultas al adulto es la capacidad que los niños tienen para responder tal como se espera que lo hagan, de acuerdo con la información que han recibido, aún cuando sus propias ideas disten de ser siquiera conciliables con aquéllas que están explicitando. Logran mantener compartimentados los saberes de manera que, por un lado, pueden manejar satisfactoriamente la información que la institución escolar u otros adultos esperan que ellos conozcan y, por otro lado, poseen sus propias concepciones acerca de los mismos hechos o temas. Ambos ámbitos pueden no tener siquiera una zona de intersección.

De manera que la respuesta dada por un niño a una pregunta directa no es en absoluto dato suficiente para suponer que así es como piensa auténticamente respecto al tema en cuestión. Obtener información fidedigna acerca de lo que un niño piensa y cree requiere al menos dos condiciones: que la situación genere la manifestación del niño de sus propios puntos de vista y que el adulto pueda tomarlos en cuenta. Por otra parte, cuando se dan ambas condiciones es fundamental contar con un marco interpretativo que permita otorgar significado a la información recogida.

Las hipótesis que un sujeto tiene acerca de cierto hecho o fenómeno determinan su manera de interpretar la realidad al respecto, e incluso condicionan su posibilidad de registrar datos o su necesidad de negarlos -datos que pueden ser a la vez obvios o ajenos para otro sujeto-. Cuando ciertas hipótesis están desempeñando un rol fundamental en un sujeto, cuando constituyen puntos de sustento básico para su sistema de ideas, el sujeto requiere hacer todo lo posible para conservar esas hipótesis a fin de no entrar en cuestionamientos que provocarían incertidumbres decisivas y cruciales, que pondrían en tela de juicio dicho sistema de ideas. Esta es la razón por la cual, información que puede ser evidente o complementaria para un sujeto, puede ser inadmisibile para otro.

Para ejemplificar lo anterior voy a presentar un caso pertinente referido al aprendizaje del lenguaje escrito. A partir de las investigaciones realizadas sobre la psicogénesis de la escritura conocemos hoy la denominada *hipótesis del nombre*. Esta hipótesis consiste esencialmente en que, durante cierto período de la alfabetización, los niños consideran que cuando los objetos tienen algo escrito, allí dice el nombre del objeto. Tenemos entonces que, por ejemplo, en los envases de leche los textos allí escritos dicen *leche*, en las cajetillas de cigarros dicen *cigarros*, en los relojes dicen *reloj*, etc. Pareciera, desde este punto de vista, que nada es más pertinente escribir sobre un objeto que su propio nombre. Se genera así una relación de identidad entre texto y objeto, es decir, si lo escrito dice lo que el objeto *es*, el objeto *es* lo que dice el texto.

La situación que voy a relatar tuvo lugar en una clase de primero de primaria en una escuela de la Ciudad de México. A las tres semanas de haber iniciado el curso escolar la maestra tenía que entregar el inventario del material existente en el aula. Aprovechando esa circunstancia planteó a los niños que la ayudaran, haciendo de

manera individual la lista de los objetos que tenían en clase, para luego cotejarlas y completarlas conjuntamente, elaborando finalmente una lista común entre todos. Todos se pusieron a la tarea utilizando hojas de reuso, que tenían en una repisa, y lápices. Los lápices eran de madera, de una marca muy usada en esa región, denominada Berol MIRADO, grabada en cada lápiz con letras doradas.

Estaba yo observando la actividad y me senté junto a Eduardo, un niño de seis años y cuatro meses, quien comenzó su trabajo con mucho entusiasmo. Para cada palabra que quería escribir necesitaba consultar, reflexionar, cuestionarse; pero de todas formas denotaba interés y empeño en lograrlo. Transcurridos veinte minutos de trabajo consiguió elaborar la siguiente lista:

PUA (puerta)	PSAO (pizarrón)	LBO (libro)
CADEO (cuaderno)	BLTA (biblioteca)	MSA (mesa)

Después de escribir la sexta palabra se propuso escribir *lápiz* porque, dijo: “Hay muchos lápices en el salón”, y a partir de ese momento se planteó la siguiente situación:

OBSERVADORA	EDUARDO
¿Cuál es?	<i>La... lápiz... la... ¿cuál es la la?</i> <i>Ah! (con expresión de descubrimiento) ¡acá dice lápiz! (señala sobre su propio lápiz la escritura de: Berol MIRADO).</i>
¿Sí?	<i>(Me mira asombrado, como si no entendiera por qué ponía en duda su certeza). La... la (mira su lápiz y señala la B - primera letra de Berol-). Esa está... (mira su lista escrita y encuentra BLTA) acá. ¿Qué escribí acá?</i>
¿No te acuerdas?	<i>No... (duda, mira atentamente su lista y me mira esperando ayuda).</i>
<i>Ahí escribiste biblioteca, creo.</i>	<i>Ah! sí. Bi... biblioteca, lápiz, la... piz. No. (Vuelve a mirar su propio lápiz y observa la segunda palabra escrita: MIRADO). Acá (señala la M), ésta, ésta la escribí (busca en su lista y encuentra MSA). ¿Qué dice acá?</i>
¿Qué crees?	<i>No... no me acuerdo (denota preocupación).</i>
<i>Ahí habías escrito mesa.</i>	<i>Sí, eso. Mesa... me... me... lápiz... la... la... me. Pero... (con expresión de gran sorpresa), pero entonces esto (levantando en alto su lápiz) ¡no es un lápiz!</i>

Pareciera que es más fácil negar la identidad de un objeto concreto -del cual se conoce el nombre, uso y función, cuya presencia está en la propia mano- que poner en duda una hipótesis construida. Para que Eduardo hubiese tomado en cuenta los datos de la escritura hallada en su lápiz y, una vez puestos en relación con las palabras de su lista, se aproximara a la posibilidad de que la palabra allí escrita no fuera *lápiz* tendría que haber estado en condiciones de poner en duda su propia hipótesis. Evidentemente no lo estaba.

Como ya se señaló, los planteamientos precedentes no son pertinentes sólo en relación con los niños sino que también son extensivos a los adultos y, por lo tanto, a los maestros. Todos los sujetos intentamos conservar nuestras hipótesis si es posible, aún a costa -en algunos casos- de verdaderos malabarismos intelectuales, tan prodigiosos, por cierto, como el que hemos visto realizar a Eduardo.

Ello explica la dificultad en algunos maestros de asumir, en la práctica docente, ciertas premisas y propuestas que difieren sustancialmente de sus hipótesis fundamentales. Es decir, mientras algunos maestros celebran con auténtico júbilo el *descubrimiento* de ciertas propuestas educativas porque consciente o inconscientemente estaban en la búsqueda de las mismas, otros las asumen con naturalidad, como aportes complementarios a sus conceptualizaciones; y hay también quienes encuentran absolutamente imposible asumirlas dado que significaría entrar en contradicción frontal con las propias hipótesis.

¿Qué hacen en estos casos? Lo mismo que hacemos todos ante esa situación, lo que hizo Eduardo: negar el dato, negar la información misma a fin de poder conservar el sistema de ideas, larga y costosamente construido. Es así como en diversas ocasiones encuentro docentes que, ante la escritura de un niño que todavía no escribe convencionalmente, niegan que esa es una producción infantil, porque "*nadie escribe de esa manera*". Tal como exclamó una maestra ante una escritura de una niña de educación infantil -escritura caracterizada por variedad de símil-letras sin ningún control sobre la cantidad de las mismas-: "*Eso no lo escribió una niña de cuatro años!*". Expresión completamente comprensible desde la problemática que estamos analizando, equivalente a: "*Esto no es un lápiz!*". Porque admitir que sí era una escritura infantil, implicaba romper con un complejo sistema de ideas que daba sustento a su postura docente. Es decir, el hecho mismo de asumir la existencia del dato hubiese implicado estar en condiciones de aproximarse a una postura divergente o, al menos, diferente. Y evidentemente no lo estaba.

Ambos casos: niños y maestros -sujetos en general-, evidencian algunas de las mayores dificultades que deben atravesarse en todo proceso de aprendizaje; los conflictos y rupturas que es necesario enfrentar para asumir el avance, es decir, el crecimiento.

Este hecho implica que el aprendizaje es un proceso a medio y largo plazo, eslabonado por costosos progresos, eventuales retrocesos, detenciones y contradicciones que es imprescindible considerar y tomar seriamente en cuenta tanto en el trabajo en el aula, con los niños, como en el trabajo en cursos y seminarios, con los maestros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRO, E. Y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

LA TRASTIENDA DE LO ESCRITO

Una reflexión sobre la práctica en la enseñanza y aprendizaje inicial de la lengua escrita

*Pilar Carceller**
*M^a José de Molina***

1. Reflexionar sobre nuestro quehacer diario

A menudo la inmediatez de nuestro trabajo en las aulas como docentes recae en la necesidad de dar respuestas a las demandas, a las dudas incesantes del alumnado y en la necesidad de plantearles tareas diarias para su aprendizaje. Por todo ello, el hecho de poder tomar una cierta distancia en relación a la intervención en las aulas cuando pretendemos enseñar a leer y a escribir lo consideramos necesario, entendiendo que nuestro aprendizaje personal forma parte de nuestra formación personal y profesional.

Reflexionar sobre nuestro quehacer diario nos sirve para comprender el proceso de aprendizaje, así como para entender la construcción del conocimiento del alumnado. Además, como nos dice L. TOLCHINSKY (1993), es importante potenciar nuestra capacidad de reflexión para tomar conciencia de que nuestra realidad es construida desde nuestras propias ideas confrontándolas con los otros. Esto significa ser conscientes de que las ideas que se van construyendo dependen de nuestro mirar, buscando el mirar de los otros.

En esta colaboración queremos reflexionar sobre nuestro quehacer diario para aprender de él, para ir reconstruyendo, desde la interpretación, nuestras intervenciones en las aulas. Para esto tomamos como referencia situaciones de la clase, concretamente con niños y niñas de seis años que están accediendo a un amplio campo de saberes a través del aprendizaje de la lectura y la escritura.

El proceso de análisis de la situación de enseñanza y aprendizaje nos sirve para

* Maestra de Educación Primaria de Barcelona.

** Equipo del asesoramiento psicopedagógico de zona (EAP).

ahondar sobre algunos aspectos que configuran lo que consideramos *“la trastienda”* de lo escrito. Desde nuestro papel de docente y de psicopedagoga en el centro, indagaremos sobre algunas situaciones de clase, estrategias que se plantean, actitudes que se observan y se promueven, planteamiento de preguntas para aprender de ellas. Se trata de explicitar el conjunto de intervenciones facilitadoras de intercambios entre el alumnado que permiten la construcción del conocimiento de la lengua escrita y que quedan, a menudo, inadvertidas detrás del quehacer cotidiano. Efectivamente, en este proceso reflexivo sobre la práctica lo que pretendemos, como apunta F. HERNÁNDEZ (1989), no es buscar o conseguir la generalización de nuestras conclusiones, sino lo que nos interesa es poder realizar una *“lectura”* significativa y comprensiva de la realidad que exponemos, tanto en lo que se refiere a la valoración de la experiencia llevada a cabo, como a las repercusiones que adquiere en nuevas prácticas educativas.

Algunas de las ideas de las cuales parte nuestra reflexión sobre el repensar nuestras prácticas están conectadas, por un lado, con la construcción del saber en relación al mundo de lo escrito y, por otro lado, con la creación de escenarios colaborativos en la gestión social de la clase.

La construcción del saber en relación al mundo de lo escrito

La construcción de nuevos conocimientos, dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, representa la creación y transformación de los mismos. Transformación que se va creando de forma progresiva buscando nuevas vías y caminos, adaptándose a las circunstancias cambiantes del medio en el que se desarrolla, replanteando preguntas sobre los mismos en escenarios grupales que benefician la construcción personal de cada alumno y alumna según su recorrido de aprendizaje en el que está inmerso en su proceso de desarrollo. Esta transformación constructiva y personal que realiza cada niño y cada niña se regula en parte por la intervención del docente cuando invita a indagar en nuevos aprendizajes a partir del conocimiento, a partir de las hipótesis iniciales, así como a conocer cuáles son las estrategias que utilizan cuando les pedimos que lean un texto. De este modo entendemos que la lectura, actividad de la cual iremos hablando a través de estas líneas, representa la búsqueda de significados de forma constructiva en la que interviene el lector, el escritor y el texto dentro de un proceso cognitivo individual compartido en el aula.

La creación de escenarios colaborativos en la gestión social de la clase

Hablamos de los escenarios colaborativos en el aula porque nos parece que son facilitadores de comportamientos sociales más integradores para todos los discentes y sobre todo porque permiten construir significados personales y a la vez grupales. El escenario colaborativo que exponemos aquí tiene para nosotras un sentido especial, no sólo por lo que supone compartir en el aula los conocimientos sobre el lenguaje escrito, sino porque este tipo de escenarios trascienden el propio ámbito educativo y se

integran como un modelo de conducta social que permite avanzar hacia un pensamiento más democrático, cooperativo y solidario.

En este modelo de intervención existe una naturaleza social del aprendizaje en donde los planteamientos se desarrollan desde la negociación colectiva para facilitar la toma de decisiones por parte del alumnado. Para ello, tanto unos como otros, colaboran con la docente para definir qué se necesita para organizar un espacio de juego en la clase, para resolver los problemas que surgen y, en definitiva, para ser protagonistas de lo que socialmente comparten.

2. Una situación de enseñanza y aprendizaje

La situación que vamos a analizar es una actividad de lectura colectiva en una clase de primer curso de Primaria. Se trata de identificar en un mural, los nombres de los objetos que los niños y las niñas han traído al colegio para organizar un espacio de juego simbólico. El listado se elaboró en clase en una sesión anterior, en la que entre todos, se fue haciendo una previsión de los materiales que se necesitarían para jugar en el *hospital*. El texto enumerativo servía, pues, para facilitar el recuerdo de lo dicho anteriormente, y para regular la acción del grupo hacia la consecución de un objetivo común.

Para iniciar la identificación de los nombres de los objetos, la maestra propone algunas estrategias que considera apropiadas para explorar este tipo de texto. Pero, antes de proceder a la lectura del nombre de los objetos que se van mostrando, la docente aporta algunas informaciones sobre el uso y la funcionalidad de los mismos. Así mismo, invita a los niños y niñas a que expresen sus ideas y conocimientos cotidianos sobre los mismos. Aquellos conocimientos o teorías implícitas que cada individuo ha ido construyendo en escenarios de interacción no escolar (RODRIGO M.J. 1993) y que constituyen un punto de partida para la construcción de otros conocimientos más específicos, elaborados culturalmente.

Estamos pues, ante una situación de lectura colectiva con un objetivo común: revisar qué tenemos y qué nos falta para empezar a organizar el "hospital". Situación que forma parte de un conjunto de actividades que se articulan alrededor de la organización de un espacio de juego. En todas ellas, la lengua escrita constituye un medio necesario para comprender, organizar y expresar distintos tipos de información relacionada con la ambientación del espacio, el conocimiento del cuerpo humano, las enfermedades más comunes, etc.

El hecho de que la organización de un espacio de juego simbólico pueda convertirse en un itinerario de situaciones de trabajo de la lengua escrita, nos remite, en principio, a un marco teórico en el que se concibe el aprendizaje de la lectoescritura a partir de los textos (listas, informaciones, carteles, prescripciones) y no de la relación de

los sonidos con las letras. Un marco teórico que tiene como base la concepción constructivista del aprendizaje y la importancia de la interacción grupal.

De todos modos, la situación que vamos a analizar tiene unas características ciertamente específicas que le vienen dadas por la tipología del texto y por el objetivo de la propia situación de lectura. Aún siendo así, el contexto comunicativo en el que se desenvuelve la actividad, nos permite observar estrategias de intervención que no son exclusivas de la lectura de textos enumerativos, sino que más bien son formas de intervención que nos han permitido reflexionar sobre la construcción del conocimiento y sobre las formas de cooperación.

3. Análisis de una situación anunciada

Tal como dijimos al principio, a través del análisis de una actividad real de clase, pretendemos ahondar sobre la intervención docente y revisar, ampliar o plantear cambios significativos a tener en cuenta en futuras situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

Sobre los datos que hemos obtenido de la grabación en vídeo, en primer lugar hemos observado detenidamente el diálogo que se produce en el aula para poder extraer el tipo de estrategias de intervención que utiliza la maestra. Tanto las que le sirven para organizar la tarea, implicar al grupo o fomentar la participación, como las que tienen como finalidad facilitar la lectura y comprensión del texto.

Niveles de análisis

Para identificar algunas de las estrategias que utiliza la maestra, nos hemos acercado a las taxonomías de TAUGH (1989) *-estrategias conversacionales de los docentes-* y de STUBBS (1987), *-estrategias relacionadas con los procesos de aprendizaje de los alumnos-*. Esto nos ha permitido concretar varios tipos de estrategias utilizadas con intenciones diversas. Por ejemplo:

- preguntas para provocar la reflexión, desarrollar una idea, aclarar un concepto;
- enunciados que aportan información sobre el objeto de aprendizaje;
- comentarios que reconocen o valoran las aportaciones de los alumnos, o que pretenden relacionarlas entre ellas, etc.

Después de haber identificado algunas estrategias, hemos hecho una interpretación, destacando en primer lugar, los datos que a nuestro entender son más relevantes porque constituyen formas de proceder que podrían ser generalizables en contextos parecidos, tanto en lo que se refiere a la construcción del conocimiento sobre la lengua escrita, como a la creación de escenarios cooperativos. Y preguntándonos, en segundo lugar, acerca de la pertinencia de estas estrategias, así como de la posibilidad de plantear otros tipos de intervención que podrían plantearse en situaciones futuras.

Dicho de otra forma, podemos decir que nuestro análisis gira en torno a tres preguntas:

1. ¿Qué conceptos sobre la cooperación y la construcción del escrito se reflejan en las estrategias de intervención de la docente?
2. ¿Cómo inciden éstas en la actuación del alumnado?
3. ¿Qué otras estrategias se podrían plantear en situaciones parecidas?

Unidades de análisis

De la transcripción de los diálogos, se han diferenciado cinco unidades de análisis, a las que hemos denominado *episodios*. Cada episodio corresponde a uno de los temas que se van sucediendo a lo largo del intercambio verbal entre todo el grupo. De hecho, un episodio se extiende desde la presentación de un objeto de los que servirán para jugar en el “hospital” (*guantes, radiografías, sábanas, jeringuillas*), hasta la búsqueda de la palabra escrita en el mural, y su correspondiente señalización.

Aunque los episodios constituyen las unidades más pequeñas de análisis, en la numeración de las intervenciones se ha respetado el orden en que aparecen en la totalidad de la transcripción, para la cual se ha utilizado la siguiente simbología:

SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA TRANSCRIPCIÓN

?!	entonación interrogativa y exclamativa respectivamente
/	pausa breve
//	pausa mediana
///	pausa larga
<i>letra cursiva</i>	texto escrito
-----	límite entre episodios
<u>subrayado</u>	producciones sobrepuestas

4. Reflexión sobre la práctica

Episodio n. 1

Al principio (primera parte), la maestra muestra una caja de guantes desechables mientras que Marc, que está a su lado, intenta colocarse uno en la mano lo cual se convierte en motivo de los primeros intercambios. A continuación se pasa a comprobar si la palabra *guantes* está o no escrita en el mural (segunda parte)

Primera parte: *¿Por qué se quedan pegados los guantes de goma?*

Sobre este fragmento inicial queremos constatar, en primer lugar, que las estrategias de intervención anunciadas en la tercera columna están, todas ellas, dirigidas a fomentar la participación del alumnado y, concretamente, a buscar posibles respuestas

a un problema que se plantea para ser discutido. De esta manera la maestra hace preguntas abiertas, pide aclaraciones y refuerza las ideas que se van aportando.

SITUACIÓN DE DIÁLOGO EN EL AULA		ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN
MAESTRA	NIÑOS Y NIÑAS	
<p>(Marc se ha puesto un guante desechable y le cuesta sacárselo)</p> <p>1. <i>-¿Quién tiene una idea sobre qué podemos hacer para que cuando estemos jugando en el hospital no se nos queden los guantes pegados?</i></p> <p>3. <i>-¿agua? / ¿alguien ha visto alguna vez qué hace su mamá con los guantes de goma para que no se peguen?</i></p> <p>5. <i>-¡mira David! / ¿qué dices que hace tu madre con los guantes de goma?</i></p> <p>7. <i>- igual que lo que hacéis vosotros cuando guardáis el gorro de la piscina</i></p>	<p>2. Manolo: <i>-agua</i></p> <p>4. David: <i>-polvos</i></p> <p>6. David: <i>-les pone polvos talco</i></p> <p>8. Voces: <i>-yo sí /-yo no</i></p>	<p>(1) Pregunta abierta que invita a reflexionar y a aportar ideas sobre un tema</p> <p>(3) Pregunta que invita a volver a pensar o clarificar lo que ha dicho Manolo y expresar una idea de forma más concreta</p> <p>(5) Pregunta que pide aclaración y sugiere una intervención más completa de David.</p> <p>(7) Comentario de apoyo a la idea que aportada por David.</p>

Desde una visión de conjunto, vemos que el núcleo principal de la interacción está basado en la búsqueda del *significado* que subyace en torno a las características de un objeto: los guantes desechables. Por este motivo nos preguntamos: *¿Existe alguna relación entre hablar de los guantes y proceder a la lectura de esta palabra?*

A modo de respuesta tenemos que decir que diversos estudios sobre los inicios en el aprendizaje de la interpretación de los escritos, coinciden en estimar que el diálogo iniciado constituye, sin duda, una forma de aproximación al significado del texto, y que es a partir de su significación que los niños aprenden a construir la relación entre las formas gráficas y lo que éstas representan.

Parece ser que estamos ante una situación de lectura, que quien la gestiona parte de la certeza que para aprender a leer y escribir es necesario compartir la significación de lo escrito. Así pues, los intercambios sobre las distintas soluciones para que los guantes de goma no se queden pegados en la mano, no deberíamos considerarlos como una simple introducción o como una manera de amenizar la tarea, sino que tenemos que considerar que a estas edades, el diálogo constituye una acción inherente al proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Episodio n. 1

Segunda parte: ¿Cómo abordar un listado de palabras?

SITUACIÓN DE DIÁLOGO EN EL AULA		ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN
<p>MAESTRA</p> <p>9. -Marc ¿miraste en la lista para ver si pone guantes? / ¿Pone guantes en algún lugar?</p> <p>11. -mirad todos pero que nadie diga nada ¿eh? / que a nadie se el escape mientras Marc lo está buscando // empieza por arriba y ve revisando // ¿con qué letra empieza, Nadina?</p> <p>13. -sí, con una letra que se llama -g- / una letra que se parece a la letra -a- pero que baja hacia abajo</p> <p>14. -ya has revisado una columna / a ver la segunda Marc</p> <p>16. -¿sí? / ¿estáis todos de acuerdo?</p> <p>17. -no te vayas / vamos a poner una señal (le ofrece un rotulador para que pueda subrayar la palabra guantes)</p>	<p>NIÑOS Y NIÑAS</p> <p>(Marc va hacia el mural)</p> <p>10. Voces: sí, sí</p> <p>(Nadina levanta la mano)</p> <p>12. Nadina: -con la -g-</p> <p>(Marc continua buscando)</p> <p>(Marc encuentra guantes por la mitad de la segunda columna)</p> <p>15. Voces: sí, sí</p> <p>(Marc la subraya y vuelve a su sitio)</p>	<p>(9) Pregunta que invita a la lectura</p> <p>(11) Implicación del grupo en la tarea de Marc y requerimiento personal de Nadina. Información sobre un procedimiento para encontrar palabras en una lista, atendiendo a la letra inicial (como índice gráfico).</p> <p>(13) Asentimiento sobre la intervención de Nadina. Información sobre la forma gráfica de la letra -g-.</p> <p>(16) Conformidad de todo el grupo</p> <p>(17) Invitación a utilizar el subrayado como una de las técnicas para destacar partes del texto.</p>

En este segundo fragmento vemos cómo la maestra, además de querer implicar al grupo en la tarea, centra su intervención en sugerir o plantear alguna estrategia útil para buscar y encontrar una palabra en un amplio listado de tres o cuatro columnas.

Por lo que se refiere a la gestión del grupo, la maestra solicita la participación de todos, respetando al mismo tiempo la búsqueda que hace Marc. Pero como éste no lo consigue, le pide a Nadina que lo ayude y le indique cuál es la primera letra de la palabra en cuestión.

Si atendemos a este primer apunte de cooperación entre Nadina y Marc, y vamos más allá de la constatación de este hecho, nos encontramos con algunos interrogantes que creemos pertinentes para comprender mejor el sentido de la interacción y su repercusión en el aprendizaje: *¿Es cierto que Marc haya encontrado la palabra guantes gracias a la estrategia que le sugiere la maestra, o es debido a la colaboración de Nadina?*

En principio es muy probable, pero no tenemos forma de saberlo a no ser que la maestra se lo hubiera preguntado a Marc en aquel momento. Y es que creemos que esto hubiera podido ser una buena estrategia por dos razones distintas y complementarias. En primer lugar, porque preguntarle a Marc si efectivamente le ha sido útil la colaboración de los demás es una forma de comprobar la incidencia de los intercambios en los distintos miembros del grupo, así como la opinión que ellos mismos tienen de ello. Y en segundo lugar, porque preguntar a Marc sobre qué le ha ayudado a encontrar la palabra *guantes*, supone ayudarlo a tomar consciencia de qué tipo de cosas y de qué manera las va aprendiendo, supone ayudarlo a aprender a aprender desde una perspectiva de desarrollo metacognitivo

Cuando analizamos las estrategias que la maestra sugiere para encontrar la palabra en el texto,

- *empieza por arriba y ve revisando*

- *¿con qué letra empieza?*

- *una letra que se parece a la letra -a- pero que baja hacia abajo*

nos planteamos la conveniencia o no de esta última, es decir de utilizar la descripción de la forma gráfica de la letra /g/ refiriéndose a otra letra similar. Y es que si pensamos en un sistema de apropiación significativa del código escrito, tenemos que considerar que quizás en los inicios del aprendizaje sea más conveniente referirse a los caracteres propios de cada grafía y a la función que desempeñan en otras palabras que establecer comparaciones de carácter espacial o puramente gráfico entre ellas.

Episodio n.2:

¿Por qué cuesta encontrar la palabra radiografías?

SITUACIÓN DE DIÁLOGO EN EL AULA		ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN
<p>18. <i>-¿a ver qué más tenemos? / otra cosa que trajo Sergio !! (coge un sobre grande y lo muestra)</i></p>	<p>19. Voces: <i>-radiografías</i></p>	<p>(18) Se anuncia el nuevo tema y haciendo una pausa se invita a la participación.</p>
<p>20. <i>-sí, radiografías /¿lo dijimos esto?</i></p>	<p>21. Ferran: <i>-sí, lo dijo el Sergi</i></p>	<p>(20) Pregunta que pretende relacionar el nuevo tema con una anterior situación de trabajo.</p>
<p>22. <i>-a ver, a ver / busquemos una palabra que empiece !! ¿cómo empezará?</i></p> <p>(resigue la lista con el rotulador)</p>	<p>23. Diego: <i>-con la -erre-</i></p>	<p>(22) Remarca el procedimiento de buscar una palabra a partir de la letra inicial</p>
<p>24. <i>-¿a ver si no tenemos ninguna palabra que empiece por la -r-?</i></p>	<p>25. Pau: <i>-¡aquí aquí!</i> (señalando aparato de radiografías)</p>	
<p>26. <i>-¿aquí? ¿qué pasa aquí Pau?</i></p>	<p>27. Pau: <i>-que empieza por la -erre-</i></p>	<p>(26) Pregunta que pretende ayudar a clarificar lo que se ha dicho</p>
<p>28. <i>-¿y qué pone aquí / radiografías?</i></p>	<p>29. Pau y otras voces: <i>-radiografías</i></p>	
<p>30. <i>-pero antes hay otra palabra, ¿no?</i></p>	<p>31. Albert: <i>-aparato</i></p>	<p>(30) Validación de la respuesta dada, y nueva información de forma incompleta con la intención de que la complete alguien del grupo.</p>
<p>32. <i>-sí / porque para hacer radiografías dijimos que se necesitaba !!</i></p>	<p>33. Oscar: <i>-un aparato</i></p>	
<p>34. <i>-¿a ver quién quiere subrayar la palabra radiografías?</i></p>	<p>35. (Alex se acerca y, con el rotulador, empieza a subrayar)</p>	

1 En Cataluña es habitual anteponer el artículo al nombre propio.

Vemos de nuevo la conducción de la docente para facilitar la lectura a través de preguntas (26) que provocan dudas y que pretenden llevar al alumnado hacia una búsqueda más precisa. Es lo que diversos autores plantean en términos de *ayuda contingente*.

De este episodio es interesante destacar el hecho que Pau, desde su sitio, encuentre la palabra radiografías a pesar de que en la lista aparece en segundo término y a pesar, también, de la estrategia que de nuevo utiliza la maestra y que consiste en ir siguiendo las letras iniciales de cada columna.

Y es que en este caso, la situación es más compleja debido a que en la lista está escrito "*aparato de radiografías*" y no *radiografías* como las que había dentro del sobre y vieron los alumnos. Por esto, al principio, haciendo una lectura de izquierda a derecha y de arriba a bajo no se encuentra la -erre- inicial de *radiografía*. Pero, aún y así, Pau encuentra esta palabra junto a las otras dos que la preceden: *aparato de radiografías*. Ante esta doble dificultad, la maestra quiere asegurarse que Pau localizó bien la palabra, y le advierte que va precedida de otra, pero antes que Pau diga nada, Albert se adelanta y lee en voz alta la palabra indicada.

Otro aspecto que queremos destacar, porque lo consideramos importante en el aprendizaje interactivo, es el hecho de que la docente hubiera podido favorecer en mayor medida, la toma de conciencia de cómo se ha dado el proceso de indagación por parte del alumnado. Lo hubiera podido hacer preguntando a Pau y a Albert cómo procedieron en sus hallazgos, y comprobando si otros niños y niñas habían seguido el mismo proceso o habían realizado otro tipo de recorrido cognitivo. De este modo, la comparación de las estrategias individuales de unos y de otros, permite que el grupo comparta sus ideas y enriquezca sus formas iniciales de proceder.

Episodio n. 3:

"Llençol" y "lleterna" empiezan igual pero no son la misma palabra

SITUACIÓN DE DIÁLOGO EN EL AULA		ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN
36.- <i>¿qué puede haber aquí dentro?</i> (levanta una gran bolsa de papel)	37. Voces: - <i>batas/sábanas</i> (<i>llençol</i>)	(36) Pregunta que invita a descubrir y a centrar la atención del grupo.
39. <i>-creo que alguien ya tiene batas preparadas</i>	38. Ferrán: <i>-sábanas, porque las batas son verdes</i> 39. Diego: <i>-yo tengo / pero una me está grande</i>	
40. <i>-pero quizás le pueda ir bien a algún otro niño o niña</i>	41. Manolo: <i>-a la Nadina</i>	(40) Introduce un elemento a favor de la socialización de los materiales

<p>43. <i>-pero esto no es una bata / ¿esto es una...?</i></p>	<p>42. Pau: <i>-o al Albert</i></p>	<p>(43) Pregunta abierta que invita a la reflexión.</p>	
<p>45. <i>-¿y para qué nos servirá la sábana?</i></p>	<p>44. Voces: <i>-sábana</i></p>		
<p>47. <i>-Enric / ¿te acuerdas que también dijimos que serviría para otra cosa?</i></p>	<p>46. Enric: <i>-para la camilla</i></p>		
<p>49. <i>-Tienes una memoria de elefante // Vamos a mirar la sábana / si está bien la pondremos en la camilla y si no la cortaremos a tiras y haremos vendas//</i></p>	<p>48. Enric: <i>-para hacer vendas</i></p>		<p>(50) Sugerencias y propuestas</p>
<p>51. <i>-¿sí? / lo miraremos después, ¿de acuerdo? // la palabra sábana (llençol) ¿Está escrita Sonia? / ¿la podremos subrayar?</i></p>	<p>50. Nadina: <i>la Jémiſer ha traído vendas</i></p>		
<p>53. <i>-¿con qué letra empezará la palabra llençol?</i></p>	<p>52. Sonia: <i>-sí (va hacia el mural)</i></p>	<p>(53) Pregunta cerrada sobre la relación entre los sonidos y las graffias.</p>	
<p>56. <i>-mira que bien lo hace Sonia / mira como va siguiendo con el dedo</i></p>	<p>54. Voces: <i>-con la -ll-</i></p>		
<p>58. <i>-no le digáis nada porque vais a despistarla</i></p>	<p>55. Iván: <i>-arriba de todo / arriba de todo</i></p>	<p>(56) Aprueba la acción de Sonia, reafirmando la como una buena estrategia para encontrar una palabra en un listado.</p>	
<p>60. <i>-sí, empieza con la -ll- / si pero fíjate bien llen / çol / escucha y mira a ver si puede ser o no (...)</i></p>	<p>56. Alex: <i>-yo la he visto</i></p>		
<p>62. <i>-Sonia pasó de largo // atención pasó de largo y ll</i></p>	<p>57. David: <i>-yo también</i></p>	<p>(58) Pide la contención de las respuestas del grupo para facilitar que pueda haber una búsqueda individual.</p>	
<p>63. <i>-Sonia pasó de largo // atención pasó de largo y ll</i></p>	<p>59. Sonia: <i>-aquí (señala la palabra linternas (linternas)</i></p>		
<p>62. <i>-Sonia pasó de largo // atención pasó de largo y ll</i></p>	<p>61. (Sonia pasa de largo de llençol y continúa mirando hacia abajo)</p>	<p>(60) Pone en duda el señalamiento porque la letra inicial no es suficiente para asegurar la identificación de la palabra llençol</p>	
<p>63. <i>-Sonia pasó de largo // atención pasó de largo y ll</i></p>	<p>63. Voces: <i>ya lo he visto / ya lo he visto</i></p>		

Los primeros intercambios de este tercer episodio se refieren a las características y funcionalidad del objeto en cuestión, como ocurría en el primer episodio con los guantes desechables. Una vez se han visto las distintas utilidades que podía cubrir una sábana en el "hospital", se llega al momento de comprobar si esta palabra está escrita o no en el mural.

En este caso, la estrategia de recorte silábico oral que utiliza la docente no es suficiente para que Sonia logre con éxito su lectura, puesto que señala *llanterna* en vez de *llençol*. Aunque parece ser que la maestra hace la distinción silábica de la palabra *llençol* con la intención de que Sonia se dé cuenta de la diferencia de la última sílaba de *llençol* con las dos últimas sílabas de *llanterna*, quizás no lo hace suficientemente explícito para estar segura que le sirve, independientemente que logre con éxito la lectura.

A nuestro modo de ver, la estrategia de separación silábica de la palabra *llençol* hubiera podido ser más pertinente si la intención de la maestra hubiera sido más explícita, como por ejemplo: *Fíjate en las letras finales de cada una de las palabras. ¿Son iguales? O bien: ¿Hay alguna diferencia entre ellas?*

Episodio n.4

Todo el mundo tiene sus estrategias

SITUACIÓN DE DIÁLOGO EN EL AULA		ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN
64. -¿y esto qué es? (muestra una jeringuilla en la mano)	65. -Voces: -xeringa - (jeringuilla)	(64) Pregunta que introduce el nuevo tema.
66. -¿quién se atreve a encontrar xeringues que levante la mano?	67. Voces: -yo, yo, yo (Mireia va hacia el mural)	(66) Llamada a la participación a modo de reto a superar
68. -¿quién más? / ¿tú no Jennifer? / bien / a ver / tú / Mireia	69. Gerard: -empieza por la -x- (Mireia va buscando)	
71. -¿le damos una pista Pau?	70. Voces: yo lo sé / yo también!	
73. -¿tú qué pista le darías Ferrán?	72. Pau: -que empiece por el principio	(71) pregunta a modo de sugerencia que abre la posibilidad de colaborar.
75. -¿qué pista le darías tú, Raúl?	74. Ferrán: -ya no me acuerdo 76. Raúl: -que xeringues acaba con -s-	
80. -¿esta es una pista muy grande!	77. Enric: ¡venga que la he visto! 78. Diego: -está arriba 79. Albert: -está arriba a la tercera (Mireia la encuentra y la subraya)	(73 y 75) Preguntas individuales que regulan las intervenciones de cada niño.

En este último episodio, vemos cómo los niños y niñas aportan sus propias estrategias para ayudar a Mireia a encontrar la palabra *xeringues*. Algunas se refieren al procedimiento de búsqueda en un texto enumerativo, como la que apunta Pau: “*que empiece por el principio*”. Otras consisten en aportar alguna información sobre la forma escrita, concretamente sobre el tipo de grafías: “*acaba con la letra -s-*”, informa Raúl. Y hay algunas, como las que sugieren Diego y Albert: “*está arriba, arriba a la tercera*”, que tienen relación con la localización espacial de la palabra en el texto.

Pensando en las estrategias que han podido desarrollar entre todos y todas, vemos que, en este momento, sería interesante abordar en su conjunto, todo el proceso que ha tenido lugar en el desarrollo de la actividad de lectura que acabamos de analizar. Una actividad que hemos observado a lo largo de cuatro episodios, en cada uno de los cuales se ha llevado a cabo la lectura y señalización de una palabra concreta: *guants*, *radiografies*, *llençol* y *xeringa*.

Para abordarlo en su conjunto, desde la trastienda de lo escrito, nos hemos planteado una nueva pregunta: ¿Hay diferencias significativas entre el primer episodio y el último, en lo que se refiere a los conocimientos que ha construido el alumnado sobre la lectura de textos enumerativos y en lo que supone la cooperación entre iguales?

Tenemos que aceptar que desde estas líneas, no podemos dar una respuesta completa a esta pregunta, pero sí que nos gustaría apuntar algunas ideas en este sentido. En primer lugar hemos visto cómo en el primer episodio, para encontrar la palabra *guants*, es la maestra quien ofrece la información sobre la estrategia que considera más adecuada: (11) *empieza por arriba y ve revisando/ ¿con qué letra empieza?(...)*; mientras que en la búsqueda de *xeringues*, en el último episodio, son los niños y niñas quienes aportan las estrategias a seguir.

En segundo lugar, por lo que se refiere al nivel de cooperación, vemos que en el último episodio hay una mayor presencia de intercambios entre el alumnado, y que la cooperación se da de una forma más espontánea que en el primero.

Ambas observaciones nos llevan a pensar que una actividad de lectura colectiva como la que acabamos de presentar, es, en principio, una situación de enseñanza y aprendizaje que hacen posible el aprendizaje de la lectura a partir del **texto** en un marco de **cooperación**. Pero no podemos olvidar, tal como hemos ido viendo en la reflexión sobre cada episodio, que en último término, son las estrategias organizativas y lingüísticas de la docente las que facilitan que, en este marco de interactividad, se produzcan aprendizajes individuales y sociales, partiendo de los conocimientos iniciales de su alumnado y del proceso constructivo que se desarrolla durante esta situación lectora.

Estrategias más significativas

- Formulación de preguntas abiertas para buscar posibles respuestas a un problema planteado.
- Valorar la diversidad de aportaciones sobre un mismo tema.
- Provocar la relación entre los conocimientos cotidianos y los que se construyen en el aula.
- Promover el intercambio de ideas para aproximarse al significado del texto.
- Actuar como modelo en la formulación de dudas y preguntas sobre la significación de lo escrito.
- Incitar la ayuda entre iguales para compartir conocimientos y estrategias.
- Indagar en el pensamiento del alumnado para conocer sus procesos cognitivos.
- Plantear preguntas que faciliten la toma de consciencia del propio aprendizaje.
- Facilitar indicadores gráficos y espaciales para la localización e interpretación del texto enumerativo.
- Comprobar qué procesos siguen los niños y las niñas para indagar sobre lo escrito.

5. A modo de conclusión

Nos encontramos en las últimas líneas de este escrito y en ellas queremos exponer cuáles han sido los procesos de reflexión llevados a término. En un principio nuestro trabajo pretendía aprender a aprender de lo hecho y de lo dicho en una situación de aula. Pues bien la toma de consciencia a través del análisis e indagaciones de los escritos (episodios) nos han hecho viajar hacia otros campos, a confrontar otras ideas en torno a la educación como provocadoras de dudas y a la vez ir más allá de lo aquí escrito. Algunas de las ideas que hemos compartido, a raíz de este trabajo, se podrían exponer muy brevemente de este modo:

El docente como aprendiz ante sus alumnos. A menudo nuestra capacidad de escucha queda mermada por la inquietud en el hacer, en la tarea más bien resolutive y aplicativa, o bien en la inquietud en poder terminar lo propuesto. Pero cuando la actitud de escucha posibilita tomar conciencia de las ideas, las dudas que aportan los niños y las niñas nos damos cuenta de que prevalecían unas preconcepciones que ocultaban las realidades mostradas por parte de ellos y ellas. El hecho de indagar en sus recorridos procesuales y cognitivos, de alguna manera, tomamos consciencia que cuando aprenden no siempre coinciden sus procesos con nuestras ideas preconcebidas. Creemos pues que hace falta indagar más sobre cuáles son las ideas que elaboramos de cada uno y cada una de nuestros alumnos para dejarnos sorprender y reconocernos como aprendices.

La construcción de la identidad personal como un aprendizaje que permite ir más allá de los conocimientos curriculares. A nuestro modo de ver la construcción de la identidad personal se vincula al concepto de persona como individuo que crece, que siente, que aprende, que comparte situaciones socializantes a través de la realización de tareas colaborativas con sus iguales, en donde cada uno y cada una aporta lo que es y lo que sabe, lo que duda y lo que no le gusta, lo que prefiere y lo que rechaza. Comporta un acercamiento a lo que somos en correlación a lo que hacemos y pensamos. Este aprendizaje supone aprender como personas corresponsables los unos con los otros a la manera, como dice LÓPEZ MELERO (1995), tendiendo puentes cognitivos entre el alumnado y el curriculum para que adquieran y desarrollen estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y que les permitan disfrutar las posibilidades que les ofrezca la vida

Otro pensar, otro camino que hemos iniciado en esta reflexión sobre los escritos y sobre nosotras con los escritos nos ha llevado a buscar, partiendo de la necesidad de compartir con nuestros compañeros y compañeras del centro o de los centros, **los espacios y el tiempo para discutir en torno a las diferentes conceptualizaciones en relación a la educación** en la línea en la que vamos viajando. Discutir el sentido de nuestros marcos teóricos referenciales ahondando sobre ellos, confrontar otros puntos de vista, explicitar nuestras ideas para poder debatir y reconstruirlas, iniciando así nuevos recorridos desde una realidad socio-educativa compleja y cambiante, donde predominan las inercias, los "sufridores", los desalientos... pero también los retos, los compromisos y el riesgo. "*La trastienda de lo escrito*" debe debatirse con uno mismo y con los otros para así aprender de nuestro quehacer diario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. (199): *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAMPS, A. (1994): "Contextos per aprendre a escriure". En CAMPS, A (Coord): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CARCELLER, P. (1997): "Les estratègies d'aprenentatge als inicis de la lecto-escritura". *Guix* n.231, pp. 17-22.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (1993): "La concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza". En VV.AA: *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Aula n.2.
- EDWARDS, D y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*. Barcelona: Paidós/MEC.
- GOODMAN, K. S.(1982): "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo". En FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIOS, M. (Eds.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: SigloXXI
- HERNÁNDEZ, F.(1989): "Portar la recerca a la classe". Seminario sobre investigación en acción. Publicaciones ICE Universidad Autónoma de Barcelona.
- JOHNSTON, M. (1996): "El significado de la colaboración en el aula". Kikiriki

Cooperación Educativa, 46, pp.36-41

LÓPEZ MELERO, M. A. (1995): "Diversidad y cultura. En busca de los paradigmas perdidos". Cita en la obra de PORRAS, R. (1.998): *Una alternativa para la integración educativa*. Morón: Publicaciones M.C.E.P.

MILIAN, M., CARCELLER, P. y GUASCH, O. (1998): "Com s'aprèn d'escriure i de llegir en un Programa d'Immersió Lingüística". En ARNAU, J. y ARTIGAL, J.M. (Eds): *Els programes d'immersió, una perspectiva europea*. Universidad de Barcelona, pp.223-237.

MORENO, A. (1989): "Metacognición y aprendizaje escolar". *Cuadernos de Pedagogía* 173, pp.53-58.

NISBET, J. y SHUCKSMITH, J.(1987): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana

NUSBAUM, L. (1995): "Aproximacions a l'oralitat per a les classes de llengües". *Artículos de didáctica de la Lengua i de la Literatura* n. 6, pp.59-70.

RODRIGO, M.J., RODRÍGUEZ, A y MARRERO J. (1993): *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor Aprendizaje

STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza

TAUGH, J. (1989): *Lenguaje, comunicación y educación*. Madrid: Aprendizaje-Visor.

TEBEROSKY, A.(1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori/ICE.

TOLSCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropolos.

VENTURA, M. y DE MOLINA, M.J. (1995): "¿Se puede aprender desde las diferencias?".

Kikiriki Cooperación Educativa 38, pp.56-60

INSTRUMENTOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN ACTIVO O CÓMO EXPLORAR SU CONCEPCIÓN ACERCA DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVOS DEL LENGUAJE INICIAL

*Rosa M. Bellés**

*Teresa Abril***

*M. José de Molina***

*Nuria Prayt****

*Ana Teberosky****

*y Montse Ventura*****

En este trabajo damos a conocer tres instrumentos utilizados en la formación del profesorado en activo sobre el contenido de la enseñanza y el aprendizaje constructivos del lenguaje escrito inicial. Presentaremos datos de formaciones realizadas previamente a la que nos ocupa, después hablaremos brevemente de las características de la formación en la que se han utilizado los instrumentos que motivan el presente artículo, nos centraremos en los instrumentos y sus límites, y después, a modo de resultados, destacaremos qué nos han permitido conocer de las concepciones y de la práctica del profesorado.

1. Actividades de formación permanente realizadas con anterioridad

Las actividades de formación del profesorado y agentes educativos en activo sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito constructivo empezaron en diversos lugares del territorio del Estado con anterioridad a la implantación de la actual Reforma Educativa. Prueba de las experiencias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas tanto en contextos escolares ordinarios como especiales y específicos, son las exposiciones y memorias internas generadas en diversos centros educativos y grupos de trabajo y los materiales escritos publicados (BELLÉS, 1990; BELLÉS, FALGUERA y GINABREDA, 1993; BELLÉS y MOLINS, 1998; MARUNY, MINISTRAL y MIRALLES, 1997; ROCA, SIMÓ, SOLSONA, GONZÁLEZ y RABASSA, 1990; TEBEROSKY, 1987 y 1992; TEBEROSKY y CARDOSO, (Coord.) 1988, entre otros).

* Instituto de Educación del Ayuntamiento de Barcelona (IMEB)

** Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de zona (EAP)

*** Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona

**** Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona

No obstante, el hecho de que la Reforma se oriente en principios constructivos y, en consecuencia, que los diversos marcos curriculares elaborados por las Comunidades Autónomas entiendan las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de modo constructivo, han tenido, a nuestro modo de ver, dos repercusiones generales importantes. Por un lado, se han incrementado las demandas de formación formuladas por el profesorado hacia las instituciones competentes en dar respuesta a su demanda. Por otro lado, el profesorado ha incorporado en su léxico términos que identifican con "lo" constructivo, tales como, conocimientos previos, interacción, evaluación continua, etc.

2. Descripción de algunas características de la formación realizada

Las autoras de este artículo hemos actuado como formadoras de diversos grupos de profesores a través de las actividades organizadas dentro del Plan de Formación en Zona gestionado por el Centre de Recursos Pedagògics (CRP) de la comarca del Baix Llobregat (Barcelona). Según el plan de actividades formativas dirigidas a profesorado de Educación Primaria y Secundaria vigente en nuestra comunidad, los CRP hacen una detección de las necesidades del profesorado, posteriormente éstas se analizan en las comisiones respectivas de zona y aquellas aprobadas se canalizan, sobre todo, hacia los ICE por ser éstos los que proveen las y los formadores. El ICE vinculado a la comarca en la que se realizó la formación es el de la Universidad de Barcelona.

Esta experiencia de formación se realizó durante los cursos 1995-1996 y 1996-1997. Durante este período las demandas de formación en lenguaje escrito constructivo de los y las profesoras coincidían también con las necesidades detectadas por la inspección de la zona. Efectivamente, la inspección había establecido que el contenido de lengua fuera el prioritario de la formación y lo expresaba bajo el título "¿Cómo trabajamos la lengua?". Como pudimos comprobar cuando iniciamos las actividades formativas, el profesorado, por su parte, enunciaba sus demandas de formación diciendo "queremos conocer los niveles de escritura", "el método del nombre propio" o "¿por qué hay escuelas que enseñan con mayúsculas?", "enseñan todas las letras a la vez sin un orden establecido previamente", etc. Estas son las primeras formulaciones que escuchamos en boca de las maestras y maestros para argumentar porqué querían iniciar una formación sobre la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito fundados en intervenciones constructivas.

Destacamos estos hechos para plantear la pregunta *¿qué ha sucedido con la formación referida a lenguaje escrito constructivo con posterioridad a la implantación de la Reforma?* Evidentemente, no estamos en condiciones de dar una respuesta global pero si nos remitimos a nuestra experiencia en los últimos años, observamos que, en primer lugar, efectivamente se ha incrementado la demanda de formación en este dominio del conocimiento. En segundo lugar, constatamos que la demanda formulada por el profesorado también incorpora léxico específico que creemos que ellos y ellas

presuponen que tienen que ver con la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito constructivo.

Los grupos participantes en las actividades formativas diferían entre sí en varios aspectos. En unos casos los componentes de un grupo pertenecían a un mismo centro, mientras que otros reunían profesores de varias escuelas. El número de componentes también variaba y llegaba a ser de 20 personas el máximo y de 7 el mínimo. Los participantes tenían en común el hecho de que todos ellos estaban en activo en niveles de Educación Infantil con alumnado de 3, 4 o 5 años, de Ciclo Inicial de Primaria o en aulas de educación especial en centros públicos ordinarios de las poblaciones de Molins de Rei, Vallirana, Santa Coloma de Cervelló, Torrellas del Llobregat, Sant Vicens dels Horts, El Papiol, etc. Al finalizar el primer año hubo cambios en los grupos a causa de la movilidad del profesorado, de nuevas demandas, de nuevas prioridades y de la reducción de presupuestos dedicados a formación.

Desde el punto de vista organizativo, las actividades formativas desarrolladas consistieron en cursos o asesoramiento a un centro, realizados en módulos de 20 ó 30 horas de duración a lo largo del curso escolar. Si analizamos la formación impartida teniendo en cuenta lo que venimos diciendo nos encontramos con dos situaciones extremas y de casuística variada entre medio. En un extremo encontramos, por ejemplo, a una profesora que ha participado de un curso de formación de 20 horas individualmente y en un grupo con 19 personas más y que trabajan en otros centros. En el otro extremo encontramos a 7 maestras del mismo centro que constituyen un sólo grupo y que han participado en un asesoramiento de 30 horas el primer año y 20 el segundo respectivamente.

3. Punto de partida metodológico de la formación desarrollada

El ICE aceptó que las formadoras se constituyeran como grupo de trabajo. Esto implicaba aceptar la responsabilidad de impartir las actividades formativas y de desarrollar un trabajo interno en relación a la formación que se impartía.

Las formadoras compartíamos suficientemente los presupuestos teóricos del contenido de la formación y los modos de desarrollo en la práctica de las intervenciones de enseñanza-aprendizaje constructivas. Compartíamos que el profesorado asume una función mediacional entre el saber socialmente organizado y el alumnado y que depende de cómo se lleve a cabo esta mediación el alumnado podrá generar aprendizaje.

Como asesoras, nuestra función era incidir en los profesores para que entraran a conocer "*el mundo oculto de la enseñanza*". En efecto, diversos paradigmas han puesto en evidencia que a menudo el profesorado no es consciente de los procesos que utiliza ni de los factores que inciden o condicionan sus decisiones. Existen, pues, una serie de creencias, expectativas, actitudes, atribuciones y teorías, frecuentemente tácitas, que inciden en el desarrollo de la enseñanza en la medida que el profesorado las

aporta cuando tiene que tomar decisiones. Algunas de nuestras preguntas al respecto eran:

- ¿es posible diseñar actividades de formación permanente que permitan al profesorado construir conocimiento?
- ¿qué necesitamos saber del profesorado para diseñar actividades constructivas?
- ¿cuáles son algunos de los saberes del profesorado que informan de su modo de entender el contenido de lo que enseña y los procedimientos de intervención que usa en el aula?

Dado que, por un lado, aceptábamos que los y las profesoras podían construir conocimiento a través de participar en las actividades formativas y, por otro, que como formadoras no teníamos consensuados algunos aspectos importantes para afrontar la formación como miembros de un mismo grupo, decidimos dedicar nuestro trabajo interno a conocer cuáles eran los saberes y concepciones que el profesorado aportaba en relación al contenido propio de la formación cuando accedía a la misma. Enfatizamos pues la necesidad de tener acceso a los conocimientos del profesorado como medio para organizar situaciones de enseñanza-aprendizaje en las actividades de formación permanente a fin que los profesores participantes construyeran conocimiento. En concreto, el trabajo interno del grupo de formadoras consistió en :

a) poner en común y analizar cómo se estaba desarrollando la formación. Es decir se abordó la formación entendiéndola como una situación más de enseñanza-aprendizaje pero con la particularidad de que, en este caso, se trataba de formadoras y profesorado. Del mismo modo que al profesorado le pedíamos que observara, describiera, analizara, etc. cómo aprendían sus alumnos y cómo enseñaban ellas o ellos, también nosotras nos sometimos al mismo tipo de reflexión para averiguar los “*estilos de aprendizaje de los profesores*” y nuestro “*estilo de hacer de formadoras*”.

b) elaborar materiales para usar en las sesiones de formación. El profesorado evidentemente aportaba producciones escritas realizadas por sus alumnos y comentaba situaciones observadas que permitían dar a conocer qué sucedía en sus aulas. Pero nosotras también necesitábamos conocer por otros medios qué sabían y que hacían los profesores.

Con esta finalidad elaboramos básicamente dos tipos de materiales. Unos para propiciar el análisis, la puesta en común y la reflexión en grupo durante las sesiones de formación y que consistían en observaciones y descripciones de situaciones de enseñanza o de aprendizaje o de actividades de lenguaje escrito realizadas en aulas a las que nosotras habíamos tenido acceso en ocasiones anteriores. Eran, por lo tanto, materiales con los que el profesorado en formación no tenía ningún tipo de vinculación emocional y ante los que podían emitir valoraciones de todo tipo según quisieran. Sin embargo, los materiales que nosotras aportábamos decidimos que sobre todo fueran “*modélicos*”. Es decir, aquellos que constituían “*buenas prácticas*” y podían actuar

como referentes ejemplares para copiar, imitar, o recrear en las aulas del propio profesorado en formación.

Los otros materiales que elaboramos estaban pensados para ser contestados individualmente durante las sesiones de formación o fuera de ellas. Estos materiales que denominaremos *instrumentos* son los que motivan el trabajo que presentamos y en los que nos centraremos de ahora en adelante.

4. Objetivos, descripción y procedimiento de obtención de las respuestas a partir de los instrumentos elaborados para la formación

Elaboramos tres instrumentos que se usaron durante el primer año de formación:

- *Instrumento A.* ¿Quiénes son las y los profesores que participan en la formación?: Cuestionario de presentación de su itinerario profesional.
- *Instrumento B.* ¿En qué ocupa el profesorado el tiempo de enseñanza?: Autorregistro de distribución de las actividades diarias en el aula.
- *Instrumento C.* ¿Qué piensa el profesorado del contenido de la formación?: Cuestionario sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito.

A) Instrumento A. ¿Quiénes son las y los profesores que participan en la formación?: Cuestionario de presentación de su itinerario profesional

Objetivo del instrumento:

La pregunta que como formadoras nos planteábamos era: ¿existe alguna relación entre el conocimiento que los docentes tienen del constructivismo y los referentes que realmente tienen en cuenta cuando enseñan? El objetivo de este primer instrumento usado en las sesiones de formación era el de conocer la población de profesorado con quienes íbamos a trabajar. Esto se concretaba en conocer sus referentes o conocimientos previos relacionados tanto con el constructivismo en general, como con el lenguaje escrito constructivo en particular y sus expectativas de futuro respecto a la formación y respecto a sus posibilidades de promover cambios en su práctica.

Descripción del instrumento:

Diseñamos un cuestionario que consta de 15 preguntas. Las respuestas eran abiertas y el profesorado podía expresar sus ideas como mejor quisiera. Las preguntas trataban de establecer conexiones entre los modelos referenciales de los docentes y su manera de enseñar. El contenido de las preguntas remitía a:

- la formación recibida sobre constructivismo con anterioridad a la actual y su concepción del lenguaje escrito
- su práctica en enseñar a leer y a escribir

- sus expectativas respecto a la formación
- su visión sobre las posibilidades de cambio de su práctica

Procedimiento de obtención de las respuestas:

El profesorado respondió individualmente el cuestionario. Algunos lo hicieron durante el desarrollo de una sesión de formación pero otros lo hicieron en el intervalo entre dos sesiones porque querían pensar mejor sus respuestas. Se recogieron contestados 33 cuestionarios.

Tratamiento de las respuestas obtenidas:

Se analizaron cualitativamente las respuestas y se comentaron y discutieron internamente en el grupo de trabajo entre formadoras. La investigación realizada por STRAUSS, RAVIT, ZELRER, BERLINER (1997) nos sirvió para extraer ciertas ideas para el tratamiento de las respuestas obtenidas.

B) Instrumento B. ¿En qué ocupa el profesorado el tiempo de enseñanza?: Autorregistro de distribución de las actividades diarias en el aula

Objetivo del instrumento:

Vimos necesario crear un instrumento que nos acercara a la práctica diaria del profesorado. A fin de conocer las distintas prácticas elaboramos un autorregistro que nos permitió conocer las actividades diarias realizadas en el aula durante una semana y durante dos momentos distintos del curso escolar. Con este instrumento pretendíamos estimar directamente la frecuencia en minutos que tenía cada tipo de actividad realizada. Indirectamente, la intención era inferir si el tiempo de enseñanza se relacionaba con lo que podríamos denominar estilos de enseñar.

Descripción del instrumento utilizado:

En el momento de elaborar este instrumento nos fue especialmente útil un trabajo realizado en Francia, consistente en un autorregistro del tiempo dedicado por mujeres francesas residentes en un medio urbano y rural a diversas tareas. A partir de la confrontación de los datos se concluyó que existían diversos estilos de vida entre ellas.

Una característica del autorregistro diseñado es que es fácil de usar. Queríamos que la tarea solicitada al profesorado fuera simple, que el tiempo que necesitaban para cumplimentarlo fuera mínimo y que sus respuestas fueran claras y con criterios compartidos en relación a cómo recoger los datos.

Finalmente, utilizamos una composición gráfica fácilmente identificable a nivel

visual. El autorregistro se concretó en una tabla de doble entrada. En el eje horizontal ubicamos el tiempo y en el vertical las actividades de enseñanza. Distribuimos el tiempo en intervalos que abarcaban todo el horario escolar considerado de manera estándar de 9 a 12 horas (mañanas) y de 15 a 17 horas (tardes). Cada hora la dividimos en cuartos para poder matizar mejor el tiempo dedicado a las diferentes actividades según fuera la edad del alumnado.

Organizamos las actividades en el eje vertical de modo que incluyeran todas las áreas curriculares, pero a su vez, cada una la concretamos en actividades. El resultado fueron 15 opciones de respuesta que cubrían las actividades que suelen ser prototípicas de los niveles escolares en los que el profesorado en formación trabajaba. Por ejemplo, las actividades que se enumeraban en el apartado de "*Producción de escritura*" eran "*copiar palabras y frases, dictar palabras y frases, realizar texto libre, etc.*".

Además incluimos un último apartado abierto, es decir, en blanco, para que el profesorado especificara otras actividades que no hubieran sido reseñadas y que hubieran sido motivo de enseñanza durante la semana.

Procedimiento de obtención de las respuestas:

El profesorado fue quien recogió los datos para rellenar el autorregistro. De los tres instrumentos éste requirió un mayor esfuerzo por su parte al pedírseles que registrarán, marcando una cruz donde correspondiera, las actividades diarias que habían realizado durante una semana completa. Formulamos esta solicitud dos veces durante el curso, en noviembre y en el mes de mayo.

Trabajamos finalmente con 25 registros porque del total recogido eliminamos algunos por estar incompletos. La distribución de registros recogidos y analizados es la siguiente:

- 14 registros de los niveles de Educación Infantil (aulas de 3, 4 y 5 años)
- 11 registros de los cursos de Educación Primaria (1º y 2º)

Tratamiento de las respuestas obtenidas:

En primer lugar, ante la poca precisión de los datos por lo que respecta al tiempo dedicado a recreo optamos por descontar en todos los registros un tiempo estándar. De las 5 horas de actividad lectiva descontamos 45 mn. de recreo (diario) para el alumnado de Educación Infantil y 30 mn. (diario) para el alumnado de Educación Primaria.

El análisis posterior se centró inicialmente en contabilizar el tiempo dedicado a cada una de las actividades reseñadas. Posteriormente, confrontamos los tiempos dedicados a las diversas actividades según correspondieran a datos del mes de noviembre o mayo y según correspondieran a la etapa de Educación Infantil o Primaria.

C) Instrumento C: ¿Qué piensa el profesorado del contenido de la formación? Cuestionario sobre las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito

Objetivo del cuestionario:

Hacia final de curso pedimos que el profesorado respondiera al cuestionario C compuesto por una serie de ítems referidos a materiales, escritura y lectura. Este cuestionario explora las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito inicial y que, por lo tanto, son las que maneja en las decisiones que configura su práctica educativa.

El cuestionario actual tiene su antecedente en uno elaborado en Brasil por Beatriz Cardoso (1997). Según Cardoso, el cuestionario le permitía “(...) *acceder al conocimiento teórico y pedagógico en el plano del discurso (...)*”. Insistimos en el hecho que las respuestas obtenidas con este cuestionario son declaraciones del profesorado acerca de sus concepciones y, por más que éstas sean referencias para el desarrollo de su práctica, en modo alguno suponen que necesariamente lo que dicen se corresponda con lo que hacen. Por ejemplo, el enunciado del ítem 33 es “*La lectura y comentario de las noticias de actualidad por parte de la maestra o del maestro favorece el interés por la lectura*”. Responder que se está completamente de acuerdo con esta afirmación no implica que el o la profesora que así haya contestado, efectivamente lea y comente noticias con sus alumnos y alumnas.

Todos los enunciados se orientan a conocer cómo es la traducción de una regla o de unos presupuestos teóricos o procedimentales a situaciones de aprendizaje. La suposición de la autora era “(...) *que las proposiciones que solicitaban un ejercicio, en el sentido de traducir conceptos y reglas generales a situaciones de aprendizaje, indican efectivamente el grado de conocimiento (de la enseñanza y del aprendizaje del contenido) que el profesorado posee (...)*” (ibídem).

El cuestionario con el que nosotras hemos trabajado comparte el objetivo y los presupuestos teóricos presentados por Cardoso, pero, no obstante no es idéntico al que ella usó. Nuestro cuestionario es una adaptación del de Brasil. La adaptación que hemos realizado (acortar, cambiar la formulación de algunos enunciados, añadir otros nuevos, etc.) ha estado presidida por la intención de hacer el cuestionario más acorde a las características de nuestra realidad educativa.

Descripción del cuestionario:

Longitud: El cuestionario que hemos utilizado está compuesto por 51 ítems.

Escala de respuesta: Las opciones de la escala de respuesta corresponden a las categorías “*completamente en desacuerdo*”, “*en desacuerdo*”, “*de acuerdo*” y “*completamente de acuerdo*”. Responder el cuestionario consiste en marcar sólo una categoría, aquella que el o la profesora que responde elige porque expresa mejor su parecer.

Formulación de los ítems: Por un lado, algunos ítems están formulados en afirmativo y otros en negativo. Por otro lado, los verbos de los enunciados son variados. En unos casos el verbo tiene sentido prescriptivo (por ejemplo, “*tiene que ser*”) y en otros orientativo (por ejemplo, “*es conveniente*”, “*es aconsejable*”, “*ayuda*”). En consecuencia, los ítems difieren en el modo en que los enunciados expresan las relaciones entre la enseñanza en el aprendizaje. Las variaciones en el tipo de formulación de los ítems se distribuyen al azar.

Contenido de los ítems: El contenido de la totalidad de ítems del cuestionario puede describirse independientemente atendiendo a tres tipos de clasificación. Cada una de ellas internamente no cuentan con igual cantidad de ítems. Los tipos de clasificación son los siguientes:

a) Contenido temático general de los ítems: el cuestionario está organizado en tres páginas y cada una tiene un título de acuerdo a los apartados de materiales, escritura y lectura.

b) Relevancia de los ítems para informar del desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje constructivos: este aspecto se refiere a la mayor o menor vinculación que tienen los ítems con lo que específicamente define modelos de intervención constructivos en la enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito inicial.

La pregunta subyacente es: *¿qué es relevante para una práctica constructiva?* Para consensuar entre las formadoras la respuesta a esta pregunta procedimos del modo siguiente: distribuimos por separado el conjunto de todos los ítems que componen el cuestionario entre las formadoras responsables de impartir las sesiones con el profesorado. Individualmente clasificamos los ítems en función de tres categorías (ítem no relevante para orientar una intervención constructiva, importante pero no exclusivo y decisivo), dependiendo de cual fuera el grado de vinculación con prácticas de enseñanza-aprendizaje constructivas. Después de realizar dicha clasificación pusimos en común las decisiones tomadas por cada una y negociamos una clasificación compartida. La clasificación resultante que expresa la relevancia de los distintos ítems para definir prácticas constructivas es como sigue:

Relevancia de los ítems del cuestionario para orientar una intervención constructiva		
Nivel de relevancia de los ítems	Porcentaje de ítems respecto al total	Ejemplos de ítems del cuestionario
no relevantes para orientar una intervención constructiva	13,7 %	<i>“La dedicación de un espacio específico para el material de lectura en el aula ayuda a crear el placer de leer”</i>
importantes pero no exclusivos de una intervención constructiva	25,4 %	<i>“Es aconsejable incorporar el ordenador entre el material de trabajo del aula”</i>
decisivos para orientar una intervención constructiva	60,7 %	<i>“Es importante plantear actividades de lectura incluso antes que los niños y niñas sean capaces de leer por sí mismos”</i>

c) Contenido de los ítems relacionados con distintos aspectos que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje: los contenidos se distribuyen según que se refieran a:

- los criterios subyacentes que rigen la intervención psicopedagógica del profesorado, o sea, a cómo cree que se debe o es conveniente intervenir para enseñar,
- las condiciones que facilitan el aprendizaje de los alumnos. Entre otras cosas se incluyen las características y las condiciones en las que se presenta el lenguaje escrito en el aula, como se propicia la interacción de los alumnos con los textos, la secuencia en la adquisición de aprendizaje por parte del alumnado, la selección, características, dotación y organización de los materiales de enseñanza en el aula, etc.,
- las características y condiciones personales del alumnado y cómo se valora su incidencia en el aprendizaje y,
- finalmente, cuáles son las características profesionales del profesorado que se consideran más relevantes para incidir positivamente en el aprendizaje del alumnado.

Procedimiento de obtención de las respuestas:

La muestra total de profesorado que ha respondido este cuestionario es de 62. En ella se incluye al profesorado participante en la formación desarrollada en la comarca del Baix Llobregat a quienes se administró también los otros instrumentos que presentamos en este trabajo y además profesorado también participante en actividades de formación permanente en la ciudad de Barcelona y de un Centro de Profesores de una comarca próxima a la ciudad de Valencia. Se trata, por lo tanto en todos los casos, de

una muestra de profesorado que por propia iniciativa asistía a cursos de formación permanente y tenía interés por mejorar su formación.

La administración del cuestionario fue colectiva y tuvo lugar en una sesión próxima a la finalización de la actividad formativa del primer año. Fue contestado individualmente por los participantes que tardaron entre treinta y cuarenta y cinco minutos en responder.

Tratamiento de las respuestas obtenidas:

Se introdujeron las respuestas del profesorado en una base de datos (*K-edit*) y a continuación se contrastaron sus respuestas con el perfil de respuesta de las formadoras. A continuación se tomó la decisión de reducir la escala de respuesta a dos categorías, de modo que se juntaron las opciones "*totalmente de acuerdo*" y "*acuerdo*" en una sola y las opciones "*totalmente en desacuerdo*" y "*en desacuerdo*" en otra categoría. El contraste del ajuste entre las respuestas del profesorado y de las formadoras se realizó en base a estas dos categorías y mediante el análisis de *chi-cuadrado*.

5. Análisis cualitativo de las respuestas obtenidas

A) Instrumento A:

Hemos basado el análisis de las respuestas obtenidas en cuatro aspectos. Las ideas que nos han parecido más interesantes de cada uno las exponemos a continuación:

1 -En relación a la formación recibida sobre constructivismo con anterioridad y su concepción del lenguaje escrito:

Las preguntas del cuestionario eran:

- define en tres líneas qué entiendes por constructivismo;
- nombra artículos, libros, cursos, formadores que recuerdes;
- ¿cuáles son los documentos curriculares que habéis consultado?;
- ¿en qué momento de la elaboración del PCC de lengua estáis en vuestro centro?.

El análisis de las respuestas muestra que el profesorado sabe cosas sobre el constructivismo pero de manera un tanto vaga. Por un lado, encontramos que dicho concepto lo relaciona con un proceso que se da cuando se enseña y se aprende. Entiende que una de las condiciones para que se dé aprendizaje es tener conocimiento de lo que saben sus alumnos y también que pueda despertarles interés y curiosidad lo que aprenderán. Estas dos condiciones según el profesorado es lo que permite que se dé un aprendizaje más significativo. Pero, por otro lado, lo vinculan a los principios generales que despliega la LOGSE y lo definen como un método o una metodología.

En cuanto a la formación recibida, la mayoría de docentes nos exponen que han asistido a diversos y variados cursos organizados por instituciones públicas pero, sin embargo, no se sienten satisfechos por la formación recibida porque la valoran excesivamente teórica y desligada de su práctica.

La poca concreción a la que aludíamos se evidencia cuando responden a la pregunta referida al material pedagógico consultado o estudiado: prácticamente no recuerdan ni los autores de los referentes bibliográficos ni los contenidos.

2 - *La práctica de enseñar a leer y a escribir:*

Las preguntas del cuestionario eran:

- ¿cómo enfocas actualmente la enseñanza de la lectura y la escritura?
- ¿qué idea tienes de los distintos ritmos y niveles de aprendizaje de tus alumnos?
- pon un ejemplo de error de escritura y de cómo intervienes y pon un ejemplo de error de lectura y de cómo intervienes
- ¿qué materiales y libros de texto utilizas?
- ¿cómo evalúas el aprendizaje de lectura y de escritura de tus alumnos?
- ¿qué instrumentos utilizas?, ¿con qué frecuencia recoges datos?, ¿qué aspectos tienes en cuenta?, ¿qué información das a las familias?
- ¿qué dudas tienes a la hora de enseñar a leer y a escribir?.

Del contenido de gran número de las respuestas se desprende que el profesorado plantea un estilo de enseñar a escribir y leer vinculado al interés y a la motivación de sus alumnos. Para ello enfatiza que este aprendizaje debe relacionarse con el entorno y destaca la importancia que en este sentido juega el tipo de material que usan en sus aulas.

Observamos que las dudas y preocupación del profesorado se centra principalmente en buscar cuál es el mejor método para enseñar a leer y a escribir. Del conjunto de ambos tipos de respuesta se deduce que en las ideas de los maestros prevalece el aprendizaje por asociación, por analogía y con ejemplos cercanos y familiares que conecten con las vivencias de los niños.

Echamos en falta respuestas de otro tipo para argumentar cómo se aprende. Como hemos visto en el apartado anterior, el profesorado respondió las preguntas referidas al constructivismo mencionando unos conceptos que, sin embargo, al preguntarles más directamente sobre su práctica omite. Conceptos como la relación del aprendizaje actual con los conocimientos anteriores, el significado que se da a lo que se aprende, su funcionalidad o la toma de consciencia del aprendiz no aparecen en las respuestas a estas preguntas más referidas a su papel docente.

3 - Las expectativas respecto a la formación:

Las preguntas del cuestionario eran:

- ¿qué te gustaría aprender en este espacio de formación?
- ¿qué estás dispuesto a hacer?

Las dos tipos de respuestas que concentran mayor cantidad de expectativas hacia la formación que se iniciaba tienen que ver, una, con el deseo de conocer las diferentes acciones a realizar en el aula para que lo que en ella suceda sea constructivo. La segunda, tiene que ver con la preocupación de no saber cómo dar respuesta a los diferentes ritmos de trabajo del alumnado y, a la vez, respetando los procesos individuales.

Otras expectativas mencionadas giran alrededor de conocer este nuevo "método", conocer mejor qué contiene el concepto de constructivismo y cómo se relaciona con la práctica.

Por último, otro tipo de expectativas destaca el hecho de ver la formación como un compromiso personal pero que promueva en el grupo el debate conjunto de las actividades que los docentes realizan en sus clases y que incite a indagar y estudiar diferentes fuentes de información sobre el tema.

4 - La visión del profesorado sobre las posibilidades de cambio de su práctica:

Las preguntas del cuestionario eran:

- ¿has tenido que hacer algún tipo de adaptación en tu manera de trabajar en función de la escuela donde actualmente estás?;
- ¿cómo te imaginas una situación óptima de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué harían los niños y las niñas y qué haría la maestra?.

La idea de cambio que se desprende de las respuestas recogidas y analizadas se vincula al concepto de adaptación: necesidad de adaptación al grupo de alumnos, a un nuevo centro, a un nuevo material o a la línea pedagógica del centro. Y la situación óptima para enseñar la relacionan al espacio, a los materiales, a los recursos y a un número reducido de alumnos por aula.

Sorprenden dos aspectos: el o los cambios que el profesorado argumenta siempre son por motivos ajenos a su voluntad o decisión y además, según las respuestas analizadas, las mejoras sólo se relacionan con los elementos materiales que configuran el escenario donde acontecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sorprende pues percatarse de que los profesores que iniciaban una actividad formativa ni albergaran un deseo de cambio motivado desde sí mismos, ni pensarán tampoco que la mejora de

las situaciones de enseñanza-aprendizaje debía incluir necesariamente la acción docente.

A modo de resumen destacamos que las respuestas del profesorado muestran que:

- a) El término constructivismo se relaciona con la idea de cambio, novedad o con un nuevo método.
- b) A pesar de plantearse la necesidad de conocer el contenido y la manera de hacer una práctica constructiva, las inercias tienen mucha fuerza y pesan sobre las ganas de innovar.
- c) Aunque se resalta la importancia de un aprendizaje cooperativo, éste se plantea como un deseo pero no como una realidad.
- d) Muchas expectativas recaen en buscar un material didáctico editado que facilite el aprendizaje de los alumnos. Los libros de texto tienen un especial significado en este sentido. El profesorado consultado los valora porque a la hora de enseñar le aportan actividades ya diseñadas. Interpretamos, pues, que desprenderse de este material aún les crea muchas dudas e inseguridad.
- e) En los itinerarios de formación mencionados por los docentes no hemos encontrado precedentes que se orientasen a proveerlos de competencias para hipotetizar itinerarios didácticos con su alumnado o para plantear metodologías que promovieran la verificación y la reflexión sobre su propia experiencia.

b) Instrumento B:

Debido al reducido número de registros analizados los datos son muy parciales, pero, no obstante, nos aportan algunas ideas que permiten una aproximación a lo que sucede en el aula.

Presentamos por separado el análisis de los datos según sean de distinta etapa educativa puesto que aparecen diferencias importantes en la distribución y uso del tiempo de enseñanza entre ellas.

1 - Educación Infantil:

En Educación Infantil las actividades están centradas, básicamente, en dos grandes bloques: área de lengua (oral y escrita) y hábitos.

La dedicación global al área de lengua (oral y escrita) es la que ocupa un mayor tiempo en esta etapa. Además es la actividad de expresión oral la que tiene más tiempo de dedicación. La idea que en la Educación Infantil es donde se facilita el desarrollo y afianzamiento de la expresión oral queda reflejado en el tiempo dedicado a esta actividad.

Respecto al tipo de actividades de lenguaje escrito observamos que las propuestas prioritarias realizadas en las aulas son aquellas vinculadas con los llamados prerrequisitos de la escritura. Es decir, encontramos que las actividades que los niños y niñas hacen son grafismos, reseguir formas de letras, pequeñas copias, etc. Normalmente estas actividades se presentan aisladas, puesto que normalmente corresponden a las páginas de los cuadernos editados para los niveles de Educación Infantil que aquel día determinado toca trabajar.

La idea de que a estas edades los niños y niñas todavía no saben escribir se refleja en las pocas oportunidades que tienen para escribir. Al alumnado de estos niveles se les propone la resolución de actividades que no requieren ni de ningún tipo de esfuerzo cognitivo, ni les incitan a interactuar con textos escritos, ni les permite realizar escrituras espontáneas (esta actividad prácticamente es inexistente en los datos obtenidos).

El otro gran bloque de actividades que ocupan gran parte del tiempo en esta etapa es el dedicado a los hábitos. Evidentemente, entre los objetivos a alcanzar en estas edades están los de conseguir la adaptación a la escuela y a su ritmo de trabajo, por lo tanto es lógico que se dedique un tiempo a trabajar los hábitos. Sin embargo, nos ha sorprendido observar la forma cómo este trabajo se presenta. Lo que el profesorado denomina trabajo de hábitos parece ser la ejecución de una serie de rutinas diarias no relacionadas con otros aprendizajes. Ante este hecho se nos han planteado infinidad de preguntas, ¿cómo se puede trabajar los hábitos en sí mismos?, ¿acaso los hábitos no forman parte de manera más globalizada de las actividades que se realizan?, ¿colgar las batas, guardar los lápices, aprender a lavarse las manos, etc. no son hábitos que los niños y niñas aprenden en situaciones de despedida, cuando terminan las actividades gráficas o cuando se preparan para comer o a la vuelta del recreo? En definitiva, ¿cómo interpretar que gran parte del tiempo se utilice en trabajar hábitos?

2 - Educación Primaria:

Los resultados obtenidos en Ciclo Inicial de Educación Primaria evidencian un cambio notable en la distribución del tiempo respecto a Educación Infantil. Aumenta considerablemente el tiempo dedicado a las áreas curriculares, por lo que, parece implícita la idea que es ahora cuando empieza el aprendizaje "formal" y con ello los contenidos han de tener un mayor peso específico dentro del horario.

El área de lengua sigue siendo, con bastante diferencia respecto al resto de áreas, la que ocupa el mayor tiempo de dedicación semanal, pero se observa una inversión en la distribución del tiempo entre escrito y oral. A partir de 1er. nivel las actividades relacionadas con el lenguaje escrito (escritura y lectura) pasan a ocupar el papel preponderante y muy por delante de otras materias consideradas igualmente fundamentales y básicas para el aprendizaje como son, por ejemplo, las matemáticas.

Cuando analizamos qué tipo de actividades de lenguaje escrito se realizan en este ciclo, continuamos constatando que predominan las relacionadas con grafismos y copia. Al igual que en la Educación Infantil las actividades de escritura espontánea siguen teniendo muy poco peso en los datos globales.

Otro aspecto que nos parece interesante destacar es que cuando específicamente valoramos el tiempo dedicado al lenguaje oral éste también sobrepasa el destinado a otras áreas, incluso si la comparación la establecemos entre el lenguaje oral por un lado (es decir, una parte del área de lenguaje) y, por el otro, todas las actividades de otra área curricular. Este hecho pone de manifiesto las prioridades que el profesorado establece para el ciclo.

3 - Comparación entre los datos de noviembre y mayo:

Recogimos los datos en dos momentos distintos del curso con un intervalo de seis meses porque queríamos observar si, debido a la influencia de la formación, se producían cambios en el uso del tiempo en la práctica educativa del profesorado.

Efectivamente, constatamos algunos cambios en la distribución del tiempo. A nivel global se mantienen iguales los tiempos dedicados a las distintas áreas, pero lo más interesante es que varían algunas de las actividades incluidas en el trabajo de lenguaje escrito. Parece que en mayo el profesorado empezaba a aceptar que sus alumnos sabían o podían escribir. Prueba de este cambio de percepción en las competencias de su alumnado, era que los maestros y las maestras potenciaban actividades relacionadas con la producción de textos y les ofrecían la posibilidad de aportar conocimientos aprendidos fuera del contexto escolar.

A modo de resumen los autorregistros del instrumento B nos permiten destacar:

A pesar de que hay innumerables imprevistos que interfieren y modifican la programación semanal del profesorado y de que el análisis realizado se ha basado en un número reducido de autorregistros, los datos obtenidos nos dan un cierto perfil de la secuencia y de la prioridad de las actividades de aprendizaje que el profesorado establece y desarrolla. Por lo tanto, nos acercan a los criterios y creencias que sustentan su práctica.

C) Instrumento C:

Dados, por un lado, las características de la muestra y, por otro lado, el número de cuestionarios con los que hemos trabajado, los resultados que a continuación presentaremos no son, en modo alguno, generalizables. Tienen, por lo tanto, un carácter eminentemente exploratorio que nos permite hacer una primera aproximación a las con-

cepciones relacionadas con el aprender y el enseñar a leer y escribir por parte de los y las maestras.

a) En primer lugar, destacamos que se han encontrado dieciocho ítems con coincidencia entre las respuestas del profesorado y las de las formadoras, los cuales suponen el 35,2 % del total de respuestas. No obstante, debemos advertir que sólo en cinco se observa un resultado totalmente significativo, en tanto que la coincidencia en el resultado de los trece ítems restantes debe ser tomada con prudencia. Los cinco ítems totalmente significativos suponen el 9,8 % del total de respuestas.

b) En segundo lugar, si nos centramos en estos dieciocho ítems en los que coinciden las respuestas del profesorado y de las formadoras y los analizamos en función de los tipos de clasificación del contenido, observamos que:

- en cuanto al contenido general, seis ítems están referidos a materiales, ocho referidos a escritura y cuatro referidos a lectura.
- si estos dieciocho ítems los confrontamos con la clasificación hecha en función de su relevancia para fundamentar intervenciones constructivas, resulta que diez ítems son del grupo de importancia decisiva.

c) En tercer lugar, haciendo la intersección entre, por un lado, los cinco ítems en los que la coincidencia entre profesorado y formadoras es totalmente significativa y, por otro, los diez de máxima relevancia para el desarrollo de una práctica de enseñanza-aprendizaje constructiva del lenguaje escrito inicial, obtenemos únicamente tres ítems. Los ítems "*El material escrito de la clase debe ser diverso en cuanto a los tipos de texto*" (ítem nº 1), "*El diagnóstico inicial de los niveles de producción escrita facilita la evaluación*" (ítem nº 18) y "*Una maestra que observa los procesos de aprendizaje del alumnado tiene criterios para intervenir cuando enseña*" (ítem nº 31) son los que, en último término, muestran una coincidencia significativa con el perfil de las formadoras y son relevantes para orientar la práctica educativa constructivamente.

A modo de resumen de los resultados obtenidos con el instrumento C:

Por más que los resultados obtenidos no son lógicamente los deseables cuando se acerca la finalización de una actividad formativa, con el objetivo de ser coherentes e intentar buscar que es lo que realmente el profesorado había aprendido durante la formación, destacamos dos cuestiones.

a) La primera cuestión a destacar no está registrada en las respuestas al cuestionario. Mientras el profesorado respondía al cuestionario hacía preguntas y comentarios. Un comentario apareció en todos los grupos y consiste en que los participantes en la formación eran capaces de identificar lo que podríamos llamar "*su representación de cuáles eran las buenas respuestas*". Ellos y ellas optaban por marcar otras respuestas distintas a éstas pero sabían cuales eran las que las formadoras escogerían. Fueron fre-

cuentos los comentarios del tipo *“ya sé que tú querías que marcara X, pero lo que yo creo o hago es Y”*. Estos comentarios muestran que a finales de la formación podían ya representarse qué aspectos eran importantes para el desarrollo de intervenciones constructivas en la práctica, aunque, por sinceridad consigo mismos, dado que aún no coincidían con lo que hacían o pensaban, no marcaran la respuesta adecuada, en términos de más relevante para la construcción del conocimiento.

b) La segunda cuestión tiene que ver con los tres ítems relevantes y de respuesta coincidente entre el profesorado y las formadoras. Si caben consideraciones respecto a estos tres ítems diremos que son, dentro de los decisivos, los fundamentales para iniciar cambios en la práctica que lleven hacia la construcción. Otros ítems también decisivos del cuestionario estaban más referidos a decisiones que afectan a cómo intervenir y, por lo tanto, eran aún ajenos a los modos de intervenir del profesorado. Sin embargo, estos tres se relacionan con el punto de partida del proceso hacia la innovación. Efectivamente, estar de acuerdo en que *“el material escrito de la clase debe ser diverso en cuanto a los tipos de texto”*, *“el diagnóstico inicial de los niveles de producción escrita facilita la evaluación”* y en que *“una maestra que observa los procesos de aprendizaje del alumnado tiene criterios para intervenir cuando enseña”* es absolutamente imprescindible. Abrir el aula para que sea un lugar donde circule lo escrito, conocer los conocimientos iniciales del alumnado y evaluar en función de éstos y observar cómo aprenden los niños para ajustar la enseñanza implica tomar partido por la construcción e intentar ver qué sucede en las aulas. En definitiva, el lugar donde el profesorado puede verificar el contenido de la formación en la que participa es en las aulas cuando trabaja con su alumnado. Desde esta perspectiva la valoración de las respuestas obtenidas a los tres ítems es esperanzadora.

Reflexiones finales:

1 - Utilidad de los instrumentos y necesidad de mejorarlos:

A pesar de que en los apartados anteriores hemos mencionado el carácter exploratorio que los instrumentos tenían, no por ello vamos a negar que incluso en estas circunstancias nos han sido útiles. Nos han permitido acceder a algunos conocimientos de la práctica profesional y de los marcos de referencia del profesorado relacionados con el contenido de la formación y éste era su objetivo. Es desde esta perspectiva que, por más que las versiones actuales de los instrumentos deban ser mejoradas, insistimos también en destacar su utilidad en la implementación de actividades de formación permanente.

Del mismo modo que nos sorprendería si un o una profesora dijera que no conoce a sus alumnos ni conoce qué hacen o piensan cuando están en la escuela aprendiendo, es difícil desarrollar una actividad formativa sin saber con quién trabajas, en qué gasta el tiempo o qué piensa el colectivo al cual como formadora pretendes enseñar.

2 - La calidad de la formación permanente:

Insistimos en que los y las formadores han de reflexionar sobre las actividades de formación que diseñan e imparten. No se trata de que el profesorado aplique unas recomendaciones prefabricadas. Si somos consecuentes con lo que sabemos de la construcción del aprendizaje de los niños y niñas, se trata de que el profesorado también pueda construir conocimiento. Para que ésto sea posible los formadores debemos conocer las preocupaciones y los referentes teóricos y generados sobre su práctica de los que el profesorado parte cuando decide participar en una nueva actividad formativa. El análisis de las respuestas dadas por las y los maestros a los instrumentos de formación nos permitió conocerles profesionalmente. A partir de la interpretación de los datos más significativos pudimos diseñar situaciones de enseñanza para encarar la formación que iniciábamos.

3 - Valoración de los resultados obtenidos:

La reflexión pausada sobre los resultados obtenidos nos ha puesto en evidencia, una vez más, las enormes dificultades que se constatan cuando se pretende introducir cambios substanciales en las aulas y la cantidad de inercias que operan en las mismas.

Evidentemente, los resultados obtenidos no fueron los deseados, pero por la práctica acumulada como formadoras sabíamos que tampoco podían ser otros. Como formadoras sabemos que sólo disponemos de tiempo para sembrar la semilla pero que casi nunca tenemos ocasión de verla crecer y, con el tiempo nos llegan noticias, como ha sucedido también en este caso, de que en algunas escuelas se han generado innovaciones.

El contenido de la formación desarrollada era muy complejo. En la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito existen una serie de tópicos muy arraigados y bastante conocidos que afectan tanto a cómo se supone que se aprende (*"la letra con sangre entra"*, por ejemplo), como a cómo debe enseñarse (*"primero se enseñan las vocales y después las consonantes según un orden preestablecido"*, por ejemplo), como con qué materiales y en qué condiciones ha de darse este proceso (las preguntas acerca de qué método o qué materiales son mejores, son buenos ejemplos de lo que decimos). La artificialidad con la que se ha investido el derecho a ser alfabetizado y letrado juega en contra y no deja demasiado lugar para que pueda pensarse que la construcción del lenguaje escrito tiene un origen extraescolar en las sociedades urbanas, que existan niños a quienes su hermana o primo es quien les ha enseñado a escribir, que los pequeños exploran y hacen hipótesis sobre lo escrito o que las maestras y los maestros pueden divertirse mientras enseñan y a la vez aprenden conjuntamente con sus alumnos.

La radical novedad que supone desarrollar un trabajo constructivo en la mayoría de nuestras aulas creemos que bien merece que se planifique constructivamente la for-

mación permanente del profesorado en activo. Es necesario disponer de módulos de formación que configuren recorridos formativos orientados a la innovación de la práctica de nuestras escuelas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLÉS, R. M. (1990): "Una experiencia de formación con psicopedagogos sobre el lenguaje escrito". Actas del II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos de España, vol. nº 2, pp.108-116.
- BELLÉS, R. M.; FALGUERA, R. y GINABREDA, G. (1993): "Cosas que usted no tuvo ocasión de preguntar sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito a alumnos con NEE". Comunicación, Lenguaje y Educación, nº 17, pp.97-117.
- BELLÉS R. y MOLINS, E. (1998): "El trabajo de los periódicos con adolescentes sordos". Actas del I Simposio Nacional sobre la Lecto-Escritura en las Personas Sordas, pp.185-201.
- CARDOSO, B. (1997): *Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica*. (Tesis doctoral). Brasil: Universidade de Sao Paulo.
- MARUNY, LL.; MINISTRAL, M. y MIRALLES, M. (1997): *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito de tres a ocho años*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC y Edelvives, Vol. I, II y III.
- ROCA, N.; SIMÓ, R.; SOLSONA, R.; GONZÁLEZ, C. y RABASSA, M. (1990): *Ensenyament i aprenentatge de l'escriptura de nens i nenes amb necessitats educatives especials*. Barcelona: ICE de la UB. (Traducción revisada al castellano: *Escritura y necesidades educativas especiales. Teoría y práctica de un enfoque constructivista*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, col. Educación y Cultura, 1995.)
- STRAUSS, S.; RAVIR, D.; ZELCER, CH. y BERLINER, D. (1996): "Relations between Teachers' Subjects Matter Knowledge about Written Language and their Mental Models of Children's Learning". Conference on Integrating Research and Practice in Literacy. Londres: Institute of Education, University of London.
- TEBEROSKY, A. (1982): "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal", en FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (Comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, pp. 155 - 178.
- TEBEROSKY, A. (1987): *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: IME, monografies nº 4.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori, Cuadernos de Educación nº 8.
- TEBEROSKY, A. y CARDOSO, B. (Coord.), (1988): *Psicopedagogia del llenguatge escrit. Documents de classe*. Barcelona: IME, monografies nº 8.

Capítulo II

EXPERIENCIAS DE AULA

ENSEÑANDO Y APRENDIENDO SOBRE TEXTOS EXPOSITIVOS, EN EL MARCO DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

*Denise Santana Muniz**

El texto expositivo es utilizado como uno de los más frecuentes vehiculadores de informaciones en la escuela. Últimamente, en función de los innumerables proyectos de investigación que vienen siendo realizados, su presencia en el aula ha sido ampliada. Sin embargo, los textos expositivos, en sí mismo, desafortunadamente no vienen siendo objeto de estudio, no vienen mereciendo la atención de la enseñanza sistematizada. Pensamos que se pierde una gran oportunidad al no hacerlo, ya que se trata de una situación real de uso de este tipo de texto, que no se debería dejar de explotar, por ser ideal para favorecer el aprendizaje contextualizado, significativo. Creemos que se puede, y se debe, planear actividades y realizar intervenciones en el aula, con la intención de contribuir para que los niños aprendan, en el transcurso del proyecto, no sólo sobre el tema específico de la investigación, sino también sobre las características de este tipo de texto, sobre el leer y el escribir textos expositivos.

Este trabajo pretende presentar parte de una experiencia de una maestra de Primero de Educación Primaria (E.P.) que tiene como objetivo que la lengua escrita, a través del texto expositivo, sea también objeto de enseñanza y de aprendizaje, en el transcurso de los proyectos de investigación que coordina. Su objetivo es que los niños *aprendan también las características del texto expositivo*, a fin de poder tenerlas en consideración, y con eso facilitar la producción e interpretación de este tipo de texto. Nuestra intención es justamente subrayar la manera como Carmen, la maestra, condujo la enseñanza de algunas de las características de los textos expositivos, además de su lectura y escritura, en una situación de investigación. Para ello, tomaremos principalmente los primeros momentos de este trabajo, en función de las restricciones de espacio que disponemos aquí. Enfocaremos inicialmente algunas de las propuestas de

* Docente en la formación de profesores e investigadora del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) de Brasil.

análisis de los portadores de textos expositivos, enseguida la primera propuesta de producción textual y el trabajo realizado a partir de ella, y finalmente la conducción de la lectura de los textos. El orden de nuestra exposición no corresponde exactamente al orden de lo ocurrido en el aula, aunque lo hayamos tomado en cuenta.

La propuesta de la producción del libro

Desde el principio del proyecto de investigación, Carmen propuso al grupo de niños escribir un libro sobre el tema que investigarían. Con eso, fueron frecuentes las situaciones de escritura de textos expositivos y sus revisiones. Además, el proyecto estuvo particularmente marcado por el análisis de este tipo de texto y sus portadores, con el objetivo de que sus características pudiesen ser reproducidas.

Esta vez Carmen quería que sus alumnos escribiesen no para ella, ya que entendía que los niños deberían aprender a adecuar su escritura a otros destinatarios. Además, Carmen quería que ellos tuviesen la posibilidad de contribuir verdaderamente para el aprendizaje de los lectores, de enseñar a alguien lo que aprendieron. Y todos los niños podrían suponer que la maestra tendría tanto o más conocimiento que ellos sobre el tema. ¿Qué sentido tendría, entonces, escribir para informar a quien ya está informado? Por otro lado, Carmen sabía que la propuesta de escritura, con destinatario y objetivos definidos, permitiría a los niños ampliar el conocimiento construido, porque para enseñar a través de la escritura a otros, sus niños tendrían que, entre otras cosas, explicitar, explicar y ejemplificar informaciones. El uso de formas retóricas, como éstas, permite transformar el conocimiento. Por todo eso, Carmen decidió proponerles escribir a los pequeños de la escuela, lo que fue aceptado rápidamente.

Las fuentes de información

Carmen preguntó al grupo sobre el lugar donde se podrían encontrar informaciones al respecto del tema estudiado y los niños contestaron que en libros, revistas y preguntando a sus padres. La maestra, entonces, les comentó sobre la posibilidad y las ventajas de hablar también con expertos del área.

A continuación, la maestra preguntó al grupo si en cualquier libro y revista se encontrarían las informaciones deseadas. Y mientras algunos decían que sí, Juan lanzó la idea de que sólo en algunos libros, *“en los que no se cuenta historias”*. Inmediatamente, Miguel concordó con su colega y complementó diciendo que *“tam-poco”* (se encontraría las informaciones deseadas) en las revistas de *Comics*, sólo en los libros y revistas que hablan de *“las cosas de verdad”*. La maestra cogió unos libros de historias, que estaban en la estantería y preguntó, a los niños, qué era lo que se contaba en cada uno de ellos y si estaban de acuerdo con Miguel, que todo aquello no eran verdades. La conversación se dirigió hacia la diferencia entre fantasía y hechos reales, ciencia.

ENSEÑANDO Y APRENDIENDO SOBRE TEXTOS EXPOSITIVOS, EN EL MARCO DE UN TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

*Denise Santana Muniz**

El texto expositivo es utilizado como uno de los más frecuentes vehiculadores de informaciones en la escuela. Últimamente, en función de los innumerables proyectos de investigación que vienen siendo realizados, su presencia en el aula ha sido ampliada. Sin embargo, los textos expositivos, en sí mismo, desafortunadamente no vienen siendo objeto de estudio, no vienen mereciendo la atención de la enseñanza sistematizada. Pensamos que se pierde una gran oportunidad al no hacerlo, ya que se trata de una situación real de uso de este tipo de texto, que no se debería dejar de explotar, por ser ideal para favorecer el aprendizaje contextualizado, significativo. Creemos que se puede, y se debe, planear actividades y realizar intervenciones en el aula, con la intención de contribuir para que los niños aprendan, en el transcurso del proyecto, no sólo sobre el tema específico de la investigación, sino también sobre las características de este tipo de texto, sobre el leer y el escribir textos expositivos.

Este trabajo pretende presentar parte de una experiencia de una maestra de Primero de Educación Primaria (E.P.) que tiene como objetivo que la lengua escrita, a través del texto expositivo, sea también objeto de enseñanza y de aprendizaje, en el transcurso de los proyectos de investigación que coordina. Su objetivo es que los niños *aprendan también las características del texto expositivo*, a fin de poder tenerlas en consideración, y con eso facilitar la producción e interpretación de este tipo de texto. Nuestra intención es justamente subrayar la manera como Carmen, la maestra, condujo la enseñanza de algunas de las características de los textos expositivos, además de su lectura y escritura, en una situación de investigación. Para ello, tomaremos principalmente los primeros momentos de este trabajo, en función de las restricciones de espacio que disponemos aquí. Enfocaremos inicialmente algunas de las propuestas de

* Docente en la formación de profesores e investigadora del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) de Brasil.

análisis de los portadores de textos expositivos, enseguida la primera propuesta de producción textual y el trabajo realizado a partir de ella, y finalmente la conducción de la lectura de los textos. El orden de nuestra exposición no corresponde exactamente al orden de lo ocurrido en el aula, aunque lo hayamos tomado en cuenta.

La propuesta de la producción del libro

Desde el principio del proyecto de investigación, Carmen propuso al grupo de niños escribir un libro sobre el tema que investigarían. Con eso, fueron frecuentes las situaciones de escritura de textos expositivos y sus revisiones. Además, el proyecto estuvo particularmente marcado por el análisis de este tipo de texto y sus portadores, con el objetivo de que sus características pudiesen ser reproducidas.

Esta vez Carmen quería que sus alumnos escribiesen no para ella, ya que entendía que los niños deberían aprender a adecuar su escritura a otros destinatarios. Además, Carmen quería que ellos tuviesen la posibilidad de contribuir verdaderamente para el aprendizaje de los lectores, de enseñar a alguien lo que aprendieron. Y todos los niños podrían suponer que la maestra tendría tanto o más conocimiento que ellos sobre el tema. ¿Qué sentido tendría, entonces, escribir para informar a quien ya está informado? Por otro lado, Carmen sabía que la propuesta de escritura, con destinatario y objetivos definidos, permitiría a los niños ampliar el conocimiento construido, porque para enseñar a través de la escritura a otros, sus niños tendrían que, entre otras cosas, explicar, explicar y ejemplificar informaciones. El uso de formas retóricas, como éstas, permite transformar el conocimiento. Por todo eso, Carmen decidió proponerles escribir a los pequeños de la escuela, lo que fue aceptado rápidamente.

Las fuentes de información

Carmen preguntó al grupo sobre el lugar donde se podrían encontrar informaciones al respecto del tema estudiado y los niños contestaron que en libros, revistas y preguntando a sus padres. La maestra, entonces, les comentó sobre la posibilidad y las ventajas de hablar también con expertos del área.

A continuación, la maestra preguntó al grupo si en cualquier libro y revista se encontrarían las informaciones deseadas. Y mientras algunos decían que sí, Juan lanzó la idea de que sólo en algunos libros, *"en los que no se cuenta historias"*. Inmediatamente, Miguel concordó con su colega y complementó diciendo que *"tampoco"* (se encontraría las informaciones deseadas) en las revistas de *Comics*, sólo en los libros y revistas que hablan de *"las cosas de verdad"*. La maestra cogió unos libros de historias, que estaban en la estantería y preguntó, a los niños, qué era lo que se contaba en cada uno de ellos y si estaban de acuerdo con Miguel, que todo aquello no eran verdades. La conversación se dirigió hacia la diferencia entre fantasía y hechos reales, ciencia.

La maestra preguntó a los niños sobre los locales donde se podrían encontrar tales libros y revistas. Al percibir que los niños se restringían a sus casas, decidió ampliar el conocimiento de ellos. Les preguntó, entonces, si no había otro lugar donde se podría buscar estos libros y revistas, si no conocían un lugar donde hubiese muchos libros para consultar. Algunos entonces se acordaron de la biblioteca de la escuela y Julia hizo referencia a una visita que ya había hecho a una biblioteca pública. La maestra procuró saber si alguien más ya había estado en otra biblioteca que no fuera la de la escuela e incentivó los comentarios que hacían al respecto de ellas comparándolas. El asunto de las grandes bibliotecas entusiasmó tanto al grupo que la maestra sugirió a estos niños que dibujasen lo que habían visto en las bibliotecas fuera de la escuela (organización de los libros y revistas, organización de las mesas, tamaño de la biblioteca, actitud de los lectores, la función de la bibliotecaria, etc.) y propuso a los demás que intentasen imaginar y retratar tales bibliotecas, a partir de los relatos oídos, sugiriendo que a continuación se podría hacer una comparación entre las representaciones. El entusiasmo fue tal que los niños empezaron a invitar a sus familiares a conocer las bibliotecas públicas de la región. Carmen también organizó una visita del grupo a la biblioteca más cercana a la escuela.

Los portadores de textos expositivos

La maestra propuso que los niños, con ayuda de los padres, buscasen informaciones sobre el tema que investigaban y las trajesen al aula. Al día siguiente, la maestra quedó sorprendida con la cantidad de material que trajeron los niños. Según su plan, propuso a los niños la primera exploración de los portadores de texto. Pretendía bajar en ese momento con todos y no sólo con algunos de los materiales traídos al aula. De esta manera, daba la oportunidad de explotar la diversidad de los portadores. Además, no se encontraría con la situación incomoda de no trabajar con algunos materiales (los de baja calidad, los repetidos, los muy recomendados por los padres, y que no podrían quedarse en el aula, sino que tendrían que ser devueltos en el mismo día, etc.).

Bajo la coordinación de la maestra, los niños enseñaban, uno a uno a los demás, los materiales que habían encontrado. Juntos, empezaron a analizar el soporte y su organización: ¿se trataba de libro, revista, fotocopia de libro o de revista?, ¿se encontraba para vender en la librería y/o estanco?, ¿contenía imágenes o no?, ¿contenía dibujos o fotos?, ¿era grueso o no?, ¿por qué?, ¿trataba de sólo un tema o más?, ¿era parte de una colección o era un portador aislado?, ¿cómo localizar los temas?, ¿tenía índice o no?, ¿tenía tapa dura o blanda? ¿por qué blanda?, ¿valían lo mismo los de tapa dura y los de tapa blanda?, ¿podría quedarse en el aula o no?, ¿por qué?, etc.

En otras ocasiones, Carmen volvió a analizar, con el grupo, los portadores de los textos expositivos. Antes de la lectura, propiamente dicha, ella frecuentemente indagaba y/o hacía visibles las características de los mismos. Creaba, siempre que era posi-

ble, la oportunidad de establecer relaciones entre el material que tenía en el momento a las manos y los que habían consultado anteriormente, juntos o no. Algunas veces, además, estimulaba a los niños a imaginar la posibilidad de encontrar algo distinto de lo que ya habían verificado que existía. Un par de veces, Carmen también hizo uso del análisis de las fuentes de información para confrontarlas con los portadores producidos por los niños, aún en borradores, buscando referencia para las versiones futuras.

Fueron frecuentemente objeto de análisis: la posibilidad de seleccionar y facilitar la selección de lo que se necesita leer, el modo de encontrar y suministrar la información deseada, la importancia del índice, los diferentes tipos de índices, la forma de consultar y construir los índices, la función de la organización del tema en títulos y subtítulos, el criterio subyacente a la organización del texto, el significado de los subrayados, la utilización de letras diferentes, etc.

El reconocimiento de los falsos textos expositivos

Cuando Carmen propuso al grupo poner en la estantería el material que iba a quedarse en el aula, Julia advirtió a María al verla acercarse a los libros de historias, diciéndole que no podría poner los libros traídos para la investigación junto con aquellos. Héctor se apresuró en decir: “¡Claro, porque éstos (los traídos de casa para la investigación) *no son de mentira!*. ¡*Son de verdad!*”, complementó Antonio. Al ver lo que pasaba junto a la estantería la maestra pidió a los tres niños que contasen a los demás lo que hablaban y entre todos se decidió que lo mejor era destinar espacios distintos a los portadores de fantasía y a los portadores de ciencia.

Pero algo de interesante ocurrió, tiempo después, en el aula, que les obligó a revisar la organización anterior. Cierta día, Carmen cogió de entre los materiales “científicos” que se encontraban en la estantería, uno para leer que, según concluirían los niños, era “*medio verdad y medio mentira*”, “*medio cuento y medio texto científico*”. Era uno de estos libros escritos con la pretensión de “*facilitar*” la comprensión de los niños sobre temas considerados por algunos adultos como difíciles. Era de estos tipos de portadores donde el cuidado con los dientes se transmite a través de un diente superhéroe, que tiene capa y arma para luchar y defenderse de la carie que, a su vez, tiene máscara y también un arma. Era de estos textos que, según la misma fórmula fantástica, intentan “*informar*” acerca del ciclo del agua, que puede ser desencadenado por una nube que llora de tristeza. La maestra y los niños decidieron entonces que destinarían un espacio de la estantería para estos portadores de textos falseados.

El análisis de las imágenes de los textos expositivos contribuyó también a la ampliación de este espacio destinado a los adulterados. Y todo empezó porque José elaboró una pregunta acerca de la constitución física del objeto de investigación del grupo. José justificó su duda en función de las imágenes no coincidentes encontradas en los diferentes portadores. La maestra, que ya imaginaba la razón de la pregunta de

José, le estimuló a compartirla, principalmente cuando se acordó de algo semejante que, según le habían contado, ocurrió en otra escuela. Una niña de 2º, después de consultar libros con diferentes imágenes, quería saber: “¿Finalmente, el espermatozoide tiene o no ojos y boca?”. Uno de sus compañeros le contestó, aclarando: “¡Claro que no. Es que hay adultos que ponen ojitos y boquitas en todo; piensan que porque la gente es pequeña, es tonta!”. Carmen, que entendía que el tipo de imagen y su relación con los diferentes tipos de texto es una de las propiedades posible y que debe ser explorada, percibió que estaba delante de una óptima oportunidad para hacerla. Por sugerencia de la maestra, los niños fueron a observar las imágenes de los portadores y verificaron que José estaba confundido por las ilustraciones de uno de los portadores. Los niños concluyeron que comparativamente las fotos documentan más fidedignamente los objetos, “porque en foto no se puede mentir”, mientras que con el dibujo muchas veces es difícil retratar la realidad, y el ilustrador puede, intencionalmente o no, adulterarla. Los niños fueron estimulados a observar que en los textos expositivos las imágenes están constituidas principalmente por fotos. Carmen les animó a verificar también que las fotos coexisten, eventualmente, con esquemas y tablas, y a discutir sobre su función. A modo de comparación, les propuso mirar las imágenes de los cuentos, con el objetivo de que pudiesen verificar que las imágenes de este tipo de texto son típicamente ilustraciones y de que pudiesen discutir su razón de ser. Finalmente, los niños decidieron que el portador con ilustraciones no era totalmente científico, y que debería quedarse junto con los que hablan “un poco de mentira y un poco de verdad”. Tiempo después, cuando preparaban la versión final de sus libros, era evidente el empeño de los niños por encontrar fotos y el rechazo a utilizar dibujos para ilustrar lo dicho. Las tablas también fueron utilizadas un par de veces.

Internet: Otro tipo de portador de textos expositivos

Otra fuente de aprendizaje se generó a partir de una hoja que trajo la maestra a la clase. Carmen leyó a sus alumnos el texto expositivo que allí se encontraba y que aportaba informaciones nuevas sobre el tema que estudiaban, les enseñó las imágenes y después les preguntó de dónde creían que ella lo había sacado. Los niños mencionaron al periódico, revista y libros. La maestra explicitó la pertinencia de la hipótesis de los niños, puesto que el texto que acababa de leer podría formar parte de cualquiera de estos portadores. Comentó que, sin embargo, no lo había sacado de ningún de estos sitios, desafiándoles a descubrir el lugar de dónde había retirado la información leída, y les propuso que dijese los portadores de donde creían que ella no lo había sacado. Los niños eliminaron de las posibilidades, explicitando para los demás sus creencias, las cartas, los libros de historias y poesía, las recetas de cocina y las entrevistas. La maestra entonces les propuso como tarea de casa, consultar a quienes quisiesen con el objetivo de descubrir de donde podría haber obtenido tal texto. Al día siguiente los niños llegaron a la escuela diciendo haber descubierto el origen de aquel texto: “escribió de su cabeza”, “escribió después de hacer una entrevista”, “del diccionario”, “de Internet”. Carmen ya imaginaba que alguien traería consigo la respuesta correcta,

puesto que, en la actualidad, Internet es una conocida fuente de información. De cualquier forma, había decidido no seguir con el secreto e informarles, incluso en el caso de que no concibiesen tal posibilidad, de su consulta a Internet. Después de que los niños hablaran de su experiencia con el ordenador y de algunos padres con Internet, la maestra los llevó al aula de informática y les enseñó la manera en que buscó la información en el ordenador. Carmen les estimuló a explorar el acceso informático a diferentes informaciones.

La limitación de las informaciones vehiculadas en los textos expositivos

Carmen, que observaba cómo los niños identificaban lo científico con *la verdad*, ya había decidido pensar en alguna estrategia para llevarlos a relativizar tal creencia, cuando se vio delante de una buena oportunidad para hacerlo. Percibió que entre los libros traídos al aula para la investigación había uno, traído por Paula, bastante anticuado. Aún estando segura de que su contenido sería cuestionado por el grupo, que ya se encontraba bastante informado sobre el tema, Carmen decidió que lo leería en el aula, como una de las maneras de introducir la discusión acerca de la relatividad de la verdad vehiculada en los textos expositivos. Además, al fin y al cabo, existen muchos textos expositivos anticuados, y ella estaba segura de que lo mejor sería advertir a sus alumnos en cuanto a eso, en lugar de jugar a que no existen. Así, ella pudo conducir a sus alumnos a observar una más de las características de los textos expositivos: tienen una cierta caducidad, aunque no tan grande como la de las noticias periodísticas. Y con eso les señaló la importancia de cuestionar la actualidad de las informaciones, sean leídas o producidas.

Pero Carmen no sólo decidió leer el libro anticuado, sino también invitar a un experto al aula para hablar de las diferentes concepciones que ya había tenido la humanidad sobre el tema estudiado, en el transcurso del tiempo y en diferentes segmentos científicos. En otro momento, pidió que otro experto explicitase la necesidad que sintió de buscar ayuda sobre algún aspecto del tema de investigación que no dominaba, por escapar a su objeto de estudio. Este, incluso, informó a los niños que en los artículos que escribió al respecto no había, ni lo podría, agotar el tema.

Lo que Carmen no anticipaba es que, además de propiciar oportunidades a sus niños de reflexionar sobre la relatividad de los conocimientos en la ciencia, estas intervenciones iban felizmente, a reforzar el trabajo, constante y de fondo que realizaba, acerca del respeto por la construcción del conocimiento de los componentes del grupo, ya que rápidamente los niños relacionaron el proceso de aprendizaje de la humanidad con los propios procesos de aprendizaje vivenciados.

Posteriormente, Carmen pudo presenciar algunas situaciones en que sus alumnos hacían referencia a las dudas que siguen teniendo los científicos (no saben todo), al acotamiento del tema (no saben de todo el tema), al punto de partida (hay gente que

piensa otra cosa diferente), a la mutación de la ciencia (lo que se sabe hoy es diferente de lo que se sabrá mañana)... Y fue con este espíritu que en el aula decidieron, después de una reacción inversa inicial, que el libro de Paula también era científico, "*porque antes todo el mundo pensaba así*".

La primera escritura: el diagnóstico de las ideas previas sobre el tema

Carmen propuso a los niños que escribiesen individualmente lo que sabían sobre el tema que iban a estudiar, antes que lo investigasen colectivamente. La maestra optó por pedirles que escribieran individualmente, para que los niños que muchas veces participan poco de la tarea, pudiesen tener la oportunidad de comprometerse un poco más con la tarea.

Los niños escribieron, con mayor o menor dificultad, lo que sabían acerca del tema. Carmen se dedicó a ayudar, principalmente, a los niños que decían no saber nada. Ella se empeñó en demostrarles que, como todos, algo del tema ya sabían. También estuvo animando a aquéllos que estaban apáticos a escribir porque juzgaban que lo que sabían no era nada significativo o les parecía difícil de explicitar. Carmen se empeñó en ayudarlos a activar conocimientos olvidados, a explicitar conocimientos, haciéndoles preguntas que suponía que podrían contestar. También se empeñó en señalar la importancia de la contribución de cada uno, con sus ideas iniciales, afirmándoles que ellas seguramente serían, en el transcurso del estudio, ampliadas.

Esta escritura permitió que la maestra diagnosticase los conocimientos que tenían los niños antes de la investigación. Consecuentemente, ayudó también a la maestra a pensar estratégicamente en la preparación de la conducción de este proceso de enseñanza: *¿cuáles de las ideas de los niños debería ayudar a confirmar, refutar y ampliar?*; *¿sobre qué aspectos del tema necesitaría ella investigar, para desempeñar su papel de facilitadora del aprendizaje?*; *¿cuáles serían los procedimientos más adecuados para ayudar a explorar las hipótesis del grupo* (debate, lectura, exposiciones, experimentos, excursiones)?

Por otra parte, el escribir sobre los propios conocimientos, previamente al estudio que se realizó sobre el tema, permitió, a los niños, tomar consciencia de lo que sí sabían (correctamente o no) y de lo que no se sabía todavía. Además, Carmen era consciente de que al crear una oportunidad para el activar de estas ideas en la memoria de los niños, les daba la posibilidad de observar un mayor número de nuevas ideas en los momentos de lectura de los textos, además de comprenderlas en mayor profundidad, ya que los niños podrían relacionarlas con las previas. O sea, Carmen se esforzó para facilitar el diálogo entre el lector y el escritor, lo que aumenta la posibilidad de comprender lo leído.

La socialización de las ideas y su papel facilitador en la comprensión

Fue incluso al pensar en la importancia de las informaciones iniciales para la comprensión de las nuevas que Carmen se empeñó en que los niños también leyesen a sus colegas lo que habían escrito, antes de empezar las lecturas de los textos expositivos traídos para consulta. Era una oportunidad de ampliar mutuamente sus conocimientos iniciales.

La maestra sabía que con eso estaría ampliando también la comprensión de los textos, ya que los niños recurrirían a ellos con más ideas de las que tenían antes, cada uno individualmente. En ese momento de lectura, ellos podrían entonces confirmar o no sus ideas previas, así como ampliarlas.

Carmen coordinó la lectura y principalmente la discusión de las ideas iniciales, para que fueran observables las informaciones comunes o compartidas y complementarias, así como para confrontar las ideas discrepantes y contradictorias.

La confección de carteles

Después de que los niños leyeron sus ideas acerca del tema, y se comentó sobre ellas, la maestra las registró en carteles. Las ideas de los niños fueron registradas en un cartel titulado "*lo que pensamos, antes de estudiar*", cuando nadie dudó de su veracidad. Aun así, Carmen propuso que los niños las comprobasen, en la medida de lo posible, en el transcurrir de las lecturas y entrevistas que se iban a realizar. Por otra parte, la maestra registró las ideas conflictivas, en forma de preguntas, en el cartel de "*lo que queremos verificar*". Propuso que estas preguntas guiasen la búsqueda bibliográfica, así como las lecturas y las entrevistas. Carmen anticipó al grupo que seguramente este cartel de preguntas no iba a quedarse estático. Les dijo que frecuentemente, como iban a poder comprobar, en la búsqueda de informaciones, no solo aumenta el conocimiento de uno sobre un tema, sino también hay un incremento en la creación de nuevas interrogantes. Carmen sugirió que las nuevas preguntas, que seguramente iban a surgir, fuesen escritas en este mismo cartel y que las preguntas contestadas fuesen tachadas del mismo. Discutido eso, Carmen preguntó si alguien ya tendría incluso alguna pregunta para agregar a las ya existentes y registró algunas preguntas que los niños elaboraron en el momento. Ella sabía que al solicitar que los niños formularan sus propias cuestiones sobre el tema podría conducir la pesquisa desde y hacia el interés del grupo, creando así mayor implicación del grupo con la investigación del tema y las lecturas con él relacionadas.

Carmen también propuso al grupo la elaboración de un cartel con "*lo que aprendimos*". En él se registraron los conocimientos adquiridos. Un par de veces, estos nuevos conocimientos fueron incompatibles con los iniciales, registrados en el cartel "*lo que pensamos, antes de estudiar*". Y a pesar de lo que se había dicho al respecto, el grupo decidió no tachar las informaciones del antiguo cartel, sino sólo señalaría con

un símbolo elegido en el aula, ponderando que así no se olvidarían de las ideas que tenían anteriormente.

La coherencia

Antes de empezar con las lecturas de los textos traídos para la investigación, Carmen decidió llamar la atención de sus alumnos hacia el hecho de que determinadas ideas previas suyas, que constituían sus primeras escrituras, “*hablaban de lo mismo*”, del mismo aspecto del tema estudiado y de la posibilidad de agrupar lógicamente estas ideas. Ella quería propiciarles una oportunidad de acercarse a una reflexión dirigida al más importante aspecto textual –la coherencia–. Al solicitar la búsqueda de la relación entre ideas escritas, tenía la intención de ayudarlos a mejorar la primera producción textual realizada durante el proyecto. Por otro lado, tenía la intención de preparar a sus alumnos para considerar este aspecto en futuras lecturas, a fin de ampliar la comprensión de las informaciones de los textos que leerían, así como prepararles también para observarla en los momentos de escritura, a fin de producir textualidad.

Todo empezó cuando al leer en casa las primeras escrituras de los niños (conteniendo sus ideas iniciales), Carmen se dio cuenta de que diferentes aspectos del tema fueron abordados por sus alumnos, pero que las informaciones estaban muchas veces agrupadas sin un criterio lógico y organizativo. Algunos niños no produjeron textos coherentes. Sus escrituras se parecían más a conjuntos de ideas sin unidad. La textualidad estaba comprometida.

Carmen decidió, entonces, que propondría al grupo la categorización de las informaciones que habían registrado en la primera escritura, pues estaba segura de que algunos de sus alumnos ni siquiera se habían planteado la posibilidad de que ideas diferentes pudiesen tener algo de común o se pudiesen referir a un mismo aspecto. Y a continuación, propondría a sus alumnos confrontar la organización textual de sus producciones y de otros textos, pues la mayoría de sus alumnos no parecían preocuparse con la organización de las ideas en sus textos.

Las categorizaciones de las informaciones

Carmen categorizó, ella sola, en un primer momento, las informaciones que los niños registraron, en tópicos y subtópicos. Explotó las posibilidades de clasificación de las informaciones escritas por sus alumnos, anticipó las categorías que sus alumnos posiblemente podrían crear de manera independiente y previó maneras de ayudarlos en la construcción de las categorías que probablemente ellos no podrían crear por sí solos, con la preocupación de adecuar su ayuda en la medida de lo posible y de lo necesario.

En el primer momento de categorización colectiva, la maestra percibió la necesi-

dad de ayudar a los niños en esta empresa. Su ayuda estaba dirigida a agrupar determinadas informaciones de los niños e indagar acerca de lo que tenían en común. Otras veces, ella sugirió categorías, ora adecuadas, ora inadecuadas, para que el grupo decidiese por su utilización o no. Y otras veces, pidió a uno de los niños que leyese una información para que entre todos verificasen la pertinencia de que se quedase en una de las categorías ya elaboradas o si hacía falta crear otra.

Una vez establecidas algunas categorizaciones, Carmen sugirió que se empezasen a confeccionar nuevos carteles, donde se escribiría los nombres de las categorías ya elaboradas, delimitando un espacio para incluir las informaciones correspondientes. A continuación, la maestra orientó a sus alumnos para que, al leer el conjunto de informaciones, observasen si las informaciones se adecuaban a las categorías ya elaboradas, y discutieran cuando fuese necesario a qué otra categoría pertenecerían.

Carmen sugirió recortar las informaciones escritas, para que fuesen pegadas en los nuevos carteles. Con esta dinámica, tenía la intención de dinamizar y facilitar el trabajo de clasificación, pero también tenía la expectativa de que sus alumnos pudiesen experimentar una estrategia usada por los escritores expertos, con el propósito de dar coherencia al texto: el cortar y el pegar -algo que antes se hacía así como hicieron sus niños (con papel, tijeras y goma en la mano) y que hoy se hace fácilmente con el ordenador, principalmente desde la aparición del Windows-. Fue, incluso, para actualizarles y para que pudiesen entender que lo que les propuso no era una tarea meramente escolar que Carmen, en la primer oportunidad, en el aula de informática, les enseñó los iconos correspondientes a estas funciones.

Carmen propuso que continuaran con la categorización de las informaciones en el transcurso de todo el proyecto. En los momentos siguientes de categorización de información, Carmen ayudó cada vez menos a los niños en esta empresa, aunque funcionó en la mayoría de las veces como escriba, pues no quería que en ese momento de la discusión sus alumnos se preocupasen con el sistema de escritura. En un par de ocasiones en que las nuevas informaciones eran agregadas en el cartel correspondiente, hubo la necesidad de reclasificarlas.

Hubo también momentos en que Carmen solicitó que sus alumnos predijesen categorías que era probable que surgieran en los textos que iban a leer, guiándoles a través de preguntas que ella elaboraba o de la presentación de ilustraciones, así como de títulos y subtítulos.

En el transcurso del proyecto, Carmen pudo comprobar la gran incidencia en que la categorización de informaciones, inicial o posterior, daba lugar a una variedad de análisis del contenido: semejanzas y diferencias entre las informaciones, relaciones o no de determinadas ideas, convergencia sobre un mismo aspecto de variadas informaciones, divergencia entre diferentes rasgos. Y, principalmente, cómo los niños las

pudieron utilizar en las lecturas y escrituras.

Carmen tuvo oportunidad de constatar que la categorización de las informaciones serviría posteriormente a los niños como una guía, una referencia sobre aspectos posibles de ser abordados al escribir. Además, les ayudaría a definir aspectos de la organización textual. Un índice provisional del libro también fue anticipado a partir de esta categorización.

Por otro lado, la maestra se cercioró de que al proponer la categorización de las informaciones, realmente facilitó la búsqueda de información, así como la comprensión de la organización de los textos, visto que ella les permitió anticipar lo que podrían encontrar en los portadores de textos utilizados.

La organización de las ideas en el texto

Después de llamar la atención del grupo hacia la complementariedad, convergencia y discrepancia entre sus ideas y, posteriormente hacia la variedad de aspectos que fueron abordados del tema en la primera producción escrita de los niños, Carmen decidió proseguir su trabajo destacando la importancia de la organización de las ideas en el texto.

Para empezar, Carmen les comentó que había observado que ellos, al escribir las muchas cosas que ya sabían sobre el tema, en la mayoría de las veces, empezaron por abordar un tópico, pasaron después a otro(s), y después volvieron a escribir nuevamente sobre un tópico que habían tratado anteriormente. La maestra les enseñó, en el retroproyector, un par de laminas de los textos recibidos, con el objetivo de destacar la desorganización de sus producciones. Leyó los textos elegidos, donde esto se evidenciaba, y señaló los aspectos sobre los cuales ellos habían tratado, dejado y después vuelto. Al hacerlo, Carmen explicitó las categorías de las informaciones en cuestión.

Carmen preguntó a los niños si les parecía que los autores de los libros hacían lo mismo. Cogió de la estantería del aula un libro con textos expositivos y leyó parte de él al grupo, para que pudiese cerciorar la organización de las informaciones.

Carmen propuso, a sus alumnos, que mirasen, en parejas, los libros con textos expositivos que se encontraban en aula, con el objetivo de que pudiesen verificar la existencia de marcas que señalase el cambio de la naturaleza de las informaciones. Los niños que cogieron textos organizados con subtítulos, señalaron rápidamente esta característica. Y como le interesaba dar a conocer la función de estos marcadores textuales, la maestra afirmó que estos servían tanto para los que leían, como para los que escribían los textos, y desafió al grupo a descubrir por qué. Carmen dirigió los comentarios de tal forma que, tanto al final, como en otras situaciones, los niños repetían con gran propiedad que los subtítulos servían para que el lector supiera sobre lo que se iba,

principalmente, a informar, en el texto. Y mencionaban, además, que los subtítulos podrían servir a los escritores, al *“ayudarles a pensar sobre lo que más puede decir sobre cada cosa”*, *“para después no repetir lo que ya fue dicho”* o *“ni escribir sobre las cosas en el lugar erróneo”*.

La maestra les informó que también los párrafos podían ser usados para demarcar, aunque menos explícitamente, los cambios de información.

A partir de esta discusión los niños decidieron que sus libros tendrían subtítulos. Los niños, a partir de entonces, fueron estimulados, por Carmen, a empezar a observar la presencia opcional de los subtítulos en los índices, y ellos acabaron decidiendo también que estos compondrían el índice de los libros que iban elaborar, *“para ayudar a los niños pequeños a encontrar más fácilmente lo que quieren saber”*.

Carmen concluyó que, en la escritura, el análisis de la organización textual de sus propios textos y de los textos consultados, sirvió a los niños como una guía, una referencia acerca de la posibilidad de organizar el contenido a partir de los diferentes tópicos o aspectos pesquisados.

Por otro lado, se cercioró de que al proponer el análisis sobre la organización de las informaciones, facilitó la comprensión de los textos, visto que el conocimiento de esta organización, les permitió un tránsito más consciente por el texto: les permitió anticipar, y posteriormente comprobar, que una información, no sería incluida en el texto, en la medida que ella no constaba en la parte del texto dedicada a tal aspecto.

La comprensión de los textos expositivos y el conocimiento del mundo

Carmen entiende que leer es comprender, y entre sus planes estaba el enseñar la lectura y no sólo exigirla a los niños. Siempre le incomodó el hecho de que la comprensión se evaluara, pero también que nada se hiciera específica y efectivamente, en el sentido de ayudar en la ampliación de la comprensión inicial de los aprendices.

Carmen estaba convencida de que el hecho de realizar lecturas en el aula sobre un tema sobre el cual se investiga propicia el uso social de la lectura de textos expositivos en la escuela y, tal como lo estaba conduciendo, permite que las propuestas de lectura no aparezcan descontextualizadas y desvinculadas de los intereses de los niños. Además estaba principalmente convencida de que el proponer la lectura en el marco de un proyecto de investigación, por sí sólo, es ya una gran ayuda para una mayor comprensión textual. Sabía que al promover el estudio acerca de un tema, estaba posibilitando la ampliación del conocimiento de sus alumnos sobre él, lo que les permitiría, consecuentemente, tomar en consideración mayor número de informaciones expuestas en los textos, ya que tendrían otras informaciones (las que tenían ya en la cabeza) con las que relacionarlas. Tenía claro que cuanto más información se tiene al

respecto de un tema, mayor es la posibilidad del sujeto de atribuir sentido a las nuevas informaciones vehiculadas en los textos. Carmen empezó a explotar la ampliación de la comprensión de sus alumnos de los textos expositivos leídos, por lo tanto, a partir de la ampliación del conocimiento del mundo de estos lectores.

La comprensión de los textos expositivos y el intercambio

Carmen se preocupó en ayudar a los niños a ampliar la comprensión inicial que tenían de los textos expositivos leídos. Con este objetivo, ella les propuso en varias ocasiones, que cada uno dijera lo que había entendido de la lectura realizada. A Carmen le gustaba mucho pedir inicialmente a aquellos niños que dicen no haber entendido nada –casi siempre los mismos niños, en las diferentes ocasiones– que empezasen a hablar. Siempre logró que estos dijese algo, pues les ayudaba a explicitar informaciones, aunque fuese a través de contestaciones a preguntas que ella elaboraba. Su intención era mostrar que algo habían entendido, aunque no mucho. A partir de ahí, iba solicitando más informaciones, indagando sobre las contradicciones de puntos de vistas, la relación entre exposiciones distintas, complementarias, etc. Trataba de poner en común la comprensión de cada uno de los niños y, por qué no, la suya propia, para que unos pudiesen aprender de los demás y así ampliar la comprensión inicial. Incentivaba a los niños a relacionar la información recién obtenida, con otras no contenidas en el texto.

Carmen ayudó al grupo en la comprensión del texto, con otras estrategias: leyendo para ellos partes del texto, discutiendo partes de unidades mayores del texto, clarificando fragmentos, anticipando la organización del texto, discutiendo diferentes visiones acerca de la organización textual, discutiendo uso de conectivos, etc.

La lectura en voz alta de los textos expositivos

Carmen no se centró en evaluar la oralización de los textos expositivos de los niños. Ella se preocupó, por un lado, de enseñarles un buen modelo de lectura, y por eso leyó en voz alta a sus alumnos, muchas veces, en el aula. Carmen no compartía la idea de que el profesor ya no debe, o no necesita, leer a sus niños, cuando estos ya pueden leer convencionalmente. Al revés, creía que no se les debe quitar a los niños tal fuente de placer y de aprendizaje, incluso cuando, o precisamente cuando ellos acaban de conquistar algo como la posibilidad de leer independientemente.

Por otro lado, Carmen se preocupó en que se leyese en el aula a los demás cuando se tenía un objetivo claro y no restringido a la evaluación del maestro. Hubo varias situaciones en que los niños leyeron en voz alta: cuando se decidió buscar información en un portador específico del cual sólo se tenía un ejemplar, cuando se encontró información en un texto expositivo que se deseaba colectivizar, cuando se escribió algo que se quería enseñar o analizar...

Carmen propuso y ayudó a sus alumnos a preparar la lectura de los textos expositivos consultados o producidos, pues le parecía poco sensato pedirles una lectura pública sin ninguna preparación previa, (baste decir que nosotros adultos siempre preparamos nuestra lectura en tales ocasiones). Le parecía importante hacerlo por saber, de antemano, que los niños seguramente se encontrarían con algunas dificultades, mayores o menores, que son típicas de los que acaban de dominar un oficio. También le parecía poco razonable obligar a los otros niños a oír lecturas que algunas veces se tornan cansadas, aburridas y poco comprensivas, debido a un bajo desempeño lector. Además, Carmen era consciente del bien que hace la preparación de la lectura, antes de que se exponga a los demás, principalmente a los niños que saben que leen mal. Carmen ya había experimentado con éxito esta propuesta en lo que respecta a los cuentos, cuando los niños fueron, incluso, a leerlos en otras aulas. Esta iniciativa fue extremadamente positiva y contribuyó mucho para la autoestima de los niños, principalmente a aquellos que al leer a los más pequeños, pudieron salir del lugar de los que “no saben leer”, y vivenciar situaciones en que su lectura daba lugar a la admiración de los que le oían, quienes además esperaban que volviera a leerles.

Lectura de fragmentos de textos expositivos

No siempre Carmen o los niños leyeron los textos expositivos en su totalidad. Hubo veces que decidió la lectura de fragmento(s) para que los niños pudiesen observar algo (el lenguaje difícil empleado por el autor, las maneras tan distintas de decir lo mismo..), para desafiar a los niños a alguna cosa (a decir lo que podían entender de algo escrito de manera tan complicada, por ejemplo) y también para observar comentarios, que ya salían espontáneamente de los niños, acerca de la dificultad o facilidad del lenguaje utilizado, de lo anticuado y/o banal del abordaje del tema. Hubo otras veces que se leyó sólo la parte seleccionada por el grupo, después de consultar el índice. Carmen también releyó o solicitó que se relejera, en aula, fragmento(s) de lo ya leído. Casi siempre tenía intención de realizar algún tipo de análisis, con el grupo de alumnos. Fue a partir de fragmentos reelegidos presentados en la pizarra o en fotocopias que Carmen coordinó el análisis, por ejemplo, de los recursos retóricos utilizados (comparaciones, contrastes y analogías), el uso de conectivos, el léxico empleado y las construcciones sintácticas elaboradas. Pero, en algunas situaciones, también releyó para confrontar puntos de vistas diferentes o, en función del interés del grupo, para volver sobre un aspecto leído anteriormente, pero que no se había tornado observable —es que a Carmen le interesaba enseñar también a los niños la relatividad de la comprensión—.

La lectura tal y cual de textos expositivos

Carmen se esforzó mucho para no alterar los textos consultados. Se empeñó en leer los textos expositivos o sus fragmentos tal cual se encontraban en el portador. Incluso cuando saltaba partes de un determinado texto, además de informarles a los niños, Carmen se esforzó para mantener intacta la parte del texto leído.

Es que, entre otras cosas, en el año anterior, Carmen aprendió mucho de una mala experiencia con la adulteración de los textos expositivos. Se acordaba bien de que seleccionó, en aquel momento, las partes de los textos que pretendía leer, con el propósito de mencionar sólo la información que ella juzgaba adecuada e importante de ser mencionada en el aula, y con eso facilitar la comprensión de los niños. Todavía no había entendido que al hacerlo impedía a los niños decidir lo que era o no importante en el texto, y que al reducir un texto, reducía también la posibilidad de éstos para comprender lo leído a través de su contextualización. Peor aún, se acordaba que a partir de estas selecciones prácticamente construyó otros textos, léxica y sintácticamente bastante "más sencillos" aún, con la pretensión de facilitar la comprensión del tema. Y sólo posteriormente percibió que había quitado la oportunidad de los niños de ampliar su repertorio léxico, con las sustituciones que realizó de las palabras difíciles y, característicamente, técnicas de los textos expositivos. Concluyó, entonces, que había relegado su tarea de docente al abandonar a sus alumnos en la ardua tarea de conocer por sí mismos los verdaderos textos expositivos, con su variedad particular de estructuras, ya que les ofreció modelos de textos tan pobres y artificiales que se diferenciaban radicalmente de los que sus alumnos encontrarían en cualquier portador real de textos expositivos. En esta ocasión, Carmen pudo constatar al recoger las producciones textuales de sus niños que al haberles enseñado un falso modelo de texto expositivo reforzó la tendencia natural de éstos de listar características de los objetos de conocimiento, cuando se trata de intentar escribir un texto expositivo. Carmen encontró entre las producciones de los niños muchas que se asemejaban, en la estructura sintáctica, a las presentadas por ella en el aula. El producto presentado por Juan, que presentamos abajo, es un ejemplo claro de lo que exponemos aquí. Podemos inferir, y realmente ocurrió, que antes de escribir las informaciones acerca de los insectos que deseaba, Juan calculó que tendría más que decir de lo que alcanzó a escribir. En función de este pronóstico, Juan se anticipó a registrar la estructura de lo que para él significaba escribir un texto expositivo. En su texto-lista prácticamente no hay conectores, que funcionan como cohesivos.

LOS INSECTOS
 LOS INSECTOS TIENE ALAS
 LOS INSECTOS PUEDEN VOLAR
 LOS INSECTOS SON ÚTILES A LOS HOMBRES
 LOS INSECTOS COMEN MUCHAS COSAS
 LOS INSECTOS TIENEN PATAS
 LOS INSECTOS TIENE CABEZA, TÓRAX Y ABDOMEN
 LOS INSECTOS PUEDEN TRANSMITIR ENFERMEDADES
 LOS INSECTOS
 LOS INSECTOS
 LOS INSECTOS
 LOS INSECTOS
 LOS INSECTOS

Fig. 1. Transcripción de uno de los textos expositivos producido por Juan

A modo de cierre

El proyecto de investigación estuvo marcado por frecuentes lecturas, escrituras y revisiones que, en momentos determinados, posibilitaron el análisis de diferentes aspectos de los textos expositivos, tal como algunos descritos aquí. Para ello, Carmen ha tenido que planificar tanto la enseñanza del tema específico de la investigación, cuanto de la lengua escrita, en particular de los textos expositivos.

Las propiedades características del texto expositivo se tornaron paulatinamente observables para los niños, en la medida que ellas pasaron a ser tema de discusiones espontáneas, además de ser tomadas en consideración, ya en los momentos siguientes de consulta, ya en los materiales escritos que fueron producidos por los niños. Los alumnos de Carmen han podido aprender mucho acerca de la lengua escrita, en el marco de este proyecto de investigación. El libro producido por ellos, dentro de sus posibilidades en el momento, es una clara demostración de eso.

“EN UN LUGAR DE LA NAVATA...”: UN PROYECTO DE TRABAJO COLABORATIVO DESDE UN ENFOQUE CENTRADO EN LA COMUNICACIÓN

Angeles Medina*

Introducción

Nuestra escuela, cuyo proyecto pedagógico se asienta sobre tres pilares básicos —la diversidad, la educación ambiental y la comunicación—, pretende situarse desde sus comienzos dentro de un paradigma educativo basado en la colaboración y la participación. El trabajo por proyectos surge, por tanto, en nuestro centro a partir de nuevas concepciones sobre la escuela como un lugar de intercambio, debate y negociación, donde el trabajo en equipo adquiere pleno sentido, donde nos hacemos preguntas en lugar de obsesionarnos por dar respuestas. Nace, además, de nuestras reflexiones sobre cómo se aprende y, por consiguiente y para ser coherentes, sobre cómo debemos enseñar.

En lo que respecta al lenguaje, entendemos que los proyectos de trabajo facilitan el desarrollo de “*competencias comunicativas*”: en un proyecto se escucha, se pregunta, se argumenta y se debate, a la vez que se lee información variada, se escriben distintos tipos de textos y se reflexiona sobre el uso de los distintos lenguajes; además, se dibuja, se construye, se representa, se dramatiza, se juega, se utiliza, en fin, el lenguaje para organizarnos y comunicarnos, para registrar, recordar y disfrutar.

Con esta idea sobre el trabajo por proyectos como telón de fondo, en estas páginas presentaremos un proyecto de trabajo que llevamos a cabo con un grupo de 1º de Primaria del C.P. de La Navata/Galapagar (Madrid) durante el curso 1997/98, en el que intentamos generar un contexto comunicativo global que favoreciera que los niños leyeran y escribieran de manera cooperativa, significativa y funcional. Esta experiencia se enmarca dentro de un proyecto sobre Cervantes realizado por todo el centro, al

* Maestra de Primaria del C.P. La Navata de La Navata/Galapagar (Madrid)

1 Con el fin de aligerar la lectura del texto, utilizaremos el masculino como término no marcado de género.

que acuden niños tanto de Educación Infantil como de Primaria. Comenzaremos haciendo referencia a la concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje que subyace a los proyectos de trabajo. A continuación, situaremos la experiencia concreta de este aula dentro del contexto del centro. Describiremos después el proceso del proyecto de trabajo, para finalizar con unas reflexiones sobre la experiencia.

Enseñar y aprender en los Proyectos de Trabajo

Un enfoque pedagógico de larga tradición considera que los contenidos comunicativos (lenguaje oral, escrito, matemático, plástico, corporal...) se ejercitan por medio de actividades ordenadas por el adulto según un supuesto grado de dificultad, según una secuencia que, a menudo, carece de significado para los auténticos protagonistas del aprendizaje. En las posturas más extremas de esta concepción, se llega a silenciar la voz de los niños, se acaba enseñando sin tener en cuenta al que aprende.

Existe, sin embargo, una concepción alternativa que aboga por una visión más compleja, global y relacional de la enseñanza y el aprendizaje. Desde esta perspectiva, enseñar y aprender se convierte en un intercambio de ideas, en una búsqueda compartida, donde prima la negociación y donde favorecer la construcción de autonomía se convierte en el eje que da sentido a la relación educativa. Es en este marco donde el trabajo por proyectos nos permite integrar funcional y significativamente contenidos de diversas áreas curriculares, así como poner en práctica de manera natural principios metodológicos como el aprendizaje significativo, el enfoque globalizador, el trabajo en equipo, la participación de las familias, la organización de los espacios, los materiales y los tiempos,...

El trabajo por proyectos rompe así con la idea de que aprender es asimilar paquetes de contenidos secuenciados y compartimentados. Pero no sólo eso. Supone también un reto intelectual para el docente, aumenta el protagonismo del alumno e implica una manera de entender la educación donde priman valores como la cooperación, el respeto, la tolerancia y el espíritu crítico. Potencia, de igual modo, el acceso a variadas fuentes informativas, la utilización de distintos recursos y la apertura de la escuela al entorno.

El aula como parte del centro educativo

El proyecto que nos ocupa se enmarca dentro de un proyecto de centro más amplio en el que participamos todas las clases. Una vez al año, coincidiendo con Carnaval, el equipo docente sugiere un tema para toda la escuela que suele estar relacionado con acontecimientos culturales que tienen repercusión social durante ese año (presencia en los medios de comunicación, organización de exposiciones, conferencias u otros actos conmemorativos, publicación de documentación, etc.). Hasta el momento, además de "*En un lugar de La Navata...*", se han abordado otros dos proyectos: "*Falla y sus ami-*

gos" y "*Goya y Beethoven, dos sordos geniales*". El proceso es similar en todos ellos: el equipo docente se reúne para intercambiar ideas, se abre una carpeta de sugerencias, se elaboran dossiers de documentación, se montan talleres para confeccionar el vestuario del desfile de Carnaval (en este caso se eligieron personajes del Quijote) y se organizan actividades y salidas comunes. Para que todo esto sea posible se crea una comisión mixta formada por dos coordinadoras del equipo docente (una de Educación Infantil y otra de Primaria) y por dos madres representantes de cada etapa educativa. En cada clase el proyecto se desarrolla por medio de propuestas diferentes y flexibles, en las que se tiene en cuenta tanto el grupo de niños y niñas, como las características de cada docente.

La experiencia que a continuación relatamos fue protagonizada por un grupo de 1º de Primaria ("*El mundo secreto*"). Se trata de un grupo unido por fuertes lazos afectivos, cohesionado, cuyas familias están muy implicadas en el aula y en el centro. Además de participar activamente en los proyectos de centro, hemos realizado juntos durante tres años (4 años, 5 años y 1º) muchos proyectos de aula: "*Las burbujas*", "*¿Transparente es un color?*", "*Miró*", "*El mar y animales marinos*", "*Los osos*", "*Los castillos y la época medieval*", "*De rama en rama. Los bosques*", "*Los volcanes*"... Son, por tanto, niños que ya conocen el proceso de trabajo por proyectos, de modo que en clase es habitual proponer, decidir, planificar e investigar de manera cooperativa.

Proceso del Proyecto del Trabajo

Debido a la linearidad inherente a la escritura, cuando tratamos de plasmar por escrito un proceso de aprendizaje dinámico y globalizador nos encontramos inevitablemente con el problema de que pueda parecer que el proceso se ha desarrollado como una secuencia lineal y rígida. Nosotros hemos optado por el siguiente esquema: inicio del proyecto y elaboración del guión de trabajo, actividades fuera del aula (compartidas con otros grupos), actividades dentro del aula y finalización del proyecto. Debemos insistir, no obstante, en que ésta es simplemente una forma de contar la experiencia, ya que, por ejemplo, las actividades se realizaban de manera paralela fuera y dentro del aula y había facetas del proyecto que se retomaban desde nuevas perspectivas o con distintos niveles de profundización. Por otra parte, el proceso se vio sometido a constantes reorientaciones debido a la compleja vida del aula y de la escuela (interacciones y conflictos, distribución de los tiempos, uso común de espacios y materiales, cuestiones organizativas con respecto a salidas, disponibilidad de los colaboradores, características personales de todos los protagonistas, etc.).

Inicio del proyecto y elaboración del guión de trabajo:

Estábamos a finales de enero, se acercaban los días de Carnaval, y ya se notaba la expectación en el ambiente. Se oían en el aula preguntas como "*¿Qué tocará este*

año?" o "¿Ya sabéis las "profes" el tema del Carnaval?". Sabían los niños que investigar juntos suponía sumergirse en un ambiente colectivo de ilusión y de aprendizajes compartidos. En el corro, como una piedra en el agua que crea círculos concéntricos hasta el infinito, se lanzó una pregunta que comenzó a despertar su curiosidad, a generar interrogantes: "¿Alguien conoce 'El Quijote'?".

Cada uno hablaba de lo que sabía, había visto u oído sobre el tema. La profesora tomaba notas de lo que decían. A veces, pedía que lo repitieran para hacerles darse cuenta de que hablamos más deprisa que escribimos. Les sugería con preguntas que matizaran o aclararan sus afirmaciones. Todo lo que dijeron quedó recogido en papel continuo en una pared que siempre nos sirve como panel para reflejar el proceso y la documentación de nuestras investigaciones y nos permite consultar la información referida al tema o saber cómo son algunas letras, cómo se escriben algunas palabras.

Tras haber recogido lo que los niños sabían sobre el tema. Surgieron un sinnúmero de preguntas sobre "¿Qué queremos saber?", que íbamos recogiendo en una lista: ¿Quién era Cervantes?, ¿Cuándo existió?, ¿Cómo era su vida?, ¿Tenía hijos?, ¿Dónde vivía?, ¿Qué cosas pasaban en su época?, ¿Había coches, había trenes,...?, ¿Qué le pasaba a Don Quijote?, ¿Existió de verdad?, ¿Dónde está La Mancha?, ¿Cómo es?, ¿Cómo escribía Cervantes?, ¿Cómo hacía las letras?, ¿Cómo eran los libros?... Para poder comenzar a investigar teníamos que organizar esta avalancha de preguntas, de modo que, después de interesantes discusiones, elaboramos, entre todos, el siguiente guión de trabajo:

(¡OJO!: HACER EL ESQUEMA CON FECHAS)

¿Cómo era?: SU RETRATO Y SU DESCRIPCIÓN

¿Quién era?: SU BIOGRAFÍA

¿Dónde nació?: ALCALÁ DE HENARES. CERVANTES (1547-1616)

¿Qué escribió?: SU OBRA ("Don Quijote"),

¿Qué cosas pasaban en su tiempo?: SU ÉPOCA

Pero "¿Cómo podemos buscar toda esta información?", "¿Qué necesitamos?", "¿Dónde lo vamos a buscar?". A preguntas como éstas de la maestra, los niños respondieron con propuestas muy variadas, desde traer libros y vídeos, buscar por Internet o preguntar en casa, hasta construir una maqueta de una de las aventuras de Don Quijote; e incluso Carlos sugirió que su madre, profesora de Lengua y Literatura de un instituto cercano, viniera a darnos una conferencia. Anotamos todas las sugerencias: ya estaba en marcha nuestra investigación.

Paralelamente, en la reunión del equipo docente se había elaborado una lista de personajes que aparecen en "El Quijote" con el fin de que cada curso eligiera de qué quería disfrazarse para el desfile del Carnaval y comenzar a montar los talleres de ves-

tuario y complementos. En el aula de *"El Mundo Secreto"* se había leído la lista de personajes, se había hablado sobre ellos y se había expuesto la lista en el panel para que todos la pudiesen consultar y pensar lo que más les gustaría. Procedimos a la elección de personajes. Después de realizar una primera votación, anotamos en la pizarra los que más nos gustaban: damas y caballeros, moriscos, barberos y bordadoras. Cada uno fue argumentando por qué debíamos elegir tal o cual personaje tratando de convencer a los demás. Se descartó *"damas y caballeros"*, puesto que el curso pasado ya nos habíamos hecho trajes medievales. Dejamos las otras opciones para llevarlas a la reunión general y negociar las preferencias con otros cursos en caso de que hubiera coincidencias. Finalmente, nuestra clase se disfrazaría de barberos y bordadoras. Marcamos en nuestra lista un asterisco en los personajes de los que nos íbamos a disfrazar.

Actividades fuera del aula

Estas actividades, compartidas con otros cursos, han funcionado como el motor que ha generado otras actividades dentro del aula *"El Mundo Secreto"*.

(a) *"Don Miguel de Cervantes llega a nuestra escuela"*. *"El Desván"* (centro de recursos de nuestra escuela), que cuenta con una zona dedicada a la recreación escénica y la animación a la lectura decorada con una chimenea, se convirtió en la habitación de Cervantes. Para ello, y gracias a la colaboración de las familias, conseguimos una mesa y una silla para montar el escritorio, con sus libros antiguos, plumas, tintero, candelabro con velas... Una de las maestras de Educación Infantil se disfrazó del ilustre escritor. Nos reunimos en el Desván con compañeros de otras clases, y apareció Cervantes, describiéndose a sí mismo y contándonos su vida. Los niños pudieron preguntar todo lo que les interesaba. Fue una experiencia inolvidable creada gracias a la magia del teatro: Cervantes se convirtió así en un personaje cercano para todos.

(b) *Transformación de la entrada de la escuela en una venta*. La coordinadora del comedor y niños de todos los cursos de Primaria transformaron la entrada de la escuela en una venta. Para ello utilizaron papel continuo, témperas, cartón y algunas mesas, bancos y sillas que, con distintas telas, se convirtieron en muebles de la época cervantina. Para colaborar con esta actividad, nuestra clase construyó la chimenea.

(c) *Talleres de vestuario*. Para celebrar el día de Carnaval se montaron estos talleres, en los que participaron activamente las familias y otras maestras. Los talleres se realizaban por la tarde en un espacio común (el aula de artística) y se compartieron con el otro grupo de 1º de Primaria. En ellos se elaboraron los disfraces de bordadoras y barberos con sus respectivos complementos. Las bordadoras confeccionaron los bastidores con un bordado (tras consultar distintas tipografías y elegir la que más les gustó, bordaron la letra inicial de sus nombres), corpiños, gorro y delantal. Los barberos confeccionaron la coquilla, el chaleco, la vacía, las tijeras y las pelucas.



▲ *“Cervantes escribe, en su escritorio, con pluma de ave y tintero”.*

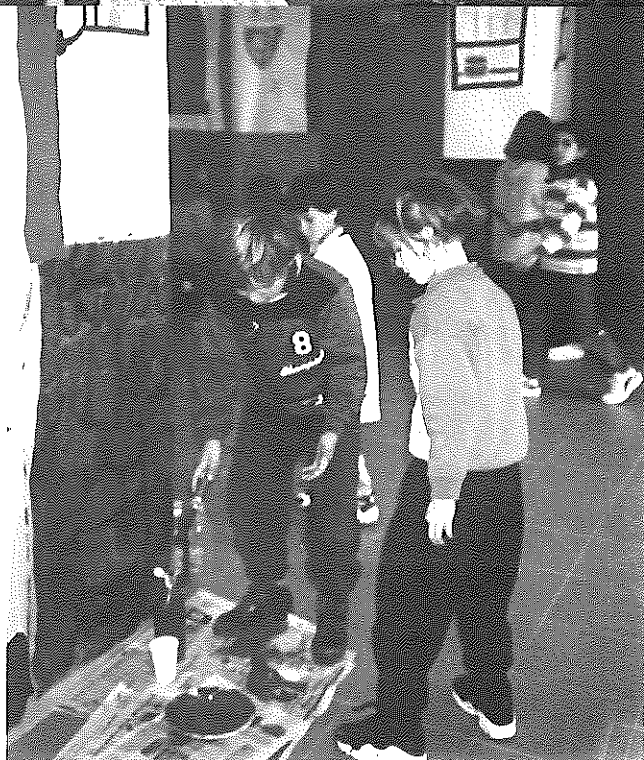


◀ *“Cervantes se describe a sí mismo y nos narra su vida”.*



▲
“Las bordadoras
eligen el tipo de letra
que van a bordar en
su bastidor”.

►
“La entrada de
nuestra escuela se
convierte en una
venta”.





“Los barberos mezclan colores hasta conseguir el dorado para pintar su vacía”.



“El día del desfile de Carnaval nos damos los últimos toques”.



“Antes de salir en el pasacalles reposamos en LA VENTA”.

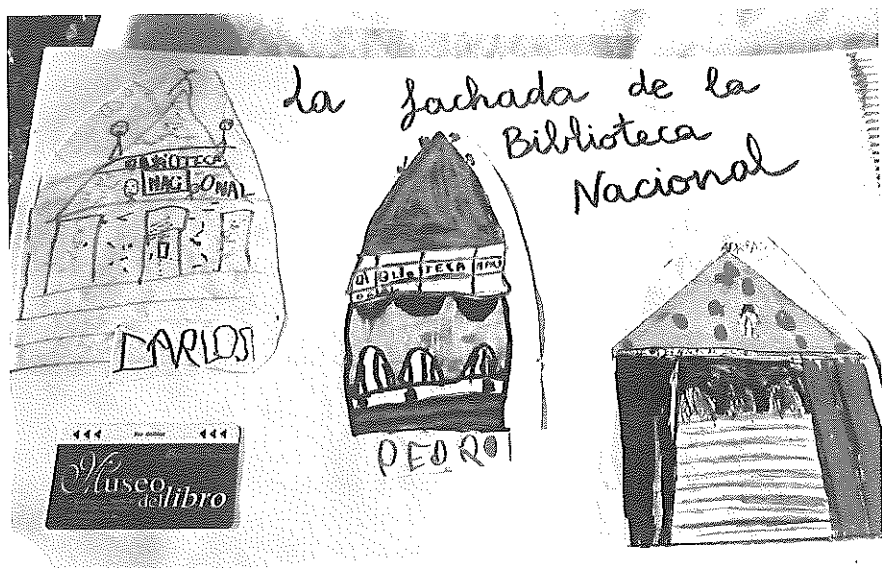
(d) *Conferencia*. A propuesta de uno de los niños de la clase, se organizó una conferencia para el primer ciclo de Primaria. La ponente, madre del niño que tuvo la idea y profesora de literatura de un instituto cercano, disertó sobre curiosidades de “El Quijote”. Esta actividad significó para los niños vivir la situación de una conferencia: preparar el espacio (mesa con sillón, botella de agua, colocación de las sillas en la sala), presentación de la ponente a cargo de su hijo, asistir de público, participar en un contexto donde el lenguaje se utiliza de una determinada forma y donde la ponente mantiene una determinada actitud (ojea sus notas, hace pausas para dar énfasis, modula los tonos de voz, repite determinadas ideas...), realizar preguntas...

(e) *Salidas y visitas*. Se realizaron, con distintos cursos de la escuela, varias salidas relacionadas con el proyecto.

1º.- Museo Interactivo del Libro (Biblioteca Nacional): Allí pudimos ver cómo surgió y cómo ha ido evolucionando la escritura, distintos tipos de letra, cómo ha ido cambiando la confección de los libros y la elaboración del papel, cómo se escribía y se escribe en otros países. Vimos una imprenta antigua y “el libro antiguo de Don Quijote de La Mancha”. Esta visita despertó la curiosidad de los niños y nos permitió, por ejemplo, trabajar los jeroglíficos en el aula, ya que les interesaron especialmente.



“Carlos presenta a la conferenciante”.

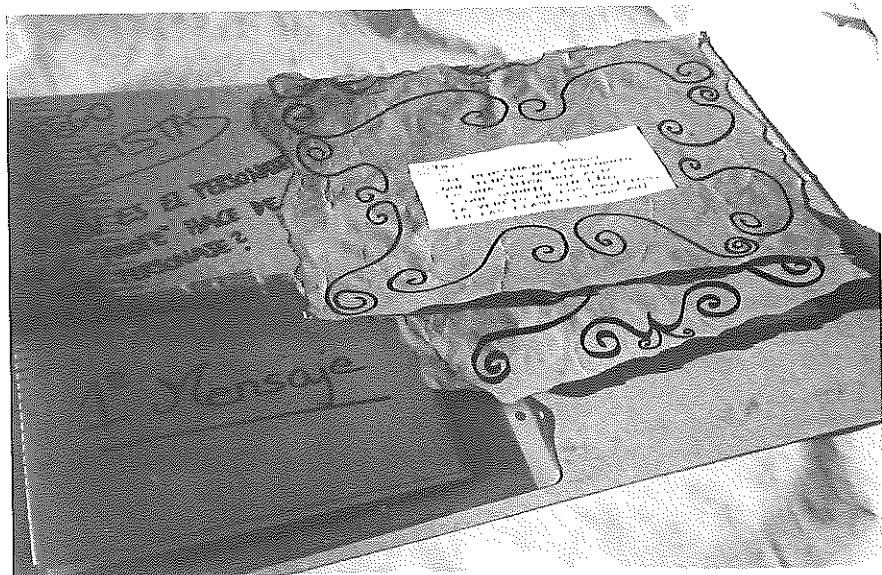


“Recreaciones de la fachada de la Biblioteca Nacional”.

2°.- Teatro de marionetas "*Las aventuras de Don Quijote de La Mancha*" (Casa de Cultura de Galapagar): por medio de marionetas realizadas con los más diversos materiales se narraban distintas aventuras de Don Quijote. Muchas ya las habíamos leído en clase, por lo que el argumento era conocido. Este hecho generó en clase distintas reflexiones sobre las semejanzas y las diferencias entre los textos (lo que permanecía igual, lo que había cambiado, cómo nos lo imaginábamos mientras se leía, cómo lo han recreado con las marionetas, etc.)

3°.- Alcalá de Henares: para preparar esta salida, buscamos información sobre la ciudad en distintos libros y conseguimos un plano donde marcamos el itinerario que íbamos a seguir (Plaza de Cervantes, Universidad, Calle Mayor, Museo Casa Natal de Cervantes, Calle Nueva y Parque O'Donnell). También leímos la descripción de la Casa Natal de Cervantes y luego comparamos lo que decía con lo que veíamos. Resultó especialmente interesante para los niños la visita al Paraninfo de la Universidad, donde pudieron leer en las paredes los nombres de los escritores, ¡escritos con mayúsculas!

(f) *Juego de pistas*: Fue la actividad final del proyecto y se compartió con el otro grupo de 1°. El juego lo prepararon las dos maestras y la coordinadora del comedor y se contó además con la colaboración de la secretaria de la escuela (Remedios). Consistía en descubrir a la persona del centro que hacía de Dulcinea. Para ello, a los niños, reunidos en "*LA VENTA*", se les entregaba un sobre de un color determinado con un mensaje ("*En un lugar del patio, / cuyo nombre no voy a decir / se encuentra escondida una pista / que tenéis que descubrir*"). Una vez leído, debían ir al lugar indicado para buscar la pista. Cuando la encontraban, todos se reunían de nuevo en "*LA VENTA*" para leerla (por ejemplo: "*La persona famosa / que tenéis que descubrir / es una chica muy alta / y que sonríe sin fin. / La veréis por los pasillos, / en las clases y por ahí*"). Después, entre todos deducían las características de esa persona y se anotaban en un papel continuo colocado para este fin en la pared (por ejemplo: "*chica, alta, sonriente, que pasea mucho*"). Así se les entregaron cuatro sobres y encontraron cuatro pistas. El último sobre nos dirigía al oscuro DESVAN, donde tan sólo se oía una música de la época de Cervantes. Una voz nos preguntó si habíamos adivinado de quién se trataba. Los niños dijeron: "*Remedios*". De pronto se encendió la luz y apareció Reme disfrazada de Dulcinea; en las manos llevaba una cestita con caramelos. Nos invitó a todos y, con gran alegría, finalizó el proyecto sobre Cervantes "*de forma oficial*" (decimos esto porque hasta final de curso funcionó el RINCON DEL ESCRITOR, llegaron noticias y artículos publicados en prensa sobre Cervantes y sus obras y continuaron los comentarios sobre el escritor y sobre Don Quijote).



“Sobres de colores con mensajes y pistas utilizadas en el juego de pistas”.

Actividades dentro del aula

Después de organizar el guión de trabajo, iniciamos una fase de RECOGIDA DE INFORMACION que permitió que a nuestra clase llegaran documentos y materiales aportados por los niños, sus familias y “*las profes*”. Reunimos así versiones del Quijote de distinto tipo (desde el libro de bolsillo hasta el encuadernado en rústica) y con diferentes encuadernaciones, así como biografías de Cervantes y otras obras de este autor. Nuestra biblioteca creció tanto que inventamos el “*Bibliomóvil*” (un carrito que nos permitía trasladar los libros de este proyecto a diferentes espacios del aula según las necesidades). Comparamos todos estos libros y analizamos sus semejanzas y diferencias en cuanto a presentación y formato. Una vez recogida y clasificada esta documentación, comenzamos LA LECTURA DEL QUIJOTE, para lo cual buscamos dentro del horario de cada día un tiempo destinado a que la maestra leyera en voz alta las aventuras de este personaje.

Como ya hemos señalado, las actividades realizadas fuera del aula generaron dentro de la clase diversas propuestas, entre las que destacamos las siguientes.

La visita de Cervantes al Desván de nuestra escuela facilitó:

(a) *Montar el rincón del escritor*. Para ello utilizamos una mesa pintada de colores con un sillón y con instrumentos para escribir y para corregir (plumas de ave y estilo-

gráficas, tinteros, lápices, rotuladores, bolígrafos, máquina de escribir, distintos tipos de papel, celo, títex, gomas, ...). En la pared colocamos un retrato de Cervantes y tipos de letra variados (fotocopias de libros antiguos, letras de ordenador y letras árabes, puesto que una de las alumnas es marroquí). Esta zona, próxima a la biblioteca, se decoró con objetos que aportaban los niños (un molino de viento de barro, unas esculturas de Don Quijote y Sancho). Para asistir a este rincón, diseñamos una tarjeta (como las que se usan en los congresos) que servía para identificar al escritor del día, quien a lo largo de la jornada escolar escribía algún texto (un poema, un cuento, una adivinanza, un chiste, ...) según sus intereses y sus posibilidades. Como despedida, por la tarde, se lo leía a todos. Este rincón les motivó para escribir y estuvo muy concurrido hasta final de curso.

RINCÓN DEL ESCRITOR O ESCRITORA

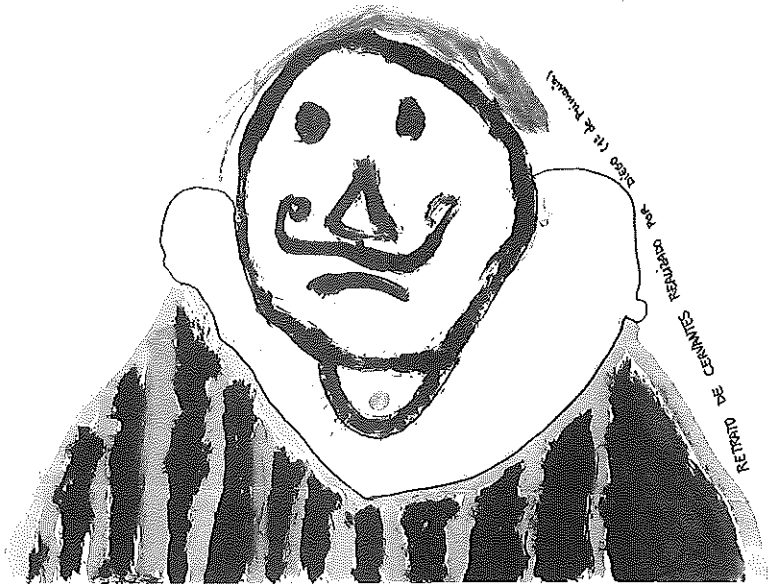


▲
"Rincón del escritor".

EN UN LUGAR DE LA
MANCHA DE CULLO
ZO TIRE VOMRE
ACORDARME
MUCHO TO A
BI BIA UN DALGO
DE LOS DE LANCA
ROCA TILERO
ALGO CORADOR

◀ "Una de las producciones del rincón del escritor realizada con tinta y pluma de ave".

(b) *Pintar el retrato del escritor.* Cada niño empleó distintos materiales y técnicas (ceras, témperas, acuarelas, collage, ...).



“Retrato de Cervantes realizado con témpera”. (Realizada por Diego)

(c) *Hacer descripciones.* Comenzamos describiendo oralmente nuestra cara y comparando estas descripciones con la que hizo Cervantes de sí mismo (colocada en nuestro panel de información). Las observaciones que hicieron los niños se referían al uso poético y literario (metáforas, comparaciones, etc.). Finalmente, cada uno escribió su propia descripción de Cervantes.

TIENE LA BARBILLA PUNTIAGUDA
TIENE EL PELO RIZADO
TIENE LOS OJOS MARRONES
TIENE LA FRENTE DESBARAZADA
TIENE LA NARIZ CURVADA

Transcripción corregida: “Tiene la barquilla puntiaguda. Tiene el pelo rizado. Tiene los ojos marrones. Tiene la frente desembarazada. Tiene la nariz curvada”. (Realizada por Carlos)

FRENTE LISA Y DESSEMBARACADA. SU CABELLO MARRÓN
N ES COMO DEL TURRÓN. BARBA ALARGADA COMO LA PUNTA DE
UNA ESPADA. GOLA GRACIOSILLA COMO UNA PATAT
ILLA. NARIZ COMO UNA LOMBRIZ

Transcripción corregida: "Frente lisa y desembarazada. Su cabello marrón es como el turrón. Barba alargada como la punta de una espada. Gola graciosa como una patatilla. Nariz como una lombriz". (Realizada por Verena)

(d) Escribir una biografía de Cervantes. Para ello recordamos lo que el escritor nos había contado sobre su vida. Leímos distintas biografías que teníamos en clase y comentamos las semejanzas y las diferencias. Entre todos decidimos que las biografías que íbamos a elaborar debían contener el lugar y la fecha de su nacimiento, dónde vivió, qué cosas le pasaron, en qué trabajó y el lugar y la fecha de su muerte. Realizaron esta actividad por parejas.

NACIÓ EN ALCALÁ DE HENARES EN 1547
VIVIÓ EN VALLADOLID SE PUSO A RECOGER
DINERO POR LAS CALLES PERO LAS CUENTAS ESTABAN
MAL Y LE ENCARCELARON PERO DIERON
SE EL NO SABIA RESTAR NI SUMAR HASTA QUE SE FUE
A VALLADOLID Y PUBLICÓ EL QUIJOTE
SE QUEDÓ MANCO EN LA BATALLA DE LEPANTO
ESTUVO DE CAMARERO SU PADRE SE LLAMABA RODRIGO
Y SU MADRE SE LLAMABA CATALINA Y LA
HERMANA DE CERVANTES SE LLAMABA JUANA
Y MURIÓ EN MADRID EN 1616

Transcripción corregida: "Nació en Alcalá de Henares en 1547. Vivió en Valladolid. Se puso a recoger dinero por las calles, pero las cuentas estaban mal y le encarcelaron, pero dijeron que no sabía restar ni sumar hasta que se fue a Valladolid y publicó el Quijote. Se quedó manco en la batalla de Lepanto. Estuvo de camarero. Su padre se llamaba Rodrigo y su madre Catalina y la hermana de Cervantes se llamaba Juana y murió en Madrid en 1616". (Realizada por Judiht y Jorge)

NACIO EN ALCALA DE NARES BIAJO (1547) VIVIO EN MUCHAS CIUDADES. LE ATACARON EN LA NAVE QUE IBA. LE COGIERON LOS PIRATAS INTENTO SALIR Y NO CONSIGUIO SALIR. EN LA BATALLA DE LEPANTE SE QUEDO MANCO. COMBATIO EN BALLADOLID. TUVO UNA NOVIA SE LLEVABA MAL CON LA NOVIA SE LLAMABA CATALINA TAMBIEN LA MADRE DE LA NOVIA CERVANTES EL PADRE RODRIGO ERA ZURUJNO MURIO EN MADRID EL 23 DE ABRIL DE 1616

Transcripción corregida: "Nació en Alcalá de Henares (1547). Vivió en muchas ciudades. Le atacaron en la nave que iba. Le cogieron los piratas. Intentó salir y no consiguió salir con ayuda. Combatió en la batalla de Lepanto. Se quedó manco. Fue a Valladolid. Tuvo una novia. Se llevaba mal con la novia. Se llamaba Catalina, también la madre de Cervantes. El padre, Rodrigo, era cirujano. Murió en Madrid el 23 de Abril de 1.616". (Realizada por María y Alba)

El taller de vestuario nos permitió:

(a) *Leer sobre la época cervantina y sobre algunos oficios.* Como nuestros disfraces eran de bordadoras y barberos, comenzamos a preguntarnos en qué consistirían esas profesiones, cómo irían vestidos, qué instrumentos o herramientas usarían, cómo se viviría en la época de Cervantes. Buscamos información en libros sobre estos oficios.

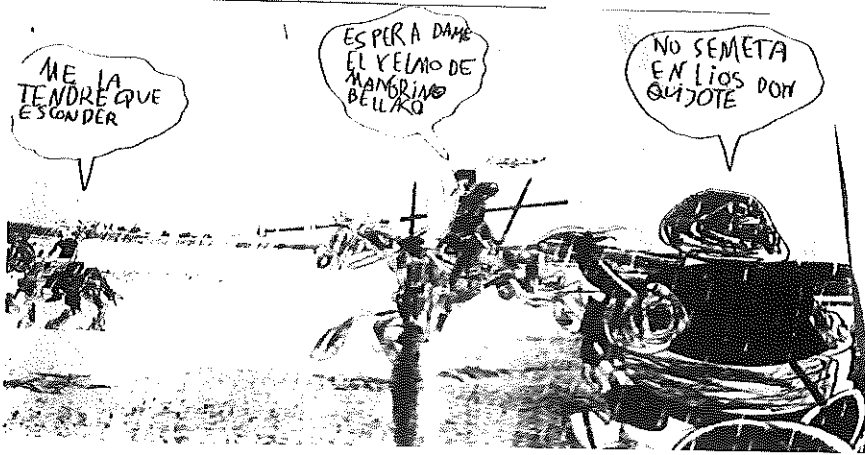
(b) *Dramatizar los oficios.* Expresamos gestual y corporalmente cómo se moverían los barberos y las bordadoras. Realizamos juegos sobre ello.

(c) *Elaborar un cartel de léxico sobre el vestuario.* En distintos libros observamos cuadros y dibujos de los trajes de esa época. Notamos que los nombres de las prendas de vestir y los complementos no coincidían con los que ahora utilizamos y confeccionamos un cartel con dibujos del vestuario y sus nombres. Los niños comenzaron a utilizar estas nuevas palabras (golas, valonas, lechuguilla, puños, corpiños, calzones, coquilla, parlota, acuchillados, toneletes, ...) de manera natural y con sentido.

DE LO QUE LESUCEDIO A DON
QUIJOTE CON UNOS FEROCES
LEONES

MUY CONTENTO Y FELIZ IBA DON QUIJOTE
POR ABER LOGRADO LA VICTORIA SOBRE UN
CABALLERO TAN VALIENTE COMO EL SE
IMAGINABA QUE ERA DE LOS ESPEJOS Y
AY EXAMINABA DON QUIJOTE Y SANCHO
PANZA DE REPENTE VIERON UN CARRUAJE
QUE VENIA HACIA ELLOS. EL CARRUAJE
LLEBABA 2 LEONES. DON QUIJOTE DIJO:
ABRIZ LAS JAULAS Y EL SEÑOR
DIJO: NO, NO SE RA PELIGROSO, NO NO SERA
PELIGROSO Y EL SEÑOR ASUSTADO LA ABRIO
EL LEON SE TIRO ABRIO LA BOCA
ABRIO LAS GARRAS Y CON CASI 2 PALMOS
DE LENGUA ENSEÑO EL TRASERO.
Y DON QUIJOTE NO PUDO LUCHAR.

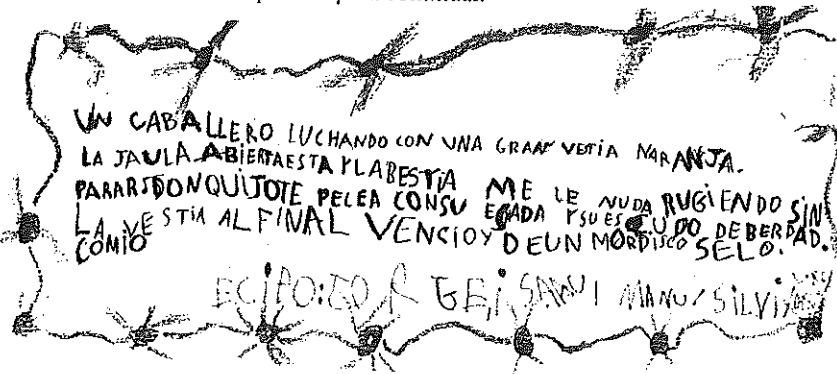
(c) Escribir bocadillos vacíos de una escena de cómic. Los niños escribían qué dirían los personajes teniendo en cuenta sus características, la aventura a la que se hacía referencia y el momento concreto de dicha aventura.



"Escena de uno de los cómics"

Las actividades plásticas estuvieron también presentes en este proyecto.

(a) En el taller de artística, a cargo de la jefe de estudios, se realizaron por equipos unos collages en volumen utilizando distintos materiales (cartulinas, telas, papeles de celofán, chapas, ceras, témperas...). Cada grupo eligió recrear alguna faceta de Don Quijote o de Cervantes y, en el aula con la maestra, cada grupo escribió un breve texto relacionado con su obra pictórica. Este texto debía ser literario e indicarnos de qué obra artística se trataba. El trabajo resultó difícil, puesto que debían ponerse de acuerdo sobre lo que querían decir, sobre cómo decirlo y sobre cómo lo interpretarían los otros. Después de varias sesiones, algunas discusiones y muchos borradores, los textos quedaron elaborados. La maestra favoreció la reflexión en cada grupo sobre lo que iban haciendo, dándoles "pistas" para continuar.



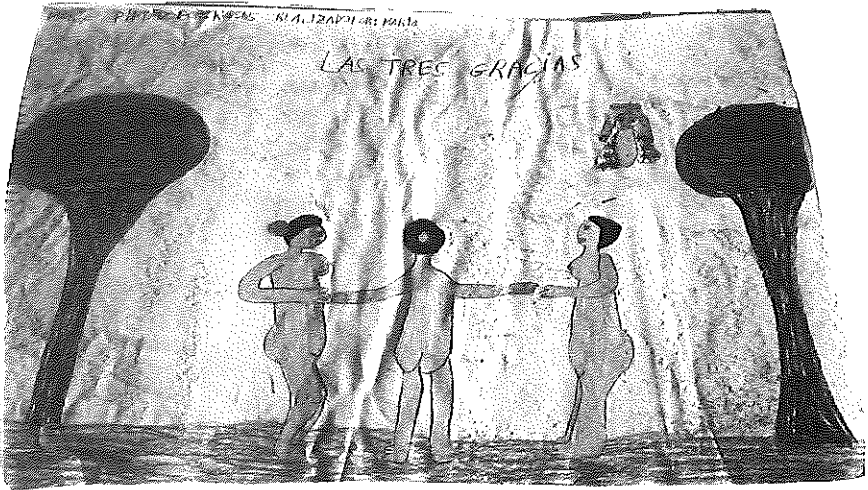
Realizada por Jorge, Isaac, Silvia, Manuel y Arturo. La obra plástica a la que hace referencia este texto representaba la aventura de los leones.

PLUMA Y TINTERO
VELA ENCENDIDA
UN ESCRITOR MUY FAMOSO
QUE ESCRIBIO EL QUIJOTE
AL LADO DE UNA VENTANA
Y APOLLADO EN SU MESA
PENSANDO Y PENSANDO

ELIPO: VERENA CARLOS PAULA CAE Y ALBA R

Realizada por Verena, Carlos, Caetano y Alba. La obra plástica a la que hace referencia este texto reflejaba a Cervantes en su escritorio.

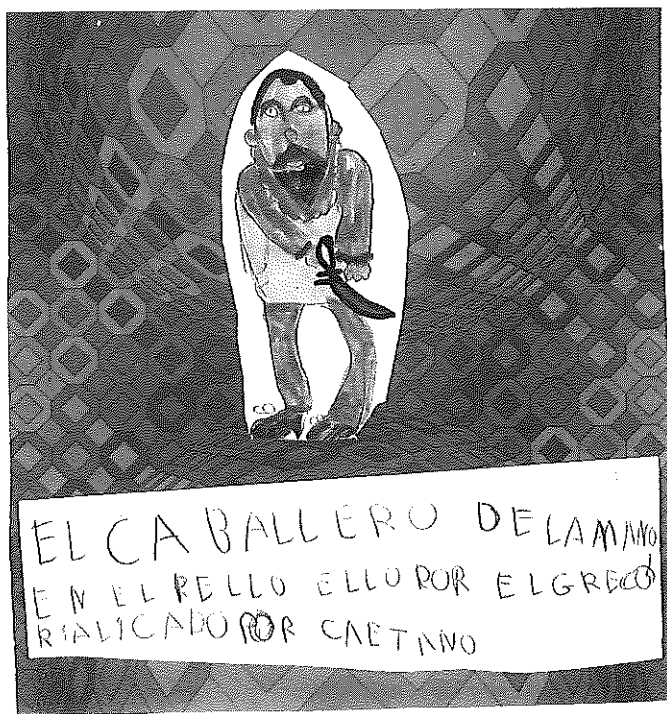
(b) Con respecto a los pintores de la época, se escogieron dos pintores que nos permitieron realizar análisis y comparaciones entre su forma de representar el cuerpo humano: Rubens y El Greco. En concreto, trabajamos con el cuadro de "Las Tres Gracias" y "El caballero de la mano en el pecho". Vimos diapositivas, libros y láminas, comentamos distintos aspectos sobre los cuadros y, finalmente, los niños recrearon los cuadros.



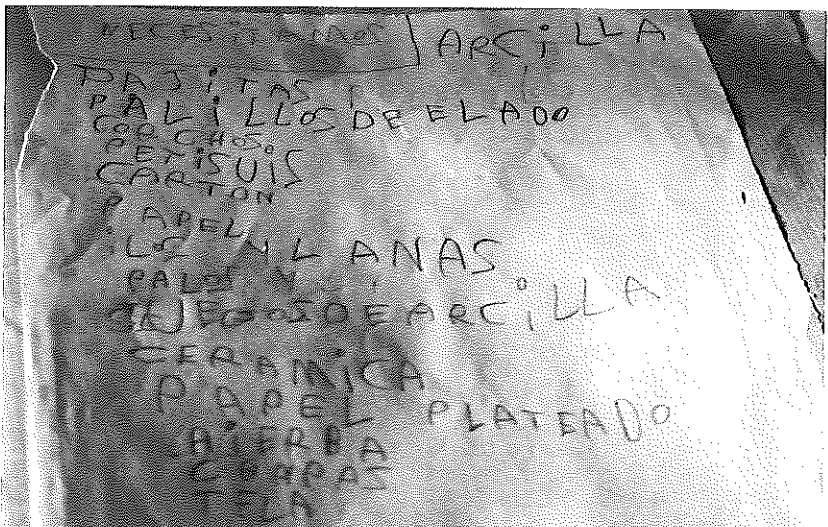
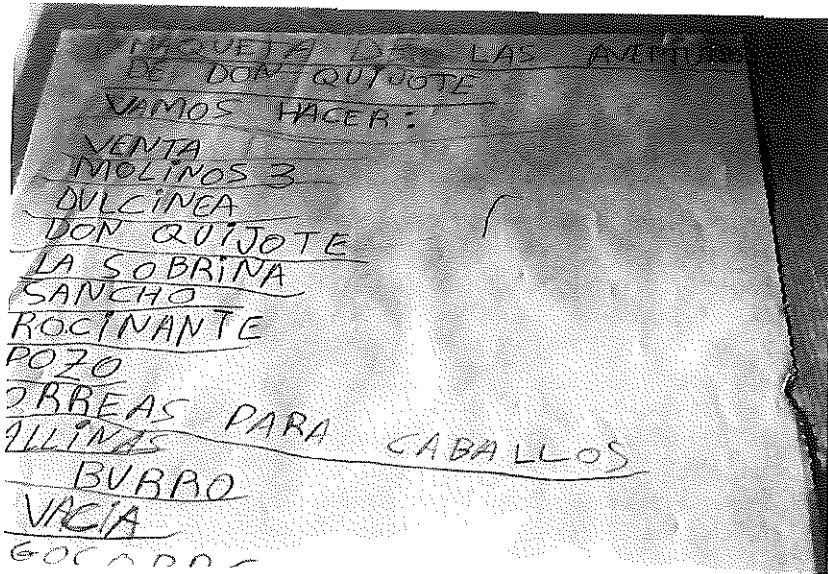
"Recreaciones del cuadro Las Tres Gracias"



“Recreaciones del cuadro El caballero de la mano en el pecho”.



(c) Los niños propusieron construir una maqueta sobre Don Quijote que reflejara el paisaje manchego. Para ello el grupo se organizó de forma autónoma: decidieron qué iban a hacer y qué necesitarían para hacerlo y lo escribieron en un cartel que pegaron en la parte trasera de un armario.



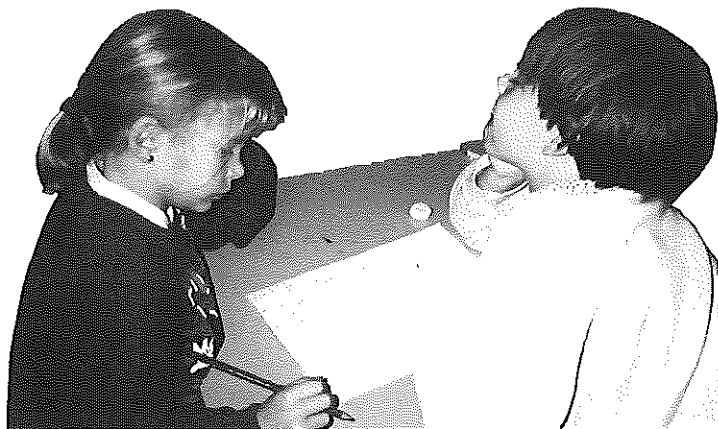
"Cartel, elaborado por los niños, que recoge qué vamos a hacer y qué necesitamos para hacerlo".

Para comenzar buscamos en mapas La Mancha y señalamos los pueblos que aparecían en “El Quijote”. Vimos fotos de esos parajes y elaboramos la ruta de Don Quijote. Se distribuyeron en pequeños grupos y a lo largo de una semana cada grupo fue encargándose de la realización de la parte que le correspondía: el decorado con el paisaje manchego, el pueblo con casas, molinos y la venta, los personajes (Don Quijote, Sancho, Dulcinea, Rocinante...), etc. Utilizaron todo tipo de materiales: arena del patio, ramitas, palos, cartón, pasta de modelar, tela, papel, palos de helados, etc. Cuando la maqueta estuvo acabada, inventaron numerosos juegos con ella.

La maestra intervenía para ayudar si así lo solicitaban en aspectos muy concretos y normalmente “*técnicos*” (“*cómo hacer que giren las aspas del molino*”, “*cómo sujetar las patas del burro de Sancho*”...). Esta actividad en especial permitió a la maestra comprobar cómo se generalizaban distintos aprendizajes y cómo el trabajar por proyectos favorece el desarrollo de actitudes, estrategias y procedimientos para realmente “*aprender a aprender*”.

Finalización del proyecto

Como ya hemos comentado, el juego de pistas fue, en cierto modo, la culminación de este proyecto de trabajo. Pero, para recopilar lo que había sido el proceso, las propuestas, las actividades y la documentación generada, entre todos elaboramos un dossier. Utilizamos para ello un álbum de dibujo grande, donde fuimos pegando toda la documentación que teníamos en el panel de clase, las fotografías de las salidas, los talleres y otras actividades. Recogimos también algunas producciones individuales y de grupo. Esto nos permitió, por un lado, reflexionar sobre qué habíamos aprendido, cuál había sido el proceso, cómo nos habíamos sentido, qué nos había gustado más y qué menos... y, por otro, hacer propuestas de mejora para sucesivos proyectos.



“La colaboración es fundamental. Si lo hacemos juntos es mucho mejor”

Valoración y reflexiones finales

En mis años escolares nos "mandaban" leer "El Quijote" de principio a fin "porque era un libro muy importante", y debíamos aprendernos los títulos de las obras de Cervantes de memoria "por si caían en el examen". Cuando se planteó en el equipo docente el tema del proyecto de centro, estos recuerdos, los recuerdos de una actividad sin sentido, volvieron a mí. Ahora la situación se volvía del revés. La estudiante era ahora la maestra: "¿Qué iba a hacer con 'El Quijote' en 1º de Primaria?" Si hace algunos años me hubieran dicho que algún docente leía "El Quijote" con niños de esta edad, o que ellos mismos "reescribían" algunas de sus aventuras, hubiera asegurado que no me lo creía, que eran demasiado pequeños, que se aburrirían.

Pero no ha sido así, sino todo lo contrario. El tema del proyecto ha interesado, y mucho, a los niños de 1º, y nos ha permitido reflexionar sobre distintos aspectos del mundo de la escritura (instrumentos, evolución, tipografía...), así como sobre distintos tipos de textos:

- literarios: la novela,
- enumerativos: catálogos, folletos, títulos de libros, de cuadros...
- informativos: noticias, artículos, biografías sobre Cervantes,
- expositivos: descripciones, resúmenes, dossieres.

Se ha trabajado además el simbolismo de los mapas y los planos y los niños han comprobado cómo el uso del lenguaje varía según cuál sea el contexto comunicativo (oralidad, lectura, teatro, conferencia...) y cómo una misma aventura de Don Quijote puede ser representada por diversos medios y con diversos lenguajes. El que todos los niños de la escuela estuvieran implicados en el mismo proyecto ha supuesto también que se hayan potenciado valores como la cooperación, el intercambio de información y el aprecio por el trabajo y las producciones de todos.

Con respecto a las familias, resulta prácticamente imposible pensar en la puesta en marcha de este tipo de proyectos sin contar con ellas. En torno al proyecto se ha generado una rica dinámica participativa: padres y madres han colaborado en los talleres, las compras y la preparación de materiales, han aportado libros y documentación, nos han acompañado en las salidas, han estado presentes en el aula para diversas actividades. Hemos compartido con ellos las prisas, el cansancio y los agobios, pero también los aprendizajes, las ilusiones y las alegrías.

En lo que respecta al profesorado, experiencias de este tipo aglutinan al equipo alrededor de un proyecto común. Gracias a proyectos como éste, comprobamos lo que significa el trabajo en equipo para cada una de nosotras: debate, respeto, negociación, cooperación, ..., en ocasiones, diversión y en otras conflictos.

Con el proyecto que hemos presentado hemos querido ilustrar cómo los proyectos de trabajo contribuyen a que los niños aprendan a leer y a escribir de una manera sig-

nificativa y funcional en un contexto comunicativo global. Trabajar por proyectos hace que los niños se enfrenten con los textos (en su contexto) directamente y que interactúen y colaboren entre ellos. Permite, por otro lado, que cada uno reconceptualice sus “saberes” utilizando distintas estrategias según sus intereses y según el momento en el que se encuentre en su propio proceso de construcción del conocimiento. En este proceso, siempre y cuando respeten sus peculiaridades, se logra que confíen en sus capacidades y surjan retos interesantes al alcance de sus posibilidades. Aquí, los maestros cumplimos un papel fundamental como dinamizadores y mediadores entre el mundo de la cultura y los niños.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNER, J. (1986): *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- CARBONELL, L. (1993): “Los proyectos de trabajo y el aprender a aprender en Educación Infantil”. *Aula de Innovación Educativa*, nº 11, pp.38-44.
- VVAA (1996): “Los proyectos de trabajo. Otra manera de saber”. Monográfico Cuadernos de Pedagogía, 243.
- D’ANGELO, E. y MEDINA, A. (1997): “La asamblea en E.I.: su relación con el aprendizaje y con la construcción de autonomía”. *Investigación en la Escuela*, 33, pp.79-88.
- D’ANGELO, E., BURILLO, J. y MEDINA, A. (1998): “Escenas de otro tiempo histórico en el juego de hoy. Proyecto de trabajo: Los castillos y la época medieval”. En VVAA.: *0 a 5. La educación en los primeros años. Ciencias Sociales*, 3, pp.34-57. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GRUPO MINERVA (1994): “En contra del método de proyectos”. *Cuadernos de Pedagogía*, 221, pp.74-77.
- HERNÁNDEZ, F. (1997): “La necesidad de repensar el saber escolar (y la función de la escuela) en tiempos de mudanza”. *Aula de Innovación Educativa*, 59, pp.75-80.
- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992): *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó.
- KAUFMAN, A. M., CASTEDO, M., TERUGGI, L. y MOLINARI, C. (1987): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- MARUNY, LL., MINISTRAL, M. y MIRALLES, M. (1995): *Escribir y leer I, II, III*. Madrid: MEC/Edelvives.
- MASES, M. y MOLINA, Mª J. (1996): “De las intenciones a la práctica”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 243, pp.54-57.
- TANN, C.S. (1990): *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*. Madrid: MEC/Morata.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

TRABAJO CON TEXTOS MEMORIZADOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

*Rosario Agudo Morán**

Hace ocho años que trabajo la lectura y la escritura desde un enfoque constructivista en un colegio público de Vigo; seis en Educación Infantil y dos en primer ciclo de Primaria, (con el mismo grupo que comencé cuando tenían 4 años). El número de alumnos ha oscilado entre 15 y 22. Después de ese tiempo, y con la perspectiva que ofrece una experiencia continuada, la valoración que hago es muy positiva, no sólo por el entusiasmo manifestado por los pequeños con esta forma de trabajar el lenguaje escrito y sus actividades, sino, también, por lo mucho que he aprendido del proceso de trabajo y de los niños y niñas. El conocimiento de las etapas evolutivas en la construcción del conocimiento del sistema de escritura, a partir de las investigaciones de FERREIRO y TEBEROSKY (1979), me ha servido —y me sigue siendo utilísimo— para poder observar sus avances, comprender lo que dicen y poder intervenir.

A lo largo de toda mi experiencia profesional (21 años) he podido comprobar el gusto de los pequeños por memorizar y jugar con las palabras. Se divierten repitiendo retahílas, rimas, canciones... A veces un cuento les gusta tanto que repiten literalmente partes de él. Suelo aprovechar esta capacidad para que aprendan lenguaje escrito, a la vez que utilizo estos textos memorizados para trabajar a partir de ellos el sistema de escritura.

En el aula trabajamos todo tipo de textos: comunicados a las familias, cartas, carteles, noticias, recetas, anuncios, cuentos, listas... Utilizo con bastante frecuencia situaciones que surgen en la clase y que despiertan el interés de la mayoría, obligándome muchas veces a dejar de lado lo que ese día o esa semana tenía pensado hacer porque lo que lo sustituye viene con más vida.

* Maestra de Educación Infantil en el C.P. "Ría de Vigo" de Canido (Vigo).

Por ejemplo, recuerdo una vez, con un grupo de 5 años, que íbamos a empezar un juego para el cual necesitábamos echar a suertes. Pregunto quién sabe otra retahíla distinta a las que utilizábamos otras veces en situaciones similares. Una niña nos canta una que le enseñó su mamá. La repetimos todos, echamos a suertes y jugamos. Al terminar les pregunto:

- *¿Queréis que os escriba la canción que nos enseñó Lua?*

Contestan afirmativamente muy entusiasmados.

Escribo despacio en la pizarra con letra mayúscula, a la vez que voy oralizando el texto.

*“UN GATO CAYÓ AL POZO
LAS TRIPAS HICIERON CUA
ARRE MOTO PITI POTO
SALVADITO QUEDAS TÚ”*

Cuando termino se producen comentarios de las niñas y niños haciendo referencia a las letras de sus nombres:

- *Está mi letra.*

- *Y la mía.*

Todos encuentran las letras de su nombre en la canción, pero Fran se queda muy desilusionado porque no encuentra la primera letra del suyo. Otro niño le dice:

- *La primera letra de tu nombre está en los botes de Fanta, a mi abuela le gusta mucho, y tiene muchos en su casa.*

- *A mí no me gusta, pica-* contesta otro.

Propongo que al día siguiente traigamos a clase, quienes podamos, algún bote de Fanta para que todos pudiéramos observar lo que estaba diciendo Carlos.

Otro comenta:

- *La primera letra de Fran es la del Faro-* refiriéndose al periódico *Faro de Vigo*.

- *Sí, se llama efe, se lo oí decir a mi hermano.*

Cojo el periódico y observamos donde está escrito FARO DE VIGO

- *Tiene éstas como las tuyas* (refiriéndose a mi nombre, Charo)- dice una niña mientras señala “ARO”. Escribo para que observen:

CHARO

FARO DE VIGO

- *Esa letra, es la del coche de mi padre* - dice señalando la fl.

- *¿Qué coche tiene tu padre?*- intervengo yo.

- *Un FÍAT.*- se levanta y dice mientras traza la F en la pizarra- *Se hace así.*

Empiezan todos a hablar del “coche de su padre”.

- *Las del coche de mi padre son así* - sale a la pizarra y escribe BMW.

- *Esa letra la tengo yo* - añade Alba indicando la letra bl.

- *¡Ésa es la letra de Boomer!*- grita Diego abriendo mucho los ojos mientras señala la B.

- *¡Sí! ¡Es la de Boomer!*- afirman sorprendidos.

- *¡Estira los brazos!*

- *¡Y las piernas!*

- ¡Sale en la tele!

- ¡Le salen unos músculos así! - dicen mientras accionan.

Tardo en darme cuenta que se están refiriendo al anuncio de un chicle que en esas fechas ponían con bastante frecuencia en la televisión. Les dejo hablar y me voy enterando de lo que saben, ya que es un grupo con el que estoy empezando a trabajar.

El trabajo que tenía previsto para esos momentos se vio aplazado. No importó porque la situación nos dio pistas para otras actividades. Fue así como surgió el trabajo con anuncios y la confección de un abecedario, con referentes significativos y comunes para todos, que fuimos enriqueciendo a lo largo del curso y que estaba colocado en una parte visible de la clase donde todos podían ir a consultar.

Pegamos en una cartulina, junto al nombre y la foto de Fran, una etiqueta de las botellas de Fanta, un recorte del nombre del periódico FARO DE VIGO y un FIAT que encontraron en una revista. Cuando leí el cuento de Caperucita Roja, escribí su nombre en la cartulina de la letra lcl, junto al de Catuxa. El de Papá Oso, la Pantera Rosa y los Power Rangers, con el nombre de Paula; el de Ricitos de oro, el del Rey León y los Reyes Magos, con el nombre de Rebeca. Como en clase no había nadie cuyo nombre empezara por lbl, en la cartulina de esta letra pegamos los papeles del chicle BOOMER y más tarde hablando de los Reyes y los juguetes, descubrieron en un catálogo que el nombre de Barbie empezaba por la misma letra que el famoso BOOMER, lo recortamos del catálogo y lo pegamos junto a él.

Los papeles del chicle aportados por los niños y la caja que conseguí en un kiosco, sirvieron para iniciar reflexión y escritura sobre los anuncios.



BUMER TIENE MUCHO
CHICLE Y TIENE MUCHA
FUERZA

Texto:

Bumer tiene mucho chicle y tiene mucha fuerza.

CMUSILSUM

BOOMER

Texto:

Come muchos chicles Bumer. Boomer. (Escritura silábica)



Texto:

Tele pizza.El secreto está en la masa. (Escritura silábico-alfabética)

En otra ocasión vuelvo a retomar la retahíla del gato que tanta gracia les hacía. Esta vez, después de escribirla en la pizarra les propongo buscar entre todos determinadas palabras, estimulando la utilización de índices cuantitativos y cualitativos.

- ¿Dónde dirá gato? ¿lo dirá aquí?- digo mientras señalo UN.
- No.
- ¿Por qué creéis que ahí no dice gato?
- Porque es muy pequeñito.
- Tiene lul. Gato no tiene lul , lgal-ltol. ¿Ves?
- ¿Lo dirá aquí? - señalo ARRE.
- No, porque está la de Rebeca y la A de Alejandro y de Ana y gato tiene lol.
- Entonces, ¿aquí qué creéis vosotros que puede decir?
- No sé- de modo lacónico.
- ¿Podrá decir "salvadito"? - les pregunto.
- No, porque salvadito ... salvadito... ¡empieza como Samuel! - contesta uno.
- Acércate y busca dónde puede estar escrito salvadito.
- ¡Abajo, abajo! - dicen otros. Se acerca y señala correctamente.
- ¿Hasta dónde dirá salvadito?- propongo. Se queda mirando, pasa con el dedo y dice:
- Hasta la lol.
- Sí, hasta este huequito - digo mientras señalo.
- Gato dice aquí, ga-to, tiene lol, tiene lol - señala correctamente.
- ¿Estáis de acuerdo con lo que dice Noemí?
- Sí, sí, ahí es- contestan.

Lo rodea con tiza de color. Seguimos buscando entre todos donde dirá: cayó, pozo, moto... Después les pido escribir la canción, copiando, para llevar a casa.

Un niño añade: "canción para mi mamá", y lo escribe así:



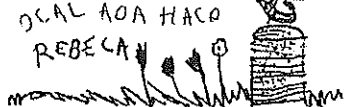
Dibujan gatos, los recortan y los pegan en un mural donde escribo la canción. Reproducen la palabra "gato" con letras móviles plastificadas. El mural queda colocado en la clase a su altura y muchas veces se acercan y cantan mientras pasan el dedo.

Esta situación me da pistas para proponer la confección de un cancionero. A lo largo del curso cada uno va realizando su cancionero. Unas veces soy yo quién les proporciona escrita la canción para que realicen, por parejas, actividades de distinta dificultad, con más o menos intervención por mi parte. Por ejemplo: buscar determinadas palabras y rodearlas con rotulador, pintar los huequitos, cortar y volver a componer toda la canción o partes de ella, completar palabras, sílabas, letras o párrafos enteros.

Busco también la implicación de las familias para que colaboren con la clase y ayuden directamente a sus hijos e hijas. Otras veces es algún miembro de la familia quien tiene que escribir para el niño una canción en su cancionero.

En otras ocasiones son ellos quienes la escriben a su manera, reflejándose entonces la capacidad de producción escrita del grupo. La propuesta de trabajo es la misma para todos, escribir la retahíla o estrofa de canción, las escrituras resultantes corresponden a etapas evolutivas diferentes. Veamos unos ejemplos:

NOV UN GATO
 M CANC S GNOI SOCI OPI
 ANCHI LOS GN OSGCPO ACPK
 HANLJUC SUVGC O APOARB
 RALCÑICSH VQ COHBS P
 DCAL AOA HAO
 REBECA



Escritura diferenciada presilábica

UN GATL PF *****
 SRPIZENQA
 ARNT ITPO MARTIN
 SBDT EDU



Escritura silábica con V.S.C.

UN GATO CAYO AL POZO
 LAS TRIPAS HICIERON CUA
 ARRE MOTO PITI POTO
 SALVADITO QUEDAS TÚ



Escritura silábica-alfabética

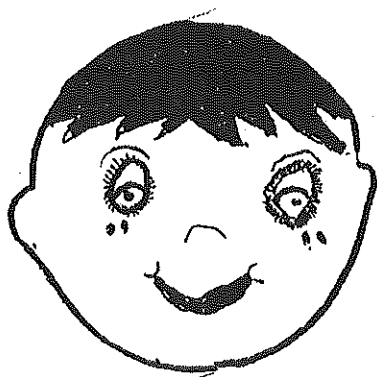
UN GATO CAYO AL POZO
 LAS TRIPAS HICIERON CUA
 ARRE MOTO PITI POTO
 SALVADITO QUEDAS TÚ

Escritura alfabética



Texto:

Un gato cayó al pozo
 las tripas hicieron cua
 arre moto piti poto
 salvadito quedas tú.



ANJEFT RTHB
JORGOPELLDDMAI
DXELLFBOACT
NURDLLACMRC
DELCLLAMABB'
JLLXCABPOS

Escritura diferenciada presilábica

IOSUUNO
DARODAN
EATIANAIN
AN
SERALPO
CPISDMRFI

Escritura silábica con V.S.C.

PIMPON
ESUN MUIEC
DEAIDE CARTO
ZELABALACRITA
COAUAICOTAON

Escritura silábica-alfabética

PIMPON ES UN
MUÑECO DE TRAPO Y
DE CARTON SE LABA LA
CARITA CON AGUA Y
JABON SE DESNRDA
PELO CON PEINE DE
MARFIL I CUANDO LAS
EXTRELLAS ENPIEZA
A LURIR

Escritura alfabética

Texto:
Pimpón es un muñeco
de trapo y de cartón
se lava la carita
con agua y con jabón,
se desenreda el pelo
con peine de marfil.

Obsérvese que las escrituras resultantes corresponden a distintas etapas evolutivas en el proceso de apropiación del sistema de escritura. Quiero resaltar la coexistencia de distintos momentos evolutivos en el mismo grupo lo que no impide en absoluto responder a la misma propuesta de trabajo, sino que es una circunstancia que enriquece al grupo y facilita el progreso de cada uno en el sistema de escritura.

Después de la canción del gato, muchos hacen comentarios sobre su gatito, otros dicen que tienen perro. Van diciendo cómo se llaman sus animalitos y yo se los voy escribiendo en fichas exactamente iguales. Lo reproducen con letras del abecedario móvil o lo estampan con tipos de imprentilla. Otras veces lo escriben con rotuladores mientras hacen comentarios de este tipo:

- *Yo hago cada letra de un color que me queda más bonito.*
- *Yo también.*
- *El nombre de mi perro tiene seis letras, empieza por la de Carlos.*
- *Es la lcal.*
- *Se llama lcl, yo lo sé.*

Con las fichas resultantes hacemos dos ficheros con dos cajas exactamente iguales. En una escribo PERROS y en otra GATOS, de forma que cuando quieren reproducir el nombre de su animalito, tienen que escoger en cual de las cajas lo encontrará, diferenciándolas a su vez de otras dos también iguales que en días anteriores hemos introducido en clase con los nombres de sus padres. En una de ellas está escrito MAMÁS y en otra PAPÁS. La tarea de elección se complica e incita a la lectura de los rótulos identificativos de cada fichero.

La retahíla de Lua nos brindó más posibilidades de trabajo. Propongo buscar entre todos en la biblioteca de clase; buscaremos cuentos donde el personaje principal sea un gato. Encontramos varios. Los miran en pequeños grupos, anticipan el contenido basándose en las ilustraciones.

Durante un periodo de tiempo se los voy leyendo. Observamos en la portada donde estará escrito el título, hablamos del autor y del ilustrador.

Recuerdo que uno de estos cuentos les hizo muchísima gracia: *El gato del mago* (editorial Anaya). Es un diálogo entre los dos únicos personajes del cuento, escrito en pareados. Después de algunas lecturas, lo van memorizando. En sucesivas lecturas leo lo que dice el mago, contestan lo que dice el gato; otras veces hacemos dos grupos, unos son el mago y otros el gato.

Sin llegar a descodificar aún, ya pueden leer y aprender lenguaje escrito porque; como dice TEBEROSKY (1998), “¿por qué esperar a que las condiciones individuales permitan el acceso a una rutina tan típicamente social?”

Los cuentos de gatos nos siguen brindando más posibilidades de trabajo. Ahora para leer a partir de los títulos de los cuentos encontrados en el aula cuyo personaje principal es un gato. Veamos lo que sucede en alguna ocasión.

Escribo en la pizarra un título debajo de otro, sin oralizar mientras los escribo:

EL GATO TRAGÓN

EL GATO DEL MAGO

EL GATO CON BOTAS

O GATO (en gallego)

Al terminar les pregunto donde estará escrito cada uno de ellos.

- *Entre todos vais a buscar donde escribí "el gato del mago".*

- *¿Lo dice aquí? - digo mientras señalo "EL GATO TRAGÓN".*

Unos dicen que sí mientras otros dicen que no, que está escrito debajo.

- *Ahí es el gato del mago- dice un niño mientras señala correctamente.*

- *¿Por qué crees que ahí dice "el gato del mago"?*

- *Tiene la lmal, la de María - dice mientras señala MAGO.*

- *Tiene un cachito como mi nombre - comenta Iago.*

Sale a la pizarra y señala las letras de su nombre. Escribo, uno debajo de otro, para que puedan observar lo que está explicando Iago:

MAGO

IAGO

- *El nombre de mi hermano empieza igual que gato, se llama Gabriel- dice una niña.*

Escribo en la pizarra para que todos participen del comentario que termina de hacer Talía:

GABRIEL

GATO

Después pregunto:

- *Si aquí dice gato ¿cómo escribiríamos gata?*

Algunos dicen :

- *Tenemos que poner una lal.*

Escribo: GATOA. Después lo leo, se rien. Alguno se da cuenta y añade :

- *Hay que borrar la lol.*

Continuo proponiendo las transformaciones al femenino de mago y de Gabriel. Les hace mucha gracia, se producen grandes carcajadas.

- *¿Dónde escribí "el gato con botas"?*

- *Aquí. Botas tiene lial, como Talía.*

Y así continuamos hasta localizar cada uno de los títulos.

En otras sesiones jugamos a reconstruir un único título escrito en una tira de cartulina y cortado en palabras. Contamos cuántas palabras son y cuántos huequitos. Otras veces les doy mezclados dos o más títulos, según esté el grupo y quiera que sea la dificultad.



Componen varios títulos recortados en palabras.

Pero volvamos a “*El gato del mago*”. En días sucesivos fotocopia el cuento suprimiendo los diálogos. Todos lo tienen memorizado. Tenemos que ordenarlo entre todos. Cuando tenemos todas las hojas, por turnos y en parejas, nos disponemos a la tarea. Se producen diálogos de este tipo:

- *Ahora no se pone esa hoja, antes es cuando convierte al gato en abeja. ¿verdad profe?*
- *No me acuerdo, coge el cuento y míralo.*
- *Pregúntaselo a “Fulanita” a ver si se acuerda.*

A lo largo del curso estimulo para que busquen sus propios recursos, que sepan que la profesora no es la única fuente de información.

En otra ocasión el reto propuesto es la reescritura del cuento, –sin copiar– los diálogos de ambos personajes en bocadillos tipo cómic. Es una situación de escritura por parejas y procuro que los que no hacen aún hipótesis silábicas estén con quien ya esté en esta etapa. Algunos escriben de forma totalmente alfabética. Grapamos las producciones y se incluye en la biblioteca de clase.

Pasado un tiempo, cuando vuelven a mirar sus producciones, comentan:

- *Mira, que mal escribía yo antes, ahora lo hago mejor.*

A final de curso volvemos a retomar el cuento "El gato del mago". La situación del grupo era muy distinta: 12 escriben de forma totalmente alfabética, dos silábico-alfabética y tres lo hacen de forma silábica. Esta vez yo se lo había escrito en ordenador pero ahora en minúscula. Al texto le faltaban palabras o párrafos enteros. Cada uno completa su cuento, lo dibuja y lo escribe, aunque trabajan en parejas o grupos de tres y se consultan unos a otros para completar los textos. En la siguiente ilustración se pueden observar algunas páginas.



ESTE
 PIJAMA
 ESTALO
 GO
 ZOSOY
 ELOSQ

Hacen en cartulina la portada y en la contraportada del cuento, escriben también los títulos de la misma colección que tenemos en clase. Algunos eligen hacerlo estampándolo con letras tipo sello.

Por último, entre todos inventamos un cuento cuyo personaje principal sea un gato. Lo escribo a ordenador y el grupo clase inventa el final.

Hasta aquí el relato apresurado de algunas situaciones de aula. La retahíla que nos enseñó Lua y “*El gato del mago*” nos ofrecieron ricas posibilidades para avanzar en la apropiación del sistema de escritura y para trabajar el lenguaje escrito con niños y niñas que aún no leían ni escribían convencionalmente. No por ello dejamos de escribir y leer en situaciones de interés para ellos y sin recurrir a la consabida “*preescritura*”, a la “*educación del trazo correcto*”, a las copias caligráficas, a la enseñanza de las vocales y consonantes - por separado - y a su combinación, a la oralización de sílabas y enunciados enigmáticos por su carencia de contenido y sentido contextual... *mi mamá me ama...* Y así, aunque para algunos pueda parecer inverosímil, aprendieron a LEER y a ESCRIBIR (intencionadamente, con mayúsculas).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI
- TEBEROSKY, A. (1998): “Enseñar a escribir de forma constructiva”. *Aula de Innovación Educativa*, 71, pp.63-68

POESÍA Y LENGUAJE ESCRITO EN EL AULA DE EDUCACIÓN INFANTIL

Catalina Barragán*

*"Todo poema procede de otro poema" (Northop Frye).
Yo nunca hubiera escrito poesía si previamente
no hubiera leído poesía". (ÁNGEL GONZÁLEZ, 1998).*

La poesía, como texto, ha sido poco abordada en Educación Infantil, aunque sí a nivel de lenguaje oral. Se pretende, desde este trabajo, exponer una propuesta para introducirla en el aula. Propuesta que tiene su sentido dentro de un marco teórico y práctico de referencia, siguiendo las líneas de investigación abiertas por FERREIRO y TEBEROSKY (1979). Es una experiencia realizada en el último nivel de la etapa, con niños y niñas de 5 años y que abarca diversas actividades de lectura y escritura integradas en dos proyectos más amplios: conocer las poesías de una autora y preparar su visita; y la realización de *"Nuestro libro de poesías"*, formado por una recopilación de las que más les gustaran de autores y autoras conocidos/as y de sus propias producciones.

Introducción

El lenguaje escrito hay que considerarlo en su proceso de enseñanza y aprendizaje, -tal como sugieren algunos estudios e investigaciones (FERREIRO y TEBEROSKY, 1979; TOLCHINSKY, 1993; FERREIRO, 1996)-, que tiene su inicio antes de llegar a la escuela (en la familia y sociedad) y que continuará durante toda la vida, tanto a nivel personal como histórico y social. En este proceso, niño y niña construyen su aprendizaje, pero en él, el papel mediador de los otros (iguales y adultos) y del objeto de aprendizaje (los textos escritos) son fundamentales.

* Maestra y asesora de Educación Infantil en el CEP de Almería.

Desde esta concepción, la escuela y el docente tienen como papel facilitar y promover ese proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Pero, ¿cómo hacerlo?

El lugar donde se desarrollen las actividades de lectura y escritura, el aula entre otros, debe permitir la interacción y colaboración entre iguales y otros adultos; debe aceptar y atender a la diversidad; debe permitir la participación sin presión; debe crear situaciones significativas y funcionales, en donde la lectura y escritura tengan sentido para los niños y niñas.

Así, en Educación Infantil, como en otras etapas educativas, pensamos que para facilitar este aprendizaje de los niños y niñas tienen que comprender las funciones del lenguaje escrito, familiarizarse con él, utilizar todos los materiales impresos que tienen sentido y, por supuesto, “*darles la oportunidad de aprender*” (SMITH, 1997).

Antes de seguir adelante con el desarrollo de la propuesta, convendría definir y explicar algunos términos: qué se entiende por sistema de escritura, y las características que definen cada una de las etapas o hipótesis sobre su adquisición y que se nombrarán en este texto.

Por sistema de escritura, entenderíamos un aspecto del lenguaje escrito que comprende el conjunto de signos y reglas de que dispone una lengua de una cultura determinada para favorecer la comunicación entre las personas. En el sistema de escritura hay que distinguir entre el *sistema gráfico*, –“*medios de los que dispone una lengua para expresar los sonidos*”, estableciendo relaciones abstractas entre sonidos y letras (FERREIRO, 1996)–, y el *sistema ortográfico*, –reglas de utilización de esas letras en determinadas circunstancias–. En los niveles en que se desarrolla esta experiencia, al hablar de sistema de escritura, los niños y niñas que presento, se preocupan sobre todo del sistema gráfico.

En cuanto a las hipótesis o etapas (FERREIRO y TEBEROSKY, 1979) que se mencionan en el trabajo, la *presilábica*, en la que los niños y niñas utilizan signos convencionales de nuestra lengua (letras) pero sin ninguna relación a nivel oral-escrito; la *silábica*, en las que aventuran una letra por cada sílaba, y en los casos nombrados, la relación es con valor sonoro convencional, es decir, la grafía seleccionada se encuentra entre las letras que compone la sílaba; la *alfabética*, relacionan una grafía con un sonido o fonema; y por último la *silábico-alfabética*, que está en la transición entre las dos últimas.

Justificación: ¿Por qué este texto?

Además de por el motivo señalado anteriormente, a nivel de concepción teórica y práctica, de la necesidad de utilizar todos los materiales escritos que tienen sentido hay otros motivos concretos de cómo surgió la idea de introducir en el aula el lenguaje poé-

tico, no sólo a nivel oral sino también escrito. Entre ellos:

- La lectura del texto "*Aprendiendo a enseñar*" (ROCA y ROCA, 1995), en el que se expone la tarea de reconstrucción de un texto invariable, -texto que debe ser reproducido con las mismas palabras para que no se modifique su contenido ni estructura-, que puede ser aprendido de memoria, como ayuda de forma decisiva a la interpretación y comprensión lectora.
- La experimentación sobre tres actividades con poesía diseñadas en conjunto con otras compañeras (BARRAGÁN, DE LA FUENTE y MARTÍN, 1997) y las conclusiones obtenidas.
- La posibilidad de poder contar con una autora de poesías en el aula.

La poesía, a nivel oral, ha sido y es muy utilizada en Educación Infantil, para ser memorizada y recitada, muchas veces con motivos de fiestas como la Navidad, semana cultural,... Se destacaba sobre otros, los aspectos expresivos rodeados de una especie de magia, pero no se abordaba el texto. Este último aspecto se relegaba a niveles superiores donde tendrían que estudiar los aspectos formales (MILIAM, 1995).

Esta propuesta de trabajo toma en consideración ambos aspectos desde los niveles de Educación Infantil, tanto los aspectos expresivos como los formales de este tipo de texto; tomando conciencia de la importancia del lenguaje poético como un medio de comunicación más, y permitiendo que puedan descubrirlo, comprenderlo y valorarlo como manifestación literaria, así como la posibilidad de conocer algunas manifestaciones de la cultura.

Desarrollo de la experiencia

Actividades iniciales:

En primer lugar, fue la selección de las poesías e indagación y estudio de las características de este tipo de texto. Los textos seleccionados fueron los de la autora que iba a visitarnos a la escuela, otros de antologías y otros de distintos autores que había en la biblioteca del centro y los que trajeron los niños y niñas de casa.

A la hora de trabajarlas, se seleccionaban en función de la comprensión y el gusto de los niños y niñas y de la maestra, después de la lectura en el aula.

Al estudiar qué aspectos formales se podrían abordar en el desarrollo de la experiencia, destacamos sobre otros, el contenido de este tipo de texto, comprensión y expresión de sentimientos y emociones; las rimas y sonoridad; la estructura del texto, versos y estrofas;...

En segundo lugar, indagar sobre los conocimientos previos que tenían sobre este tipo de texto. A nivel oral, podían identificar las poesías pero apenas podían explicar

por qué. A nivel escrito no tenían referencias, habían tenido pocas o ninguna posibilidad de interactuar con este texto del que sólo tenían un ejemplar en el aula. Un niño, Iván, hizo referencia a que *“tienen como musiquilla”*.

En tercer lugar, indagar con los niños y niñas las características de este texto comparándolo con otros de la biblioteca de aula. Éste fue un trabajo que se hizo en grupos de 5 ó 6 miembros. Entre la apreciaciones que hicieron están: *“se escriben así para abajo”* (haciendo gestos con la mano), *“son más cortos”*, *“los libros son más pequeños”*, *“son así, más pequeños, pero algunos son más gordos”*,...

Lectura de poesías:

Se realizaban lecturas por parte de la maestra y otros niños y niñas durante un tiempo, primero sobre la autora que iba a visitarnos, para conocerla mejor. Aprendimos de memoria las que más nos gustaron para recitarlas. Una vez memorizadas, se plantearon otras actividades como la de ordenar los versos de una poesía, escribir un libro de poesías, una antología de las que más nos gustaban,...

Los niños y niñas también realizaban lecturas de esas poesías que tenían memorizadas, independientemente de la hipótesis sobre el sistema alfabético en que se encontraban. Así, los que se encontraban en hipótesis presilábicas y silábicas, ajustaban el seguimiento que iban haciendo con el dedo sobre los versos al ritmo de la *“lectura”*, cambiando la velocidad del movimiento según veían que les podía sobrar o faltar algo de texto al terminar. Todos intentaban ajustar las últimas palabras con el final del texto. Los de hipótesis silábico-alfabéticas y alfabéticas se fijaban en índices textuales como las primeras palabras de los versos para ajustarse a ellos.

También iban niños y niñas de otros niveles a leerles poesías de otros autores o autoras y que a veces pasaban a *“Nuestro libro de poesías”*.

Con las actividades de lectura también se trabaja la comprensión intentando una construcción compartida del significado. El texto poético es uno de los más abiertos a diversas lecturas e interpretaciones, por eso suscitamos esa comprensión e intercambio a través de la justificación y argumentación que hacen y que pone de manifiesto algunas de sus características (ritmo, léxico, contenidos,...), ayudándoles también a explorar sus posibilidades.

Ordenar los versos de una poesía:

Esta actividad se realizó por parejas, que decidieron, en primer lugar, qué poesía de la autora y de las que tenían memorizadas querían ordenar. Cada pareja elegía una poesía diferente y debían, primero, realizar una ilustración sobre la mitad de una cartulina y posteriormente sobre ese soporte, ordenar la poesía seleccionada y pegarla.

ordenada. La poesía estaba en el mismo tipo de letra que en el libro original (script) y se entregaban los versos recortados en cartulina y desordenados. Con esta actividad se pretendía:

- Ejercitar el descifrado y la integración convergente con el significado del texto, ya que al poder reproducirlo con exactitud, podrían utilizar dos estrategias que favorecen la comprensión lectora, la de anticipar en el texto y la de comprobar.
- Observar los procedimientos y estrategias de lectura utilizadas para ordenar los versos.
- Observar los conocimientos sobre el tipo de texto y si facilitaban la tarea de ordenar la poesía.

Todo ello en un contexto con sentido para los niños y niñas, ilustrar poesías para decorar el aula y recibir a la autora; así como la ordenación, juego tipo como actividad lúdica puzzle (al igual que hay otros de otros temas). Para la ordenación no tienen ningún referente visual, sólo se pueden ayudar de las referencias textuales que encuentren ya que saben el contenido.

Por poner un ejemplo con la poesía "*La mariquita*" de A. M^a Romero Yebra, Daniel y Emi, 5 y 4 años respectivamente, ocurre lo que sigue:

D: *Mariquita, quita; la ma, eme, a.*

E: *Aquí está.* (Lo colocan y siguen buscando).

D: *Sobre los rosales; so, ese, o.* (Lo busca y coloca en su sitio).

D: *Con su capa roja; con la de Cati, con la lol y la ene.* (Buscan, pero en este caso hay tres versos que empiecen igual, tienen que leer todo el verso para ver si es. El primero elegido no es. Siguen buscando y encuentran el segundo).

Emi encuentra los dos últimos versos y empieza a leerlos. Daniel le dice que esos son para el final.

Las estrategias utilizadas, después de decir el verso (anticipación del contenido), fueron la segmentación silábica de la primera palabra y el deletreo posterior de la primera sílaba. Buscan en primer lugar con esos índices y posteriormente leen el verso completo, sobre todo en los que saben que puede haber más.

Otra estrategia es la de relectura (comprobación), de vez en cuando y como pierden el sentido o el lugar por donde se encuentran, cuando se paran a buscar, leen lo que llevan ordenado para seguir buscando el verso que corresponda.

Escritura de poesías memorizadas:

La escritura de poesías memorizadas se hace dentro de una situación con sentido para el alumnado, la recopilación de las poesías que más les gustan en "*Nuestro libro de poesías*", como una antología de diferentes autores y autoras conocidos y sus propias creaciones.

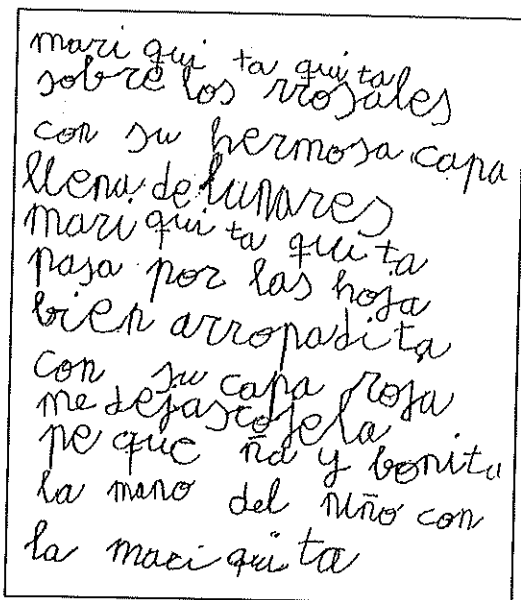


Figura 1. Escritura de la poesía "La mariquita" a nivel individual (5 años).

Las poesías que más les gustaban y decidían en grupo que tenían que estar en el libro se escribían en él, unas veces individualmente y otras por parejas.

Con esta actividad se intentaba que los niños y niñas, en este caso, en su mayoría en hipótesis silábicas, silábico-alfabéticas y alfabéticas, centraran su atención de proceso de escritura en el sistema y en el formato del texto (versos y estrofas) al no tener que pensar en el contenido, que ya tienen memorizado, ni en el tipo de texto, porque saben que es una poesía (Ejemplo en la figura 2).

Otras veces, por parejas, uno/a dicta la poesía memorizada a otro/a. Es el caso de Raul (Hipótesis presilábica), que escribe, y Álvaro (Hipótesis silábico-vocálica) dicta. La producción que se observa en este caso es silábica (OIA por hormiguita) y el tipo de estrategias que utilizan es la segmentación silábica:

Álvaro	Raúl
El título, hormiguita negra	Escribe la O.
Mi, la i.	Raúl escribe la I.
La ta, no la gui.	¿La o?
No la i, la a de ta.	Raúl escribe IA

Cuando las producciones no están en etapas alfabéticas es conveniente transcribir las en el libro, ya que está destinado a muchos lectores y lectoras.

En esta actividad de dictar, se puede observar cómo se ponía en evidencia la relación y las diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, ya que el que escribía iba más lento que el que dictaba, lo que hacía que tuviera que esperar, repetir,... Se ponía de manifiesto en frase como éstas: "No, hasta que yo no te dicte, no puedes escribir; espera que no he terminado, ..."

También se producen muchas interacciones para la regulación y corrección, en la mayoría de los casos, centrados en los aspectos gráficos del sistema de escritura, "la ene no, la ese",...

Creación de poesías escritas por los niños y niñas:

Durante un tiempo estuvimos con la lectura y recopilación de poesías de otros autores y autoras y pensamos que ya podía ser una buena idea empezar a crear nuestras propias poesías. Hicimos un análisis de los motivos de las diferentes poesías que teníamos recopiladas y de otros textos que había en el aula. Los temas más repetidos eran sobre animales, fiestas, la primavera, lluvia, plantas, ...

Posteriormente hablamos sobre qué temas preferían para sus poesías, y los temas fueron variados: mi hermano, mi gato, mi mamá, mi papá, ... Las creaban de forma individual o en parejas en un folio, como borrador, y luego decidíamos en grupo las que pasaban a "Nuestro libro de poesías".

De entre las poesías seleccionadas hubo algunas que reflejaban la apropiación de las características del texto de forma muy clara: comunican sentimientos y emociones, transmiten algunos valores sociales; están organizadas en versos, en algunos casos hasta en estrofas; se observa la repetición y las rimas;...

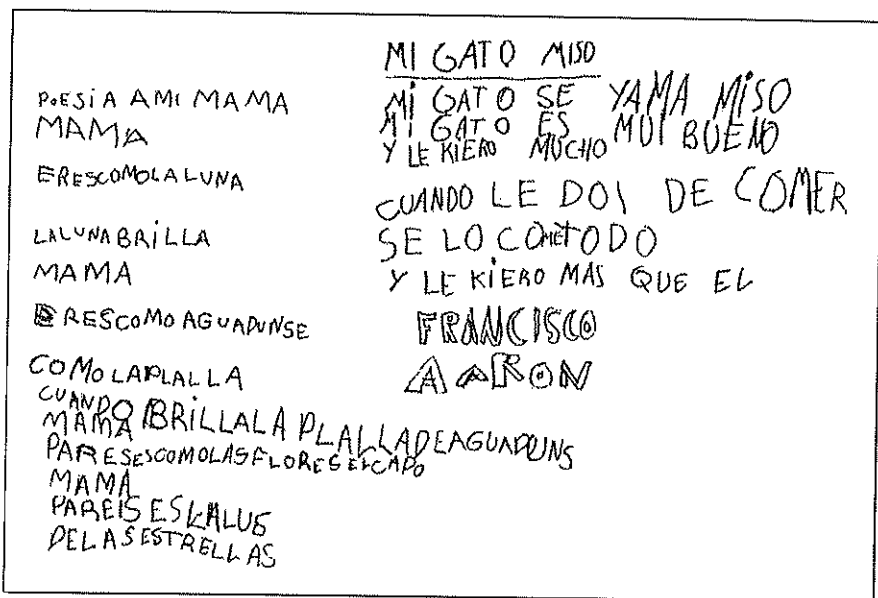


Figura 2. Mi gato Miso, poesía corregida (Aarón y Francisco) y borrador de la poesía "A mi mamá" (Ana).

Se pueden observar las diferencias entre el primer borrador y la producción final. En el caso de Daniel y Emi se encuentran en hipótesis silábico-alfabética que escriben una poesía dedicada al hermanito de Daniel, en un primer momento se centran en el contenido y en el formato (podemos ver la estructura en versos y estrofas y las repeticiones al principio de los versos) y descuidan el sistema de escritura. Eso es así, porque escribir es una actividad compleja en la que se ponen en juego múltiples factores, sobre todo en los niveles iniciales, haciendo que para evitar esa sobrecarga cognitiva, se centren cada vez en uno o varios aspectos y no en todos a la vez. En la producción final, unos diez días después, podemos ver cómo mejora el sistema de escritura, pero olvida un aspecto formal que antes sí reflejaba, la división en estrofas (Figura 3).

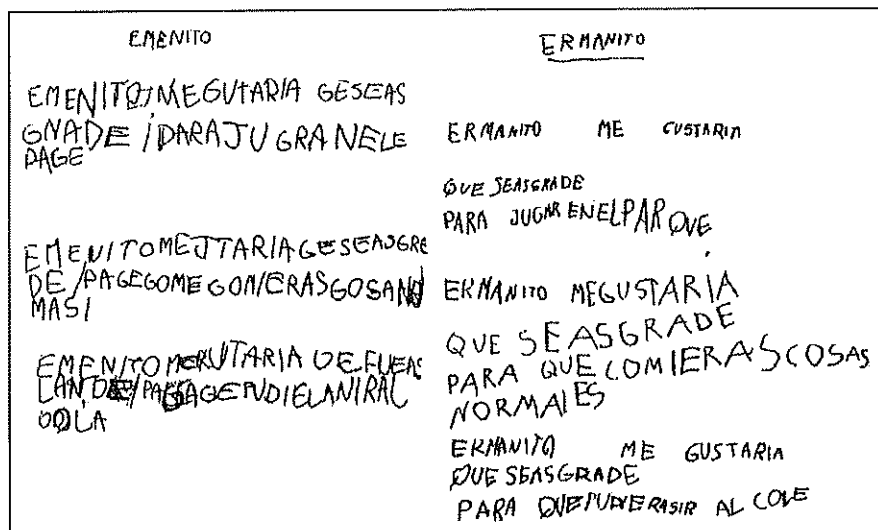


Figura 3. Primer borrador y última producción de la poesía "Hermanito" (Daniel y Emi).

Otras actividades:

Además de estas actividades, cabe la posibilidad de trabajar las biografías de los autores conocidos a la vez que sus poesías, como Lorca, Alberti,...; preparar una entrevista para la que nos visitó,...

La relación entre poesía y canción también fue posible. La autora tiene algunas de sus poesías preparadas como canción y se las dedicó en su visita, invitándoles a cantarlas y aprenderlas. Un tiempo después también fue posible esa relación gracias a algunas de las poesías de Alberti y Lorca que también están cantadas por personajes conocidos del mundo de la canción.

Valoración y conclusiones

Ha sido una experiencia gratificante para los niños y niñas, y para la maestra, porque al estar integrado dentro de unos proyectos con sentido el interés hacia este texto ha sido muy alto, permitiéndoles apropiarse de modelos literarios reales; además de facilitar el proceso de aprendizaje sobre el lenguaje escrito en general y del sistema de escritura en particular.

La diversidad de niveles de competencia lectora al final de la etapa de Educación Infantil es muy alta y estas actividades, de leer y ordenar, han permitido ajustes diversificados, en los que los niños y niñas se centran en distintos aspectos o referentes del sistema alfabético: linealidad, direccionalidad, lectura ajustada al texto,... El ajuste se puede realizar con la poesía, mayor o menor cantidad de versos, versos que se repiten, que empiezan por la misma palabra,...

Con la ordenación de los versos de poesías, hemos ayudado a la reconstrucción y a la comprensión lectora, que en niños y niñas en hipótesis silábico-alfabéticas y alfabéticas, se encuentra dificultada por la centración excesiva en el descifrado, favoreciendo estrategias de lectura como la anticipación y comprobación.

La actividad de dictar a otro compañero o compañera para que escriba permite:

- Apreciar las diferencias entre lo oral y lo escrito (el escrito es más lento que el oral, permite revisar y volver sobre él,...) y su relación.
- Facilita el control del que dicta, adecuándose al que escribe, permitiendo la interacción y las correcciones en el mismo proceso de escritura.

En las actividades de dictar a otro y la de ordenar los versos de una poesía, las estrategias de segmentación observadas han sido, en primer lugar, la silábica (Niveles silábicos) y la silábica y el deletreo (Niveles alfabéticos). Siguiendo algunos de los estudios (TOLCHINSKY, 1995), los niños y niñas, cuando comienzan el proceso de alfabetización, manipulan explícitamente los enunciados y van seleccionando lo más relevante para el sistema de escritura, apreciándose una preferencia por la segmentación silábica. Pero cuando ya están en etapas alfabéticas, las características del sistema de escritura las tienen representadas internamente y van utilizando otras formas de segmentación, el deletreo, el uso del nombre de las letras, forma de segmentación pero con apoyo notacional. Así, podría decirse que la escritura proporciona un cambio cualitativo en las representaciones de los niños y niñas, poniendo en cuestión si ese análisis exhaustivo es requisito, consecuencia o se apoyan mutuamente por la alfabetización.

Con la escritura de las poesías memorizadas, los niños y niñas se centran más en los aspectos del sistema alfabético, ya que no tienen que esforzarse en el contenido a

comunicar, produciéndose una mayor reflexión y análisis sobre este aspecto y en consecuencia unas producciones de mayor calidad en cuanto a este sistema.

Sin embargo los trabajos de composición escrita requieren del escritor un gran esfuerzo, ya que son múltiples factores los que tiene que atender de una vez. Por eso, se centran, en primer lugar, en aspectos sobre el contenido, muy ligado al aspecto funcional y comunicativo de los textos; y luego, en los aspectos de formato y del sistema de escritura. Esto ocurre por la imposibilidad de atender todos a un mismo tiempo. Por ello, es importante tener en cuenta algunas de las características del lenguaje escrito: la posibilidad de volver cuantas veces queramos sobre el mismo texto. Considerando que la producción es un proceso, el borrador, como estrategia de escritura, es muy usado por las personas antes del texto definitivo, hasta que se adapte a las condiciones de la demanda, ¿por qué en estos niveles no? Revalorizamos el borrador desde los niveles iniciales.

Por último, destacar que la evaluación debe centrarse en el proceso de escritura. Evaluar las producciones de los niños y niñas, debe *“ir más allá de la dicotomía correcto/incorrecto”* (FERREIRO, 1996), aplicando sin más la norma adulta. Interesa, sobre todo, si queremos entender el proceso de adquisición, las hipótesis que van construyendo niños y niñas como escritores debutantes, en los que esos *“errores”* deben ser analizados desde lo que significan en la evolución del proceso, ya que proporcionan información de forma indirecta sobre éste.

A veces, procesos complejos pueden dar lugar a resultados o producciones de *“menor calidad”* (menor nivel de conceptualización aparentemente), y al revés. Depende de las demandas de la tarea, la carga cognitiva que puedan producir las distintas situaciones y de los observables que tomemos para la evaluación.

En las actividades señaladas anteriormente (escritura de la poesía memorizada, figura 1; y producción de poesías, figura 3), si tomamos como observables el nivel de conceptualización en cuanto al sistema de escritura, podemos ver *“mayor calidad y ajuste”* que en la escritura del texto memorizado en el primer intento, ya que no tienen que pensar en el contenido ni en el formato.

Sin embargo, la producción acarrea una mayor carga cognitiva, ya que tiene que atender, además de al sistema de escritura, al contenido y al formato del texto. Esta sobrecarga hace que, en estas actividades, los aspectos comunicativos (funcionales) se destaquen por parte de los niños y niñas, y por tanto, valorando más el contenido y el formato, y descuidando las convenciones del sistema de escritura, gráfico y ortográfico.

Se considera que la actividad de producción es más compleja que la escritura del texto memorizado. Si tomamos como indicador para la evaluación el sistema de escri-

tura, las producciones de los niños y niñas que tienen que crear la poesía, podrían ser consideradas de "menor calidad" (versión primera, borrador). Pero, partimos de que interesa fijarse en los procesos, y en esto, tiene mucha importancia las demandas de la tarea. Tomando las demandas que exige cada una de las actividades, el borrador de la poesía creada, desde el punto de vista del tipo de texto es de un nivel conceptual elevado (versos, estrofas, repeticiones, rimas, manifestación de emociones y deseos,...).

Por ello, hay que tener claro qué pretendemos, qué intenciones perseguimos con cada una de las actividades; y tener muy claro qué nos interesa saber en cada momento y qué exigencias debemos tener o esperar de los niños y niñas dependiendo de las demandas de las tareas. Si tomamos como indicador el sistema de escritura, siempre debemos esperar mayor nivel de conceptualización en el primer tipo de tareas, escritura de textos memorizados, que en las producciones originales. También dependerá en este último caso, si es un primer intento, borrador, o sucesivas correcciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARRAGÁN, C.; DE LA FUENTE, T. y MARTÍN, N. (1997): "Registros de actividades sobre poesía". Material sin publicar.
- GONZÁLEZ, A. (1998): Entrevista publicada en El País Semanal.
- FERREIRO, E.; PONTECORVO, C.; RIBEIRO MOREIRA, N. y GARCÍA HIDALGO, I. (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- MILIAN, M. (1995): "Una exposición de poesía: poemas para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar". Aula de Innovación Educativa 39, pp.29-33.
- ROCA Y ROCA (1995): "Aprendiendo a enseñar" en TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L.: *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana. Aula XXI.
- ROMERO YEBRA, A. Mª. (1996): *Hormigueta negra*. Zaragoza: Edelvives.
- SMITH, F. (1997): *Para darle sentido a la lectura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana. Aula XXI.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.

CÓMO POTENCIAR EL LENGUAJE CON LIBROS ILUSTRADOS¹

Manuela Cecotti*

El libro ilustrado ha sido objeto de numerosas investigaciones y aportaciones didácticas, tanto desde el punto de vista del estudio de la *comprensión del lenguaje icónico* por parte de los niños (PRATESI, 1984) como desde el de las *modalidades de mediación social* que se han puesto en práctica entre niño y adulto durante las actividades de lectura (BARBIERI, 1989; BAUMGARTNER y DEVESCOVI, 1993).

El libro contiene numerosos elementos de conexión con el *desarrollo del lenguaje*, y de esta forma, ha llegado a convertirse en un instrumento cultural privilegiado. Por lo que respecta al ámbito lingüístico, diversos estudios documentan que el incremento de las *habilidades lingüísticas orales* de los niños está relacionado con la frecuencia con la que los adultos los involucran en la lectura de libros con ilustraciones; las investigaciones de naturaleza sociolingüística, por su parte, revelan que existe un vínculo entre el éxito en las fases de la *primera alfabetización* y la familiaridad con la que los niños usan los libros antes de aprender a leer (LUMBELLI, 1985; SULZBY, 1985).

Con relación a estos aspectos surgen *dos importantes cuestiones teóricas*:

1. La primera se refiere tanto al tipo de modalidades de lenguaje con las que el *adulto* se dirige al niño, como al papel que éstas desempeñan. Se ha demostrado, a este respecto, que durante la lectura de libros ilustrados se produce un intento educativo, lingüístico y específico en el momento en el que los padres o los educadores le ponen un libro delante al niño (NINIO y BRUNER, 1978). En estos casos, además, existe una *sensibilidad especial del adulto* al nivel de competencia lingüística del niño, y se activa una *función lingüística tutorial*, muy interesante si se enfoca desde la perspectiva

* Departamento de Educación, Facultad de Ciencias de la Formación (Trieste)

¹ Traducción del original italiano a cargo de Carmen Cazorla González

de la especificación y de la gran atención que se ha otorgado a la zona de desarrollo próximo (VYGOTSKI, 1978).

2. La segunda cuestión se refiere tanto al tipo de *lenguaje que produce el niño*, como al papel que éste desempeña. Las investigaciones de WHINTEHURST y sus colegas (1988, 1994) aportan resultados significativos con respecto a la hipótesis según la cual una actividad lectora temprana y articulada de libros con ilustraciones tiene efectos inmediatos y duraderos sobre la adquisición del lenguaje en niños desde los dos a los tres años.

Estos datos son verdaderamente interesantes, e interrelacionan las dos cuestiones arriba mencionadas. De hecho, se resalta cómo distintas estrategias que el adulto pone en práctica para acercar al niño a la lectura del libro ilustrado consiguen potenciar las diferentes habilidades lingüísticas del niño.

¿Cómo potenciar el lenguaje?

Partiendo de los estudios que se han citado, se pueden determinar y describir, por orden de eficacia, *los comportamientos lingüísticos del adulto* en la lectura de los libros ilustrados. En fin, podríamos decir que los comportamientos lingüísticos del adulto que resultan más eficaces son aquéllos que animan al niño a desempeñar un papel activo (durante la lectura de los libros), sobre todo las preguntas abiertas; son medianamente útiles las intervenciones que repiten, confirman o corrigen las frases del niño, así como aquéllas a las que el niño responderá con un sí, un no o una etiqueta; escasos son los efectos que se obtienen, no obstante, con instrucciones, expansiones o peticiones de indicaciones sobre las ilustraciones.

He aquí un elenco de los comportamientos lingüísticos del adulto por orden de eficacia (del más al menos eficaz):

Preguntas abiertas: *Dime, cuéntame*

Lectura/conversación: *Érase una vez...*

Preguntas de función/atributo: *¿Qué está haciendo?*

Repetición: niño: *Quieres leche*; adulto: *Leche*

Instrucciones imitativas: *Jirafa. Repite*

Premio/confirmación: *Sí, se llama así*

Preguntas de sí/no: *¿Sabes quién es éste?*

Crítica/corrección: *No, esto no es un gatito*

Preguntar simplemente *¿qué?*: *¿Quién es éste?*

Definición/etiquetaje: *Esto es un burro*

Instrucciones: *Pasa la página*

Expansión: niño: *Perro*, adulto: *Un perro grande*

Petición de indicaciones: *¿Dónde está el burro?*

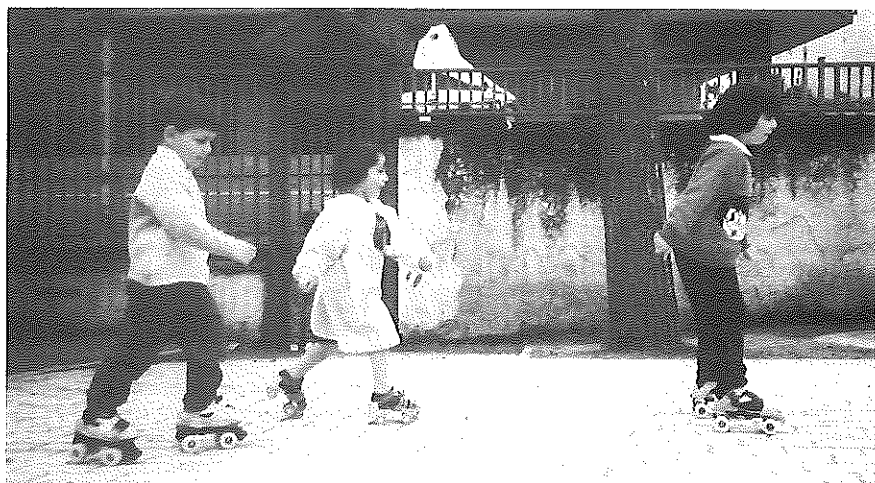
...

¿Qué áreas lingüísticas se potencian en mayor medida?

Los mismos autores proporcionan numerosos datos experimentales referentes a las características de las producciones verbales de los niños de entre dos y tres años que se ven incrementadas gracias a las modalidades de lectura del adulto citadas anteriormente. Podemos decir que este incremento se manifiesta mediante una mayor complejidad sintáctica al producir frases más largas y más articuladas, una mayor variedad de nombres y verbos, un mayor número de respuestas a las preguntas del adulto, más formas de continuar un tema y, por último, una mayor iniciativa a la hora de proponer temas nuevos.

En el siguiente esquema se exponen los tipos de habilidades lingüísticas que se potencian directamente en los niños gracias a la lectura de los libros:

Producción lingüística	Número total de frases
Características sintácticas	Longitud media de las frases Complejidad sintáctica
Características semánticas	Variedad sustantiva Variedad verbal Variedad semántica
Características pragmáticas	Respuestas Proseguimiento de temas Proposición de temas nuevos



«Todo eso se puede hacer en el norte, donde hay “estructuras”.» Algo de cierto tiene esta frase que, por desgracia, se oye con frecuencia en el sur, *aunque a veces es una coartada*.

Estas investigaciones se han adaptado a ciertas condiciones experimentales, pues la lectura del libro ha tenido lugar en distintas situaciones de interacción: niño/padre o madre, niño/profesor y niños/profesor, y en contextos diferentes: el colegio y la casa.

¿Qué actividades se pueden desarrollar en Educación Infantil?

Por lo que respecta a la utilidad del libro para los niños que están en periodo de acercamiento al código escrito (entre los tres y los cinco años), diferentes estudios ponen de manifiesto cómo lectura de libros ilustrados y la realización de diferentes actividades realcionadas con esta lectura en el periodo de Educación Infantil aumentan considerablemente la motivación para leer (CARDARELLO, 1995), desarrolla las habilidades de comprensión de la lectura, favorece la conceptualización de la lengua escrita y estimula las competencias metacognitivas y metalingüísticas (PINTO, 1993).

Se han determinado, además, modalidades lingüísticas específicas que caracterizan la lectura entre niños en *pequeño grupo* y en ausencia del adulto (BAUMGARTNER y DEVESCOVI, 1993). Según el resultado de estas investigaciones, en las relaciones comunicativas entre iguales se da una alternancia de turno en la narración de acontecimientos por parte de los niños y una adaptación recíproca, bien en el plano de las reglas conversacionales, bien en el plano de los contenidos. Esta modalidad activa y co-constructiva, que es esencialmente la que ha resultado ser la más eficaz para el aprendizaje lingüístico en la relación adulto-niño, se ha revelado también como la que más se usa de forma espontánea cuando los niños leen el libro en pequeño grupo y en ausencia del adulto.

A continuación, presentamos un proyecto articulado que pretende *poner en práctica* los resultados de los distintos ámbitos de investigación antes mencionados. Se encuentra todavía en fase de realización y tiene como finalidad inmediata potenciar el aprendizaje lingüístico en Educación Infantil.

La realización de una experiencia

Se trata de una experiencia en fase de realización en la que intervienen los niños, los padres y la profesora de un grupo de la Escuela Infantil Pública de Trieste² en una actividad de laboratorio lingüístico enfocada al uso de libros con ilustraciones. La duración de este trabajo es de cuatro años como mínimo y cuenta con una coordinación psicopedagógica constante.³ Lo hemos estructurado de tal forma que se puedan

2 Damos las gracias por su colaboración a la profesora Tiziana Scheriani, a los niños y a los padres del grupo de la Escuela Pública Infantil de Servola (Trieste), que han participado con entusiasmo en el proyecto.

3 La coordinación psicopedagógica corre a cargo de las profesoras Manuela Cecotti y Magda Sclaunich, instructoras didácticas en el Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias de la Formación de Trieste.

preparar actividades, lugares y ocasiones en los que llevar a cabo todos los tipos de interacción posibles utilizando los mismos libros.

El proyecto se ha organizado según el esquema que sigue:

1. *Duración*: 4 años, desde 1993/94 a 1996/97
2. *Definición de la actividad*: laboratorio lingüístico
3. *Participantes*: profesora, niños y padres de un grupo de Educación Infantil.
4. *Estructura anual*:
 - Octubre: selección de libros y programación de las actividades (biblioteca de clase, consulta directa del libro, audición, lectura y elaboración de libros...).
 - Noviembre: encuentro con los padres, presentación de los libros elegidos (libros científicos, de cuentos, de cancioncillas, de arte,) y del servicio de préstamo colegio-casa.
 - Diciembre: adquisición de los libros seleccionados y sorpresa para la fiesta de S. Nicolás.
 - Enero, febrero y marzo: utilización de los libros para las actividades programadas.
 - Abril: programación de sesiones estructurales según parámetros experimentales con la profesora.
 - Abril y mayo: realización de las sesiones y grabación en vídeo.
 - Junio: encuentro con los padres para discutir sobre las actividades desarrolladas con los libros y para ver algunos de los materiales grabados.
 - Junio: encuentro con la profesora para hacer un balance sobre los pasos seguidos y marcar las pautas para el futuro. Conexión con la enseñanza primaria.

Hipótesis de trabajo

El *laboratorio lingüístico* se ha concebido como espacio dentro del grupo y como estrechamente relacionado con las actividades educativas cotidianas, lo que hace que el niño use el libro como sistema simbólico de un contexto cultural compartido. Además, facilita una relación de intercambio, comparación y reflexión continuos entre los niños, los padres y el libro que, al estar cargadas de elementos significativos, conlleva una fuerte motivación para leer.

A raíz de los resultados de las investigaciones, hemos concluido que distintos *tipos de interacción* con el libro amplían las posibilidades de su uso como instrumento de aprendizaje, potenciando también las competencias relacionadas con *aspectos socio-lingüísticos*, sobre todo con la adaptación al interlocutor, el diálogo operativo y el lenguaje tutorial. Por esta razón, hemos actuado de manera que puedan tener lugar todas las modalidades posibles de interacción:

niño-libro	niño-profesora-libro	niño-padre/madre-libro
niños-libro	niños-profesora-libro	niño-padres-libro

Una hipótesis ulterior se refiere al hecho de que diversos *tipos de interacción* puedan potenciar diferentes *habilidades cognitivo-lingüísticas*, activando códigos específicos, ofreciendo una ampliación no casual del vocabulario, dando lugar a competencias metalingüísticas, construyendo distintos tipos de requisitos previos a la lectura. Consecuentemente, cada año hemos elegido libros de las mismas características: a) historias cotidianas, b) textos de divulgación científica con fotografías, c) cancioncillas y poesías, d) libros de arte para niños.

Procedimiento

Para programar las actividades, la atención se ha centrado en los siguientes elementos:

- la intervención de *diferentes interlocutores* (padres, profesora, niños),
- el uso de *distintos contextos* (colegio y casa),
- la valoración del *grupo de iguales* (pequeño grupo); se ha prestado una particular atención a los *aspectos relativos a los libros* menos investigados desde el punto de vista experimental:
- la elección de una *única tipología de libros* como elemento constante para toda la actividad de un curso escolar, y
- el empleo de distintas *tipologías de libros* a lo largo de los años (cuentos, divulgación científica con fotografías, cancioncillas, poesías y arte).

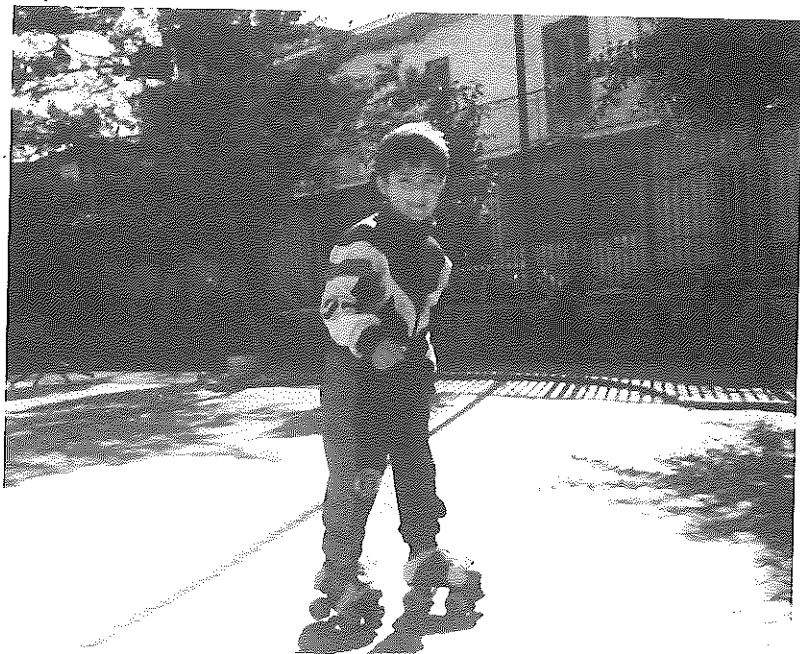
Reflexiones sobre el potenciamiento lingüístico realizado

Sobre la base de las grabaciones recogidas durante la experiencia, se puede analizar el lenguaje producido por los niños y por los adultos utilizando las categorías lingüísticas que se han especificado en las investigaciones arriba mencionadas.

Hemos procedido, concretamente, a la descripción de los comportamientos lingüísticos de los niños, de la profesora y de los padres en las diferentes fases de la experiencia. Para ello, hemos descrito ocho situaciones claves de la experiencia que pueden proporcionar datos útiles para describir la *evolución del lenguaje en todos los sujetos implicados* (niños, padres y profesora):

Niños

- En el primer acercamiento al libro en Educación Infantil, pudimos definir las situaciones de partida: por un lado, el nivel de desarrollo lingüístico que alcanzaron los niños y, por otro, el grado de confianza que éstos tenían con el objeto libro. A lo largo de estos años, dichos aspectos han cambiado radicalmente si tenemos en cuenta cómo se presentaban en el momento en que se inició la actividad escolar.



Una madre me ha dicho, sin pelos en la lengua: *“Tuttë stu scumbinamientë nun ll’agge maje vistë rindë â n’ásilë”! E nisciune parlë! Ma i’ mo vachë add’o direttorë!*. («¡Todo este caos no lo había visto nunca en ninguna guardería! ¡Y nadie hace nada! ¡Yo voy a hablar ahora mismo con el director!») Cuando después vea cómo ha aprendido a patinar su hijo, dirá: «¡Mi niño es el mejor!».

- Al final de cada año de Educación Infantil, se determinaron los progresos lingüísticos de los niños en conexión con la utilización del libro como objeto conocido, leído en casa y en el colegio, en compañía o a solas, oído o leído en numerosas ocasiones durante todo el año. Se pudo precisar el reconocimiento y la denominación de los elementos figurativos, la conexión realizada por los niños según la apropiación de figuras y textos, los términos específicos que se han leído, explicado y contextualizado más veces, y las asociaciones de cada niño, que expresan los pensamientos relacionados de modo pertinente y original con el libro leído.

- Durante el primer año de enseñanza primaria, fue útil verificar la repercusión que ha tenido esta actividad en relación con el aprendizaje sistemático. En este sentido, los juicios de los profesores de enseñanza primaria nos mostraron una modalidad de aproximación al aprendizaje característica de los niños que participaron en la experiencia, especialmente en cuanto a la motivación para leer (los niños querían aprender a leer, pero decían que ya sabían), en cuanto a las competencias que requiere el aprendizaje

instrumental (la mayoría había llegado ya a la fase alfabética, aunque no conocía los fonemas) y en cuanto a la actitud activa necesaria para comprender los textos (hacían muchas preguntas, querían conocer los significados, proponían lecturas y leían mucho a solas).

Profesora

- Al principio de la experiencia, la profesora formuló hipótesis de acuerdo con los aspectos lingüísticos que estarían presentes en mayor medida en el transcurso de las actividades programadas.

- Durante la actividad de laboratorio, la profesora diferenció sus propias actividades. En efecto, las diferentes modalidades interactivas requirieron diferentes posturas de la figura adulta (directora, jefa de grupo, coordinadora de grupo, observadora, interlocutor directo) que, a su vez, activaron comportamientos lingüísticos distintos. Los diversos tipos de libro originaron relaciones diferentes entre la profesora y los niños (contar e inventar cuentos partiendo de lo cotidiano, experimentar e investigar en el ámbito de las actividades científicas, jugar con las palabras y observar e interpretar el arte visual).

- Al final de la experiencia, se compararon las hipótesis formuladas al principio, y ésta se valoró conforme a parámetros globales (aceptación y participación de los niños y los padres, intereses y curiosidades suscitados, productos creados y préstamos domiciliarios), así como a aspectos específicos relacionados con la programación anual. La profesora tendió a hacer cada vez más preguntas abiertas y a reducir notablemente las instrucciones y, sobre todo en el grupo de los pequeños, la petición de indicaciones.

Padres

- Al principio de la experiencia, fue muy importante una actitud general de confianza en los datos de la iniciativa de la profesora. Los padres hicieron preguntas de tipo organizativo (cuántos libros, colocación de los libros en la clase, mochilitas para el trayecto colegio-casa, librerías de la ciudad donde localizar los libros elegidos), y manifestaron gran curiosidad con respecto a los libros propuestos, en general poco conocidos y considerados difíciles.

- Durante la experiencia, se involucraron cada vez más en la lectura de los libros, sobre todo con sus propios hijos; asumieron un papel específico y complementario al de la profesora; y aportaron datos útiles y colaboraron en el desarrollo de las actividades.

- Al final de la experiencia, el grado de participación fue muy alto. Una vez reanudada la actividad escolar, se explicó cómo en casa se comentaron algunos momen-

tos importantes de la experiencia escolar, y resultó especialmente interesante observar un lenguaje más preciso y puntual sobre los libros empleados. Muchos padres afirmaron que habían aprendido muchas cosas leyendo con sus hijos, que se habían divertido, que habían adquirido factores importantes para saber cómo y qué piensan los niños mediante esta experiencia. Muchos de ellos compraron otros libros de las mismas colecciones y se lo comentaron a la profesora y a otros padres.

De una primera reflexión de carácter general sobre la experiencia, se deriva una visión del potenciamiento lingüístico en clave de expansión y de expresión del pensamiento individual, de la capacidad progresiva de análisis metalingüístico, de argumentación social, de expresión de razonamientos y de hipótesis, de asunción y de discusión sobre los puntos de vista personales que tanto los niños como los adultos llegan a producir por medio del libro ilustrado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, D.H., LONIGAN, C.H., WHITEHURST, G.J. y EPSTEIN, J.N. (1994): "Accelerating language Development through picture book reading: replication and estension to a videotape training format". *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, n. 2, pp.235-243.
- BARBIERI, M.S. (Coord.) (1989): *La spiegazione nell'interazione sociale*. Turin: Loescher.
- BAUMGARTNER, E. e DEVESCOVI, A. (1993): "Interazione verbale tra bambini durante la lettura di un libro illustrato". *Rassegna di Psicologia*, vol. 10, n. 1, pp. 27-56.
- CARDARELLO, R. (1995): *Libri e bambini*. Florencia: La Nuova Italia.
- LUMBELLI, L. (Coord.) (1985): *Lettura e cultura*. Bérgamo: Juvenilia.
- NINIO, A.E y BRUNER, J.S. (1978): "The achievement and antecedents of labelling". *Journal of Child Language*, vol. 5, pp.1-15.
- PINTO, G. (1993): *Dal linguaggio orale alla lingua scritta*, Florencia: La Nuova Italia
- PRATESI, G. (1984): "Capire le storie per immagini". *Età Evolutiva*, pp.18-30.
- SULZBY, E. (1985): "Children's emergent reading of favorite story-books: a development study, *Reading Research Quarterly*, vol. 20, pp.458-481.
- VYGOTSKI, L.S. (1980): *Il processo cognitivo*, Turín: Boringhieri
- WHITEHURST, G.J., FALCO, F.L., LONIGAN, C.J., FISCHER, J.E., DE BARYSHE, B.D., VALDEZ-MENCHACA, M.C. y CAULFIELD, M. (1988): "Accelerating language Development through picture book reading". *Developmental Psychology*, vol. 24, n. 4, pp.552-559.

TRABAJAR CON GOYA EN EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES EN TORNO A UNA SITUACIÓN DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

*Maite Gutiérrez Merino**

Esta experiencia se sitúa en un Centro Rural Agrupado situado en una comarca al sur-oeste de la capital burgalesa.¹ Está integrado por las escuelas de Pampliega, Los Balbases y Presencio y es en esta última donde está nuestra aula: con sólo seis niños (5 niños y una niña) de edades comprendidas entre tres y cinco años.

Se trata de un entorno agrario en el que, en algunos casos, se alternan las actividades en el sector primario con las del obrero de tipo mixto que complementa los trabajos del campo y la ganadería con un puesto en el sector industrial de la ciudad.

Entre la población escolarizada destaca la presencia de algunas familias escasamente alfabetizadas y este factor, añadido a la escasez de oferta cultural, determina el hecho de que se trate de un medio poco favorecido y por ello mismo hay una fuerte demanda -expresada o no- en el sentido de nuevas propuestas culturales, de carácter no sólo puntual sino permanente: escuela de padres, por ejemplo.

El tema

Goya es un tema de trabajo que surgió al azar y que nos tuvo ocupados durante mes y medio, el tiempo que los niños tardaron en cansarse. Partimos de una idea de la educación que tiene que ver con el aprovechamiento de recursos que ofrece el medio. La lectura de una noticia en la prensa local nos informaba de la exposición, en el Museo Provincial, de una de las obras menos conocidas de Goya, la pintura titulada "*El Empecinado*".

* Maestra en el C.P.R.A. de Pampliega. Burgos.

1 Durante tres años ha formado parte del seminario de Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Escrita dirigido por Myriam Nemirovsky.

Nuestro pueblo está escasamente comunicado con la ciudad. Por ello, aunque las madres y yo le dimos muchas vueltas, fue imposible que la clase fuera a visitar la exposición.

La idea de llevar al aula la realidad cultural es cada vez menos -afortunadamente- asunto de discusión pedagógica. Pero considerar la figura de Goya un soporte en el que fundamentar un diseño didáctico resulta hoy -teniendo en cuenta que se trata de niños muy pequeños- una propuesta extraña para una determinada tradición escolar.

Ella se enmarca en conceptos que configuran el cuerpo teórico tradicional: la *transmisión del saber*, el alumno como *receptor* pasivo de la enseñanza, la importancia del *método*, la ausencia de idea de *proceso*, el mito de la *homogeneización*, el protagonismo absoluto de la ficha y el libro de texto, la idea de que el lenguaje escrito es sólo uno y convencional y que los niños y niñas sólo pueden reproducirlo pero no experimentar con él, etc.

En esa teoría sobre el aprendizaje se supone que el saber es lineal y que hay que irlo dosificando en partes (en el caso de la lectoescritura, letras, sílabas, palabras...) y no se tienen en cuenta aspectos que, desde la perspectiva constructivista, resultan fundamentales: de un parte, la consideración de que niños y niñas son activos cognitivamente, y de otra, que su competencia lingüística les permite acceder a la complejidad del lenguaje, si bien, en cada momento del proceso, su nivel de desempeño será diferente.

Desde la metodología transmisiva hay temas que se consideran poco adecuados por la complejidad de su contenido mismo, y aquello que no se supone sencillo, de esquemas simples, no se lleva al aula de Infantil. Por ello es muy frecuente que se repitan temas hasta la saciedad, siempre iguales y en el mismo orden.

Planteamientos tan lineales, situados al margen de las aportaciones recientes de la psicología genética y la psicolingüística, son tan poco estimulantes que se convierten en una verdadera anestesia para los niños y las niñas.

Tomando como referentes teóricos la indagación vigotskyana y las aportaciones de Emilia Ferreiro -y adscribiendo así mi postura- me permito comentar:

Vigotsky define la importancia del discurso escolar en una doble tarea, "*facilitar y formar la actividad psicológica, e ir creando las condiciones de los cambios conceptuales en los escolares*" (en CASTORINA, 1996).

FERREIRO plantea (1996:131) que "*el desarrollo va de lo abstracto hacia lo concreto, ya que lo propio de la actividad estructurante del sujeto es la construcción de esquemas interpretativos generales para poder comprender los desafíos de la realidad*".

Piaget afirma que las estructuras se construyen estructurando lo real. Por lo tanto, el aprendizaje, para ser significativo y provocar desarrollo, requiere trabajar con contenidos relevantes. En un modelo didáctico que propone la investigación como método de aprendizaje -conforme a las aportaciones piagetianas- los contenidos desempeñan un papel importante, pero dentro de una orientación particular. No son sólo conjuntos de información sobre la realidad física, biológica o psicosocial que se acumulan en la memoria; son sistemas teóricos de interpretación, explicación y predicción que poseen una lógica interna con diferentes grados de complejidad (PÉREZ GÓMEZ, 1982; en LERNER, 1996.)²

La propuesta didáctica

Se organiza tomando en cuenta la teoría de Piaget según la cual los niños construyen esquemas de interpretación para entender el mundo que los rodea. Esos esquemas, que se manifiestan a través de hipótesis, se derivan siempre de esquemas anteriores y producen el conocimiento a partir de aproximaciones sucesivas al objeto.

Por otra parte, se considera la realidad grupal del aula como una situación privilegiada, cuyas ventajas debemos aprovechar para la construcción conjunta de escrituras a través de la interacción (TEBEROSKY, 1982:155-156). Si entendemos la interacción como posibilitadora de avances cognitivos -y de otro tipo- hay que resaltar el hecho de que las posibilidades de interactuar resultan limitadas en un aula de seis niños.

El diseño didáctico quedó configurado sobre la base de la propuesta de D. OGLE (1990):

1.- *La elaboración de dos carteles* en los que fuimos escribiendo lo que sabían sobre Goya y lo que querían averiguar; supuso un principio de organización del tema, un eje de trabajo.

2.- *La búsqueda de fuentes bibliográficas* para crear un rincón en la biblioteca con aportaciones de diversa procedencia:

- libros traídos de la biblioteca de la escuela de Pampliega;
- préstamo, en dos ocasiones, del servicio de Bibliobús;
- aportaciones personales;
- fotocopias de monografías de Historia del Arte.

3.- *El uso de los textos como fuente de información. ¿Qué texto contiene la información que queremos averiguar?*

En muchas ocasiones los niños han acudido a los libros de forma espontánea para mirar -y reconocer- pinturas de Goya o para leer de forma no convencional, apoyándose a veces en palabras conocidas.

2 Fuente: Lerner, D. (1996): *La Enseñanza y el Aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición.*

Para que ellos y ellas lleguen a apropiarse de algunas propiedades del lenguaje escrito es necesario proponer actividades sistematizadas que les pongan en la necesidad o les den la oportunidad de interactuar con él mismo y con los usuarios, es decir, con los otros niños y con los adultos. En otras palabras, se trata de crear contextos en el aula que conviertan el trabajo con el lenguaje en algo funcional, que tiene sentido en sí mismo.

Algunas actividades tomaron en cuenta aspectos referentes al *modo de lectura*. Para encontrar la información tenemos que hacer un uso de la lectura no lineal, dar saltos entre líneas, volver hacia atrás, releer párrafos, consultar el índice, *anticipando* para encontrar sentido a la lectura, desentrañar su significado y comprenderlo.

Otras actividades sobre los textos se referían a su *relación con lo real*. En este sentido, recogemos por un lado fragmentos sobre su vida y por otro, nos pone en relación con el lenguaje histórico, cuando la información se refiere a la época en que vivió *la España que le tocó representar*, en palabras de Rafael Alberti.

La lectura de pequeñas cuñas, previamente seleccionadas, en voz alta, la hacía yo, salvo en alguna ocasión que le fue ofertada a alguien, para ampliar de este modo los modelos de lectores adultos.

Un objetivo importante era conseguir que se involucraran en el análisis de la obra de arte y lo que le rodea, en el lenguaje pictórico, y no tanto en la idea de *artista, creador, genio* porque se trataba de establecer una relación con su obra, acercarnos a ella, ver cómo funciona cada cuadro, mirarlo de cerca, a la altura que los pintó su autor porque somos iguales y el cuadro no es algo sagrado.

“En el fondo, el acto creativo no lo realiza solo el artista: el espectador pone la obra en contacto con el mundo exterior descifrando e interpretando sus cualidades internas” (M. DUCHAMP).

Goya representa una manera muy personal, muy artística de entender la pintura. A menudo utilizábamos una lupa de aumento para ver los cuadros, describíamos determinadas zonas por su contenido, texturas, matices de color, por el tipo de personajes. A veces añadíamos la narración de experiencias estéticas personales.

El registro, ¿para qué ?

La actividad de registrar las intervenciones de los niños y niñas nos permite hacer análisis críticos acerca de la validez de nuestras propuestas. Cuando registramos nos alejamos de la situación y particularizamos lo más posible, descendiendo al detalle para *ver* lo que está sucediendo en una pareja o un grupo que interactúa.

Llevarlo a cabo nos pone a los docentes en el rol de *productores de textos* -un registro es un texto descriptivo-, nos hace enfrentarnos a las mismas dificultades que tienen los niños, la que entraña la producción de un texto escrito. Es útil como reflexión. Nos hace asumir un papel más investigativo en el aula.

La actividad propuesta es grupal, intervienen en ella tres niños, uno de tres años y los otros de cinco. Su duración fue de media hora aproximadamente. Me interesaba averiguar cómo se desenvolvían en grupo para buscar información, cómo eran mis intervenciones y cuáles eran sus hipótesis iniciales.

Con la propuesta pretendía que el alumnado pusiera en marcha diferentes estrategias para utilizar los libros como fuentes de información. Es decir, *¿qué texto contiene la información que queremos averiguar?*

Para ello, tomando como modelo una secuencia de M. Nemirovsky, les propongo:

- 1- que elijan una de las preguntas que escribieron en el cartel *queremos averiguar*.
- 2- que entre los tres se pongan de acuerdo para encontrar el texto más adecuado, que contenga esa información.
- 3- que escriban esa información en una hoja.
- 4- que añadan nuevas preguntas.
- 5- por último, le cuentan al resto de la clase lo que averiguaron.

Anotaciones del registro:

Los niños son Adrián, tres años, José Manuel y Jesús de cinco años.

Maestra: *Entre los tres tenéis que elegir una pregunta de las que habéis escrito.*

Adrián: -señalando- *Ésta, leémosla.*

M: -leyendo en voz alta la pregunta señalada- *¿Goya iba a misa?*

Adrián: *Es que los pintores no van a misa.*

M: *¿Por qué?*

A: *Porque ellos pintan y entonces se manchan las manos.*

José Manuel: *Tenemos que buscar otra pregunta, ésta -señalando.*

M: -Leyendo en voz alta- *¿Iba Goya a la era?*

J. M.: *No, porque estaba todo el día pintando.*

Jesús: *Tenemos que buscar otra pregunta, ésa, ya está.* Se quedan unos momentos buscando sin ponerse de acuerdo.

M: *Hay que estar de acuerdo los tres y tratar de encontrar otra pregunta que sea interesante.* -Leo en voz alta- *Cuando nació Goya, ¿había eras?*

M: *¿En qué libro podemos buscar para enterarnos?*

J: *En el diccionario.*

M: *¿Y qué palabra buscamos?*

J. M.: *Pues la de Goya.*

M: *Vamos allá.* José Manuel trae el diccionario. *¿Con qué letra busco?*

J. M: *La primera de Goya.*

M: *Voy buscando y ellos están muy atentos, expectantes. Vienen muchas palabras con la primera de Goya, os las leo pero Goya no viene. Cuando vaya a Pampliega busco en la biblioteca un tomo del diccionario enciclopédico porque ahí viene Goya, y os lo traigo.*

A: *Pues buscamos otra, era, buscamos era.*

M: *¿Cómo empieza?*

Contestan todos con *¡el!*

A: *Como Eli y Eduardo.*

M: *Busco con ellos, están igual de interesados que antes, encontramos la palabra y la leo. ¿Nos ha contestado a lo que queríamos averiguar?.*

Jesús y José Manuel: *No, porque eso no viene.*

M: *¿Dónde buscamos?*

Adrián: *Hay más diccionarios -trae otro de la biblioteca, buscamos las mismas palabras y se dan cuenta de que en los dos dice lo mismo-. Pero podemos mirar en otro mas pequeñín -trae uno de bolsillo y miramos, contiene menos que los anteriores-. En este no viene porque es pequeño pero trae mapas.*

José Manuel: *Que viene Honduras, donde nació mi mamá.*

Buscamos Honduras y no está, les enseñó mapas de América para que ellos busquen conmigo, lo encontramos.

Adrián: *Mi tía se llama Afriquita y está en Venezuela, podemos buscarlo en el mapa, empieza como Beni, tu mamá dirigiéndose a mí. Ahora buscamos en el globo terráqueo. Venezuela.*

M: *¿Y nos contesta esta información a lo que queríais averiguar?*

José Manuel: *No, pero con el mapa podemos saber dónde estaba su escuela.*

M: *Ya, pero algunas preguntas necesitan un libro más adecuado. También lo podréis preguntar en casa y mañana me contáis.*

Jesús: *Yo tengo en casa otro diccionario, a ver si viene.*

Adrián: *Yo tengo otro, pero es un poco gordito y no me lo dejan traer a la escuela.*

Comentario del registro:

Entre los tres niños se da un intercambio espontáneo y son ellos los que van construyendo el conocimiento, no hay nadie *enseñando*. No importa que las argumentaciones no sean correctas, ni el hecho de que les cueste tanto variar sus hipótesis -como ocurre con el recurso al diccionario, tantas veces repetido- lo que importa es que todos están aprendiendo, al crear estructuras cada vez más complejas para interpretar la información.

A través de la discusión, el diálogo, el grupo *interactúa*. No sólo consideramos que la interacción entre iguales favorece la alfabetización. Pretendemos que los niños lleguen a producir buenos textos en situaciones *cooperativas*. Pretendemos que penetren en estrategias de búsqueda de información y en la decisión del material más adecuado.

Las escrituras de los niños

La investigación de EMILIA FERREIRO y ANA TEBEROSKY (1979) sirvió para recuperar la escritura como tema psicológico y dejar de ser considerada una asignatura escolar más. Desde la concepción teórica piagetiana mostraron, a través de sus trabajos, que los niños y niñas tienen *ideas, teorías e hipótesis* que ponen a prueba continuamente frente a la realidad y que confrontan con las ideas de los otros. También desde la psicolingüística contemporánea hay trabajos recientes en los que se revisan las ideas sobre el aprendizaje de la lengua escrita.

Una concepción de la escritura como *objeto de conocimiento* y del niño como alguien *activo* desde el punto de vista cognitivo implica necesariamente *reconceptualizar la tarea alfabetizadora*. Los docentes asumimos una nueva postura que supone cambios fundamentales en relación con la escuela, los materiales didácticos, el *rol* del niño, nuestro propio *rol*, desde la cual el aula representa un contexto en el que todas las producciones escritas, dotadas de significado por los niños, tienen el valor de *escrituras*, y ello, tanto si se trata de producciones *convencionales* como si son *marcas gráficas* (palitos, bolitas, culebritas, ...).

La escritura, en su origen histórico y psicogenético, es una forma particular de representación gráfica. Por tanto, todos los niños y niñas, desde los tres años o antes, pueden producir textos escritos, y la escuela no sólo debe permitir que los niños *experimenten* con la lengua escrita, debe propiciar situaciones en las que jugar con ella, atreverse, equivocarse, resultan necesarias para *reinventar* la escritura y apropiarse de su código interno alfabético convencional.

Con la información provista por el ambiente los niños construyen varias hipótesis sobre la escritura. Para tratar de comprender, de encontrar *coherencia* interna transforman el contenido recibido, aceptándolo a veces, ignorándolo o rechazándolo (FERREIRO, 1996).

El análisis de las producciones infantiles se convierte en uno de los objetivos principales en tanto que permite la reflexión sobre el trabajo en el aula e implica evaluar la validez de nuestras propuestas. En este sentido YETA GOODMAN (1991) afirma que los docentes se convierten en parte del equipo de investigación y al profundizar, con sus propias indagaciones, el conocimiento de la naturaleza de la alfabetización, pueden comprender mejor su papel de conductores del aprendizaje.

Desde la perspectiva constructivista, avanzar supone ser cada vez mejores intérpretes/productores de lenguaje escrito y ello se produce a través de la *interacción*. Interactuando con él a través de diferentes secuencias didácticas, pudieron acceder a sus *propiedades*: organización del texto, su relación con *lo real*, *el modo de lectura*, la relación lengua oral/lengua escrita, *el léxico*. Las actividades relacionadas con el sis-

tema de escritura y los aspectos sintácticos y/o gramaticales se enmarcan dentro del trabajo con las *propiedades del tipo de texto*, en nuestro caso, la biografía de Goya. Algunas de éstas hacen referencia al tipo de letra, la direccionalidad de la escritura, el análisis de las propiedades de las palabras, la puntuación y los signos.

Las propuestas de escritura recogidas a continuación pretenden dar respuesta a la pregunta *¿Con qué estrategias concretas se trabaja en el aula de acuerdo con este enfoque?*:

1.- Escritura en parejas.

Jesús y Jose Manuel componen la escritura *Francisco de Goya (1)*. Tienen la misma edad, cinco años, y su nivel de desempeño es bastante parecido: un nivel *silábico* que en ocasiones se cuestionan al entrar en contradicción con escrituras convencionales.

Maestra: *Escribid "Francisco de Goya" entre los dos, no vale que sólo piense uno.*

Jesús: *Se empieza igual que Franco, con F.* (mira a la pared donde están escritas las letras con diferentes tipos de grafías).

José Manuel: (coge el lápiz) *¿Qué miras ahí? No tienes que mirar las letras.*

M: *Él puede mirar donde quiera.*

(Jose Manuel escribe / F /).

Jesús: *Ahora va la de Cristian, pon la / C / y ahora otra / F / y luego la / Z / de zapato. ¿La ves en la pared? pues pónla.*

José Manuel: *Déjame, que estoy pensando.*

Jesús: *Hay que poner Fran.*

José Manuel: *¡Ah, sí! la / N /.*

Jesús: *Sí, la / N / y la / A /*

(queda FCNA).

M: *¿Por qué no lo leéis?*

(leen los dos de izquierda a derecha a la vez Fran).

José Manuel: *Ahora Ci, va la Ci.*

Jesús: *Con / Z /.*

José Manuel: *Y con / I /, la /Z/ sola no dice Ci, ahora ya pone Fran-cis.*

Jesús: *Le falta Co, ponemos esta / T /.*

José Manuel: *Y / O /, si no, no dice, pero sin la / T /.*

(escribe / O / a continuación y queda FCNAZFFITO y los dos leen a la vez FRAN-CIS-CO).

Jesús: *Ahora la / D / de David.* (escribiendo a continuación).

José Manuel: *Pero va separada y lleva la / E / al lado para que diga De. Ahora falta Goya.*

Jesús: *Pon la de Goya.*

José Manuel: *Ahora tú la / O /.*

Jesús: *Tú la / Y / griega.*

José Manuel: *Ahora tú la / A / Ya lo hemos terminado.*

(Los dos leen).

FRANCISCO DE GOYA José Manuel
JESÚS

1. Escritura en pareja: FRANCISCO DE GOYA

2.- Archivo de nombres que configuren un campo semántico alrededor del tema.

Estas tarjetas representan escrituras estables y sirven de soporte a muchas actividades de lectura y escritura que pueden hacerse casi a diario (2 y 3):

- Clasificaciones atendiendo a diversos criterios: títulos de cuadros, personajes de la época, géneros pictóricos, técnicas, nombres de familiares y/o amigos...
- Escrituras de *listados* de nombres.
- Análisis de las propiedades de las palabras. Cuántas letras llevan, cuáles.
- Comparaciones: nombres largos/cortos, compuestos/simples, los que se parecen a los nombres de los niños y por qué...
- Ejercicios de *lectura* con los cuales se trabaje de modo habitual *la anticipación lectora*, por ejemplo: si empieza con tal letra ¿qué puede poner? o tapar algunas partes del nombre para que adivinen el *todo* y después verificarlo.

JESUS
MARTIN ZAPATA AMIGO
EMPERADOR
NAPOLEON
MELCHOR DE
JOUILLAND
AMIGOCOTA

FAMILIA DE GOYA
GRACIA, LA MADRE
JAVIER, EL HIJO
MARIANO, SU NIETO
ADRIAN

2. Copia individual de nombres de personajes de la época.

3. Escritura de nombres de la familia de Goya

3.- Escritura de un cuento a partir de un cuadro.

La elección la hice yo y les propuse escribir un cuento a partir de la pintura titulada *Aquelarre* que Goya pintó en la Quinta del Sordo y forma parte de las pinturas negras pertenecientes a su última etapa. Se trata, a mi juicio, de una pintura muy sugerente.

AIAUNA BQAIUMOBMOQAIU
 HABIA UNA VEZ QUE HABIA UN MONSTRUO QUE
 HABIA MUCHAS BRUJAS.

4. Producción individual de un cuento a partir de la observación de una pintura

El comienzo del cuento de José Manuel (4) presenta una escritura silábica sin ningún tipo de segmentación entre las diferentes palabras. A lo largo del tiempo que duró el tema, él se fue cuestionando la separación entre palabras. Esta escritura le supuso un gran esfuerzo pues mientras sus compañeros habían acabado su cuento José Manuel dejó el resto para "otro día".

Unos días más tarde, Jesús está escribiendo *Maja Desnuda*, una escritura que no se cuestiona demasiado porque, al estar en el archivo de nombres y ser una palabra estable, la recuerda. Sin embargo, como no se cuestiona la segmentación, lo escribe todo seguido. José Manuel le dice:

- Deja un espacio
 Jesús: ¿Por qué?
 J.M. : Porque "desnuda" es otra cosa.



5. Hipótesis de referente: para brujas, las letras tienen que ser feas.

El trabajo de Aitor, (5) de tres años no tiene formato ni características de cuento. Hace poco ha comenzado a diferenciar dibujo de escritura y también es reciente el hecho de dotar de significado a las marcas que escribe. En este niño la hipótesis del referente aparece muy pronto: cuando le pido que lea lo que escribe él lee para escribir brujas las letras tienen que ser feas.

GOYA NACIÓ EN
FUENTE TODSARAGÓN
A LOS 14 AÑOS
COPIABA ESTAMPAS ITALIANAS
Y FRANCESAS

GOYA
DESDE PEQUEÑO
QUISO SER PINTOR
JESÚS JOSÉ MANUEL

6. Escritura colectiva después de leer un fragmento biográfico.

4.- Escritura en grupo de la información recogida en los libros.

En la escritura producida por un grupo de dos o tres niños aparecen diferentes niveles: marcas no convencionales, escritura sin control de cantidad de caracteres, con control, hipótesis silábica, escrituras alfabéticas.

GOYA UN PESTERIL

DESTACABA POCO EN LA ESCUELA

¡ADAMOS

PINTABA A TODOS

MAZA DUD
DESNUDA


(LA)

GOYA LA FAMILIA DE CARLOS II

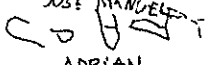
JOSÉ MANUEL
JESUS


7. Dos niños de cinco años reescriben aspectos de la vida de Goya

¿CUANDO NACIÓ GOYA HABÍA ERAS? (IBA A LAS ERAS?)

GOYA HACÍA GRABADOS
LUTBAIU  CUBA O

LE GUSTABA (LA) PINTURA DE VELÁZQUEZ.

JESUS
JOSÉ MANUEL
 ADRIAN.



¿GOYA ERA AMIGO DE VELÁZQUEZ?

8. Escritura en grupo de tres donde aparecen distintos niveles: marcas, signos, escritura silábica.

9. Escritura en grupo de tres donde aparecen dos niveles: alfabético y otro no convencional

JOSÉ MANUEL
ADRIAN

¿HABÍA GUERRA EN ESPAÑA?

SI HABÍA GUERRA

GOYA PINTÓ LA LUCHA
FUSILAMIENTOS DEL 2 DE MAYO

¿GOYA HACÍA LOS JUGUETES?

5.- Escribir el título de un cuadro.

José Manuel dibuja la *maja* y escribe silábicamente AMJ D E UA y lee *la Maja Desnuda*. Le cuesta romper la hipótesis silábica, en la que se ha instalado hace algún tiempo porque en ella se siente cómodo y evita cuestionarse para pasar a un nivel alfabético más avanzado.



10. Dibujo y escritura: LA MAJA DESNUDA

6.- Dictado de los niños a la maestra.

Es un tipo de actividad que hacemos a veces tras, por ejemplo, la lectura de alguna cuña informativa. Los niños dictan y es la maestra quien escribe. Permite centrar la atención sobre aspectos como la coherencia textual, el léxico utilizado, la puntuación, relación título-contenido, al asumir el adulto el trabajo de graficar. Supone un análisis, una toma de conciencia sobre la diferencia entre lenguaje oral-escrito. El ejemplo de la figura de al lado recoge una escritura de este tipo que luego fue copiada

BIBLIOGRAFIA

PIAN GIBSON ASESOR GYAOEDE
 BOZAL, I. E. BATE
 de Goya. Historia 16
 ARGAN. GIULIO CARLO EL ARTE
 MODEANO
 SECRETOS ISIGLOXUIII FLOHIC.
 VARIOS AUTORES LOS GENTOS DE LA
 PINTURA ESPAÑOLA I FED. SNAPE

(11) Copia en pareja de la bibliografía

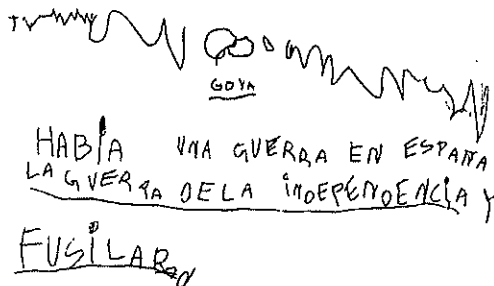
por los niños (en una estrategia de copia que tampoco es convencional). Fue realizada tras el debate que surgió después de leer un fragmento de un comentario descriptivo y estilístico de la obra *Los fusilamientos del dos de mayo*.

En el texto los niños escribieron *Goya pintaba los soldados que mataban a todos; los pintó sin cara porque no le gustaba lo que hacían*. Elegir una pintura como ésta supuso para mí muchas dudas en cuanto a la pertinencia del tema, tan crudamente tratado por Goya, pero me pareció interesante tratar la guerra como un tema transversal: cuál es la postura del pintor y cuál es la nuestra.

Se llevaron a cabo otras actividades tales como *lecturas reiteradas* de un mismo párrafo para encontrar palabras conocidas, fragmentos específicos o para trabajar la anticipación lectora.

Usando las letras móviles, *componer nombres* por parejas, en donde la reflexión se centra sólo en aspectos de análisis de las palabras porque la escritura es algo diferente al trazado de la grafía, en este caso ausente. *Reescritura* de noticias de prensa relacionadas con la exposición.

Me parece oportuno destacar la importancia de diseñar secuencias didácticas que promuevan el trabajo diario de los niños con la lengua escrita en un contexto de aula que lo haga necesario o deseable. "No estamos hablando de actividades de pre-lectura y pre-escritura, sino de actividades de escritura y de desarrollo del lenguaje escrito" (TOLCHINSKY, 1993).



VIGOTSKY (1979) afirma: "el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje". (Citado por CASTORINA, 1996).

12 y 13. Escritura colectiva sobre aspectos biográficos: Copia posterior, también colectiva

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CASTORINA, J.A., FERREIRO, E., LERNER, D. y KHOL DE OLIVEIRA, M. (1996): *Piaget-Vigostky: Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- FERREIRO, E. (1982): "¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado". México: Boletín de la Dirección de Educación Preescolar nº 2.
- FERREIRO, E. (1996): *Alfabetización: Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1991): "Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis". En YETTA GOODMAN (Comp): *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires: Aique.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FOUCAMBERT, J. (1976): *Cómo ser lector*: Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- GOODMAN, Y. (1991): *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Santillana.
- KAUFMAN, A. M., CASTEDO, M., TERUGGI, L. y MOLINARI, C. (1991): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*. Buenos Aires: Aique.
- LERNER, D. (1996): *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*.
- TEBEROSKY, A. (1982): "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". En FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (Comps): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

DEL DIBUJO LIBRE
AL CUENTO.
Una conquista compartida
en un ambiente alfabetizador
*Joaquín Ramos García**

“Es escribiendo que el niño comprenderá cómo funciona la escritura, y no estudiando la escritura como aprenderá a escribir” (TOLCHINSKY, 1993:185)

Y los niños y las niñas ya tienen ideas previas del código escrito cuando llegan a la escuela

La lengua escrita como producto sociocultural está presente permanentemente en la vida cotidiana del alumnado mostrando todo su valor funcional. Así, no es difícil que cualquier niño o niña reconozca muchos de los productos que consume y/o que atraen su atención, productos que encuentra fácilmente en los anuncios de la televisión, de las vallas publicitarias, de las revistas,... y en los envases. Tampoco es nada difícil que reconozca su nombre, el nombre de su pueblo, de algunas calles cercanas y relevantes, de los monumentos y de los comercios más significativos de su entorno. Como muy bien afirman FERREIRO y TEBEROSKY (1982), cuando el alumnado ingresa en la escuela ya posee una serie de experiencias, hipótesis y conocimientos previos sobre el código escrito adquiridos como consecuencia de su interacción con su entorno socio-cultural.

Si el proceso de alfabetización comienza mucho antes de que el alumnado se escolarice, corresponde a la escuela sistematizar este aprendizaje para que el alumnado adquiera autonomía, reflexividad y creatividad en el uso del código escrito. Pero la escuela, donde el discurso oral desempeña un importante papel mediador, obvia muchas veces la cultura experiencial y las ideas previas del alumnado escolarizando este aprendizaje (al igual que hace con los demás) y utilizando la escritura principal-

* Maestro de Primaria del C. P. Fernando Villalón (Morón) y miembro del MCEP SEVILLA

mente como un recurso evaluador de los progresos del alumnado. La preocupación y el objetivo dominante entre el profesorado, “*todos deben aprender a leer y a escribir en un año*” (y si es en menos tiempo mucho mejor), no tiene en cuenta que la conquista del código escrito es un proceso activo, reflexivo y compartido donde lo nuevo surge a partir de lo conocido previamente en situaciones intencionales de comunicación, interacción y comprensión. Cegadas por la amplitud del currículum a transmitir, las instituciones educativas olvidan que *se aprende a escribir escribiendo* cuando la escritura cumple una importante función comunicativa, pero para ello es imprescindible que la escuela ofrezca los recursos y destrezas básicas para que el alumnado comprenda que la escritura se apoya en la acción, en la reflexión, en la reescritura y en el esfuerzo. Superar esta deficiencia exige la recreación en el aula de un *ambiente alfabetizador* que ponga a disposición del alumnado diferentes tipos de textos escritos y el empleo sistemático, contextualizado y flexible de estrategias didácticas que hagan de la escritura una herramienta funcional que estimula la expresión y comunicación escrita de experiencias y sentimientos de manera gratificante tanto para el emisor como para el receptor.

La escritura es una actividad significativa y funcional en un ambiente alfabetizado

La conquista del código escrito es un largo y complejo proceso activo y reflexivo que se sustenta en dos aprendizajes simultáneos, el aprendizaje del *sistema de escritura* y el aprendizaje del *lenguaje escrito* (TOLCHINSKY, 1993), que requieren una intervención educativa sistematizada en la que el docente orienta y guía el proceso de escritura del alumnado ofreciéndole modelos variados, relevantes y significativos y recreando en el aula un *espacio de vida* donde la escritura sea una herramienta funcional y significativa para clarificar, ampliar y reformular sus ideas, sentimientos, vivencias, sus dudas, sus expectativas y necesidades, sus hipótesis del mundo que le rodea, ... haciéndolas más inteligibles tanto para uno mismo como para los demás. El alumnado escribe para informar, expresar, recordar, pedir, anotar una observación, ... para satisfacer un deseo o una necesidad y, también, para sus lectores potenciales.

Si a escribir se aprende escribiendo –como en distintos momentos han afirmado FREINET (1982), HOLT (1987), GRAVES (1991), TEBEROSKY (1993), TOLCHINSKY (1993), SMITH (1994) y KAUFFMAN (1994)– por el carácter práctico de la escritura; es imprescindible partir de las ideas y conocimientos previos del alumnado y ponerlo en contacto permanente y reflexivo, a través de la lectura y de la escritura, con los distintos tipos de textos que se puede encontrar en el mundo alfabetizado para que descubra y comprenda como funciona el *sistema de escritura* (a nivel gráfico, ortográfico y segmental) y el *lenguaje escrito*. Estos aprendizajes son posibles gracias a la interacción entre la enseñanza y los conocimientos e ideas previas del alumnado. La escuela, desde el inicio de la escolarización, debe planificar (de una manera flexible y situada) situaciones intencionales de aprendizaje que favorezcan el contacto cotidiano

y significativo con el código escrito como requisito básico para lograr una mayor comprensión de los elementos relacionados con el *sistema de escritura* -letras, signos,... y cómo éstos se combinan para representar el lenguaje- y una aproximación a las características de distintos tipos de textos como el cuento, la poesía, la noticia, la monografía, el informe, el sinsentido, el anuncio,... El reconocimiento y la comprensión de las características de los textos estimula en el alumnado el desarrollo de la anticipación como estrategia para interpretar con mayor eficiencia y aproximación la información obtenida al leer.

En todo este proceso de acercamiento y reconstrucción, el docente desempeña un papel importante estimulando la recreación de un ambiente alfabetizador en el aula, organizando una secuencia de actividades que respete las condiciones de comprensión del significado de los símbolos elaborados por el alumnado, fomentando su participación en la organización y desarrollo de actividades, favoreciendo la comunicación de sus ideas, opiniones y sentimientos; estimulando la interacción activa y reflexiva de todos los miembros del grupo clase en múltiples actos de lectura y escritura de diferentes tipos de textos y ayudando al alumnado que lo necesite con intervenciones específicas de acuerdo con su nivel de conceptualización respecto al código escrito.

El dibujo libre es un buen mediador entre la cultura oral y el código escrito

El dibujo infantil es una manera placentera y gratificante que tiene el alumnado para poner de manifiesto lo que le gusta o disgusta, lo que le produce miedo y terror, lo que le atrae o repele, ... Los dibujos infantiles reflejan lo que el alumnado "*sabe acerca de las cosas, lo que le parece más importante en ellas y, no en modo alguno lo que está viendo o lo que, en consecuencia, se imagina de las cosas*" (VIGOTSKY, 1982:95). En sus dibujos el alumnado pone de manifiesto su manera de percibir, interpretar y comprender el mundo; sus conocimientos y sus ideas previas del mundo que le rodea, de su mundo. Precisamente por ser un reflejo de su peculiar manera de interpretar y organizar la realidad, los dibujos infantiles, en muchas ocasiones, están llenos de contradicciones, desajustes y ausencias respecto a la realidad.

El dibujo infantil es una especie de *relato gráfico* (VIGOTSKY, 1982) dialogado sobre el objeto u objetos que representa. Cuando el niño y/o la niña dibuja está dialogando con el objeto, hecho o persona que representa en el folio porque "*piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo*" (VIGOTSKY, 1982:96). Esta dimensión proyectiva y sustitutiva del dibujo respecto al lenguaje oral permite al niño y a la niña superar las limitaciones espacio-temporales impuestas por el lenguaje oral.

El uso continuado del dibujo como "*medio gráfico comunicativo*" (TEBEROSKY, 1993:17) y el carácter sustitutivo del lenguaje oral como medio de comunicación para descubrir y comprender sus hipótesis sobre el mundo confieren al dibujo una gran

potencialidad pedagógica como recurso didáctico facilitador de las primeras producciones escritas aunque puede ocurrir que en las primeras aproximaciones algunos niños o niñas no diferencien muy bien los símbolos icónicos de los no icónicos (TEBEROSKY, 1993:17).

El dibujo, junto a la interacción social, puede desempeñar un importante papel en la conquista del código escrito como nexo o puente entre la oralidad y la escritura como vehículos comunicativos.

Describiendo una experiencia de conquista del código escrito

Este trabajo presenta de una manera sintética, y no lineal, el proceso de aproximación al código escrito de un grupo de alumnas y alumnos del Primer Ciclo de Educación Primaria. Este proceso abierto y flexible de exploración, interacción y tanteo, que se inició fomentando tanto el dibujo libre como la escritura de cuentos, permitió introducir a este grupo de niñas y niños en el funcionamiento de la escritura y de las reglas básicas del lenguaje escrito.

A. PARTÍAMOS DEL DIBUJO LIBRE

El acercamiento al código escrito requiere la recreación de un contexto social alfabetizador y el uso sistematizado de estrategias cercanas a la producción oral y al nivel de desarrollo del alumnado con objeto de facilitar la conquista del código escrito como acto reflexivo. De este modo, los primeros días del curso se dedicaron casi por completo a familiarizar al alumnado con el aula como lugar de encuentro y aprendizaje y a sentar las bases del ambiente alfabetizador que colectivamente pretendíamos construir. De este modo, con su participación se elaboraron y colocaron múltiples tarjetas con sus nombres y con los de los personajes más significativos de los cuentos leídos en clase; también se elaboraron diferentes carteles con los nombres de los utensilios, de los distintos talleres y espacios de trabajo existentes en el aula y con los títulos de los cuentos más significativos para el grupo clase. En esta primera fase se fomentó la autonomía para dibujar y escribir libremente, no siendo difícil comprobar cómo esas primeras producciones escritas del alumnado mostraban la coexistencia de distintos niveles de aproximación a la lengua escrita (FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. 1989). Tampoco era difícil apreciar cómo en muchas de ellas aparecían símbolos icónicos acompañados de símbolos no icónicos. Esto demandaba organizar una intervención docente flexible que tuviera en cuenta cómo cada alumno y alumna pensaba y actuaba, planificando múltiples situaciones funcionales y significativas de enseñanza/aprendizaje para fomentar el intercambio y la interacción y proporcionar información directa e indirectamente según cada caso.

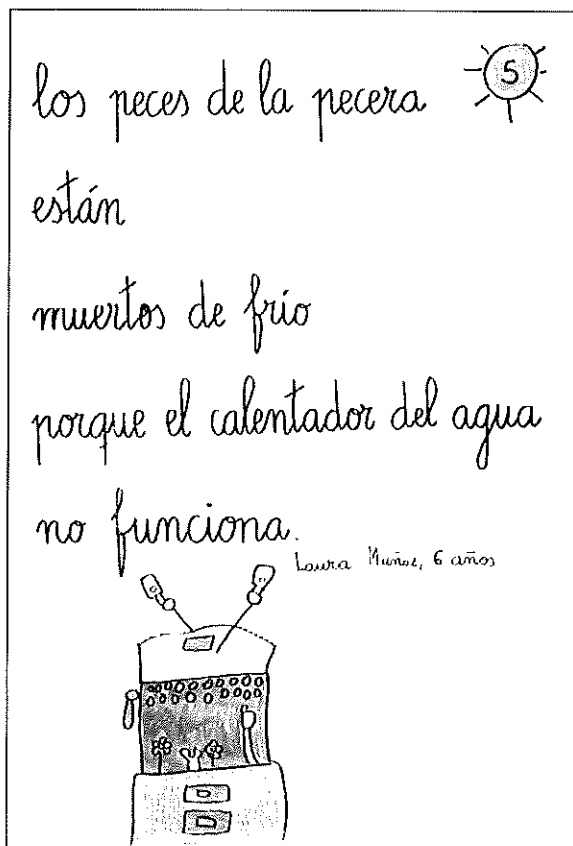
Sin renunciar a poner en contacto al grupo clase con distintos materiales escritos para enriquecer las ideas previas del alumnado sobre el código escrito, animé y fomen-

té el dibujo y la expresión libre procurando (de una manera tamizada) que sus producciones reflejaran toda la información que poseían del personaje, del objeto o del hecho dibujado. También les invité a “*escribir lo que pudieran*” sobre lo que habían dibujado, aunque la mayoría de las veces era yo quien escribía en una tira de papel lo que el alumnado me indicaba. Este texto escrito en la tira de papel servía de modelo para la posterior transcripción a su folio. Finalizado el trabajo se exponía en un mural del aula para que los compañeros y compañeras conocieran y apreciaran las primeras producciones escritas en clase, para que se leyeran (aunque la mayoría de las veces era el propio autor quien, con gran alegría, la leía a sus colegas) y para que se valoraran. Esta actividad pretendía ayudar a establecer diferencias entre el dibujo y la escritura, ayudar a descubrir que sus palabras podían quedar registradas y ser leídas por todos; y a valorar la escritura como medio de registro y comunicación. Los textos escritos en clase (incluso los escritos en casa), sistemáticamente, fueron leídos en un tiempo contemplado en el horario escolar dedicado a socializar las producciones escritas y pictóricas del alumnado. Además, este tiempo sirvió para elegir el texto (o textos) que formarían parte del *Libro Vida'* y con el que realizaríamos diferentes actividades de explotación (Ver anexos) para favorecer múltiples aproximaciones en el funcionamiento de la escritura y de las reglas del lenguaje escrito.

En el ordenador del cole (o a mano, según los casos) maquetaba el texto elegido considerando sus unidades de significación (sobre todo al principio) en diferentes líneas o renglones (Ilustración 1). Luego le añadía la ilustración del autor (previamente reducida en la fotocopidora), y por último fotocopaba la maqueta en cartulina (procurando hacer algunas copias más para las clases con las que manteníamos correspondencia). A la mañana siguiente el autor o autora repartía una copia a cada miembro de la clase para leerla colectiva e individualmente y hacer una puesta en común sobre el contenido del texto. Una copia ampliada (tamaño A3) del texto se pegaba en las paredes de la clase (Ilustración 2) como *texto de referencia* en futuros actos de lectura y/o escritura.

Estos primeros textos del Libro Vida servían de soporte para el desarrollo de un conjunto variado de actividades que pretendían estimular la lectura global de estos textos breves pero relevantes, favorecer el reconocimiento de las palabras significativas, fomentar el contraste de sus hipótesis con la lectura convencional, fomentar la comparación, la clasificación y el análisis de palabras; fomentar el análisis y la síntesis de palabras permitiendo confrontar sus propias hipótesis con las necesidades de la escritura; favorecer la comparación de palabras y estimular el descubrimiento de la relación existente entre los sonidos y las letras;....

1 Documento escrito que recoge una selección de los diferentes tipos de textos producidos por el alumnado durante un periodo de tiempo determinado (un mes, un trimestre, un año,..). Igualmente puede recoger textos representativos para la vida del aula (como una poesía, un cuento,..) que hayan gustado mucho.



*Ilustración 1.
Texto libre que recoge un
hecho acaecido en clase.*

B. PERO NO OLVIDABAMOS OTRAS ACTIVIDADES DE ESCRITURA.

En los primeros días de curso se realizaron diferentes actividades en torno a sus nombres, a los nombres de los utensilios y espacios de la clase, y en torno a los personajes y los títulos de los cuentos más conocidos. La elaboración de una pegatina con el nombre de cada alumna o alumno, la copia de su nombre, el reconocimiento y comparación de éste con otros nombres, las actividades de discriminación auditiva y visual, la localización de palabras parecidas, las adivinanzas, ... y la elaboración de diferentes listas de palabras relacionadas con la temática de trabajo fueron actividades comunes en el devenir de la clase.

En general, se fomentó la lectura y la escritura de múltiples textos de diversa extensión como los títulos y los nombres de los personajes de los cuentos, los títulos de los anuncios más frecuentes en sus vidas, los nombres de los objetos de la clase, los

EL VIAJE A SEVILLA

Morón, viernes 22 de Mayo de 1.998

Ayer fui a Puerto Perico de excursión con todas mis amigas y también con todos mis amigos de mi clase. Fuimos en autobús. Cuando llegamos a Puerto Perico nos quitamos los zapatos y se los dimos a las muchachas que estaban allí. Nos sentamos en un banquete y un monitor llamado Richard nos dijo:
- Venga ya podéis iros a los cacharritos.

Nosotros nos fuimos a jugar a las bolas y más juegos que había allí. A la hora y media nos pusimos los zapatos y nos salimos de Puerto Perico. Después nos montamos en el autobús y nos fuimos al parque del Alamillo. Allí me comí un bocadillo, un zumo y me compré un helado. Luego me compré una pelota de plástico que botaba mucho. Después el autobús nos llevó al cine. Vimos una película muy graciosa. A las 16.00 de la tarde salimos del cine y nos fuimos al autobús para volver a Morón. Cuando llegamos a Morón mi madre estaba trabajando. Me esperaba mi tía para llevarme a mi casa.

PAULA SIERRA GARCÍA

Ilustración 2.

Texto libre que recoge una actividad colectiva.

nombres de sus familiares y de sus compañeros y compañeras, los nombres de plantas y de animales de su entorno, los nombres de los colores y de los números, los nombres de las cualidades más usuales, los nombres de los alimentos, los nombres de las partes de nuestro cuerpo, ... , los nombres relacionados con las temáticas investigadas. Todas estas actividades intentaron ser funcionales a las necesidades e intereses del alumnado en el intento de fomentar desde el principio una lectura y escritura global, de evitar enseñar letras sueltas y de dotar de significación a las actividades desarrolladas en clase.

Igualmente, como era muy importante poner al alumnado en contacto con las características de los textos escritos antes de que ellos mismos afrontaran la lectura y/o escritura de diferentes tipos de textos, se fomentó de una manera continuada e intencional el contacto directo con diferentes tipos de textos escritos como libros de cuentos, poesías, aventuras, animales, plantas, del espacio, de la tierra, ... , periódicos,

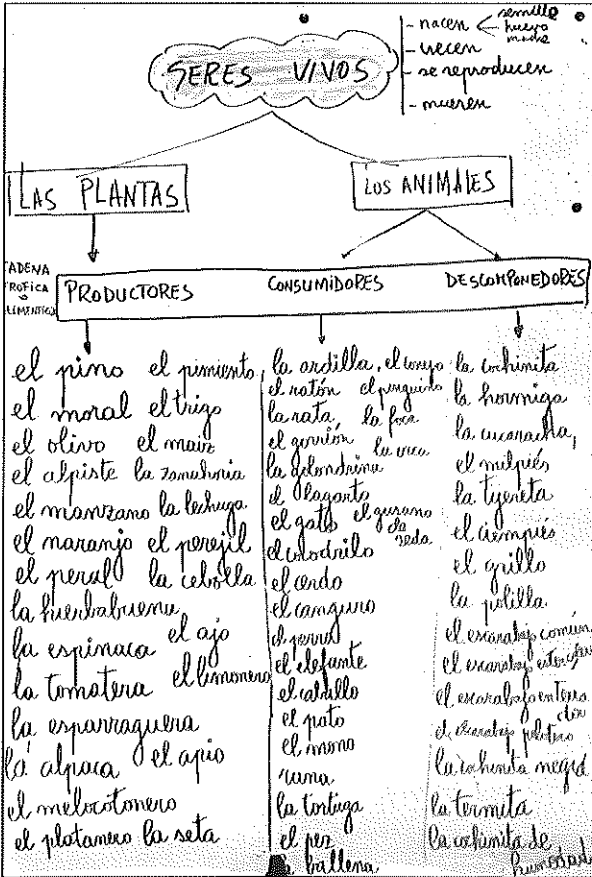


Ilustración 3. Cartel elaborado en clase que recoge la clasificación de los seres vivos.


revistas, folletos, anuncios,... La intención fue favorecer la exploración libre y guiada de los diversos materiales escritos expuestos en la biblioteca de clase, de los materiales traídos de la casa y de aquellos materiales que nos proporcionaban las campañas publicitarias de los grandes almacenes y cadenas de alimentación con objeto de realizar diferentes actos de lectura en pequeño, mediano y gran grupo. Tampoco olvidamos hacer dictados, construir frases individual y colectivamente a partir de una, dos o más palabras; descubrir las distintas variaciones de una frase poniéndola en forma negativa, exclamativa e interrogativa; ordenar, reconstruir y completar frases; escribir palabras siguiendo alguna consigna; escri-

bir palabras nuevas a partir de los sonidos conocidos, crear rimas a partir de palabras conocidas; encadenar palabras y frases; descubrir nuevas palabras modificando una sola letra de una palabra conocida, ... Era muy importante que el alumnado desarrollara la capacidad de comprensión poniendo el énfasis en el significado del texto; tomara conciencia de la oración como unidad de expresión de sus ideas y sentimientos, así como que sintiera la necesidad de dotar de cierto orden en su construcción para que el texto tuviese sentido; discriminara visualmente las palabras atendiendo a su forma, a su tamaño y su figura-fondo; reconociera y discriminara las formas de las letras y su vinculación al sonido que representa; y adquiriera la conciencia fonológica necesaria para establecer la correspondencia característica del código alfabético.


C. TAMPOCO OLVIDAMOS LA ESCRITURA DE DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS

Este acercamiento al código escrito no sólo animó al dibujo libre, a la escritura de textos libres o a la escritura de textos relacionados con los nombres y títulos conocidos, sino que, además, se puso al grupo-clase en situación de abordar la escritura de distintos tipos de textos como la redacción de una carta para escribir y/o contestar al amiguito o amiguita de la correspondencia escolar, la redacción de noticias para el periódico de clase, la escritura colectiva de diferentes tipos de textos para satisfacer una demanda o una necesidad personal o/y del grupo clase como la redacción de diferentes escritos dirigidos a un organismo público o privado de la localidad, comarca o provincia demandando información en y/o colaboración; la elaboración de las papeletas, de la lista de premios y de los carteles anunciadores de una tómbola; la redacción de una obra de teatro o guiñol,...; la escritura de las interrogantes, de las hipótesis, de las ideas previas, de la secuencia de actividades a realizar para obtener información y confrontar las hipótesis planteadas, la elaboración individual y/o colectiva de informes para comunicar al resto de la clase los descubrimientos efectuados o las nuevas interrogantes y dudas surgidas en el desarrollo de la *Unidad de Investigación*²; la escritura de diferentes tipos

RETAHILA DEL ABC



A Algo tiene buen aroma
 B bota un poco cuando está de broma.
 C César duerme en una cama
 D de hierro que le prepara una dama.
 E El elefante elegante
 F fue de paseo llevando un colgante y un guante.
 G Gran gallo, me ha caído un rayo
 H Hombre, no me dí cuenta y cometí un fallo.
 I Isaac corre con Isabel comiéndose una tortilla
 J jamás persó en caerse y pincharse con una jeringuilla.
 K Kiosco de madera
 L loco elefante de la pradera.
 M María es muy mala
 N nunca cuando juega con Nala.
 Ñ Niño se apellida nú amigo
 O Orozco le llaman a mí amigo,
 P Paco y Pepe pintan una pelota
 Q que se rompe cuando bota.
 R Rosal hay en las casas
 S siempre tienen rosas y no pasas.
 T Todavía suena en el teatro la trompeta
 U una uña pinta Pepa en su maleta.
 V Viven las hormigas en la vivienda
 X Xilófonos tocan para que paguemos a Hacienda.



*La clase de 2º de Primaria
 Morón, 12 de Junio de 1998*

Ilustración 4. Ejemplo de un texto elaborado colectivamente.

2 Es una propuesta de trabajo investigativo que integra un determinado número de disciplinas a lo largo de un periodo de tiempo más o menos amplio con objeto de encontrar solución o soluciones significativas y relevantes a los problemas previamente planteados. Toda la secuencia de investigación (las interrogantes que queremos resolver, lo que sabemos del tema, la información obtenida de las lecturas, encuestas,... el diseño de las actividades y las conclusiones a las que llega el grupo clase) concluye con la elaboración colectiva de las conclusiones.



Portada de un cuento.

de textos para recordar los momentos más emotivos y significativos de la vida en el aula,...; también se fomentó la escritura de textos de carácter más lúdicos como binomios fantásticos, palabras encadenadas, acrósticos, historias encadenadas, prefijos arbitrarios, sinsentidos poéticos, historias locas, retahilas, adivinanzas, rimas, poesías, canciones, ... que permitieron jugar y manipular creativamente con el código escrito.

Todas estas actividades de escritura pretendían que el alumnado vivenciara la escritura como medio de registro y comunicación y como recurso para descubrir los pensamientos y sentimientos de los demás.



Muestra de los libros de la biblioteca de clase.

D. ...Y TAMBIÉN ESCRIBÍAMOS CUENTOS

La tarea de reescribir y escribir cuentos fue práctica habitual a lo largo de los dos primeros cursos de Primaria. Así, narramos y leímos colectivamente muchos cuentos de la biblioteca de clase que estaba repleta de ellos. Casi todos fueron leídos, unos individualmente, otros en pequeño grupo y otros colectivamente porque era importante que el alumnado adquiriera una buena comprensión de la estructura del cuento, no debemos olvidar que la memorización y la narración de cuentos son actividades que ayudaron posteriormente al alumnado a abordar la (re-)escritura de cuentos (TEBEROSKY, 1993:50).

La reescritura de los cuentos previamente trabajados en clase fue una práctica habitual y en la que los padres, hermanos u otro familiar podían ayudar (y ayudaron) cuando el niño o la niña les solicitaba ayuda porque no sabían escribir alguna palabra o algún fragmento. En un papel se escribían las palabras o fragmentos del texto que el niño o la niña dictaba para que luego él o ella lo transcribiera a su producción escrita. También fue corriente la (re)escritura de cuentos por parejas para producir otras versiones de los cuentos ya clásicos introduciendo modificaciones muy originales en los personajes, en el contexto o/y en la trama del cuento; incluso algunos niños y niñas llegaron a redactar cuentos totalmente originales.

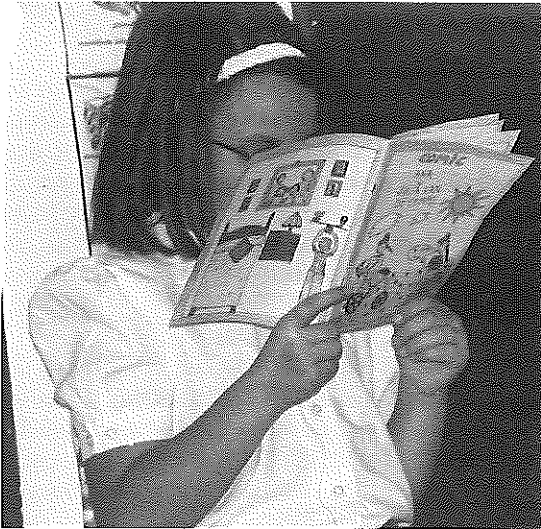
Cada cuento escrito en clase era presentado en formato libro con su portada, título e ilustraciones correspondientes, aunque antes de colorearlas se hicieron dos o tres fotocopias del cuento para dejar una copia en la biblioteca de clase y para incluir la(s) otra(s) en la correspondencia escolar. Cuando el cuento era leído y presentado al grupo-clase, se le hacía una ficha para la biblioteca de clase.

E. EN CLASE SE LEÍAN TODAS LAS PRODUCCIONES ESCRITAS DEL ALUMNADO

El aula contaba con unos murales para exponer las diferentes textos y un tiempo en el horario escolar dedicado a su lectura, casi siempre los martes y los jueves a primera hora de la tarde, aunque si la producción era abundante se podían leer en cualquier otro momento. Los *Moderadores*³ quitaban los textos del mural, los agrupaban según el tipo de texto (textos libres, encadenados, poesías, cuentos, retahilas, ...) e iban llamando a sus autores o autoras para leerlos a la clase. Una vez leídos, se elegía por votación uno o dos textos de cada tipo (texto libre, acróstico encadenado, retahilas, cuento, poesía, ...) para formar parte del *Libro Vida*. Todos los textos, producidos en clase o fuera de ella, pasaban a formar parte de la *Carpeta de Vida*⁴ de cada alum-

3 Alumnos y alumnas de la clase responsable de coordinar la lectura de los textos, las votaciones y las Asambleas que tenían lugar en el aula.

4 Carpeta que recogía todas las producciones originales escritas por el alumnado. Éstas se podían revisar y reescribir en cualquier momento.



Una alumna leyendo su cómic al resto de compañeros y compañeras.

no y alumna. Esta socialización fue una motivación y un aliciente muy importante para afrontar la escritura de los textos.

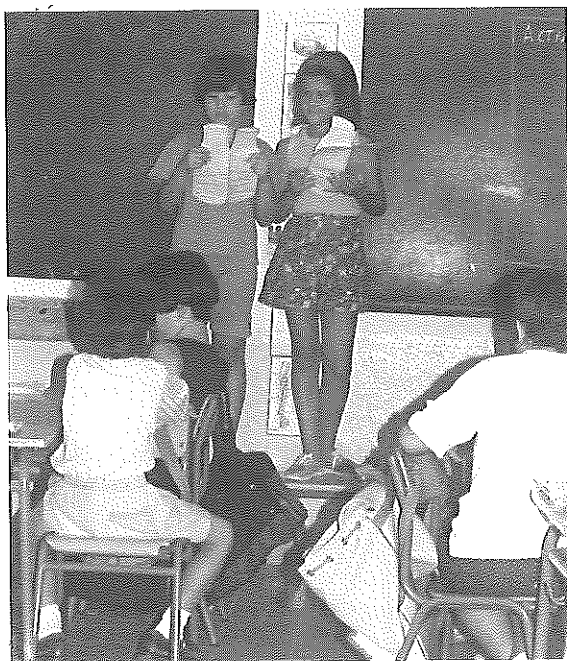
F. Y POR SUPUESTO, TODOS LOS TEXTOS SE REVISABAN PERO DE DIFERENTES MANERAS

La corrección exhaustiva de todos los "errores" cometidos por el alumnado en sus primeras aproximaciones al código escrito provoca el aburrimiento y la desidia, anula progresivamente la riqueza expresiva, la creatividad y el deseo de explorar y

tantear libremente y genera producciones escritas cada vez más sintéticas y breves. Esto no implica renunciar a la corrección y a la supervisión de las producciones escritas de nuestros alumnos y alumnas sino que es necesario buscar *un equilibrio* entre el dejar hacer y el control exhaustivo (KAUFMAN, 1994). Este equilibrio se puede alcanzar si entendemos la corrección como un proceso permanente de revisión, rectificación y mejora de las propias producciones escritas que intercala la corrección docente y la autocorrección del alumnado para que los textos producidos en clase sean susceptible de modificarse y reelaborarse en cualquier momento. Así, algunos textos los corregía el propio autor pasado cierto tiempo cuando estaba en condiciones de descubrir sus propios errores. Estos textos (algunos cuentos, algunas redacciones, algunas noticias,... principalmente textos narrativos muy extensos) quedaban archivados en su Carpeta de Vida, tal y como los produjo el alumnado, para que pudiera acometerse su autocorrección en otro momento. Estos textos nos sirvieron de referencia para apreciar el nivel inicial de su autor en el momento de su realización y para comprender la evolución de su nivel de competencia.

Otros textos como los informes de los distintos talleres, los informes del tema de investigación, los criticamos, felicitamos y proponemos, así como los textos libres, las retahílas, las poesías, los encadenados,... eran corregidos y supervisados por algún compañero o por otro equipo de la clase. En algunas ocasiones se solicitaba ayuda al docente, a los padres, a algún hermano o familiar cercano al alumnado que marcaba sus aportaciones subrayando con lápiz las palabras o fragmentos del texto que necesitaban alguna modificación para que el autor o autora pudiera escribir correctamente la

palabra, palabras o fragmento apoyándose en diferentes modelos de referencia como los documentos escritos producidos en la clase o en el diccionario de trabajo. Sólo si no aparecía en ninguno de ellos se le ofrecía un modelo de referencia.



Dos alumnas leyendo su monografía sobre la mahonesa.

Los textos que formaban parte del Libro de Vida, del dossier de investigación, del periódico de clase y de la correspondencia escolar; los interrogantes, las dudas, las ideas previas, los descubrimientos, los informes y las monografías relacionadas con la Unidad de Investigación; los problemas inventados de matemáticas, los dictados, los resúmenes, las respuestas a los cuestionarios o problemas

planteados en clase eran corregidos exhaustivamente por mí para no dejar pasar ningún un error, pues estos textos podían servir de modelo de referencia ortográfica en otro momento.

G. PERO SOBRE TODO INVESTIGÁBAMOS

La escritura y el lenguaje escrito no son sólo competencias del área de lenguaje sino que, como actividad compleja, es una herramienta de comunicación y un instrumento orientado al aprendizaje de contenidos que permiten el acceso a determinados cuerpos organizados del saber. Buena parte de las preocupaciones del profesorado están centradas en proporcionar al alumnado un dominio básico en los automatismos de los sistemas de escritura y de los sistemas numéricos escritos olvidando que el desarrollo de cualquier proceso investigativo requiere un uso continuado de diferentes tipos de lenguajes para acceder a nuevas informaciones o para expresar y comunicar a las compañeras y compañeros las dudas e interrogantes surgidas, los descubrimientos efectuados y los conocimientos y destrezas adquiridos.

El desarrollo de cualquier Unidad de Investigación no sólo exigía un trabajo de búsqueda de diferentes fuentes de información y selección de la información perti-

nente, sino que además incluía la realización de diferentes actividades de comunicación como la expresión oral, el dibujo, la lectura de diferentes documentos y la escritura de diversos textos relacionados con el proyecto investigativo. Así, no era nada extraño que en distintos momentos del proceso investigativo el alumnado tuviese que afrontar o acometer la realización de diferentes actividades relacionadas con la escritura como la elaboración de dibujos, tarjetas, gráficos y murales, la búsqueda de información, la preparación de un informe, la elaboración de las conclusiones, de un Plan de acción, de una monografía, ...

H. EL DOCENTE, UN MEDIADOR ENTRE LA CULTURA ORAL DEL ALUMANDO Y LA CULTURA ALFABETIZADA

En todo este proceso de aproximación al código escrito, que surgía de la interacción entre la enseñanza y los conocimientos previos del alumnado, el docente desempeña el papel de inductor, catalizador, dinamizador, modelo, facilitador de los procesos de aprendizaje del alumnado e investigador de su propia actividad profesional.

La mediación entre la cultura oral del alumnado y la cultura alfabetizada se concretó en la práctica coordinando las iniciativas y propuestas de trabajo, ayudando a superar las dificultades, organizando situaciones de aprendizaje y planificando actividades funcionales y significativas, dinamizando la participación y la cooperación, animando las intervenciones del alumnado, sugiriendo posibles vías para solucionar los problemas detectados, matizando algunas propuestas, conclusiones e informaciones surgidas en clase; orientando el desarrollo de los proyectos iniciados; escuchando las intervenciones del alumnado, observando las actividades, recogiendo notas para reflexionar críticamente sobre ellas,...

• La organización del aula también es muy importante en la conquista del código escrito

La organización cooperativa de la clase ofrece múltiples situaciones de lectura y escritura funcional que surgen de la continua participación e implicación del alumnado en la vida del aula. Entre ellas resaltaré las más relevantes para el caso que nos ocupa, con la certeza de olvidar alguna de ellas.

- a. El alumnado se ve inmerso en una dinámica que le empuja a participar en las distintas *Asambleas*⁵ que tienen lugar a lo largo del curso, como mínimo se celebró una cada semana. En ellas se valoraban las propuestas, se informaban de las felicitaciones y se analizaban y discutían las críticas. Todas estas propuestas, críticas y felicitaciones eran leídas por sus autores que previamente las redactaban con o sin la ayuda de algún compañero, compañera o del docente. Además, los Secretarios iban anotando todo lo que se acordaba.

5 Técnica de uso muy frecuente en la práctica del Movimiento Cooperativo.

- b. La elaboración del *diario de clase* exigía diariamente la redacción por algún miembro de la clase de lo más relevante de ese día. Esto reclamaba (como mínimo) dos puestas en común, una previa a su redacción para concretar colectivamente lo más significativo de la jornada y otra posterior a su redacción para escuchar y aprobar el borrador redactado. Luego se transcribía al *diario de clase*.
- c. El desarrollo de la vida cotidiana en el aula demandaba al alumnado asumir en equipo algunas responsabilidades o tareas de las que se beneficiaba el grupo clase. La buena marcha de la biblioteca, de la economía, de los distintos Talleres, de las Asambleas, ... dependía de los distintos equipos encargados de su gestión. Así, el equipo encargado del Material era responsable de elaborar el listado del material agotado para que el Equipo de Compras lo pudiese reponer; el equipo encargado de la biblioteca de clase era el responsable de ordenar y clasificar los libros de la Biblioteca de clase y del buen funcionamiento del servicio de préstamo; el equipo de Economía era encargado de cobrar las cuotas diarias (un duro cada día), de pagar los gastos que la vida del aula generaba y de llevar la contabilidad de los ingresos y los gastos;... El desempeño de estas funciones exigían un uso sistemático de la escritura.

Esta organización del aula no era un obstáculo para abordar la actividad en el aula de una manera flexible, dependiendo de la naturaleza de cada actividad se optaba por un trabajo individual al escribir un texto libre, un encadenado, un cuento, un informe, ...; por un trabajo en parejas en la redacción de una noticia, un cuento, una poesía, ...; por un trabajo en pequeños grupos cuando tres, cuatro o cinco participantes decidían afrontar la escritura de una obra de teatro, una lista de premios, un cartel de propaganda, una carta a un organismo o a un comercio, un cuento, un listado de material a reponer, el listado de libros en préstamos de la biblioteca, un informe económico, ...; y por un trabajo con toda la clase en las correcciones a los diversos textos elegidos para formar parte del *Libro Vida*, la redacción de diferentes textos colectivos, la elaboración del *Plan de Acción*⁶, ...

Es muy útil que el alumnado tenga la posibilidad de optar libremente por cada una de las modalidades a la hora de trabajar en la redacción de distintos textos escritos pues cada una de ellas ofrece sus ventajas.

• Reflexiones finales

El acercamiento al código escrito es un proceso individual y compartido que depende de múltiples procesos, aproximaciones y respuestas individuales y colectivas a los estímulos que ofrece el contexto. Su enseñanza, apoyándose en las ideas y expe-

6 Propuestas de concienciación y mejora de la calidad de vida personal y social elaboradas colectivamente durante el desarrollo de una Unidad de Investigación. Estas propuestas terminadas el proceso investigativo se adjuntaban a las Conclusiones.

riencias previas del alumnado respecto al código escrito, debe partir de estrategias cercanas a la producción oral. Es mediante la multiplicidad y la diversidad de situaciones, mediante la lectura y escritura de distintos tipos de textos, mediante las diferentes funciones y posiciones en la escritura y la lectura como contribuimos al avance del alumnado en el dominio del código escrito.

Por el marcado carácter práctico de la escritura se aprende a medida que vamos escribiendo, es muy positivo ofrecer al alumnado la posibilidad de revisar y reelaborar en cualquier momento sus propias producciones en función de los últimos conocimientos adquiridos sobre el código escrito.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1989): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores, 11ª Edición
- FREINET, C. (1982): *Los métodos naturales: El aprendizaje de la escritura*. Vol.3. Barcelona: Ed. Fontanella
- GRAVES, D.H. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata
- HOLT, J. (1987): *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza Editorial
- KAUFMAN, A.M. (1994): *Leer y escribir. Un enfoque constructivista de la enseñanza y del aprendizaje*. Buenos Aires: Santillana
- NEMIROVSKY, M. (1995): "Leer no es lo inverso de escribir" En TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (Comps): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana
- SMITH, F. (1994): *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires: Aique
- TEBEROSKY, A. (1993): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori, 2ª Edición
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos
- VIGOTSKY, L.S. (1982): *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal Editores.

ANEXO A

ACTIVIDADES QUE PODEMOS REALIZAR CON LAS FRASES

1. Preparar una hoja para el libro de lectura con el texto y la ilustración original en su parte anterior. La parte posterior de la hoja puede llevar las palabras básicas con sus ilustraciones o símbolos representativos y las distintas variaciones de la frase construidas en clase. Estas hojas pueden tener el tamaño de un folio o una cuartilla.
2. Fotocopiar esa hoja en cartulina para entregar un ejemplar a cada alumno o alumna de la clase.
3. Elaborar un mural con el texto ampliándolo a tamaño A3. Colgarlo en la pared cuando la ilustración esté coloreada.
4. Preparar una tira de papel con la frase.
5. Preparar tarjetas plastificadas de las palabras básicas.
6. Preparar tiras en cartulinas con las palabras del texto repetidas cuatro o cinco veces. (Es necesario que haya una tira para cada alumno o alumna).
7. Preparar distintas fichas multicopiadas o fotocopiadas para la realización de distintas actividades que permitan la lectura y escritura del texto y el reconocimiento de las palabras básicas:
 - A. Repasar con el lápiz la frase y su ilustración.
 - B. Identificar las palabras básicas entre otras palabras ya conocidas.
 - C. Completar alguna parte de la frase que falte.
 - D. Completar sustituyendo lo que falta en la frase (Aquí no es necesario escribir palabras o trozos de la frase original).
 - E. Reconocer y rodear las frases correctas entre otras muchas.
 - F. Escribir individual o por equipos distintas variaciones de la frase original.
 - G. Ordenar y reconstruir la frase original y otras frases posibles.

¿QUÉ MÁS ACTIVIDADES SE PUEDEN HACER CON LA FRASE?

1. Comparar la última frase con las anteriores para discriminar y reconocer diferencias y semejanzas.
2. Enseñar una palabra para descubrir la(s) frase(s) donde aparece.
3. Un grupo dramatiza una frase para que el resto la adivinen.
4. Mostrar un símbolo para reconocer la palabra que representa y la frase donde aparece esa palabra.
5. Escribir en la pizarra el principio o/y el final de una frase para que la adivinen.
6. Escribir las frases de forma negativa, interrogativa, exclamativa, ...
7. Escribir frases nuevas a partir de alguna palabra conocida.
8. Juego-lotería con las tarjetas del vocabulario básico: Cada niño o niña coge 6 palabras (dos de cada color). Nosotros vamos dictando y ellos van colocando al revés conforme vayan saliendo las palabras.

9. Construir frases por equipos a partir de palabras dadas.
10. Ordenar frases desordenadas. Naturalmente al principio se les dará unidades significativas completas.

¿QUÉ OTRAS ACTIVIDADES PODRÍAMOS SUGERIR ...?

1. Realizar una lectura global de las frases trabajadas haciendo hincapié en el grado de comprensión (significado del texto).
2. Ordenar oraciones en un párrafo de forma secuencial utilizando carteles para facilitar el trabajo. Esta actividad podrá tener esta secuencia de trabajo: colectivo (C), pequeño grupo (PQ) e individual (I).
3. Identificar absurdos o sin sentidos en una oración haciendo hincapié porqué son absurdos. (C-PQ-I)
4. Jugar a las adivinanzas a partir de cualquier palabra básica. Ej.: *Hombre con la cara pintada y zapatos grandes* (payaso); *Objeto de la casa que se utiliza para quitar las arrugas de la ropa* (plancha). Es muy positivo que el alumnado invente adivinanzas con las palabras conocidas. Estas adivinanzas se escriben en carteles con el nombre del autor para que no se nos olvide. Incluso, si la clase estima conveniente se podrán incluir en el LIBRO VIDA.
5. Lectura de textos amplios con palabras extraídas del vocabulario básico. Ocasionalmente podrán incluirse palabras desconocidas para leerlas y extraer su significado colectivamente.
6. Realizar actividades de identificación de palabras (C-PQ-I) preferentemente sobre los textos anteriores u otros:
 - a. Identificar palabras que nombran a personas, animales, plantas, personajes de cuentos, nombres de calles, ...
 - b. Identificar palabras que expresan una acción.
 - c. Identificar palabras que nos dicen cómo son las personas, los animales, las plantas y los objetos.
 - d. Identificar palabras que no tienen significado propio pero son necesarias para construir oraciones.
7. Escribir palabras siguiendo las consignas anteriores.
8. Encontrar la palabra adecuada para completar oraciones o párrafos breves contextualizados
Ej.: *Antonia compró una..... muy rica en el supermercado.*
Alberto lee de Caperucita Roja.
9. Separar las palabras de una frase
10. Construir frases a partir de una o dos palabras conocidas.

El conjunto de estas actividades pretende desarrollar en el alumnado la capacidad de comprensión, poniendo el énfasis en el significado del texto, y la toma conciencia de la oración como unidad de expresión de ideas y sentimientos y la necesidad de dotarla de cierto orden para facilitar su comprensión.

¡QUE LOS MENSAJES SALGAN DE LOS CUADERNOS!: PUBLICACIONES COLECTIVAS

Rafael Cáceres Santiago*

Con frecuencia nos quejamos de las deficiencias que tienen los alumnos en el Área de Lenguaje. Decimos que no comprenden lo que leen, que no tienen afición por la lectura, que carecen de imaginación para escribir textos creativos, que tienen muchas dificultades para expresar sus opiniones y vivencias o que poseen un vocabulario muy pobre. Desde que los niños comienzan en Educación Infantil uno de los objetivos prioritarios es que dominen la expresión y comprensión oral y escrita, sin embargo después de doce o trece años de educación obligatoria comprobamos que los jóvenes tienen serias deficiencias en la utilización del lenguaje como instrumento para la comunicación, la expresión, el desarrollo intelectual y la adquisición del aprendizaje.

Si todos tenemos especial interés en este área y luego conseguimos tan pobres resultados debemos entonar el "*mea culpa*" y reconocer que algo falla. No es objeto de este artículo analizar problemas de aprendizaje ni ofrecer alternativas metodológicas, aunque para justificar la importancia de las actividades que después expondré creo que es necesario destacar algunas de las causas de esta situación.

Estamos demasiado atados a ciertos objetivos o contenidos considerados, de antiguo, fundamentales: los conocimientos gramaticales y la ortografía. Resulta que el tiempo del área de Lenguaje lo dedicamos en una gran porción, creciente proporcionalmente al nivel, a estudiar la estructura de la propia lengua. Es decir la función del Lenguaje que más usamos es la metalingüística y olvidamos bastante las funciones expresiva y poética. Desde los primeros niveles se martillea a los niños con nombres y pronombres, recitado de verbos en todos sus tiempos, sujetos y predicados, caligrafías y carreras para ver quién transforma más rápidamente los signos escritos en soni-

* Maestro de Primaria del C.P. "P.R. Picasso" de El Varadero de Motril (Granada). Es miembro del M.C.E.P. Guadalfeo.

dos articulados. Mientras tanto otros objetivos más útiles y atractivos quedan arrinconados por falta de tiempo o tapados por la magnificencia de los otros. Se dedica poco tiempo a las actividades relacionadas con la expresión oral. Apenas se utiliza la expresión escrita para comunicar vivencias, opiniones, sentimientos o para jugar creativamente con ella. Pocos niños descubren y consolidan el placer de leer.

En los actos comunicativos (que es en esencia para lo que sirve el lenguaje) tiene que haber *emisor, mensaje y receptor*. Sin embargo casi todas las producciones lingüísticas que realizan los niños en la escuela no tienen receptor. Escriben para nadie, y, claro, ante la ausencia de receptor, ¿qué mensaje tiene sentido? Sólo el maestro analiza la estructura lingüística del mensaje y lo llena de tachaduras, pero nadie atiende al contenido y contesta con otro mensaje. Nunca se invierte la dirección de la comunicación. Ante esta serie de actividades repetitivas, que se resuelven de forma mecánica y se realizan individualmente, no es de extrañar que los alumnos no encuentren ninguna utilidad en lo que hacen ni interés en comunicarse con un libro que no puede responder ni dar cauce a sus inquietudes.

Hagamos una prueba para comprobar lo que estamos diciendo. Lleguemos una mañana al colegio y propongamos a los niños este juego comunicativo:

“Vamos a escribirnos cartas. Os voy a repartir una papelito y vais a escribir vuestro nombre. Después lo dobláis y lo dejáis en la caja que hay encima de la mesa. Luego cada uno cogerá un papel y sin que nadie lo vea (esto tiene que ser un secreto) mira qué nombre tiene. Cada uno debéis escribir una carta al niño o niña cuyo nombre está en el papel que os ha tocado. Os recuerdo que debe ser un secreto y que cada uno se tiene que enterar de quién le ha escrito cuando reciba la carta. Encima de la mesa tenéis sobres para que metáis la carta. En el sobre (los sobres de las elecciones son aprovechables para estas actividades y muy baratos) ponéis el nombre del niño o niña y la dirección del colegio porque las vamos a repartir aquí. Luego las echáis en el buzón, que es esa caja con una abertura por arriba. No olvidéis poner el sello que ahora os repartiré. Como son fotocopiados no tienen pegamento así que tenéis que echarle. Cuando cada uno reciba la carta puede contestarla por el mismo procedimiento. Después también podréis escribir a quien queráis”.

Es asombroso la cantidad de folios que escriben gustosos practicando este juego. No hay pegas para encontrar el lápiz ni pereza para utilizarlo. Escriben sin titubeos líneas y más líneas, cartas y más cartas porque saben que alguien las va a recibir, las va a leer y van a tener respuesta. Es una actividad con emoción, con vida.

Cuando las actividades que hacen los alumnos tienen una utilidad comunicativa adquieren un valor social que es apreciado por los niños y los motiva para su realización.

En estas coordenadas se encuadran las actividades que voy a proponer a continua-

ción y que globalmente llamo "*publicaciones colectivas*". Consisten en producciones literarias, poéticas, divulgativas, de opinión, audiovisuales... que se hacen con la colaboración de un colectivo de niños y niñas. El nombre quizá pueda inducir a error o parecer rimbombante, porque lo normal es que de estas publicaciones sólo se edite un ejemplar. Pero se publica, ya que "*hacemos notoria o patente una cosa que se quiere hacer llegar a noticia de todos*" y además "*difundimos por medio de la imprenta o de otro procedimiento cualquiera un escrito, estampa, etc.*" (Dos acepciones de "*publicar*" del diccionario de la R.A.E).

Características generales de las publicaciones colectivas

En clase llamamos a estos trabajos "*libros*". También llamamos así a los trabajos individuales (cuentos, obras de teatro, colección de poesías, investigación sobre un tema, etc.) que terminan encuadernados y depositados en la biblioteca de la clase. Esta denominación da valor al trabajo y motiva su realización.

Como veremos en los ejemplos que después se exponen, estas publicaciones se **generan de diversas maneras**. Unas surgen espontáneamente a partir de un tema inesperado, de una noticia o acontecimiento. Otras se programan con antelación ya que requieren materiales específicos: imágenes, plantillas, datos, publicaciones de consulta, etc. Y otras se realizan aprovechando los buenos resultados de una actividad de clase.

La planificación del proceso es distinta según el tema de la publicación y cómo surge. Por lo general se pueden distinguir los siguientes pasos:

- Puesta en común para decidir las características, objetivos de la publicación y la idea general de su realización.
- Especificación de lo que cada uno (individualmente o por equipos) debe hacer. En unos casos la aportación, dentro de una normas generales, es libre y en otros se reparten los diferentes aspectos del tema a tratar.
- Se hace un borrador del trabajo escrito, un boceto de los dibujos y de su distribución en el papel. En algunas publicaciones se les da el esquema ya hecho e incluso una plantilla o impreso para que ellos lo completen.
- Se corrige el borrador y a partir del mismo se hace el trabajo definitivo. Se debe cuidar la limpieza y claridad. Si se van a hacer copias del libro es mejor no dar color a los dibujos (salvo que se publique en plan rico). Una vez hechas las fotocopias se colorea el original, que se quedará en la biblioteca de clase. Las copias se colorean a mano, cada uno colorea su libro.
- La encuadernación y presentación son muy importantes para que el libro quede como tal. Una manera sencilla consiste en grapar todas las páginas a las que se les ha colocado al principio y al final una hoja en blanco. Luego se hace una cubierta con una cartulina doblada en la que se ha rotulado la portada. Damos a la cartulina la forma del lomo del libro y pegamos en ella el borde de las hojas grapadas y parte de las

hojas en blanco que harán de guardas. Con la cola (la blanca va muy bien) todavía húmeda hacemos presión en el lomo para que se quede bien pegado y coja la forma adecuada. Si tenemos guillotina queda muy bien darle unos cortes para igualar los bordes de las hojas.

- Una manera aún más rápida: se grapa todo (portada, contraportada y hojas), se golpean las grapas con un martillo y se cubre el lomo con cinta adherente de colores para tapar las grapas.
- Yo prefiero estas formas artesanas de encuadernación a la de anillas, espiral o térmica que ahora podemos encontrar en algunos centros. Los niños deben aprender a encuadernar sus trabajos sin necesidad de utilizar máquinas que luego no tienen en su casa.

Como ya hemos dicho un ejemplar de cada publicación se deposita en la biblioteca de clase. Están ahí a disposición de los alumnos para consultar, leer o recordar. Debemos dar importancia a estos libros y remitir a ellos para buscar algún dato, mirar cómo se escribe una palabra, como punto de partida para comenzar un tema que ya habíamos tratado en un curso anterior, para copiar un dibujo, etc. Es decir los niños deben ver que son verdaderos libros que tienen utilidad.

Valores de las publicaciones colectivas

- La principal virtud de las publicaciones colectivas es precisamente hacerlas públicas, eso es lo que les da valor. Están ahí para que las utilicen quienes quieran. Tienen innumerables receptores potenciales. Pueden ser útiles y se “codean” en la biblioteca de clase con libros importantes.
- Es un trabajo cooperativo, cada uno aporta lo que puede y sabe hacer y el resultado final es el compendio de esfuerzos individuales y de equipo.
- Los niños aprecian el valor del trabajo colectivo, comprueban que la suma de pequeñas aportaciones individuales da lugar a una obra más completa y de mayor calidad y se incrementa el mérito de lo que ha hecho cada uno.
- Socializa e iguala ya que los que menos pueden y hacen trabajos más pobres se ven arropados por los de sus compañeros.
- Valora la diversidad al contemplar diversos puntos de vista sobre un mismo tema y fomenta la tolerancia con las ideas de los demás.
- No hay competitividad ni rivalidad. Todo se admite (cumpliendo las normas mínimas que se establezcan: limpieza, presentación etc.).
- Se adquiere afición y gusto por la expresión escrita.
- En algunas publicaciones se aprende a investigar.
- En otras se rescatan y valoran las tradiciones populares.

Las producciones colectivas pueden versar sobre los más variados temas, áreas y modalidades literarias. En este trabajo expondré algunos ejemplos de publicaciones que han realizado mis alumnos en diferentes momentos y con alumnado de distintos

niveles.

De algunas de ellas conservo una copia, de otras sólo el recuerdo. Seré más explícito en las primeras y referiré el nivel de los alumnos que las hicieron. En otras que he realizado muchas veces en diferentes niveles expondré solamente la etapa. De todas maneras, la edad puede servir de referencia pero no es determinante. En general, todos los trabajos que expondré se pueden hacer en cualquier nivel. La idea será la misma, variará el contenido que dependerá de las capacidades y conocimientos de los alumnos. Las agruparé en varios apartados por este afán clasificador que nos caracteriza últimamente.

EJEMPLOS DE PUBLICACIONES COLECTIVAS

1.- Recopilaciones de la tradición popular

Cuentos y leyendas de terror (5ª Primaria)

Era un día oscuro, tormentoso. La lluvia y los truenos rompían la monotonía de la clase. *"El viento gemía en los vidrios de las ventanas"*. Algunos manifestaban inquietud o temor. Pensé que era un momento propicio para contar historias de miedo (como se hacía antes cuando no había tele, al amor del brasero). Había por allí una antología de Becquer y recordé la leyenda *"El Monte de Ánimas"*. Les propuse dejar lo que estaban haciendo y leer una historia que ocurrió un día de viento como aquél. Encantados se arremolinaron en torno a la mesa, como si fuera una mesa de camilla. La leí lo mejor que pude viendo en sus ojos, en su atención y emoción contenida que estaba haciendo efecto. Como dice Becquer en esta leyenda *"una vez aguijoneada, la imaginación es un caballo que se desboca y al que no sirve tirarle de la rienda"*. Cuando terminé, todos querían contar historias de miedo que habían escuchado a sus padres o abuelos. Así nació la idea de hacer un libro que recogiera las historias de terror que se contaban en el barrio. Preguntaron a sus familiares más viejos y escribieron la historia tal como se la contaron o reconstruyeron e inventaron cuando la historia no se recordaba completa o sólo había vagas referencias escuchadas hace mucho tiempo. La obra resultante nos sirvió para estudiar las leyendas de tradición oral y las transformaciones y variaciones que experimentan a lo largo del tiempo. En la publicación hay varias leyendas sobre *"Las Tres Marías"*. Yolanda escribe: *"Una noche estaba una muchacha peinándose y mirándose en el espejo. De pronto le salieron tres mujeres: eran las Tres Marías. Y le metieron muchos tortazos y la mataron de una paliza..."*. Rafael, sin embargo, sitúa a las Tres Marías en un lugar bien distinto: *"Érase una vez un hombre que trajo en su barco muchas cajas de pescado. Terminaron de descargar la pesca muy tarde. Entonces se fue a su casa. Hacía mucho viento. Las ventanas crujían. Encendió un cigarrillo, iba tranquilamente camino de su casa y vio salir de un callejón a tres mujeres vestidas de negro..."* y aún podemos leer varias versiones más.

De esta publicación hicimos un ejemplar para cada alumno y algunos más. Uno lo enviamos a un suplemento educativo del "Diario de Granada" y nos dedicaron una página en la que publicaron muchas de las leyendas del libro. ¡Qué contentos al ver sus textos en el periódico! Cuando las publicaciones salen del ámbito de la clase éstas se revalorizan y si las publican o reseñan en un periódico o revista aún más.

Adivinanzas (3º, 2º Primaria)

Esta publicación la he repetido varias veces y en dos ocasiones se editaron cierto número de ejemplares. La primera vez hasta vendimos algunos para financiar los gastos. En ambos casos la organización ha sido semejante. A partir de la lectura de algunas adivinanzas surge la idea de recopilar aquéllas que se dicen en nuestro barrio preguntando a familiares y vecinos. Después se hace una selección procurando que haya aportaciones de todos. Luego en tamaño cuartilla u octavilla se escribe una adivinanza en cada hoja y por detrás la solución ilustrada con un sencillo dibujo.

La primera se llamó "Adivina Adivinanza". Se duplicó con la pasta de imprimir (el famoso "membrillo") por lo que pudimos hacerla a todo color. Y se escribió manualmente. Sirvió para estudiar el proceso de publicación de los libros: composición, paginación, encuadernación y venta. Enviamos ejemplares del libro a escuelas de la provincia pidiéndoles que nos remitieran adivinanzas de su zona. Recibimos diferentes comunicaciones y fue muy enriquecedor.



Portada de un libro de adivinanzas.

La segunda se llamó "Adivina lo que es". Cada niño compuso su página en el ordenador con un sencillo procesador de textos. Se duplicó con la fotocopiadora y los

dibujos se colorearon manualmente.

Refranes (a partir de 5º Primaria)

No conservo ningún ejemplar de recopilaciones de refranes. Se emplea el mismo método que en los casos anteriores: la investigación en el entorno familiar. En alguna ocasión consultaron un refranero y seleccionaron aquellos que tenían relación con la pesca (la mayoría de los alumnos eran hijos de pescadores). La interpretación de los refranes requiere cierta madurez por lo que no se pudo hacer con niños pequeños.

Juegos (Primaria)

Siempre que he hecho con los niños un libro de juegos se ha referido a juegos de tradición popular. He realizado una plantilla con los siguientes apartados: nombre del juego, número de jugadores, lugar donde se juega, material necesario, normas del juego, otras variantes y un espacio para hacer un dibujo explicativo. Según el nivel de los alumnos la plantilla era más o menos completa.

La mayor dificultad estriba en la explicación de las normas del juego. Hay que seguir alguna estrategia, según nivel, para facilitarles la tarea. Por ejemplo podemos distinguir los diferentes aspectos de las normas con preguntas: ¿Cómo es el campo de juego? ¿Cuántos equipos hay? ¿Qué hay que hacer para ganar? ¿Cuándo se comete falta?, etc.

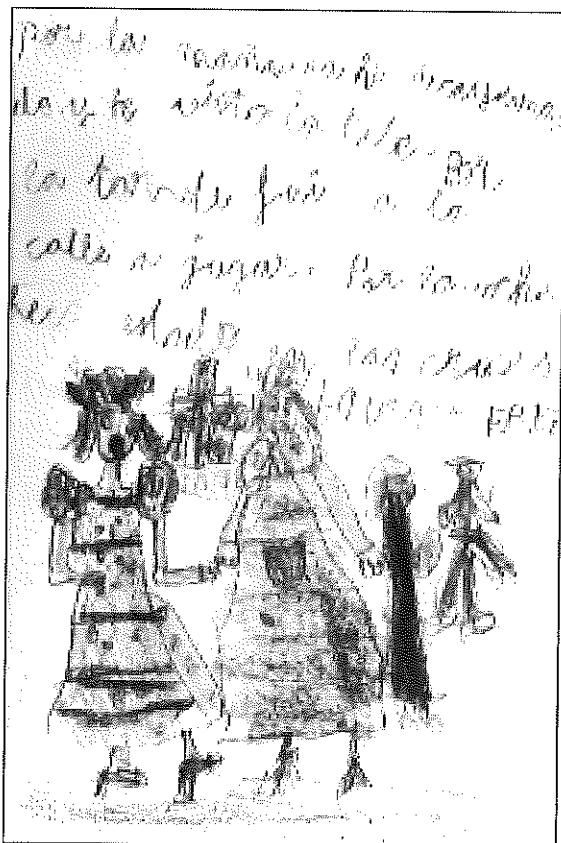
Canciones populares (2º ciclo de Primaria)

Este trabajo empezó el curso pasado y todavía no está terminado. Encontré un disco muy antiguo de canciones populares. Indagué entre los alumnos para ver si las conocían. Algunas les sonaban y sabían versiones distintas y otras, aún siendo muy populares hace años, ya no se oían. Decidí ir recuperándolas poco a poco. Cada quincena trabajamos una. Si hay otras versiones se investiga y se hacen aportaciones. Si se acompañan con algún baile o pasos de corro procuramos aprenderlos. Hacemos una versión definitiva acorde con la tradición del barrio. La escriben y hacen un dibujo. Las vamos guardando y cuando tengamos un número considerable las publicaremos y las grabaremos en casete.

Celebraciones y fiestas

“Fiesta de las Cruces” (1º Primaria), “Los Regalos de Navidad” (2º Primaria), “El Carnaval” (3º Primaria)

Después de una fiesta es casi obligado dedicar unos minutos a que cuenten cómo la han vivido. Aprovechando esta ocasión pueden salir publicaciones interesantes sobre el



Página del libro "La Fiesta de las cruces".

Carnaval, las Cruces de mayo, Reyes o las fiestas del pueblo. ¿Cuántas veces habremos dicho?: "Ahora hacéis una redacción sobre lo que hicisteis ayer y un dibujo". Pues en síntesis se trata de eso, sólo que al final juntamos todas las redacciones, ponemos una portada y hacemos un libro. Cuando saben que lo que escriban se convertirá en libro ponen más interés en hacerlo bien. Si los alumnos son mayores se pueden distribuir los distintos aspectos del tema: organización, reseña de los diferentes actos, ambiente, críticas, entrevista con algún responsable del Ayuntamiento, preguntar a los mayores cómo se celebraban antiguamente, etc. En algunos casos queda muy bien ilustrar la publicación con fotografías de los niños.

2.- Creaciones narrativas

Palabras motivadoras (Primaria)

Otra actividad que we solemos hacer con frecuencia es inventar una historia en la que tienen que aparecer unas palabras dadas. Estas palabras pueden elegirse al azar del fichero de palabras o del fichero de personajes. También pueden proponerlas los alumnos o el maestro. Con pocas palabras, dos o tres, les resulta más fácil y les da más libertad creativa, pero no se descarta un número mayor.

Cada uno escribe una historia y la ilustra. Luego hacemos una portada con un título adecuado a las palabras y con un significado amplio que no comprometa el contenido concreto de las historias. Lo juntamos todo y ya tenemos la publicación.

Una variante:

Se preparan papelitos en los que se ha escrito una palabra, tantos como alumnos. Y se reparten, al azar. (También se puede hacer cogiéndolas directamente de los ficheros de palabras o personajes de cuentos. Puede dar lugar a situaciones muy divertidas pero requiere mucha imaginación de los alumnos o del maestro para indicar caminos por donde continuar la historia.) Cuando cada niño tiene una palabra comienza uno la historia con su palabra y luego, por orden, siguen los demás introduciendo la suya en la narración. Por ejemplo, a partir de *“árbol”* puede empezar: “Erase una vez un árbol muy pequeño, que estaba preocupado porque no crecía...” El siguiente, que tiene la palabra elefante, continúa: *“Pasó por allí un elefante y cuando iba a comer unas hojas del arbolito vio que estaba triste. -¿Qué te pasa arbolito?...”* Seguimos así hasta el último niño que debe terminar la historia con su palabra.

Con frecuencia el maestro tiene que acudir en ayuda de los niños menos imaginativos y dar salida a situaciones complicadas. Según las palabras y la lucidez del momento pueden producirse historias más o menos interesantes. Cuando conseguimos una buena historia es cuando proponemos hacer una publicación. Cada niño hace en un folio un dibujo de su parte de la historia y escribe debajo lo que él ha contado. Y después ya se sabe: portada y grapas.

Versiones distintas de cuentos conocidos (Primaria)

¿Por qué Caperucita se tiene que ir siempre por el camino más largo? ¿Qué pasaría si no le hace caso al lobo? Si tras hacer estas preguntas a los alumnos le proponemos que reescriban la historia, obtendremos una colección de cuentos que podemos juntar bajo el título: *“Caperucita no se deja engañar”*.

¿Y si los siete cabritillos se enfrentan al lobo? Tendríamos una colección titulada *“Los cabritillos, solos en casa”*,

Cuentos inacabados (Primaria)

Se inician con un dictado más o menos extenso, según las pistas que queramos aportar: *“Erase una vez un perro que tenía un rabo mágico. Todo lo que tocaba con él se volvía de color azul.”* Cuando cada uno ha terminado la historia según le ha dictado su imaginación, obtendremos un libro de cuentos con el mismo título: *“El perro del rabo mágico”*. Pero con finales tan distintos como: matar al perro porque su magia resulta insoportable para los ciudadanos, que lo contrate el ayuntamiento para pintar el mobiliario público o que le venden el rabo para neutralizar su magia.

Inventos fantásticos (3º primaria)

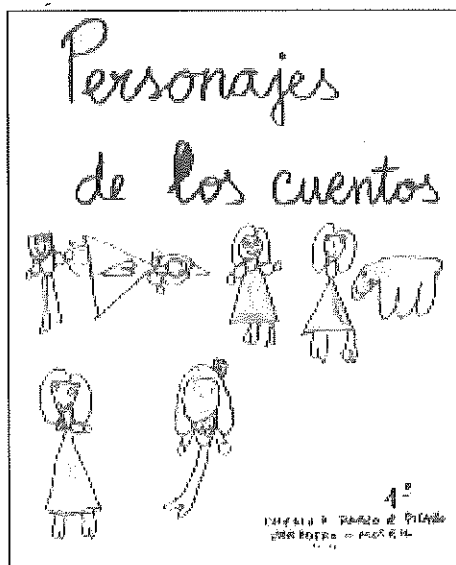
Esta publicación nació de un ejercicio del libro. Pedía que inventaran objetos extraordinarios diciendo lo bueno y lo malo de ellos. Aparecieron, entre otros: un libro mágico que se pone por la página que es aunque te obliga a leer cuando no quieres hacerlo, un estuche que se abre cuando vas a coger un lápiz aunque si te quedas mucho rato pensando se cierra, la tele canales que cambia de canal cuando hay anuncios pero se va al canal que ella quiere o la vela sabia que cuando se va la luz se enciende lo malo es que tenemos que dormir con la vela encendida. Me pareció interesante recopilar estos golpes de ingenio y que no se perdieran entre las hojas de los cuadernos.

Personajes de los cuentos (1º Primaria)

Cada uno eligió un personaje de algún cuento. Luego en un folio hicieron un dibujo de dicho personaje escribieron su nombre y contestaron a estas preguntas: ¿Cómo es?, ¿Qué hace?, ¿Dónde vive?, ¿Qué le pasa? No todos pudieron contestar a todas las preguntas. Pero quedó un trabajo muy vistoso que les gustaba consultar después.

Colecciones de cuentos (Primaria)

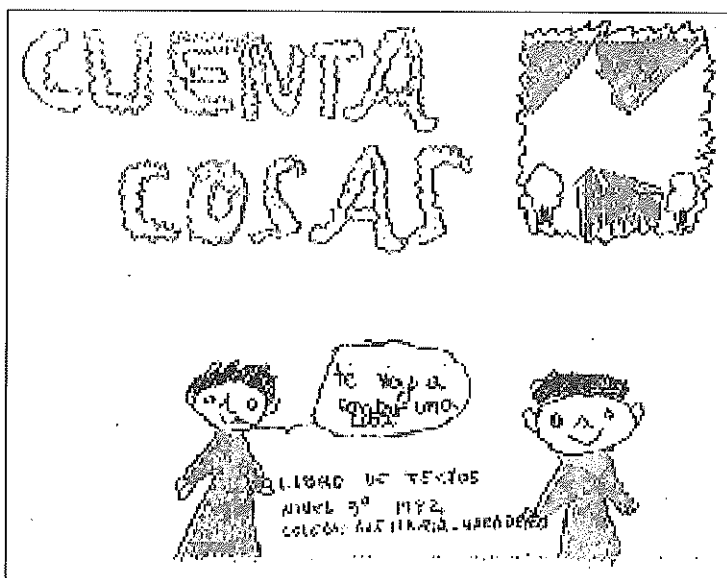
Seguramente todos hemos pedido a los alumnos que hagan un cuento en un folio doblado por la mitad. En la primera página ponen la portada y en el resto de las páginas van dibujando y escribiendo el cuento. Si los niños son pequeños predominarán los dibujos y tendrán poco texto y si los alumnos son mayores puede aumentar el texto y las páginas.



Portada de un libro sobre personajes de los cuentos.

A este trabajo común podemos darle una dimensión colectiva si estos cuentos están incluidos dentro de una colección. Como hacen las editoriales. Buscamos un nombre para la colección y todos pondrán en la portada el indicativo: *Colección El Duende*. ¿Verdad que una colección de cuentos es algo importante? Pues ya veréis cuando preguntéis *¿Cuántos cuentos tiene ya la colección el Duende?* – ¡Fuu Maestro! ¡Ya tiene 40! No os extrañe si llega a los 100.

Revistas (Primaria)



Portada de una revista que recopila textos libres.

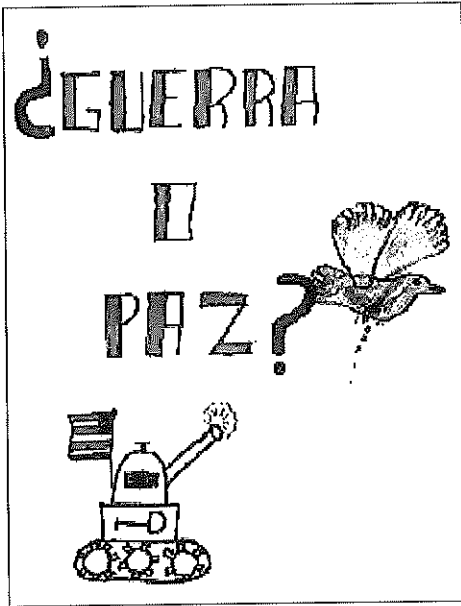
Para recopilar textos libres, cuentos, y otras composiciones que quedan sueltas podemos hacer revistas. “De todo un poco” “Cuenta cosas” “Zumo de coco” o “El Rastro” son títulos que niños de distintos niveles eligieron para recoger esa producción variada que se va acumulando a lo largo del año.

También se puede hacer una revista para la que se escribe ex profeso. De las revistas o prensa escolar hecha por toda la comunidad escolar, no hablaré porque, aunque es una publicación colectiva, escapa del ámbito de nuestra clase o área y además requiere unas técnicas y una organización más complicadas que alargaría demasiado este trabajo.

3.- Poesía

¿Guerra o paz? (5º Primaria)

Esta publicación, mayoritariamente de poemas, se hizo tras la celebración del Día Escolar de la No Violencia y la Paz. Las publicaciones de poesía tienen la dificultad de que no todos los niños tienen la sensibilidad e imaginación necesarias para escribirlas. Cuando son pequeños no importa porque dan por bueno lo que hacen, pero cuando han leído poesía y pueden valorarla sienten vergüenza de publicar algo que no les ha salido bien. Para facilitarles el trabajo suelo orientar a los menos afortunados



Portada de un libro de poesía.

hacia la prosa poética.

De todas maneras deben cohabitar poemas con cierto lirismo:
.../Y en el mundo, /poco a poco, /nos vamos a encontrar/ vacíos/ y llenos de pena.// Que escribe Cristina Saez, con otros más explícitos y rudos como: *Sucia y miserable guerra/ vete a la puñetera/ mierda.//* Que escribió Víctor Rodríguez.

Los libros de poemas pueden ser *monotemáticos* como en este caso (Recuerdo otras publicaciones sobre Andalucía, la amistad, la pesca, el mar...) o *variados*, más fáciles de producir ya que se pueden ir recopilando poemas de los alumnos hasta que haya un número suficiente para agruparlos en una publicación.

Sobre un poeta (2º, 3º, 4º Primaria)

Para trabajar sobre un poeta selecciono diversas poesías apropiadas a la edad de los alumnos, si es posible tantas como alumnos. Después de leer algunas y de comentar diversos aspectos de la vida del poeta, cada uno elige una poesía, la escribe en un folio (unas veces a mano y otras en el taller de Informática) y la ilustra con un dibujo y/o con adornos. La ilustración es muy importante ya que por medio de ella se debe "traducir" el poema. En algunos casos hay que asesorar a los alumnos en esta tarea.

Cuando todos han terminado su poema y lo entienden, hacemos un recital. Luego hacemos una exposición en la clase o en el pasillo añadiendo algunos datos biográficos, fotografías etc. Cuando pasa un tiempo retiramos la exposición, encuadernamos todos los folios y ya tenemos otro libro de lectura y consulta.

De esta forma hemos producido últimamente tres trabajos: uno sobre F. García Lorca, otro sobre Rafael Alberti y otro más genérico sobre poetas andaluces.

Montaje audiovisual (4º, 5º Primaria y Secundaria)

El montaje audiovisual es más laborioso pero el resultado es vistoso y a veces conmovedor. Consiste en emitir sincronizadamente la proyección de diapositivas y la

audición de una casete en la que los niños han grabado los poemas acompañados de música y/o sonidos. Los poemas deben entenderse bien para poder traducirlos en 5 o 6 dibujos o imágenes (más o menos según la extensión del poema). La preparación de cada poema se puede hacer de forma individual o por parejas. Luego se proyectan y oyen todos los poemas preparados.

Las diapositivas pueden ser de fotografías o de dibujos. Las primeras son más difíciles de conseguir ya que habrá que hacerlas ex profeso o disponer de una amplia colección de donde poder seleccionarlas.

Los dibujos se pueden hacer directamente sobre papel vegetal o acetatos (mejor), donde marcamos el rectángulito en el que el niño debe dibujar. Otro método consiste en que el niño haga los dibujos en un folio en el que hemos marcado unos rectángulos grandes con dimensiones proporcionales a las de la diapositiva. El dibujo lo harán con rotulador de punta fina y sin colorear. Luego reducimos estos dibujos en la fotocopiadora hasta que adquieran el tamaño de la diapositiva. Seguidamente los fotocopiamos en el acetato (especial para fotocopiadora y mucho más caro que el normal) y pedimos a los niños que los coloreen con rotuladores especiales para acetatos. Ya sólo queda recortar los dibujos y montarlos en los marquitos que se pueden comprar en las tiendas de fotografía.

El montaje de audio es más sencillo. Hace falta que los niños se preparen bien el poema para no tener que estar repitiendo y disponer de un casete y de un tocadiscos o casete supletorio para poner un poco de música entre poema y poema y de fondo. El fundido de la música y la palabra se hace simplemente bajando o subiendo el volumen del emisor de la música. Si se dispone de un equipo de música mejor y más fácil.

4.- Tebeos (Primaria, Secundaria)

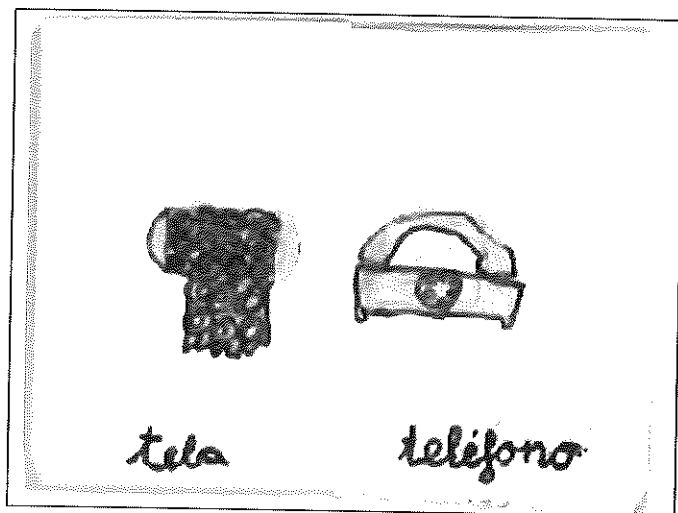
El tebeo es un buen recurso expresivo que se puede utilizar desde los primeros niveles. Por medio del tebeo se pueden contar historias, poesías, explicar temas, las normas de la clase... Casi todo se puede decir con un tebeo.

Sin embargo la producción de tebeos requiere sistematizar y secuenciar el aprendizaje de una serie de contenidos y técnicas para su elaboración: la imagen, el encuadre, los planos, el tamaño y distribución de las viñetas, los textos, los globos, la simbología, etc.

5.- Vocabulario

Los libros de las letras (1ª Primaria)

Se trata de unas pequeñas publicaciones tamaño octavilla realizadas por los alum-



Páginas de
"El Libro de la T"

nos de primero. Hicieron una por cada letra del abecedario: "El libro de la A", "El libro de la B"... Cada uno contiene una serie de palabras que empiezan por la letra de su título. En cada página hay un dibujo y debajo el nombre.

Se hicieron de diversas maneras: unos por equipos, otros los iban componiendo los que terminaban la tarea y en algunos participó toda la clase.

Estas publicaciones tuvieron una aceptación enorme, eran consultadas con frecuencia y facilitaron a muchos el aprendizaje de la lectura y escritura.

Diccionarios (Primaria)

Los diccionarios pueden ser:

- De palabras relacionadas con un tema o área.
- De nombres, de adjetivos, de verbos... Estos ficheros son muy útiles para la composición escrita, para sacar palabras generadoras, para juegos, etc.
- De palabras "difíciles". Aquellas en las que se cometen faltas de ortografía.
- General. Se compone de las palabras que van aprendiendo a lo largo del curso. Las que salen en los temas que se estudian, las que aparecen en las lecturas, en los ejercicios etc. Se tienen en cuenta aquellas que deberían formar parte de su vocabulario usual.

En todos los casos se va haciendo una ficha por cada palabra, en la que se anota el significado o significados, alguna frase como ejemplo y una ilustración. Con todas ellas se va completando un fichero que después puede dar lugar a una publicación en forma de libro.

6.- Relacionadas con el área de Conocimiento del Medio

El área de Conocimiento del Medio puede ser una fuente inagotable de producciones colectivas. Voy a exponer aquí algunos ejemplos.

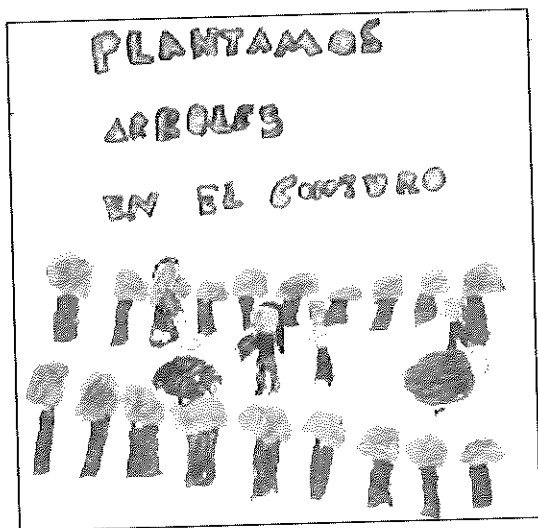
Las salidas

Cuando hacemos una salida del centro para realizar cualquier actividad extraescolar es usual que después pidamos a los niños que cuenten sus impresiones o que resuman lo aprendido. Si todas esas redacciones las juntamos en un libro y lo ponemos en la biblioteca de clase, tendremos un diario de lo que hicimos que gustará ver cuando haya pasado algún tiempo.

Podemos hacerlo más completo si cada uno o cada grupo se encarga de un aspecto de la salida: el viaje, la ciudad que vimos, lo que estuvimos haciendo, la hora de la comida, lo que nos explicaron, las anécdotas etc.

"Plantamos árboles en el Conjuero" (3º P)

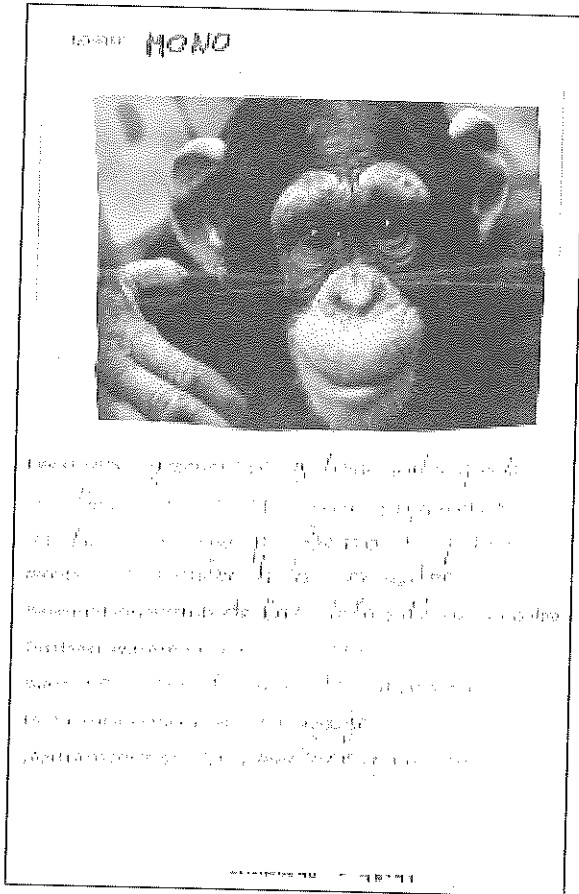
Después de un día en el monte, colaborando en su reforestación y estudiando las plantas y el paisaje, propuse que cada uno escribiera y dibujara en un folio lo que habíamos hecho, dedicando mayor extensión a lo que más le hubiera gustado. Aunque no se pusieron de acuerdo para repartirse los distintos aspectos de la jornada, a cada uno le llamó la atención algo distinto y los relatos y dibujos se complementaron de tal modo que el conjunto informa de todo lo ocurrido, aprendido y vivido.



Bortada de un libro realizado tras una salida.

Los animales (2º Primaria)

Esta publicación fue primero una exposición. Se refiere a los animales mamíferos y a las aves. Cuando estudiábamos el tema cada niño hizo una ficha sobre un animal. La ficha llevaba un recuadro para el nombre del animal, un recuadro para una fotografía y un texto que ellos debían completar.



Página del libro
"Los Animales"

- El texto de los mamíferos dice:

Este animal es: *(espacio para describirlo)*

Nace de:

Recién nacido se alimenta de:

Cuando es mayor come:

Vive en:

Es un animal (doméstico o salvaje):

¿Ayuda a las personas?

¿Cómo?

- El de las aves:

Este animal es una

Tiene el cuerpo cubierto de

De color

Otras características son:

Nace de:

Se alimenta de:

Vive en:

Es un animal (doméstico o salvaje):

¿Ayuda a las personas? ¿Cómo?

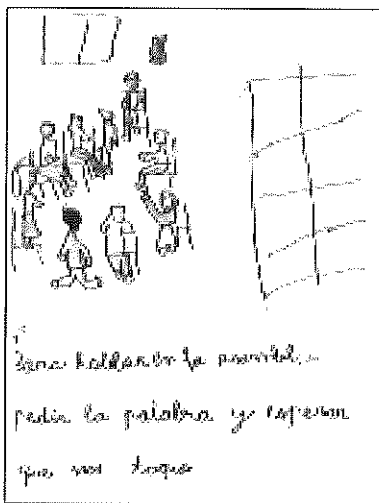
Los espacios para escribir van pautados con renglones de dos rayas. (Todo esto se hace muy bien en el ordenador). La dificultad está en buscar las fotografías de los animales. Y éstas son imprescindibles porque se trata de que observando la foto anoten algunas de las características que deben reflejar en la ficha. Si tenéis ordenador y una enciclopedia en CD-Rom es fácil imprimir las fotos de los animales.

Después, el mismo grupo ha hecho otra publicación titulada *“Clases de Animales”*. En ésta las páginas se hicieron con una estructura acordada, pero no se utilizó plantilla impresa, como en el caso anterior.

Normas: de la clase, de la calle (2º, 3º Primaria)

No podía faltar un libro que recogiera las Normas de la Clase. Una de las primeras cosas que hacemos al principio de curso es fijar las normas y entre todos ponerlas por escrito para que no se olviden. Después de exponerlas un tiempo para que las aprendan las recogemos en un libro y las dejamos cerca para recordarlas si es necesario.

Por igual procedimiento hicieron el libro *“Las Normas de nuestra calle”* en el que los niños expusieron lo que debemos y no debemos hacer para que podamos convivir en paz. Declaran, entre otras muchas cosas, que debemos ayudar a los vecinos, no gritar por la calle porque puedes romper un oído a alguien o que los perros no deben mear ni cagar en la acera porque huele mucha peste.



Página del libro “Normas de la Clase”.

Otras publicaciones de C. Medio

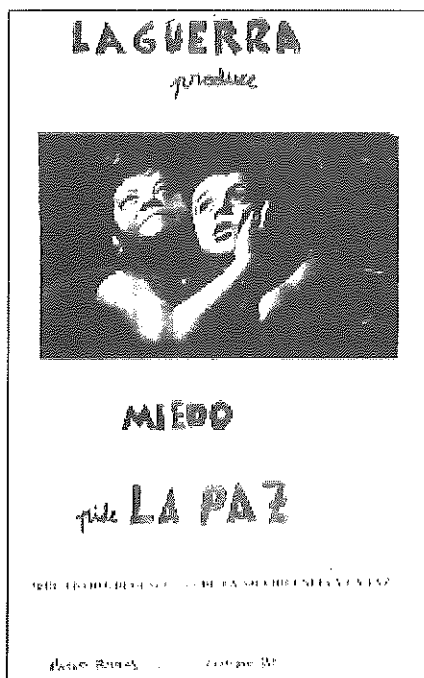
Por no alargar demasiado este artículo, y teniendo en cuenta que a estas alturas ya no hay mucho que aclarar porque habréis cogido la triquiñuela de mi editora, sólo voy a enumerar varias publicaciones más relacionadas con el Conocimiento del Medio que

he llevado a cabo en mi clase: “Las fiestas”, “Los oficios”, “Cuida tu espalda”, (ésta la hicieron en forma de tebeo después de una charla coloquio de la médica.), “El ejercicio físico es bueno”, “La paz”, “Recetas con pescado”, “Postres” “La constitución”, “Las Comunidades Autónomas de España”, etc.

7.- Carteles y composiciones de imágenes y texto.

El lenguaje de la imagen es un elemento primordial en la comunicación de nuestro tiempo. Sin embargo se trabaja poco en la escuela y cuando lo hacemos tenemos mala conciencia y la sensación de que estamos perdiendo el tiempo. Debemos ir cambiando estas actitudes y prejuicios y abordar metódicamente la “alfabetización” visual de los alumnos. Voy a exponer varios trabajos recientes que tienen que ver con lo que estamos hablando.

La guerra (3º Primaria)



Cartel que se incluye en el libro “La Guerra

Para celebrar en enero pasado el Día Escolar de la No Violencia y la Paz acordamos, entre otras actividades, hacer unos carteles explicando porqué es mala la guerra y ponerlos por todo el colegio. Los carteles se hicieron en tamaño A3. En la ilustración se puede ver la distribución del texto y la imagen. Se trataba de decir con pocas palabras qué produce la guerra y pedir la paz. La imagen, que ocupa la mayor parte del cartel, es la portadora principal del mensaje, por ello había que elegir bien la más apropiada. Busqué fotografías suficientes para todos (tengo un archivo de fotos que recorto pacientemente de revistas y periódicos). Las fuimos viendo y comentando. Después escribimos en la pizarra una lista de los efectos que produce la guerra, había que definirlos con una palabra. Salieron muchas: hambre, dolor, pena, enfermedad, muerte, miedo, tristeza, destrucción, miseria, etc. Cada uno eligió una y buscó la foto más apropiada.

Por último rotularon el cartel guiándose por las líneas marcadas en el papel.

Tras un tiempo de exposición hicimos un enorme libro tamaño A3.

¿Qué dicen? (2º Primaria)

Y ahora una actividad más lúdica e informal. Necesitamos revistas o periódicos para recortar fotografías. Fijamos el tamaño, para hacer este libro se eligió el tamaño cuartilla. Pedimos a los niños que recorten una foto, de un tamaño algo menor que el papel, en la que haya personajes. Se pega centrada en la cuartilla. Ahora hay que pensar en lo que estarán diciendo o pensando los personajes. Se escribe en un papel con letras mayúsculas, se hace un globo (como en los tebeos), se recorta y se pega en la foto de modo que parezca que el globo está saliendo de la boca del personaje. Se hace lo mismo con cada personaje que diga algo. El truco: la chispa, la ocurrencia, la gracia, el disparate.



Página del libro "¿Qué Dicen?".

Cuando los trabajos hayan estado expuestos un tiempo para que todos los vean no olvidéis la cubierta y las grapas.

Anuncios (Primaria)

Se trata de confeccionar un anuncio utilizando fotos o imágenes recortados de las revistas o de otro anuncio. Aunque se puede hacer como juego y de forma improvisada, si queremos algo más productivo debemos realizar antes un análisis de la publicidad, descubrir sus trucos y recursos. Después usando de manera exagerada esos recursos se pueden hacer obras muy ocurentes y a la vez desenmascaradoras de los engaños de la publicidad.

8.- Producciones orales (Todos los niveles)

Y para terminar esta exposición sobre las publicaciones colectivas relacionadas con el Lenguaje quiero, aunque sea brevemente, hacer mención a las producciones orales. En ellas se parte siempre de un guión escrito. Estos guiones también se pueden juntar en un libro y son de gran utilidad para posteriores actividades orales, teatrales o lúdicas sin tener que elaborar el guión, que es en muchos casos lo que más tiempo ocupa. Para su realización no es necesario disponer de grandes recursos técnicos. Con un casete de doble pletina o dos casetes sencillos es suficiente. El proceso es siempre, en general, el mismo:

- Elaborar el guión. En él expondremos lo que tiene que decir cada participante y la

música o sonidos que se tienen que oír.

- Ensayar el guión con objeto de que la grabación no se tenga que repetir mucho.
- Preparar los aparatos. Hacer pruebas para encontrar el volumen adecuado, la distancia a la que debemos poner el micrófono, etc.
- Realizar la grabación. No es necesario hacerla toda de un tirón. Lo normal es ir grabando fragmentos del guión que se regrababan si salen mal.
- Escuchar el trabajo completo. Se debe hacer en un acto organizado al efecto para resaltar el valor del trabajo y aumentar el interés por el mismo.
- Difundirlo en otras clases o colegios.

Es una actividad muy motivadora porque los niños se divierten realizándola y completa porque se emplea el lenguaje oral y escrito tanto de forma comprensiva como expresiva. Algunas cosas que podemos hacer:

- Recitales de poesía grabados.
- Cuentos clásicos o inventados.
- Obras de teatro de autor o de los niños.
- Programas de radio. Se puede comenzar parodiando algún programa que previamente oímos en clase.
- Conferencias, exposiciones sobre un tema, coloquios.
- Montajes audiovisuales.
- Cuentos. Es igual que el anterior pero proyectando al mismo tiempo imágenes de los distintos momentos de la historia.
- Poesías. Ya se ha explicado en el apartado de poesía.
- Anuncios.

ANIMALES (y "BICHOS") COMO «TEXTO» Y «PRETEXTO»¹

Francisco Carvajal Pérez*

"Hace falta imaginación pedagógica para dar a los niños las más variadas y ricas oportunidades de interactuar con la lengua escrita... Hace falta entender que el aprendizaje de la lengua escrita es mucho más que el aprendizaje de un código de transcripción: es la construcción de un sistema de representación" (FERREIRO, 1982a).

Animales; escribir y leer. Lo tradicionalmente establecido

Los *animales* -como objeto de estudio- son un contenido recurrente que aparece en todos los niveles, ciclos y etapas educativas. De igual modo, el *texto expositivo* es muy usado en el ámbito escolar. Pero resulta evidente que tales contenidos pueden abordarse desde diferentes perspectivas.

En el estudio de los animales parece generalizada una forma de proceder. En Primaria, y sólo cuando se tiene cierto dominio instrumental de la escritura alfabética, el acceso a la información suele plantearse de un modo monoestratégico a partir de materiales escritos -fundamentalmente destinados a uso escolar, cuando no exclusivamente a partir de los libros de texto- que aportan una información muy sistematizada y académica, estructurada a partir de los objetivos de enseñanza. El conocimiento en torno a los animales -en este caso- suele concebirse desde una visión academicista

* Maestro de Primaria, miembro del MCEP-Guadalupe (costa granadina) y participante en el Seminario de Aprendizaje y Enseñanza del Lenguaje Escrito. Agradezco la colaboración de M^a Victoria Torres, coautora en el primer artículo, por la ayuda de entonces y por las sugerencias de ahora.

¹ Éste se apoya parcialmente en otro artículo publicado en la revista del CEP Costa Granadina (B-INTE). En ese momento los que lo suscribíamos nos ocupábamos en tareas de asesoramiento. Hoy, desde nuestras respectivas clases, proseguimos con aquella experiencia en torno a los "*bichos*". (Los bichos, una peculiar categoría clasificatoria dada por un pequeño en la que incluía a los invertebrados. De ahí el título original: "*¿Animales?, no, ¡bichos!, que son animales... pero más pequeños!*"; CARVAJAL Y TORRES, 1997).

como un saber cerrado, acabado, definitivo, sin opciones ni posibilidad de (re)construcción, y cuyo único destino es el del circuito Estímulo-Respuesta. Va aparejada, pues, una consideración pasiva del sujeto que trabaja prioritariamente de modo individual frente al material de enseñanza con la última finalidad de reproducir los contenidos transmitidos.

En Educación Infantil los animales suelen aparecer fundamentalmente como pretexto, como recurso didáctico para motivar otros contenidos lógico-matemáticos, expresivo-comunicativos, artísticos... Cuando aparecen como objeto de conocimiento las fuentes de información se suelen reducir aún más que en el caso anterior: la información oral se convierte en casi exclusiva vía porque “*los niños y niñas aún no saben leer*”; y el resultado del trabajo también se suele limitar a la representación/simbolización artística (plástica o de expresión corporal) porque “*tampoco saben escribir*”.

En lo que se refiere al tipo de animales estudiados, en los primeros ciclos se suele hacer sobre los de gran porte porque parecen ser éstos los que ejercen mayor atracción. El mundo oculto de los invertebrados, el de los “bichillos”, se pospone para su análisis en etapas posteriores.

Por otra parte, en lo que concierne al aprendizaje de la lengua escrita también suele estar muy arraigada la consideración del carácter instrumental de la lecto-escritura: primero enseñar a leer y a escribir con la puesta en juego de actividades meramente descodificadoras-codificadoras para, después, utilizar éstos como herramientas al servicio de posteriores aprendizajes.

¿Hay otras alternativas viables? Lo que pretendemos

Cada vez son más los relacionados con el mundo educativo (investigadores y docentes, teóricos y prácticos) que se apartan de la concepción descodificadora de la lectura, y de la escritura como un simple acto de codificación. Nos situamos junto a los que niegan que aquí concursen elementales habilidades perceptivo-motrices (FERREIRO y TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1982; KAUFMAN, 1989, TOLCHINSKY, 1993), sino que son cognitivos, y también afectivos, los aspectos intervinientes en el proceso de apropiación del leer y del escribir a partir de los retos cognitivos planteados que gradualmente irán transformando los esquemas asimilatorios del sujeto para comprender la naturaleza de este saber: la lengua escrita como fenómeno social.

Por ende, la escritura no es una simple herramienta sino un complejo conocimiento que comporta un *saber formal* y un *saber instrumental*, y este último no parece ser requisito previo de aquél porque “*no se considera necesario (ni posible) separar el aprender a escribir del escribir*”, ya que “*cuando el niño escribe, aprende a escribir; y cuando aprende a escribir, escribe*” (TOLCHINSKY, 1993:44).

Así pues, es factible trabajar *«con»* y *«el» texto expositivo* desde el principio del aprendizaje -antes de que se domine el código alfabético-, objetivando un especial énfasis en el contenido y en el interés y utilidad de las informaciones que se ponen en juego y posibilitando la (re)construcción de la escritura. Desde aquí, se parte del convencimiento de que el lenguaje escrito requiere un complejo proceso de aprendizaje, interviniendo muchos más aspectos que el mero reconocimiento de las letras y de su teoría combinatoria. Hay que ir más allá de la alfabetización (TEBEROSKY y TOLCHINSKY, 1995) porque *"no consiste en identificar tal o cual grafía en particular, en recuperar tal o cual serie de grafías, sino en comprender la estructura misma del sistema"* (FERREIRO, 1982b:154) y ese aprendizaje se entiende como *"el cuestionamiento acerca de la naturaleza, función y valor"* de la escritura (objeto cultural), y comienza antes de la escolarización (FERREIRO y TEBEROSKY, 1979).

Y para ello es imprescindible contar con lo que ya saben los pequeños aprendices sobre la lengua escrita y poner en situación de *«lectores»* y en situación de *«escritores»* a los que aún no dominan ni la lectura ni la escritura convencionales. Así, en este caso, trabajar el texto expositivo antes de estar alfabetizados tiene una múltiple utilidad: interaccionar con las características propias de este tipo de texto, propiciar estrategias de lectura y escritura interesadas² y a la par, y no antes, progresar en el conocimiento y apropiación del sistema de escritura.

Coincidimos, entonces, con la doble aseveración de que el lenguaje debe ser aprendido y sirve para seguir aprendiendo (MARUNY, MINISTRAL y MIRALLES, 1995).

¿Y en torno al otro contenido? Del mismo modo parece factible y enriquecedor plantearse el trabajo escolar en torno a los animales (sin excluir a los "bichos") desde otras perspectivas. Por experiencia directa y por referencias bibliográficas conocemos valiosas situaciones en las que estos seres se convierten en objetos de conocimiento y en recursos propiciadores de aprendizajes desde *estrategias de investigación-indagación*.

Desde esta otra perspectiva se demuestra la posibilidad de construcción del conocimiento. Éste se concibe como no acabado ni cerrado; nunca terminado. El saber se puede construir a partir de la propia realidad, como otra vía de acceso a la información³. Acceso para el que se ponen en juego múltiples y variados canales, que no aportan sólo aquella información de *"uso escolar"*. *La observación directa, el contacto con*

2 Porque *"las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura"* (ANDERSON y TEALE, 1982:275).

3 En una experiencia anterior, con escolares de 3º, vivimos con estupor cómo el libro de consulta que utilizábamos para documentarnos sobre la alimentación de las tortugas de tierra que teníamos en el *«zoo de clase»* *"se equivocaba o no decía la verdad"* porque comprobamos que no sólo comían vegetales: las ranitas y renacuajos que compartían espacio con las tortugas en el anfibiarrio *"desaparecían misteriosamente"*; tal relación trófica -las tortugas comen ranas- no aparecía en el libro. Conclusión a la que llegamos: no todo lo que hay en los libros es totalmente cierto; antes de publicar algo hay que comprobarlo para que no haya errores. ¡Estábamos (re)construyendo un conocimiento! y, de paso, desmitificando el valor absoluto de lo impreso (CARVAJAL, 1981).

la realidad, la indagación bibliográfica en materiales diversos, el material audiovisual, los multimedia, la información oral no exclusiva del maestro o maestra son estrategias de enriquecimiento, de acercamiento al objeto, que contribuyen a la (re)construcción del conocimiento sobre los animales.

Habitualmente hemos iniciado nuestro contacto en clase con los *bichillos* que pudiéramos encontrar en el patio o aportar al aula⁴ porque -aún siendo de menor tamaño y de supuesta menor significatividad para estas edades-, gracias al contacto directo con los mismos, también pueden ejercer fascinación y curiosidad. Siempre hemos comprobado que las tareas de observación y cuidado facilitan una relación afectiva con esos animales, inicio del proceso de conocimiento. Por otra parte, se hacen observables formas de vida inadvertidas⁵; se plantea ver la realidad cotidiana “con otros ojos”, porque lo cercano, no por cotidiano, es mejor conocido y valorado.

Desde esta visión, el patio del colegio es un lugar privilegiado de observación y exploración; un recurso para iniciar a los más pequeños en el conocimiento del entorno y en la adquisición de hábitos de cuidado y respeto por el medio⁶, desencadenando estímulos afectivos favorables a la observación e investigación del medio e incorporando al trabajo escolar aquellos elementos que forman parte de los espacios, objetos, seres... de la vida cotidiana (JIMÉNEZ VICIOSO, 1992). Del mismo modo, hay que coincidir con OLVERA (1993) en que para hacer trabajos interesantes no son imprescindibles parajes idílicos.

Por lo tanto se pretende que los animales que entran en clase (con presencia física y a través de su representación en materiales escritos y audiovisuales) adopten el doble papel de convertirse en *objetos de conocimiento* y en *recursos didácticos*; en «*texto*» y en «*pretexto*» para:

- favorecer y potenciar las innatas capacidades de observación y curiosidad;
- posibilitar estrategias de acercamiento a la realidad desde una relación afectiva con la misma que faciliten una (re)construcción progresiva del conocimiento;
- sensibilizar en el disfrute, respeto y cuidado del medio ambiente;
- ampliar los canales de acceso a la información, recabándola a través de diversas vías y formatos;

4 Lo cual no significa que todo el trabajo haya girado en torno a los invertebrados.

5 Enrique (de 1º) en una puesta en común se manifestaba sorprendido por la gran variedad y número de animales que estaba conociendo: -“¡Qué «pila» de animales hay! Yo creía que habla menos”.

6 Coger a un animal no lo tenemos como un acto caprichoso. Cuando lo hacemos responde a algún motivo de indagación y pronto procuramos devolverlo al mismo lugar o lo dejamos en otro cuyas condiciones sean similares. No hay peor efecto contra lo que pretendemos que una alta necrosis de los animalillos que tenemos en el aula.

Y no es sencillo que los pequeños se desprendan con facilidad de aquello que llegan a considerar suyo: “Eso sí, al final, a Lagartino, por mucho que nos pesara -y tras votación popular-, lo dejamos en libertad para que rehiciera su vida”. Son las palabras con las que un antiguo alumno cierra un artículo en el que evoca dos años de experiencia escolar, innovadora para él (NAVAS, 1997).

- desarrollar estrategias lectoras de búsqueda de información, superadoras de la simple descodificación;
- dotar de contenido y de sentido a la producción escrita desde sus inicios, tomando el texto expositivo -en este caso particular- como objeto de trabajo y superando la enseñanza sistemática que siga un criterio fonológico y que plantea la escritura en sus inicios como una habilidad motora y codificadora;
- trabajar sobre la componente social del aprendizaje, planteando los procesos de acceso a la información y producción como cooperación entre iguales y con la ayuda del adulto.

Contextualización de la experiencia

Las situaciones de clase referidas no tienen ahora una ubicación temporal única, aunque sí son coincidentes los principios en que se enmarcan. Parte de las referencias giran en torno a la experiencia desarrollada durante un trimestre con unas circunstancias un tanto excepcionales: entonces no era tutor de las clases en que tuvo lugar (Infantil de 4 y 5 años y Primero), y se hacía por acuerdo con las compañeras, ejercitando el derecho/deber de ocupación docente como asesor. La presencia en las aulas era semanal y me responsabilizaba de toda la clase o de grupos reducidos para implementar la secuencia programada.

Esta secuencia de trabajo se ha visto corregida y ampliada ahora en la propia clase (ya como tutor de Primero). En este caso no se produce ruptura temporal en la secuencia (que antes se retomaba semanalmente) y el conocimiento del “*nicho ecológico*”, del grupo humano, es mayor, por lo que las interacciones y la ayuda pedagógica aumentan respecto a la situación anterior.

Pero esta secuencia no surgía de la nada. Portaba un bagaje experiencial acumulado en torno a la investigación del medio como plataforma globalizadora. Por eso, también surgen referencias de esos otros momentos anteriores, subyaciendo en ellos muchos aspectos coincidentes con el marco teórico en el que pretendo “*moverme*” ahora.

La pedagogía freinetiana era el caldo de cultivo en esos momentos, en absoluto refinada con el complemento incorporado ahora: las implicaciones epistemológicas y pedagógicas derivadas de los estudios psicolingüísticos e investigaciones psicogenéticas. Y aquí está, precisamente, la gran novedad: los inicios del proceso de alfabetización ya no se asemejan a aquéllos de antaño. La conceptualización de la lectura y de la escritura en sus primeros momentos se ha modificado⁷, y por ende la actividad escolar; nuestro rol y el del sujeto, pequeño usuario de la lengua escrita. Ya no valen la “*ma*

7 “*Lectura*” y “*escritura*” y no la tradicional denominación cuasi causal de “*lecto-escritura*” (como una extensión o consecuencia de la otra) al compartir que el escribir y el leer son actividades diversas, cada una con sus peculiaridades (TOLCHINSKY, 1993), ya que “*leer no es lo inverso de escribir*” (NEMIROVSKY, 1995a:243).

- me - mi - mo - mi⁸ ni el método natural en toda su extensión, hoy superado⁸. Ahora se introducen nuevos materiales, nuevas relaciones, nuevas formas de hacer.

Sobre la planificación de la secuencia de aprendizaje

Como antes refería, desde la anterior ocupación de asesor negocié con otras compañeras la posibilidad de desarrollar en sus clases secuencias de trabajo que permitieran, por una parte, no perder relación con el aula y, por otra, poner en práctica aquello que diseñábamos en los grupos de trabajo del Seminario de “*Aprendizaje y Enseñanza del Lenguaje Escrito*”. Concurrían las circunstancias idóneas para facilitar nuestro propio aprendizaje, el crecimiento pedagógico, y para dar sentido y capacidad operativa a la labor de asesoramiento. Así, la intervención en los grupos nunca se redujo al control burocrático ni al asesoramiento superficial; además del rol de asesor, ante los compañeros y compañeras legitimaba esa práctica. Digo esto porque la que sigue fue una de las secuencias diseñada en tales circunstancias.

En este caso buscábamos la *funcionalidad de la escritura*, planteándonos como producción escrita la elaboración de un libro de clase, fruto de la investigación-indagación por parejas sobre animales del patio (en principio). Pretendíamos la *utilización funcional de la lectura* por la necesidad de buscar información a través de distintas estrategias y soportes. Partíamos de la consideración de que *todos* podemos aprender sobre los animales y participar en el amplio proceso de elaboración del libro, independientemente del nivel de dominio del sistema de escritura.

Propuesta de investigación-indagación.

- *Con un grupo:* salir al patio para observar y recoger muestras de “bichillos” con el fin de aportarlos a la clase. Centrar la atención en el hábitat de los distintos animales (plantas, debajo de piedras, troncos secos, bajo tierra...), así como en las distintas formas de desplazamiento.
- *Hacer una recogida selectiva en recipientes.*
- *Una vez en clase:* este grupo comparte las informaciones más relevantes adquiridas en la observación y recogida de muestras con el resto de compañeros y compañeras.
- *Por grupos:* repartir las distintas muestras y se les provee de lupas para la observación más detallada.
- *Colectivamente:* plantear interrogantes que organicen y sistematicen las observacio-

8 No sin antes reconocer con otros la gran valía de las propuestas de su creador: “*la gran intuición pedagógica de Freinet se une a su constante preocupación por la educación popular para dar lugar a una concepción educativa cuya vigencia es incuestionable*”. Y aún más en el terreno que nos ocupa: “*desde el punto de vista del aprendizaje de la lectura y la escritura, hay una única figura que podemos reconocer con seguridad como directo antecesor de nuestros planteamientos pedagógicos. Se trata de Célestin Freinet, creador del método natural*” (LERNER Y PALACIOS, 1992:115).

nes de cada grupo (cómo son, de qué color, partes del cuerpo, si tiene patas o no, cuántas, igual referido a las alas y antenas, cómo caminan...)

- *Puesta en común* sobre las distintas observaciones, hallazgos, descubrimientos. Además de las observaciones directas, nos interesa provocar la formulación de hipótesis sobre aspectos no observados para ver las conjeturas que establecen y conocimientos previos que poseen (alimentación, partes internas, reproducción...), así como plantear dudas e interrogantes que no se puedan resolver con la observación, o en el momento, para que surja la necesidad de buscar información a través de otros medios.
- Elegido un animal, elaborar una *ficha de creación colectiva* (de dictado al docente) para su escritura en la pizarra, planteando dudas y solicitando la colaboración de los pequeños para escribir algunos nombres y/o fragmentos (el docente traza; todos escribimos). Simultáneamente recuperar parte del texto, con la lectura de lo escrito hasta el momento, para su posible reescritura o para avanzar en la misma.
- Sugerir diferentes opciones de *copia del texto colectivo*, en una ficha con formato preestablecido: individualmente, por parejas o una única copia con participación de varias personas.
- Comprometernos a *indagar en soportes* (libros, vídeos, multimedia, información oral) que pudieran resolver las dudas e interrogantes abiertos y ampliar nuestros conocimientos. Buscar libros y otros materiales escritos sobre animales en la biblioteca de clase y en la del centro. Organizar la búsqueda de información en grupos reducidos.
- *Por parejas o individualmente*: después de la elección del animal, elaborar las fichas para incorporarlas al libro colectivo.
- Preparar la *edición del libro*: portada, criterios de ordenación de las páginas, paginación y confección del *índice*. Decidir sobre su encuadernación.

Aspectos más notorios a trabajar sobre el sistema de escritura.

Fundamentalmente, centramos la atención en el análisis de aspectos cualitativos (“cuál va”; “se escribirá como...”) y cuantitativos (“cuántas letras”, nombres largos/cortos, comparación), cuestionando sus hipótesis.

En la ficha de elaboración colectiva, cómo escribir lo que queremos decir, centrandó especial atención en el nombre del animal y en algunos otros nombres⁹ considerados relevantes en ese instante. A la par, y dentro del proceso de redacción, recuperar con la lectura lo escrito hasta el momento para ver cómo proseguir. Una vez escrita la ficha, plantear la búsqueda de trozos/palabras que se repiten en el texto; similitudes y diferencias en palabras parecidas; nombres que empiezan como..., etc.

⁹ “Nombres” y no “palabras” por ser ésta una denominación más difícil de definir y de usar por el alumnado en ese momento. El término “nombre” parece tener un significado compartido entre ellos. (FERREIRO y VERNÓN, 1992).

En las fichas elaboradas por parejas, hacer el esfuerzo de convertir en escritura lo expresado oralmente. Sugerir la diferenciación gráfica de ideas distintas con la utilización de signos de puntuación.

La secuencia se flexibiliza y amplía.

Teniendo como horizonte idénticas pretensiones, ahora, como tutor, también he recurrido a los animales como objeto de conocimiento y como pretexto para interactuar con la lengua escrita, comprobando una vez más la atracción que ejercen estos seres y la amplitud de sorpresas y de saberes que nos pueden deparar.

En esta ocasión la secuencia antes descrita fue el inicio de un trabajo más amplio, compartiendo conexiones temáticas con los cuentos y las adivinanzas. Estos fueron los tres grandes ejes en torno a los que giró gran parte del trabajo escolar de ese curso (97/98).

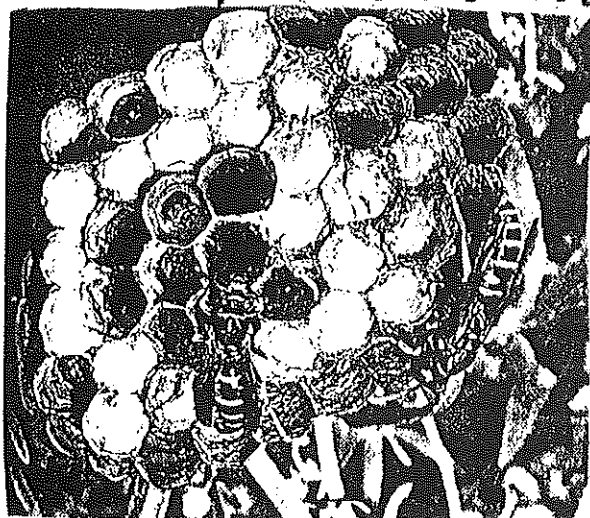
Pero, aunque la propuesta de investigación-indagación pudiera dar a entender la linealidad para su puesta en práctica, hay que destacar la *apertura y flexibilidad* necesarias para adaptarse a la situacionalidad de su desarrollo¹⁰. Por ser una secuencia amplia hay que establecer con claridad una serie de aspectos básicos y estar siempre abiertos y atentos a las circunstancias y sugerencias que van apareciendo y que pueden introducir reestructuraciones o modificaciones al diseño. O sea, será en su puesta en práctica cuando se abran nuevas perspectivas no contempladas en la planificación: agentes externos, nuevos intereses, otros materiales, últimas informaciones... pueden hacer relevantes objetos de conocimiento no previstos (en nuestro caso, otros animales además de los del patio).

Por ejemplo, el que un día de abril llegara Manuel con el brazo inflamado y en cabestrillo concedió relevancia a las avispas y al efecto de sus picaduras (ilustraciones 1 y 2). El canario de Patricia, las tortugas de Cristina, el lagarto ocelado de la señorita Socorro, la salamanquesa que nos trae un niño de Segundo, el grillo que nos envía una madre, los ratones blancos de nuestros corresponsales, los múltiples invertebrados y moluscos que no paran de aportar Antonio, Dani y Juan José, ... se introducen como interesantes "*no previstos*".

10 "Si aceptamos que *«el aprendizaje en el aula es situacional, contextualizado por la estructura de tareas académicas y por el clima ecológico fruto de la negociación del grupo»* (PÉREZ GÓMEZ, 1983), la Programación de Aula, como cualquier otra planificación docente, ha de caracterizarse por su *flexibilidad*, dado el carácter situacional, multidimensional y cambiante del hecho educativo. Deberíamos huir, pues, de los dos extremos -no planificación/planificación cerrada- y, considerándola como una hipótesis, convertirla en un marco para la acción que se reconstruye y modifica en su propio desarrollo" (AA.VV., 1996).

Dani 1^oC.

El avispero de las avispas



Las avispas están
haciendo un avispero
para sus hijos. Cuando nazcan los
hijos las madres buscan⁽²⁾ gusanos
para darles de comer.

Hay⁽¹⁾ muchas clases de avispas.
El abejorro⁽³⁾ se alimenta de frutas
maduras e insectos.⁽⁴⁾

Ilustración 1. La vida de las avispas adquirió relevancia a partir de una picadura y sus consecuencias, lo que motivó la indagación de toda la clase. Dani aportó estos conocimientos. (Libro colectivo "¡Cómo pican las avispas!").

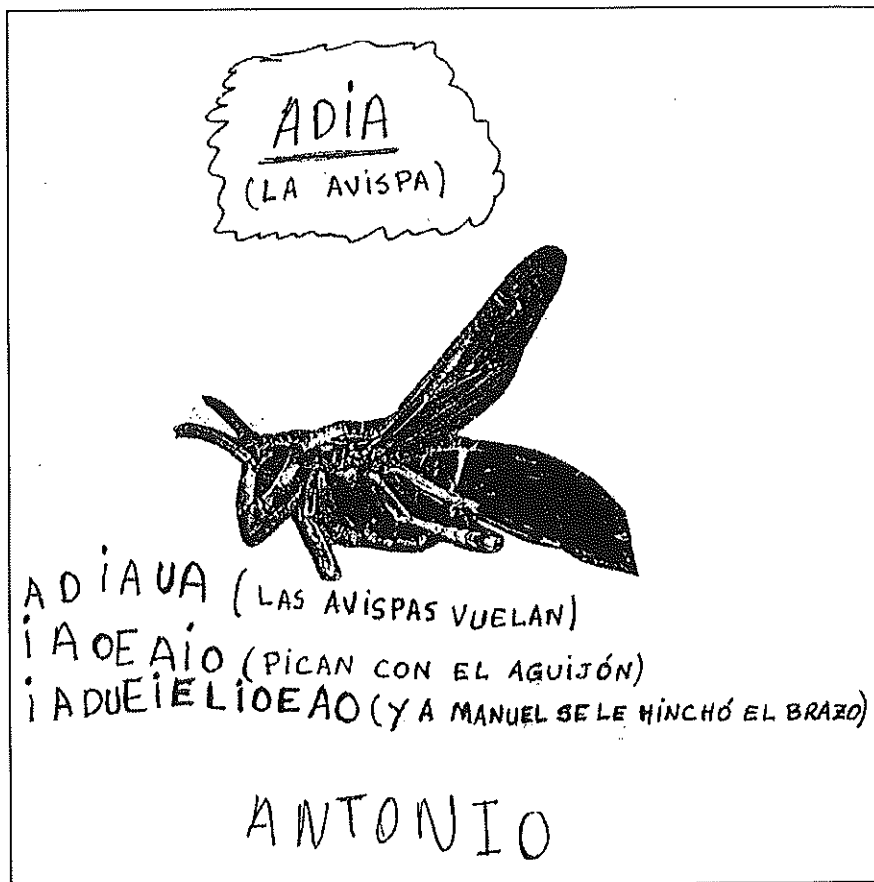


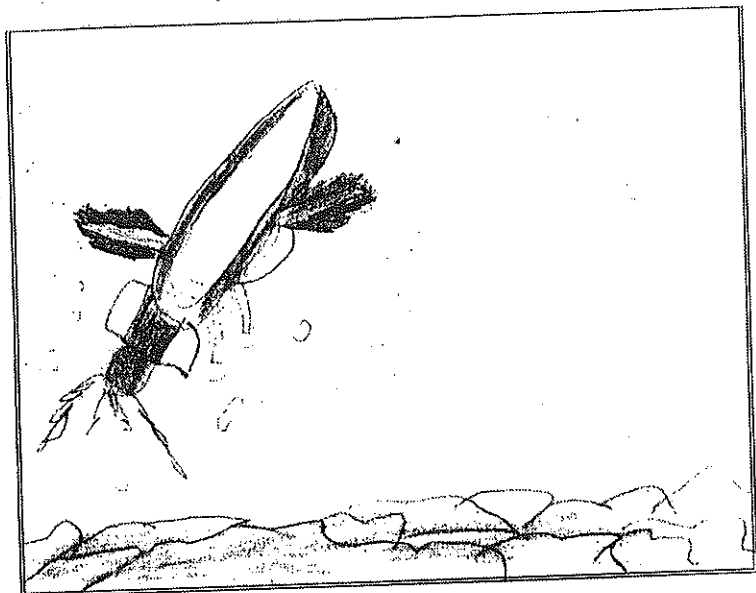
Ilustración 2. Antonio, con su escritura silábica con V.S.C., también aportó su producción. Nótese la argucia de Antonio para no repetir dos letras iguales (ADIA). (Libro colectivo: "¡Cómo pican las avispas!").

O la facilidad con que, por la abundancia estacional, se cogen los saltamontes en el patio propiciaba "copiosas redadas" en las que participaban los de Infantil. Frente a tales capturas y el maltrato consiguiente hubo que intervenir desde el acercamiento afectivo y el conocimiento para propiciar el respeto de tales vidas.

¡Y las salidas y excursiones!, que aportan animales y restos no comunes en el patio: huellas, egagrópilas de aves rapaces, excrementos, la muda de una serpiente de metro y medio...; un insecto palo, un escorpión de agua, pulgas de agua, un ditisco (ilustración 3), renacuajos y ranas, un sapo común, etc. Sin olvidar la primavera como

NOMBRE DEL ANIMAL: ditisco

AUTOR#S: ROCÍO



EL Ditisco

El ditisco vive en las charcas

Y come ranas y ranitas ^(también)

El pez se comía el (al) ditisco y lo escupía.

Porque tenía veneno. (veneno)

Porque si se lo tragaba se ponía malo.
(si se lo tragaba) (se ponía)

FIN

Ilustración 3. No sabíamos que este bicho negro encontrado en la charca era un escarabajo de agua llamado ditisco. Rocío escribe después de observarlo, de indagar en un libro y de ver un vídeo.

época de explosión vital en los insectos¹¹.

Como es obvio, cada circunstancia abre unas expectativas que hay que aprovechar de un modo algo distinto en cada caso. En ocasiones recurrimos al trabajo de parejas o equipos reducidos, en otras entra en curso una secuencia más o menos amplia y en la que nos implicamos a nivel colectivo.

Algunos apuntes sobre el desarrollo

Serían nutridas las posibles referencias y proliza su aparición pero el espacio y la lógica del escrito lo impiden por lo que optamos por destacar las que consideramos más notorias¹².

Empecemos por la *organización social del aula*. Los agrupamientos que habitualmente se ponen en juego suelen ser el trabajo individual y el de gran grupo (pero no como trabajo colectivo al no favorecerse la interacción ni la cooperación sino que priman las relaciones unidireccionales maestro-grupo/individualidades-maestro). La escritura y la lectura en parejas y en grupitos y el trabajo colectivo apenas si se integran en la cotidianeidad. Y hay que coincidir con otros en que la situación grupal del aula ofrece muchas ventajas para favorecer la apropiación individual de la lengua escrita sin reducir tal aprendizaje a una actividad solitaria¹³. Es por lo que se ha procurado compensar los tipos de agrupamientos, teniendo presente que comunican contenidos implícitos: el individualismo y la competencia o la cooperación y la ayuda; el protagonismo o el respeto a las aportaciones de los otros; el sentido de propiedad o el de compartir materiales, informaciones, producciones...

Muy pronto se comprueba que el trabajo en grupos reducidos, y en particular el de parejas, tiene la potencialidad de compensar carencias de dominio académico y de acrecentar la autoestima cuando se abre el camino de la cooperación ya que posibilita que cada uno aporte lo mejor de sí. Seguro que en la experiencia de cada uno se han producido situaciones que demuestran tal afirmación. Rememoremos una ocurrida hace tiempo (79/81): Rafa, un niño deprivado socioculturalmente, apenas dominaba la escritura y lectura convencionales en 2º y 3º. Pero era una persona espe-

11 En otras ocasiones, y con alumnado un poco mayor, para analizar la influencia estacional en los ciclos de vida de los invertebrados hemos acotado un espacio en algún campo o solar y hemos hecho numerosos recuentos en diferentes épocas. Los datos agrupados y contrastados evidencian la variabilidad. El reto posterior está en conjeturar sobre las posibles razones; la tarea consecutiva es buscar informaciones que confirmen o refuten las hipótesis aventuradas. La secuencia puede proseguir con la indagación bibliográfica sobre los ciclos de vida de algunos de aquellos animales.

12 Otras distintas se pueden encontrar en el artículo citado (CARVAJAL y TORRES, 1997).

13 Podemos encontrar transcripciones de numerosísimas interacciones grupales y de parejas en la bibliografía citada que demuestran la gran potencia de tal estrategia en el proceso de apropiación individual del fenómeno social que es el lenguaje escrito.

cialmente valorada en nuestra clase: era el que más sabía de animales y el que proveía y mantenía el «zoo de clase». Sin saber cómo pero tenía localizada en la biblioteca de aula amplia información sobre la alimentación y condiciones de vida de los animales que teníamos y, por supuesto, solo él y Paquito eran capaces de coger al lagarto o de alimentar a la culebra bastarda. Como es de suponer, sus trabajos más brillantes giraban en torno a este tema. Ahora bien, para superar las dificultades a la hora de escribir, se asociaba con alguien (especialmente con Encarnita, su mejor aliada) y juntos hacían la monografía; generalmente era Rafa el que estructuraba y ordenaba el escrito al dictado. Otras veces eran otros los que solicitaban su ayuda: era capaz de coger a «Lagartino», pesarlo, medirlo y facilitar una observación más cercana, por ejemplo¹⁴. Luego exponían su trabajo: daban una conferencia; Rafa se solía explicar de maravilla. Dieciseis años más tarde (cuando nos reunimos los que vivimos esos dos intensos cursos) algunos compañeros se enteraron que Rafael escribía y leía con dificultad en aquel tiempo: "...y aquellas investigaciones, ¿cómo las hacías?" La autoestima de Rafa fue alta porque no se evidenciaron sus carencias sino sus mejores capacidades.

Si bien es cierto que a veces los acuerdos no son fáciles en estos agrupamientos, la interacción y la negociación entre sus componentes allana dificultades. Entonces hay que negar la "dificultad innata" del trabajo grupal y de la interacción entre iguales por razón de la edad; es más, sin poder afirmarlo científicamente, parece que este tipo de acciones educativas contribuye a la superación del egocentrismo y favorecen la descentración. Ni los de Infantil ni los de Primero se extrañan de compartir un único útil de escritura y el material común para acceder a la información en el trabajo de parejas o pequeños grupos. Se dan casos de gran maestría en la ayuda al compañero¹⁵.

Entonces, ¿por qué no se suelen aprovechar este tipo de situaciones de aprendizaje? ¿Es que los niños hablan y pierden el tiempo? ¿El ruido? Inevitable. Para compartir hay que dialogar; desde el mutismo se hace imposible. Pero, ¿cuál es el valor, la interacción o el silencio?

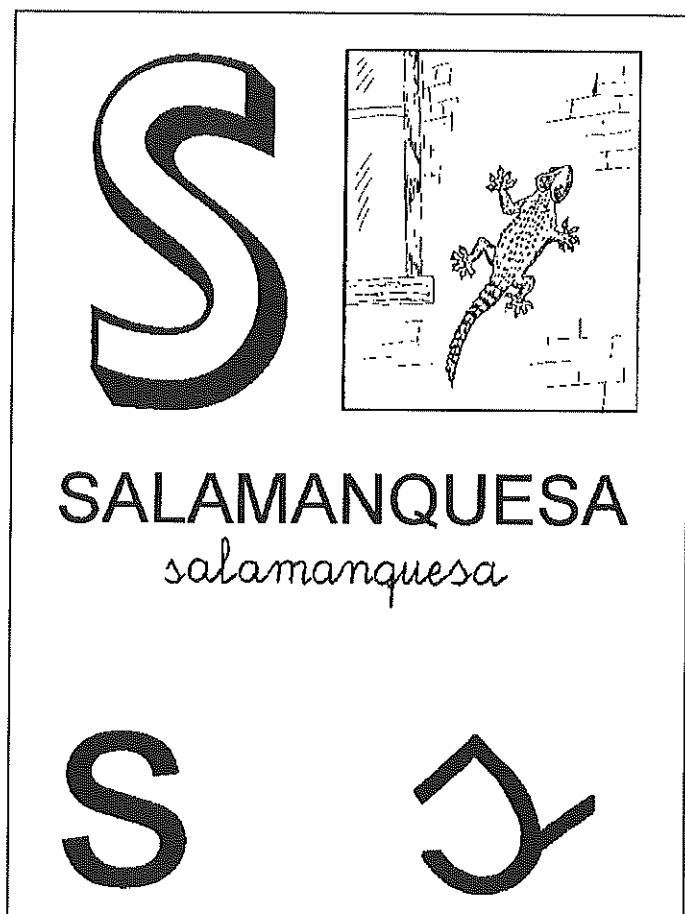
Y cuando se propicia un *ambiente de diálogo e interacción* y se promueve la explicitación y confrontación de ideas, sentires, razones, creencias... pueden aparecer múl-

14 "No siempre el poseedor de un «mayor» conocimiento es quien puede ayudar a los demás. Cada uno, desde su saber, puede brindar algo a sus compañeros" (KAUFMAN, 1989:81).

15 Dani (con escritura alfabética) ha presenciado muchos momentos en que el maestro colabora con Antonio en su escritura (silábica con V.S.C.). A final de curso la hipótesis de variedad "dificultaba" la escritura de Antonio porque ya no le valían dos letras iguales juntas, o la escritura de «gato»/«pato»/«gallo» le confundía, y se esforzaba por "acertar" series cada vez más largas; estaba iniciando la hipótesis silábico-alfabética. En muchas ocasiones se ha observado a Dani ayudando a Antonio sin darle la solución directa de las letras que necesitaba sino ofreciéndole referencias indirectas, en particular, con los nombres de la clase y el abecedario temático de animales (ilustración 4).

tiples situaciones con posibilidades de explotación didáctica que no se contemplaron como tales en la planificación.

Como muestra un botón: sin saber exactamente a raíz de qué en un grupito de Primero se había establecido un debate que a veces hasta subía de tono. En lugar de cortar la discusión, desde una prudencial distancia se observa que tres compañeros se alinean en defensa de la idea contraria defendida por otro. Después de unos minutos, Jesús, visiblemente exasperado por su soledad, recurre a la figura del maestro buscando la confirmación de su tesis: "Maestro, ¿a que los delfines son peces mamíferos?". Con mi intervención tampoco pretendo zanjar la discusión; después de conocer las razones de unos y de otro, y ante el mantenimiento firme de posturas, decido hacer partícipe al resto de la clase del conflicto de este grupo, abriéndose un debate más nume-



*Ilustración 4.
Abecedario
temático. Una
importante
referencia para
la escritura.*

roso después de la exposición de razones de cada parte. Con la participación de todos se logra clarificar el planteamiento del problema ("¿*los delfines son peces o mamíferos?*") pero no podemos acordar su resolución. Los hay que se adhieren a una u otra idea por las razones, y otros por los corazones (por razones de amistad y liderazgo). Bueno, ¿y qué hacemos?. Como estamos próximos a la hora de salida y, principalmente, por ser una estrategia utilizada con frecuencia¹⁶, varios proponen llevarse la duda para buscar información en las casas. Y, claro, escrita en la nota de rigor para no olvidarnos.

A la mañana siguiente no todos traen su nota escrita dando respuesta a la duda pero son numerosos los corrillos hablando sobre ella. Como hay quienes manifiestan haberla olvidado o no podido resolver decidimos posponer su discusión hasta la tarde, sin embargo, aunque el tema se aplaza formalmente, el debate permanece en parejas o grupos durante un tiempo. Y por la tarde la constatación de que era uno el que atinaba más que los otros tres (no siempre la mayoría es portadora de la razón). Pero aún más, Jesús, para apoyar su tesis, trae de su casa el volumen de una enciclopedia en el que con ayuda de la familia ha seleccionado un fragmento para leer en clase.

Y éste es otro aspecto a destacar. *La colaboración de las familias*. Siempre anduvimos convencidos que cuando se introducen prácticas novedosas -distintas a las esperadas y en las que se socializaron- la primera obligación docente ha de ser trasladar a las familias los porqués de su utilización si se quiere contar con su imprescindible colaboración y apoyo¹⁷ (a la postre, los mejores aliados si perciben rigor, entusiasmo y seriedad en el trabajo). Y en numerosos encuentros hemos descendido al detalle para compartir con las madres -poquitos padres- algunas secuencias de trabajo y las razones de nuestra elección en sustitución de la línea habitual y esperada, haciendo especial hincapié en las características de las producciones escritas de sus hijos (muchas no alfabéticas) y en cómo colaborar en su proceso de aprendizaje¹⁸.

Respecto a las dudas para resolver en casa se constató un giro importante desde que se sugirió a las madres que procuraran no dar la respuesta directa sino que colaboraran con los pequeños para buscar en materiales y medios diversos (haciendo explí-

16 "*Muchas veces es conveniente dejar planteado un problema y dar a los niños su propio tiempo para que intenten posibles soluciones*" (KAUFMAN, 1989:87). Una estrategia prevista en la planificación para inducir, y hasta provocar, dudas y cuestionamientos que no se puedan resolver en el momento con el fin de comprometernos en la búsqueda de información a través de los canales que cada uno pueda para dar respuesta a lo planteado.

17 Ya sabemos que en la escuela, como institución de naturaleza conservadora, las prácticas tradicionales y conocidas no precisan justificación (aunque a veces no funcionen).

18 Nos ha sorprendido gratamente la facilidad con que muchas madres llegaron a aceptar como válidas las escrituras de sus hijos sin que todavía fueran convencionales (si no desde la comprensión técnica sí por la lógica afectiva). Y lo decimos en contraste con algunas posturas mantenidas en cursos de formación permanente (quizás la experiencia profesional juegue aquí como lastre dificultador de la comprensión y aceptación).

cito que el objetivo último no era escribir la respuesta sino indagar en su posible solución). Ejemplos notorios: Patricia descubrió la utilidad de una enciclopedia que siempre vio en un mueble de su casa; José Daniel echa mano de los libros de texto de sus hermanos; Fabián encontró el filón de la enciclopedia de su ordenador ("*Encarta*" de Microsoft); la mayoría recurre al poco material escrito de la casa, a las fichas de animales que encuentran en las revistas (Juanjo encontró las de "*caza*" de su padre); varios refieren los vídeos de animales que tienen; Laura cuenta con las informaciones de su abuelo; la madre de Dani se plantea como necesidad la adquisición de material escrito asañada por las constantes preguntas de su hijo y por las minuciosas observaciones de los bichillos que encuentra; ... Como vemos, distintas estrategias de acceso a informaciones a través de variados formatos y materiales diversos¹⁹.

Pero también es un hecho que determinado tipo de niños y niñas no traen con frecuencia la nota a clase; no tienen la fortuna de encontrar mucha ayuda en casa. ¿Y...? Se intenta compensar esta carencia ayudándoles en los momentos posibles (menos de los desados) a "*bucear*" en la biblioteca de clase y/o en la del centro. No podemos permitir que siempre sean los mismos los que aportan menos al grupo.

Aunque no siempre se cumplió esta máxima. Enrique -a partir de un hecho- se empezó a sentir protagonista y en igualdad de condiciones con el resto en lo que se refiere a aportaciones a la clase. La clave estuvo cuando por fin logró convencer a su padre, y una madrugada le preparó un avispero en un bote. Gracias a esta inusual aportación vivimos de cerca la metamorfosis de la avispa: al abrir algunas celdillas encontramos huevos y una larva; en tres días comenzaron a salir avispas adultas. Esta observación completaba las informaciones escritas que habían traído Patricia y Fabián.

Además de la observación, *la indagación bibliográfica* ha ocupado un importante lugar. Como primera tarea, buscar y seleccionar información escrita sobre lo que deseamos. Otro ejemplo: un grupito de Infantil (cinco niñas y niños de 4 y 5 años) hace una "*incursión*" en la biblioteca del centro para buscar libros de animales. *¡Qué "pila" de libros! ¿Por dónde empezamos?* Los lomos de algunos libros se ofrecen como primeras pistas. *¡Aquí maestro, he encontrado uno! ¡Y aquí hay más!* Ojean las pastas, el interior parcialmente; sueltan uno, cogen otro, pero María pide que se le lea "*una ristra de nombres*". *¡Anda, pero si esta página dice todos los animales que hay en el libro!* Cada uno puede llevarse a clase sólo un libro, el que más le interese. María ha optado por el de los delfines después de haberle leído el índice de dos. Luego escribe para el libro de clase (ilustración 5).

19 ANA TEBEROSKY (1992) sugiere "*presentar material escrito tal como aparece en los circuitos comerciales y no el «material didáctico» preparado especialmente desde la escuela o desde las editoriales*" para la escuela. Y por otra parte, hemos intentado incorporar en la cultura de la clase los "*multimedia*" por la sentida necesidad de la alfabetización mediática.

No se espera que estos pequeños aprendan a leer convencionalmente pero sí que interactúen con lo escrito y que vivencien algunas estrategias lectoras con la ayuda del adulto: ir a la biblioteca para seleccionar lo que deseamos; ojear los libros; pasar las hojas de izquierda a derecha; toparse con el índice; buscar el animal deseado según la indicación del número de página; ver e interpretar las ilustraciones; presenciar la lectura de epígrafes, pie de fotos y algunos párrafos...; diferenciar entre libros de animales y cuentos con personajes de animales.

Similar esquema se ha seguido en Primero pero con mayor autonomía. Y en un momento determinado hubimos de plantearnos un trabajo específico en torno a la lectura de textos expositivos para corregir algunas desviaciones después de observar que



Ilustración 5.
 María (4 años)
 para informarse
 se centró en la
 lectura de
 imágenes y en los
 pie de foto que se
 le leyeron. Su
 texto se aproxima
 a tales
 características.
 (Libro colectivo)

Rubén y Manuel -entre otros, dos niños que ya transitaban en la lectura convencional- creían que había que copiar textualmente la información seleccionada, por lo que no se planteaban su reescritura. Aprovechando la estancia temporal del sapo común que Javi (de 2º) había encontrado en una excursión pareció oportuno confeccionar un libro para abordar, entre otros aspectos, la lectura y la escritura de lo que cada uno había comprendido. Como en la ilustración 6 se puede observar, la selección reúne algunas de las características específicas del texto expositivo: título y subtítulo, texto explicativo e ilustración. Cada uno debía interpretar a su nivel apoyándose en los índices textuales que pudiera: unos lo hicieron a partir de las imágenes; muchos con la lectura de los títulos y dibujos; los demás lo leyeron todo. Es decir, todos leyeron y todos escribieron dentro de sus posibilidades sin necesidad de atarlos a la descodificación/codificación.

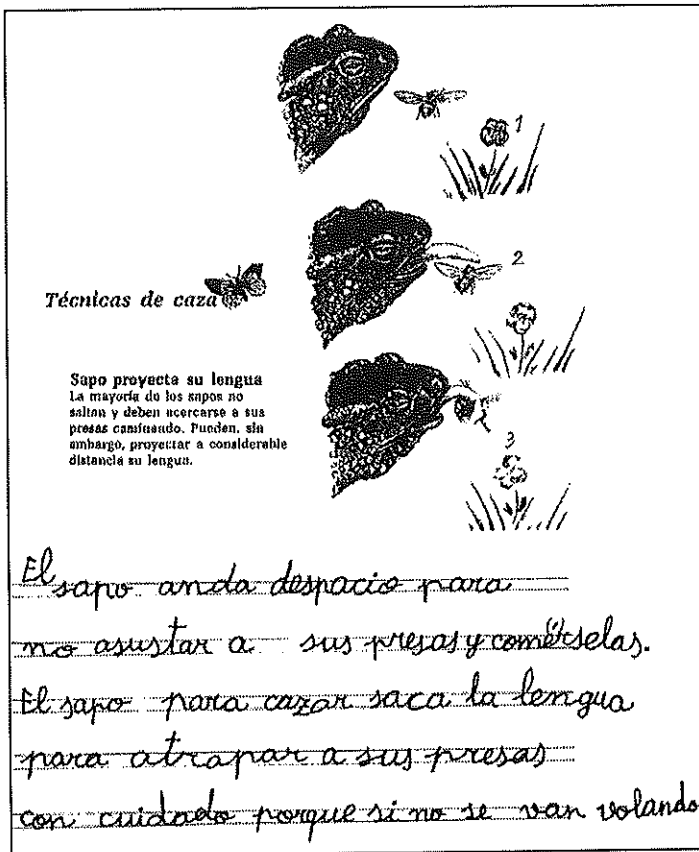


Ilustración 6.
 Una página del libro individual "El sapo común" (Daniel).

Pero aquel sapo ofreció más posibilidades de explotación didáctica: además de varias de similar estructura a la descrita, el librito "El sapo común" se componía de once páginas. Un texto colectivo dictado al maestro, preguntas (en letra manuscrita) que se resolvían a partir de observaciones del animal, sendas ilustraciones de una rana y un sapo para que cada uno estableciera las diferencias que estimara (Ilustración 7), una página en blanco para inventar un cuento de sapos, otra en la que compusimos un texto colectivo después de reflexionar sobre lo que opinaban las familias sobre los

NOTAS DE CAMPO

* Principales rasgos anatómicos de los anfíbios

¿ QUÉ DIFERENCIAS ENCUENTRAS ENTRE LAS RANAS Y LOS SAPOS ?

el sapo tiene las patas más
(EL) pequeñas, el tiene el morro más
(EL) gordo y la rana tiene el morro
(1) más largo, el sapo tiene la
(EL) piel verrugosa y la rana no
tiene verrugas.

Ilustración 7. Para su composición, Juan José se valió de la comparación con la información que aportaba la imagen y con lo que sabía a partir de la observación. (Libro "El sapo común").

sapos²⁰ (el que quiso lo copió y otros lo reescribieron), otra más para escribir e ilustrar las dos ideas más relevantes que cada uno estimara después de ver un documental sobre ranas y sapos, y la poesía de “*El sapito glo, glo, glo*”. El sapo que nos trajo Javi fue un buen «texto» para conocer a los de su especie y un buen «pretexto» para leer y escribir con sentido.

Antes de finalizar este apartado, una situación más: Miguel copiaba con desgana la primera ficha colectiva que hacíamos hasta que se enteró que había unos requerimientos de calidad para que su trabajo formara parte del libro de clase: “*maestro, ¿lo puedo copiar en limpio?; es que...*”. Es que no es lo mismo escribir para que el maestro corrija que para el libro de clase; entonces la escritura toma relevancia social y pública. Y es que una misma propuesta de trabajo, dependiendo del valor y función atribuidos, tendrá un nivel de realización u otro, un nivel de esfuerzo, un nivel de calidad.

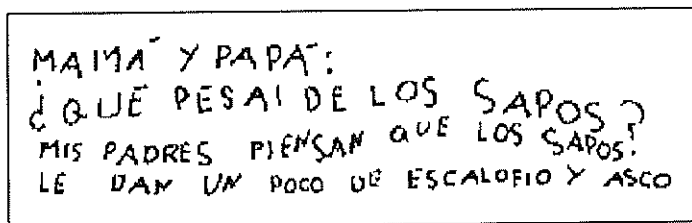


Ilustración 8.
La nota a las familias: otra forma de colaboración y de recogida de información.

Para concluir

Como antes adelantaba, la concepción y el trabajo escolar respecto a la lengua escrita los hemos modificado sustancialmente en contraste con momentos anteriores.

En Infantil, como reacción a la masiva presencia de las cartillas y caligrafías de antaño, estaba junto a los que optaban por conceder escasa presencia al material escrito en la clase y, por supuesto, no intuíamos ni éramos capaces de percibir los aprendizajes que los pequeños estaban construyendo extraescolarmente. Ahora, por el contra-

20 “...El infeliz noctámbulo devorador de insectos ha gozado siempre de la peor reputación entre las sencillas gentes del campo. Y como ingrata e injusta consecuencia de su aparente fealdad, el sapo ha sido uno de los animales más vapuleados y perseguidos. Donde quiera que aparece un escuerzo, si no le ampara la opinión de una persona culta, será apedreado, empalado, lanzado con tanta ira como temor a la más profunda de las grietas o al más tenebroso de los pozos”. (RODRÍGUEZ DE LA FUENTE, 1991:5). Pues bien, entre las familias fue mayoritario el sentimiento de repulsa y asco (ilustración 8) y algunas reprodujeron el mito de que “*si te escupen te quedas calvo*”; nos salvó la opinión diferencial del abuelo de Laura y la constatación de que ninguno habíamos en estado alopecico. Como hace tiempo dijéramos (CARVAJAL, 1981), el zoo de clase tiene el valor añadido de desmitificar ciertas creencias populares y de resituar el concepto de «malo» y «bueno»: tras la grácil belleza de la mariposa de la col hay un estado larvario que acabó con parte de nuestra cosecha en el huerto escolar.

rio, estimamos que la lengua escrita ha de tener presencia habitual, pero interesa significar con otros que el objetivo no pasa por la enseñanza sistemática de la lecto-escritura. Seguimos sin alinearnos con el reclamo de la enseñanza precoz porque, desde la óptica de construcción de aprendizajes, la enseñanza es relativa y porque, de acuerdo con ANA TEBEROSKY (1982:167), “*sabemos que el conocimiento no se adquiere por transmisión del saber adulto, sino por construcción del niño, que lo va aproximando cada vez más a las reglas del sistema*”.

El objetivo está en facilitar la interacción de los pequeños con la lengua escrita en el contexto escolar (habida cuenta de su existencia extraescolar) y procurar en el aula la compensación de aquellos con experiencias más mermadas por su pertenencia a ámbitos sociales y familiares desfavorecidos. Pero hay que alertar sobre el riesgo del movimiento pendular que pudiera suceder en las clases de Educación Infantil: de la letra hurtada y voluntariamente ocultada a su presencia masiva de la mano de la enseñanza sistemática “*aceleradora de aprendizajes*”.

¿Y en Primaria? Los cambios también son notorios en el inicio del proceso de alfabetización. Al conceptuar a los niños y niñas no sólo como sujetos de aprendizaje sino como portadores de conocimientos se intenta evitar la torpeza de “*enseñar desde el principio*” de modo homogéneo²¹. Hoy nos sentimos con la preparación suficiente para detectar desde los primeros días del curso en qué nivel o etapa evolutiva están los pequeños respecto al dominio del sistema de escritura²². Tal conocimiento orienta el tipo de situaciones de aprendizaje, las posibilidades y conveniencia de las interacciones entre iguales y la ayuda pedagógica pertinente. Lo que aporta la satisfacción de superar angustias anteriores al sentir el aburrimiento de unos y el descolgamiento de otros por más ralentizada que estuviera la enseñanza. Desde esta otra forma de encarar el lenguaje escrito constato que las situaciones de aprendizaje planteadas suponen un reto cognitivo para todos y en las que todos aportan lo mejor de sí mismos, con independencia del nivel de dominio del código alfabético.

Ahora estoy en disposición de ridiculizar propuestas anteriores y ver el sinsentido de “*Luisa amasa la masa sosa*”, sin conocer a Luisa alguna ocupada en esa tarea. Es decir, la escritura y la lectura no está regida por criterios fonológicos, letra a letra, enseñando su trazado correcto, su teoría combinatoria desde plantamientos asociacionistas y proponiendo escrituras sin sentido. Se lee interesadamente sobre lo que nos interesa en el momento; se escribe interesadamente sobre lo que necesitamos en la

21 La superación de considerar al que aprende como *tabula rasa* estaba incorporada a nuestros decires pero parcialmente a los haceres; desde hace un tiempo luchamos por salir de tal contradicción.

22 Algo fácilmente detectable con una pequeña prueba: escritura al dictado de un corto listado de palabras con diferente número de sílabas y una oración. Solemos negociar previamente con el niño o niña el campo semántico del listado. Para más información sobre las características de la entrevista clínico-crítica y la interpretación de las producciones infantiles véase, por ejemplo, FERREIRO y TEBEROSKY (1979), MARUNY et al. (1995), BELLÉS (1999), TEBEROSKY (1999).

ocasión, sin tomar como preocupación que los fonemas “*hayan sido presentados*” con anterioridad. Buscamos un acercamiento con sentido desde el principio porque, como afirma Emilia Ferreiro, la escritura no es un código de transcripción de sonidos sino un intento de representación del lenguaje.

De igual modo procuramos superar la disociación dicotómica entre “*aprender a leer*” y “*leer para aprender*”, planteadas tradicionalmente la una como etapa previa de la segunda (ROCKWELL, 1982). Ahora estoy en disposición de defender desde la práctica que debe existir paridad entre lo uno y lo otro, debiendo plantearse como binomio indisoluble desde el inicio de la enseñanza escolar.

Éstas son, pues, las mayores aportaciones a nuestra experiencia profesional: las relacionadas con el inicio de la alfabetización. Porque a partir de ahí contábamos con un bagaje didáctico satisfactorio. Y tales convicciones calaron tan hondo que ya no es posible una marcha atrás. Ya no podré anteponer el dominio instrumental del código alfabético como herramienta de posteriores aprendizajes; será imposible transitar por la estrecha y rectilínea vereda de enseñar primero a leer y escribir para luego investigar... porque... ¿el proceso gradual de apropiación del sistema de escritura y de la naturaleza, usos y funciones del lenguaje escrito no son en sí un complejo aprendizaje que requiere investigación y aproximaciones sucesivas por parte del que aprende?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (1996): “Programación de aula, ¿para qué? Orientaciones didácticas para la planificación de la intervención docente en el aula”. *Aula de Innovación Educativa*, 57, pp.65-72.
- ANDERSON, A. y TEALE, W (1982): “La lecto-escritura como práctica cultural”. En FERREIRO y GÓMEZ PALACIO (Comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- BELLÉS, R. (1999): “¿Qué saben las niñas y los niños pequeños de la escritura?”. En CARVAJAL, F. y RAMOS, J. (Eds.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP, pp. 71-90.
- CARVAJAL, F. (1981): “El zoo de clase”. *Colaboración*, 27, pp.17-22.
- CARVAJAL, F. y TORRES, M.V. (1997): “¿Animales?, no, ¡bichos!, que son animales..., pero más pequeños”. CEP Costa Granadina, *B-INTE*, 3, pp. 49-58
- FERREIRO, E. (1982a): “¿Se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado”. *Boletín de la Dirección de Educación Pre-escolar*, diciembre, nº 2.
- FERREIRO, E. (1982b): “Los procesos constructivos de apropiación de la escritura”. En FERREIRO y GÓMEZ PALACIO (Comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.

- FERREIRO, E. y VERNÓN, S. (1992): "Distinción de palabra/nombre en niños de 4 y 5 años". *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp.15-28.
- JIMÉNEZ VICIOSO, J.R. (1992): *Orientaciones didácticas para la Educación Ambiental en E. Infantil*. Programa ALDEA. Sevilla: Junta de Andalucía.
- KAUFMAN, A.M^a (1989): *La lecto-escritura y la escuela*. Buenos Aires: Santillana.
- LENER, D. y PALACIOS, A. (1992): *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica constructivista*. Buenos Aires: Aique.
- MARUNY, LL., MINISTRAL, M. y MIRALLES, M.(1995): *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años* (Vol. I). Zaragoza: MEC-Edelvives.
- NAVAS, F.J. (1997): "Dinámica de una clase: Tercero C". CEP Costa Granadina, *B-INTE*, 3, pp.15-21.
- NEMIROVSKY, M (1995a): "Leer no es lo inverso de escribir". En TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (Comps): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- NEMIROVSKY, M. (1995b): "La integración de contenidos. El papel de lo general y lo específico: ¿un problema didáctico?" En ARROYO, M. (Coord.): *La atención del niño preescolar*. A.C. México: IIEP de Oaxaca-Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- OLVERA, F. (1993): *El río, flujo de vida*. Materiales didácticos de Educación Ambiental. Educación Primaria. Sevilla: Junta de Andalucía.
- ROCKWELL, E. (1982): "Los usos escolares de la lengua escrita". En FERREIRO y GÓMEZ PALACIO (Comps.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ DE LA FUENTE, F. (1991): *Cuadernos de Campo. Anfibios*. Barcelona: Marín.
- TEBEROSKY, A. (1982): "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal". En FERREIRO y GÓMEZ PALACIO (Comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE-Horsori.
- TEBEROSKY, A. (1999): "La entrada en lo escrito". En CARVAJAL, F. y RAMOS, J. (Eds.): *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Morón (Sevilla): Publicaciones MCEP, pp. 91-98.
- TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (1995): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.
- TOLCHINSKY, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.



LA RECETA DE COCINA

¿POR QUÉ NO?

Elaboración de un recetario

Elena Laiz*

La receta es un tipo de texto instruccional muy “rico” para trabajar en la escuela y al que se puede sacar mucho “jugo”. Espero que después de leer estas líneas se os abra el apetito y os animéis a utilizarlo para seguir aprendiendo sobre el lenguaje escrito.

Antes de pasar a relatar una experiencia en concreto, comentaré brevemente las *propiedades* de este tipo de texto, siguiendo el esquema propuesto por Myriam Nemirovsky, para situarnos y situar las actividades que después comentaré.

- *Función*: al ser un texto instructivo de ámbito culinario, su función es ayudar a preparar determinados alimentos.
- *Autor/es*: pueden figurar o no. Los recetarios pueden ser recopilaciones de recetas de uno o varios autores, de lugares, etc.
- *Público potencial*: normalmente, las recetas van dirigidas a lectores adultos, preferentemente mujeres o aficionados a la cocina. También hay libros de recetas especiales para niños, con más ilustraciones y colorido, de más sencilla elaboración, etc.
- *Relación con lo real*: es total y absoluta, es decir, no tiene ni una carga de fantasía. La imaginación tendrá que ponerla el cocinero para darle su toque personal, para mejorar la presencia, para transformarla, ...
- *Extensión*: no pueden ser textos demasiado largos, puesto que el objetivo no es recreativo o informativo, sino instructivo y práctico. Seguramente nadie prepararía una receta si tuviera que leer dos folios.
- *Fórmulas fijas*: casi todas las recetas cuentan con indicadores de nº de comensales, ingredientes, modo de preparación, tiempo y dificultad.
- *Léxico*: este tipo de texto utiliza un léxico muy específico, concreto, exacto y bastante técnico (“macerar”, “aliñar”, “punto de nieve”, “majar”, “gratinar”, ...)

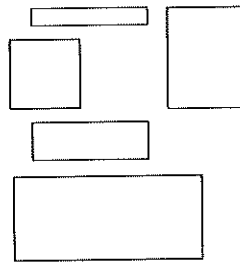
* Maestra de Primaria en “San Millán Eskola”, escuela unitaria de Zizurkil (Guipuzcoa).

- *Categorías gramaticales*: en la lista de ingredientes suelen aparecer, sobre todo, sustantivos, a veces también adjetivos y determinantes de cantidad. En la preparación abundan los verbos en infinitivo, imperativo o forma impersonal; también adverbios de modo, lugar y cantidad. Suelen utilizarse frases cortas, pocas compuestas; muchas comas y puntos y nexos textuales que cohesionan el texto.

- *Estructura del texto*: título, lista de ingredientes (en columna o entre comas), párrafo/s de modo de preparación y alguna foto del resultado.

- *Tipografía*: no hay nada destacable a este respecto, aunque suele ser habitual que la lista de ingredientes vaya escrita con un tipo de letra diferente al del modo de elaboración.

- *Formato*: suele presentarse con el siguiente:



- *Uso posterior de la lectura*: los recetarios en forma de libro o archivador con fichas, se guardan una vez utilizados, lo mismo que los cuadernos en los que copiamos o pegamos recetas de revistas, de amigos, del periódico, etc.

- *Modo de lectura*: resulta curioso observar el modo particular de cada uno al leer una receta, casi siempre de pie, en la cocina y con las mangas remangadas. Se suele hacer una lectura rápida y un poco superficial, para hacernos una idea general, y una búsqueda de fragmentos específicos (por si nos falta algún ingrediente, para ver el tiempo que nos llevará prepararla, el grado de dificultad, la necesidad o no de horno o congelador, etc.). Después la lectura es por partes y reiterada, va combinándose con la acción y requiere mucha atención. Hay ciertas palabras o explicaciones sobre las que se vuelve una y otra vez.

- *Relación título-contenido*: el título suele incluir, casi siempre, el nombre del ingrediente principal y muchas veces, también, alguna referencia al modo de prepararlo o al lugar de donde es típico ("pimientos rellenos de bacalao", "pisto a la bilbaina", "merluza en salsa verde", "estofado de carne", "calamares fritos", ...)

- *Relación imagen-texto*: no es imprescindible la imagen, pero, sin duda, una buena fotografía atrae la atención y anima al posible cocinero. Además añade información sobre el modo de presentación.

- *Soporte*: la receta tiene su portador específico (libro-recetario) pero puede utilizarse también otros, como revistas, periódicos, envases.

- *Personajes*: no existen.

- *Temática*: gastronomía, cómo preparar los alimentos.

Proceso de trabajo sobre la receta y elaboración de un recetario en el aula de 3º, 4º, 5º y 6º de Educación Primaria de la escuela unitaria San Millán de Zizurkil (Gipuzkoa).

A mediados de Septiembre de 1997, les pregunto a los niños en clase qué tipos de texto les gustaría trabajar a lo largo del curso 97/98. Teniendo en cuenta los trabajados el curso anterior, seleccionamos algunos, entre ellos la receta. Comentamos qué posibilidades tenemos y yo sugiero algunas ideas. Decidimos trabajar la receta durante el primer trimestre y aproximadamente hasta finales de Octubre. Hablamos sobre las recetas, cómo definirían ellos este tipo de texto, etc. Quedamos en traer de casa recetas (libros, cuadernos, hojas sueltas, revistas, etc.)

A partir de este momento "*manos a la obra*".

Comienzo a diseñar secuencias de actividades (con antelación había vuelto a leer apuntes, a buscar ideas en la bibliografía, etc., pero la verdad es que sólo había encontrado unas ideas de Myriam Nemirovsky y alguna cosita en los libros "*Leer y Escribir*" de Ed. Edelvives).

Por tanto, no me queda más remedio que ponerme a ello y las ideas van llegando a montones.

Hago un listado de actividades según se me van ocurriendo, guiándome de lo que la gente hacemos en la vida real con las recetas y de lo que podría resultar interesante aprender para manejarnos mejor con este tipo de texto y avanzar en el aprendizaje del lenguaje escrito. Al releer la lista creo que a los niños les van a gustar y lo vamos a pasar bien aprendiendo. La verdad es que a mí también me atrae este tipo de texto que hasta ahora he trabajado muy poquito.

Sigo añadiendo posibles actividades al listado y también recopilo libros y recetas de cocina para llevar al día siguiente a la escuela. Más tarde ordenaré o agruparé esas actividades y organizaré secuencias (...)

Paso a contar, en primer lugar, esas actividades o secuencias que más trabajamos durante los primeros 10 ó 15 días:

Definir qué es una receta. Cada uno escribió su definición, las leímos en alto, las comparamos y analizamos, dimos opiniones e ideas. En parejas, volvieron a escribir otra definición que fuera mejor que las individuales. Las leímos, analizamos, etc. Y, entre todos, decidimos cuál dábamos por definitiva.

Después buscamos en diccionarios y enciclopedias las definiciones de *receta* (encontramos diferentes acepciones que quizá no se nos habían ni ocurrido, como por

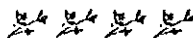
ejemplo las del médico) y las comparamos con las nuestras. Algunas nos parecieron mejores y otras, no.

Relacionar títulos, listas de ingredientes y modos de elaboración. De entre todos los libros y revistas que habíamos recopilado, yo seleccioné las recetas que me interesaron, las fotocopié y las corté en pedazos (títulos, listas de ingredientes, modos de preparación). Por parejas, tenían que reconstruirlas. Elegí algunas que tenían el mismo ingrediente principal o algunos otros ingredientes iguales, de manera que fuera necesario leer el modo de elaboración.

Descubrir el/los ingrediente/s que no corresponde/n y encontrar el/los que ha/n sido sustituido/s. Previamente, había trucado las listas de ingredientes de varias recetas, sustituyendo uno/s de ellos por otro/s de otra receta.

Individualmente, o por parejas, tenían que localizar el/los ingrediente/s “intruso/s” y, leyendo la elaboración, encontrar cuál/es era/n el/los sustituido/s.

40 - ENSALADA DE AGUACATE Y PLÁTANO



Ingredientes:

- 1 lechuga
- caldo de pescado
- 2 aguacates
- 4 cuch. de maíz cocido
- vinagre de sidra
- aceite de oliva
- sal gorda

Elaboración:

Lava bien la lechuga y colócala troceada en juliana en el fondo de una fuente.

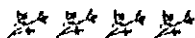
Pela los aguacates y los plátanos, trocéalos y colócalos sobre la lechuga.

Aliña la ensalada con aceite, vinagre y sal gorda.

Por último, esparce los granos de maíz cocidos y sirve.

Fig.1

809 - MERLUZA EN SALSAS ROJA



Ingredientes:

- 4 rodajas de merluza
- 300 gr. de almejas
- 4 dientes de ajo
- 1 cebolla
- perejil picado
- un chorro de vino blanco
- 2 plátanos
- 3 cuch. de carne de pimiento choricero
- aceite
- harina

Elaboración:

En una cazuela de barro rehoga el ajo y la cebolla, y cuando estén hechos añade las rodajas de merluza, previamente pasadas por harina. Echa un poco de harina en la cazuela y deja que se hagan un poco. Da la vuelta a las rodajas. Cuando la merluza comience a soltar su gelatina, mueve la cazuela con un suave vaivén y añade entonces el vino blanco poco a poco, sigue moviendo y agrega lentamente el caldo de pescado. Cuando la salsa espese un poco, añade las almejas y la carne (o salsa) de pimiento choricero. Cuece todo a fuego lento durante 8 minutos. Espolvorea con perejil picado y sirve.

Fig.2

Fig. 1 y 2: Recetas a las que se les ha permutado uno de los ingredientes.

Encontrar el/los ingrediente/s que falta/n o sobra/n. Como en la actividad anterior, yo eliminé o añadí un/os ingrediente/s en varias recetas. Tenían que descubrirlo/s leyendo la elaboración.

Trucar recetas. Ellos, por grupos, eran los que sustituían, quitaban o ponían ingredientes; otro grupo tenía que adivinarlos.

Clasificar recetas. El objetivo era ordenar un montón de recetas que teníamos sueltas, pero los niños debían decidir el criterio clasificador. Como había diferentes opiniones, consultamos varios recetarios para ver cómo estaban organizados. Decidieron que fuera por tipo de plato (entremeses, 1º platos, 2º platos, postres) y elaboramos un archivador con todas esas recetas sueltas.

Traer recetas de algún miembro de nuestra familia. Había que pedir a madres y padres, abuelos y abuelas, tíos y tías, que nos escribieran alguna receta del plato que prefirieran. Hubo niños que consiguieron (imaginaos el empeño que pondrían) traer recetas escritas de puño y letra de sus abuelos y abuelas, algunos de los cuales era la primera vez que escribían en euskera y, otros, casi la primera vez que escribían desde hacía muchos años.

Basokada bat esne garin, 4 araulza,
 eta garra aña azukre, ongi botan ipini
 eta ondo nasteru.

Onk nasteru orduoren, garra alake-
 bi agi irina, eta rapal jakite bat
 keta masa ortara, eta gero denak ondo
 nasteru.

Gero tartera ipini olivo tanta burkikin,
 eta noi badezu manke killakin igertzi,
 ondoren habian fisha bat berotuz, eta
 masa orio bata tartetara, eta habian sante
 zambak denboran ez da oso justu izaten,
 labiatz gero berotatu denkan gero k aintza
 emanen diezue, kurbilla baten funtakin
 berratu eta kurbilla garki ateratzen
 bada agian duge, labia itzali eta
 pista bati idurki egiten del.

Esan degun karia esne garra gutxiengo
 baldin baduzu, garra eta garra
 ere nasteru ortan ipini bear dituzue.

Fig.3

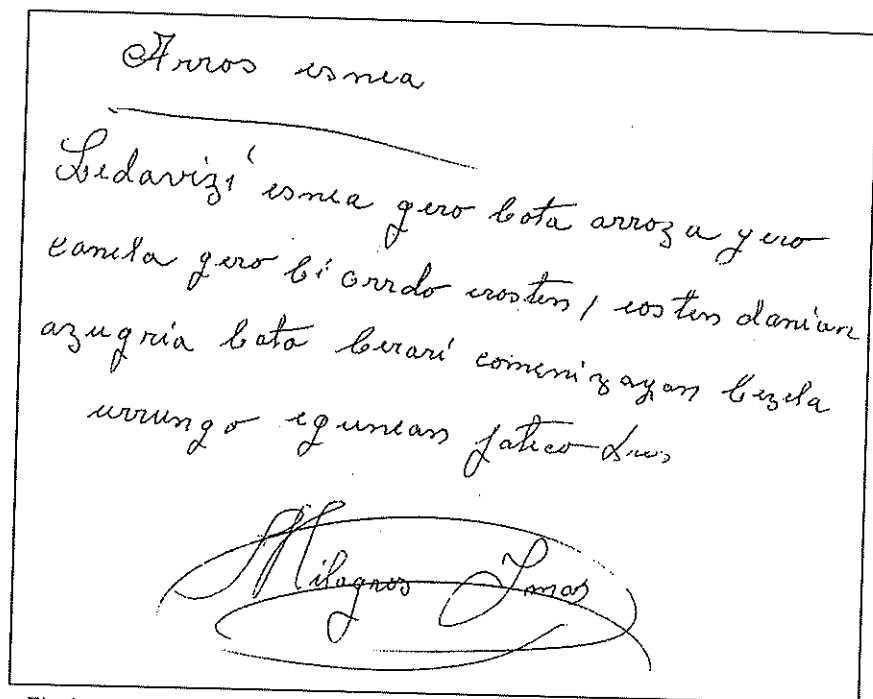


Fig.4

A medida que íbamos realizando estas actividades, fuimos concibiendo la idea de hacer nuestro propio libro de recetas, en el que podíamos incluir las trabajadas hasta ese momento, otras que trabajaríamos en días siguientes, otras de nuestras familias, otras redactadas por nosotros, etc. Así que decidimos ir guardando todo este material.

Y continuamos con más actividades:

Escribir en el ordenador. Algunas de las recetas escritas a mano que traían de casa las fuimos pasando a ordenador (fig. 6).

Ordenar una preparación previamente desordenada. Al principio fui yo la que les presentaba los textos desordenados y ellos, primero individualmente y luego por parejas, debían ordenarlos para que el texto quedara coherente y fuera posible su realización.

Desordenar modos de elaboración. Cada pareja debía desordenar, utilizando el procesador de textos, una receta guardada en el ordenador. Otra pareja debía ordenarla, y viceversa.

Chifirones a la pelajo

Ingredientes 4 personas

15 chifirones, tamaño medio, limpios y
desferrizados de interiores y tinta
3 cebollas hermisas, cortadas en fina
juliana y sudadas en aceite a fuego
lento

5 pimientos verdes, en juliana e igualmente
sudados con la cebolla, hasta carameli-
lizar la cebolla.

Sazonar con sal y pimiento,
uno pitca de ferofil

y 1/2 de aceite oliva virgen

poner un vaso de vino blanco o chacolí
dejar reducir para evaporar el
alcohol.

Cocer los chifirones en la salsa.

Fig.5

Las figuras 3, 4 y 5 son recetas escritas a mano por los abuelos y abuelas.

CROQUETAS

Ingredientes:

- 75 dl de leche
- 4 cucharadas de harina
- Sal
- 50 grs de jamón
- 2 huevos
- Pan rallado
- Aceite

Elaboración:

Pon en un cazo la mantequilla a calentar y en otro cazo la leche. Echa la harina a la mantequilla y mezcla rápido. Echa la leche a esa masa poquito a poco hasta terminar toda la leche. Echa el jamón picado y pon a punto de sal. Cuando la bechamel esté espesa (aproximadamente 10 minutos) echa a una fuente ancho y deja enfriar. Haz trocitos y redondea dando forma de croqueta. Pasa por huevos y por pan rallado y fríe.

Fig. 6: Receta escrita en ordenador por un alumno de 4º de Educ. Primaria.

SORBETE DE FRESAS

Helado de fruta

Ingredientes

- 10 cucharadas generosas de nata montada (de pastelería)
- 10 fresones de tamaño medio
- 4 cucharaditas de mermelada de frambuesa

Utensilios

- Platos
- Tenedor
- Cuchara
- Cuenco
- Bandeja de cubitos

Pasos a seguir:

Lava los fresones y quítalos el rabito.

Aplasta con un tenedor la fruta y mézclala con la mermelada.

Añade este puré a la nata, da vueltas con cuidado.

Echa el preparado en una bandeja de cubitos de hielo y métela en el congelador unas cinco horas.



Fig. 7: Después de una larga discusión se llegó a la conclusión de que "sorbete de fresas" era más adecuado que el título original.

PAN RELLENO
DE SALCHICHAS

Canapé de salchichas

Ingredientes

- 1 círculo de pan de molde
- 1 salchicha tipo Frankfuet
- 1 cucharada de salsa de tomate frito

Modo de hacerlo:

Corta una salchicha en rodajas con las tijeras.

Unta con tomate una rebanada de pan.

Coloca unos trocitos de salchichas sobre el pan.

Fig. 8: En este caso, reconocieron que el original era mejor; porque, efectivamente, el pan no se rellenaba, sino que se cubría con el ingrediente principal.

Poner títulos a recetas. Yo les presentaba algunas recetas, previamente quitados los títulos, para que, una vez leídas, se los pusieran. Luego comparábamos con los títulos originales, reflexionando, de esta manera, sobre los modos peculiares de titular las recetas.

La idea de elaborar nuestro recetario había tomado forma definitivamente y tratamos a fondo el tema del formato, portador, organización textual, etc. Y, además, decidimos hacerlo bilingüe, ya que estábamos trabajando la receta tanto en las horas de castellano como de euskera, "obligados", afortunadamente, por la realidad; es decir, como contábamos con más material en castellano que en euskera, pensamos que sería bonito traducir las recetas más interesantes para poder utilizarlas en todas las casas.

A partir de ese momento, dedicamos muchas horas a la **traducción** en las dos direcciones, es decir, las recetas que traían de sus casas escritas en euskera y las que habíamos elegido para hacer alguna actividad de libros, también en euskera, las traducíamos al castellano, y hacíamos lo inverso con las elegidas en castellano.

A las dificultades propias del léxico, sintaxis, etc. de la receta como tipo de texto, se le añadían las dificultades, grandes, del idioma, ya que estos niños todavía tienen muy poca competencia lingüística en castellano. Así que, para ir dotándoles de más recursos, a la vez que trabajaban en la traducción, les proponía diversas actividades relacionadas con los aspectos que les resultaban más dificultosos, por ejemplo:

Localizar los nexos que cohesionan el texto correspondiente al modo de elaboración. Buscaban individualmente y/o por parejas los inicios de los párrafos, marcándolos con rotulador "fosforito" y los iban escribiendo en una lista común colocada

MARRUBIZKO BIZKOTXOA

Osagaiak:

- 4 arrautza
- Baso txiki bat olio
- Naranjazko zumoa, baso txiki bete
- Naranja raiatua
- Baso bat azukre
- Baso eta erdi irin
- 2 kutxarakada royal
- Laguntzeko, kilo erdi marrubi eta marrubizko mermelada

Nola egin:

Arrautza batitu, azukrea, olio eta naranja raiatuarekin. Arrautza ondo batitu aparra atera arte. Gehitu naranjazko zumoa. Segi batitzen eta azkenik, gehitu irina eta royala. Mantekilarekin igurtzitako molde batera bota eta labean ahul batean sartu berrogei edo berrogeitamar minututan. Moldetik atera eta hoztutzen utzi. Marrubizko mermelada gainetik bota eta lagundu marrubiak azukrearekin direla. Ondoren, naranjazko zumoa bota gainetik.

ON EGIN!!!!

Fig. 9: Receta iraducida al euskera.

en la pared (“una vez hecho”, “mientras se enfría”, “en primer lugar”, “en otro recipiente”, ...). Esta búsqueda se hacía tanto en recetas en castellano como en euskera.

Hacer correspondencias entre los dos idiomas. Tratábamos de ver qué nexos podrían ser equivalentes en los dos idiomas.

Adivinar en qué tipo de receta aparecerá determinada palabra. Discutir entre todos dónde podemos encontrar “amasar”, “colar”, “asar”, “moler”, etc.

Buscar palabras prototípicas de la receta. Volvimos a hacer, con este objetivo, otra lectura de las recetas acumuladas y trabajadas hasta ese momento, sacando y apuntando en una lista todas esas palabras o expresiones que se repiten una y otra vez en las recetas y que serían muy poco habituales en otro tipo de texto (“salpimentar”, “gratinar”, “punto de nieve”, etc.)

A raíz de esta actividad, y de todo lo que iban sabiendo sobre la receta, a los niños

<u>HIZTEGI BEREZIA</u>	<u>VOCABULARIO ESPECÍFICO</u>
A	B
Apeaindu : Decorar	Gantzutu : Untar
Arindu : Aligerar	Garbitu : Limpia, lavar
Atera : Sacar	Gatzatu : Salar
Azal-gorritu : Dorar, rehogar	Gehitu : Añadir
B	Gorde : Guardar, reservar
Bahetu : Tamizar	Gorritu : Dorar
Banatu : Repanar	Goldatu : Trabajar
Berezi : Separar	Gozatu : Sazonar
Berotu : Calentar	H
Bete : Llenar	Harrotu : Montar
Bildu : Recoger	Hautsestatu : Espolvorear
Biziagotu : Revivir	Hornitu : Decorar
Bota : Echar	Hoztu : Enfriar
Busti : Mojar	I
D	Igurtzi : Frotar, untar
Dastatu : Probar	Ipini : Poner, colocar
E	Irabiatu : Batir
Ebaki : Cortar	Irakin : Hervir
Eduki : Tener	Irakinorazi : Llevar a ebullición
Egin : Hacer	Iauri : Verter
Egosi : Cocer	Itsatsi : Adherir
Eman : Dar	J
Epeldu : Templar	Jarri : Poner
Erabili : Usar	Jiratu : Girar
Erogin : Remover	K
Erantsi : Añadir	Kendu : Quitar
Erre : Asar	L
Estali : Cubrir, tapar	Loditu : Espesar
Eztitu : Endulzar	
F	
Farratu : Forrar	
Freskatu : Refrescar	
Frijitu : Freir	

Fig. 10: Lista de palabras prototípicas de la receta, una vez ordenadas alfabéticamente.

se les ocurrió que al libro de recetas podríamos añadirle un anexo, a modo de diccionario específico en los dos idiomas. También en aquel momento se decidió que *todas* las recetas que aparecieran en el libro serían en los dos idiomas, por lo que ya no recopilaríamos más diferentes, ya que teníamos muchísimas de las que, incluso, habría que retirar algunas.

Estábamos ya hacia mediados de Octubre y después de todo este tiempo trabajando tantos aspectos de la receta, se dieron cuenta de que en ningún recetario de los manejados por nosotros aparecía cómo preparar los platos más habituales, éstos que se comen todos los días en la mayoría de las casas. Hablamos bastante sobre este asunto y sacamos varias conclusiones (la transmisión oral de madres a hijas, etc.). También tomamos la decisión de intentar, humildemente, llenar este "*hueco editorial*". Se dedicaron (nos dedicamos), a partir de ese momento, y combinándola con otras, a una actividad que les resultó sumamente interesante y divertida:

Elaborar sus propias recetas. En nuestro caso, los niños decidieron que éstas fueran las de los platos más comunes en sus casas, es decir, debían escribir las recetas de platos bien conocidos por ellos y que estaban acostumbrados a ver cocinar. Recurrieron, en muchos casos, a los diccionarios de clase, pero también a la lista de nexos elaborada entre todos, la cual a la vez fue completándose.

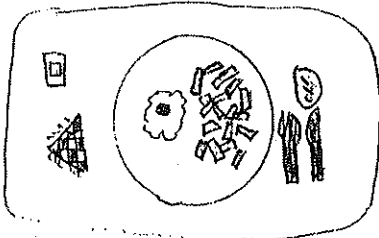
Como os podréis imaginar, rodeados como estábamos de tantas delicias gastronómicas, se nos hacía la boca agua continuamente, por lo que decidimos hacer un alto en el camino de la escritura y pasar a la acción, es decir, meternos en harina. Dicho y hecho; buscamos entre nuestras recetas algunas que pudiéramos realizar en la escuela (no teníamos fuego ni horno), nos pusimos de acuerdo en cómo y quién traería todo lo necesario y en la distribución del trabajo. Como de antemano se pensó en invitar a los otros dos grupos de la escuela, calculamos las cantidades necesarias para que llegara para todos.

Un jueves a la tarde, por tríos, preparamos cuatro exquisitos platos y a última hora nos juntamos toda la escuela para merendar. Fue un éxito y decidimos que lo repetiríamos (lo hicimos otras tres veces).

Pero Octubre llegaba a su fin y había que trabajar duro para terminar nuestro libro de recetas (la restricción del tiempo era puesta por mí, ya que a primeros de Noviembre me iba a ausentar de la escuela hasta mediados de Diciembre y quería dejar terminado este trabajo). Nos quedaba todo el tema de la maquetación, ilustraciones, portada, etc. Fue entonces cuando se tomaron varias decisiones: las recetas que hubiéramos sacado de libros, irían fotocopiadas; las inventadas por nosotros, algunas a mano, otras a máquina y otras a ordenador; las escritas a puño y letra por abuelos, abuelas, madres, tíos, tías, etc., aparecerían tal como estaban, sin correcciones ni cambios; escribiríamos una nota de agradecimiento al inicio del libro; el anexo de voca-

Ingredientes

1 huevo
sal
1 patata pequeña
3 cucharadas de aceite



Elaboración

Primero pela y corta la patata en palitos y fríelos en aceite caliente. Cuando los saques de la sartén sálalos.

A continuación calienta bien el aceite, échale el huevo y sálalo. Con la ayuda de una espumadera moja la parte de arriba con aceite. Cuando la clara se blanquee sálalo. Sírvelo con las patatas.

BUEN PROVECHO!!!

Fig. 11: Receta escrita por los niños.

bulario iría al final; en el reverso del libro aparecería una pequeña reseña del contenido; etc.

Por fin llegó el día en que dimos por concluido nuestro trabajo. Regalamos un montón de ejemplares a gente querida, enviamos algunos a cocineros famosos (Arguiñano, Subijana) y vendimos bastantes a amigos, familiares, etc.

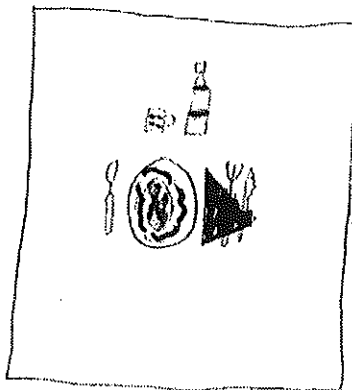
Fue un éxito y recibimos muchos agradecimientos y varias sorpresas: Subijana refirió nuestro libro en su programa de T.V. e hizo una de las recetas; Arguiñano nos regaló un libro suyo a cada uno, etc. Pero, sobre todo, aprendimos un montón sobre el lenguaje escrito y disfrutamos siendo lectores y escritores.

ESPAQUETIS

para 4 personas

INGREDIENTES :

2 DIENTES DE AJO
300 gr. DE ESPAGETI
2 l. DE AGUA
PEREJIL
UNA PIZCA DE ACEITE
SAL
QUESO RALLADO



ELABORACION

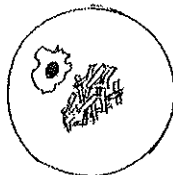
Primero pon el agua hirviendo con el ajo y el perejil. Echa los espaguetis y añade el aceite y la sal. Deja que hierva 10 minutos. Cuando ya ves que está hecha quitale el gas, el perejil y el ajo. Pon los espaguetis en los platos y añade el queso rallado.

Fig. 12: Receta escrita por los niños.

ARRAULTZA FREJITUA PATATEKIN

Osagaiak:

- Arraultza
- Gatza
- Patata txiki bat
- 3 kuxkarakada olio



Nola egin:

Aurrena patata zuritu, txikitu eta olio berotan frejitu. Zazpaitik ateratakoan gatzatu. Ondoren olian sartu eta berotu, arraultza bota eta gatzatu. Espumaderaz arraultza gainetik oliaz busti. Zurinoa zuritutakoa arraultza atara. Platerean arraultza eta patatak serbitu.

ON EGIN

Fig. 13: Receta escrita por los niños en euskera.

A mí se me quedaron muchas ideas en el tintero, pero seguro que en otro momento retomaremos este tipo de texto y podré ponerlas en práctica. Entonces, quizás escriba la continuación de esta colaboración, ...a modo de segundo plato.

LORCA NO VIENE EN EL LIBRO

Isabel Martínez Soler*

En esta clase no se escribe por escribir ni se lee por leer, sino que atribuyen una finalidad a ambas tareas: "*¡Lorca no viene en el libro! ¿Por qué no indagar para saber de él y para hacer un libro?*". En esta colaboración comprobaremos que la producción escrita, tras el largo proceso de su planificación, ensayo en borradores, búsqueda de más informaciones, contraste, debate y negociación, redacción definitiva, en un clima de trabajo cooperativo, tiene un sentido público que trasciende las cuatro paredes del aula y las habituales tareas de "*escritura escolar*". En esta clase evitan escribir por escribir y se plantean la difusión de los descubrimientos, la extensión del pensamiento más allá de los muros de la escuela.

Introducción

La figura de Federico García Lorca iba a ser la del personaje protagonista en el Colegio, en la Comunidad Andaluza y fuera de nuestras fronteras al celebrarse el primer centenario de su nacimiento, haciendo justicia por su desgraciada pérdida y circunstancias. En nuestro colegio, Francisco de Goya de la capital almeriense, se organizó un proyecto de centro en el que participó toda la comunidad educativa: alumnos, profesores, padres, antiguos alumnos, etc.

La experiencia que relato se desarrolló durante el mes de abril en una clase de 6º curso de Primaria. Nos planteamos hacer "*un libro sobre Lorca*".

Debatimos por qué queríamos hacerlo y para qué lectores, al tener presente la sugerencia de MYRIAM NEMIROVSKY (1995): "*las actividades de escribir siempre tienen una finalidad y un destinatario*".

* Maestra de Primaria en el C.P. "Francisco de Goya" de Almería.

Llegamos a la conclusión de que queríamos hacer un libro para aprender más sobre el poeta andaluz y que los lectores serían los alumnos del colegio, las familias y los amigos. La decisión del grupo fue “*universalizar el libro*”, traspasando las paredes de la clase. Para hacer este libro tendríamos que investigar, leer, buscar informaciones, compararlas y organizar el trabajo.

En un principio, se buscó en la Biblioteca de aula y en los libros de texto (que utilizamos para consultar). Uno de los alumnos que estaba buscando en un libro de texto de 6º de Primaria exclamó con extrañeza: - “*¡Lorca no viene en el libro!*”

El comentario fue desolador. Sólo se encontró “*Mi primer libro de poesía*”, el único libro donde pudimos leer poemas de Lorca, pero muy poco sobre su vida. Por tanto, decidimos organizar el trabajo y empezar el proyecto de escribir un libro sobre Federico García Lorca (de paso, completaría la carencia del libro de texto).

Desarrollo de las actividades

Hemos trabajado *Lorca* como tema recurriendo a diferentes tipos de texto: el *texto expositivo* (biografía y entrevista) y el *texto literario* (poesía y cancionero). El eje central de nuestro trabajo ha sido el texto expositivo.

Previamente hubimos de recopilar documentación sobre el poeta. Todos aportamos libros, agendas, dibujos y partituras musicales. El Colegio distribuyó también material sobre *Lorca* y en la biblioteca escolar buscamos más libros. Todo este material nos sirvió para leer, buscar, completar información y corregir los borradores que los niños y niñas iban trayendo a clase.

Guión previo

Elaboramos un guión previo, agrupando y clasificando las cuestiones en cuatro bloques temáticos. Dividimos la clase en grupos de trabajo (de 4 alumnos), y destinamos dos bloques temáticos a cada equipo. Esta elaboración se hizo colectivamente, en la pizarra, para conseguir un guión común y una orientación similar para el trabajo de los grupos.

Estos fueron los cuatro bloques temáticos:

- *La infancia de Federico García Lorca. Su relación con Almería.*
- *Lorca y su entorno. Su relación con poetas, pintores y artistas de la época.*
- *Su obra literaria. Poesía, teatro, otras facetas; música y dibujo.*
- *Entrevista con el poeta almeriense, Juan José Ceba. Conversaciones con Solita Salinas, hija del poeta Pedro Salinas.*

En el libro incluimos, además, dos capítulos:

- *Poesías inéditas de los niños y niñas.*
- *Fotos de dibujos de los alumnos inspirados en canciones o poemas de Lorca.*

Participación de las familias

Enviamos a las familias una carta, contándoles el proyecto de trabajo, y el capítulo sobre el que sus hijos debían buscar información. También sugeríamos hacer alguna visita o “*recorrido lorquiano en Almería*”, tomar fotos, etc. que ampliara el conocimiento, sensibilidad y afectividad de sus hijos acerca de la figura de Lorca. El objetivo era implicar a las familias, una vez más, en la vida del aula a través de este proyecto.

Recopilación de la información

Los alumnos y alumnas trajeron un borrador a clase y se agruparon según los bloques temáticos elegidos. Los grupos eran de cuatro. Leyeron y compararon la información recogida y unos elaboraron mapas conceptuales, y otros hicieron una síntesis o resumieron la información recogida. Buscaron las ideas y datos más relevantes, para ampliar el borrador o el pre-texto y avanzar hacia un texto más completo. Tratamos de hacer dossiers sobre cada bloque para después poder elaborar el libro de Lorca.

Desarrollo de las actividades

1º.- Biografía

Los alumnos analizaron y compararon distintas biografías que sirvieron de modelo para establecer las características textuales de la biografía.

Se volvieron a reunir, pero esta vez por parejas. Cada grupo de trabajo nombró un portavoz para intercambiar lo recogido y elaborado hasta el momento con los otros grupos que trabajaran el mismo bloque temático. Se reunieron los dos portavoces de los dos grupos del mismo bloque y refundieron el texto que cada uno había elaborado con su equipo. Debían ajustarse al espacio que les correspondiera en el libro y respetar las ideas principales. Este trabajo formaría parte del libro.

2.- La entrevista

Igualmente llevamos a la clase las entrevistas, recogidas en periódicos, revistas, libros y otras entrevistas que realizaron los alumnos en diferentes ocasiones para analizar sus características textuales y prepararnos para elaborar ahora una entrevista bien hecha.

Se trataba de entrevistar al poeta almeriense Juan José Ceba, que ha publicado

“*Sólo el Misterio*”, un libro sobre Lorca en Almería. El procedimiento para hacer el cuestionario fue el mismo que para elaborar el guión o índice principal. Conseguimos un cuestionario con la participación de toda la clase, y dos alumnas se encargaron de realizar personalmente la entrevista al poeta, con el que fijamos la cita. La entrevista se grabó en un cassette, que después escuchó toda la clase y otros dos alumnos se encargan de hacer la transcripción.

3.- Textos literarios: poesía

La poesía la hemos trabajado en varias ocasiones partiendo de pareados, refranes, canciones, juegos de rima, recitado o memorización de poemas, completando lagunas y lectura de modelos, para poder llegar a *la creación poética*. Estimo que la poesía es uno de los textos que más dificultad ofrece para los niños. Trabajamos también en gran grupo, la relación del sentido con las imágenes poéticas, la belleza, el ritmo y la rima.

Estos previos nos facilitaron la escritura de “*Poesías dedicadas a Lorca*”. Para componerlas pudieron tomar como modelo algún poema de Lorca, reescribiéndolo, o inventarlo si tenían inspiración. Por ejemplo, el poema “*Cancioncilla Sevillana*” de Lorca, valió de inspiración a Sergio:

Poesía de Lorca

*Amanecía
en el naranjel.
Abejitas de oro
buscaban la miel. (...)*

Poesía de Sergio

*Amanecía
por el horizonte
luceros del alba
entre los montes. (...)*

Estas otras dos poesías se inspiraron también en fragmentos lorquianos:

*Los ríos de Almería
El río Almanzora
entre desierto y chumberas
el otro río de Almería
baja del monte con penas.*

*¡Ay del poeta
que se fue y no vino!
Lorca le cantó a sus ríos
y yo le canto a los míos.*

Angel Herrero

*Muerte Oscura
Amanecía
por el horizonte
luceros del alba
entre los montes.*

*¿Qué muerte hay en el viento
que hasta las rosas de Granada
lloran de sufrimiento?
El aliento de la muerte
ya se esconde por Granada.*

*¿Qué negro y oscuro fuego
cantó la triste balada?*

Sergio Quero

4.- Dibujos

Toda la clase aprendió las canciones que Lorca interpretaba al piano y, basándose en una canción o en un poema, realizaron un dibujo con acuarelas u otros materiales.

Las canciones que Lorca rescató del cancionero popular fueron elegidas por los niños: *la tarara, los cuatro muleros, el café de Chinitas* etc. Poemas como *El Cambario, Verde que te quiero* y otros sirvieron de inspiración a sus dibujos.

Pretendíamos trasladar el escrito y sus sensaciones a otro soporte expresivo.

5.- Mesa redonda. Debate

Se organizaron varias mesas redondas donde participaron los alumnos exponiendo lo que habían aprendido sobre Lorca. Le dimos toda la formalidad que requería una conferencia. Algunos grupos de alumnos repartieron un guión al público y prepararon material para mostrar. Después de cada mesa redonda, se realizó un debate al que los padres fueron invitados.

Esta actividad de comunicación oral, para expresarse en público, y organizar los conocimientos para exponerlos con coherencia ofrecía cierta resistencia por parte de los alumnos. Después de realizar varios debates, con otros trabajos, llegué a la conclusión de que la actitud del alumnado y su capacidad para comunicar en público mejoran considerablemente, en la mayoría de los casos.

¿Por qué trabajamos el texto expositivo en la escuela? ¿Por qué la poesía?

Trabajar el lenguaje desde el enfoque constructivista significa trabajar con todos los tipos de textos que nos encontramos en la vida. Estos textos nos sirven de modelos para avanzar en el conocimiento textual y de las ideas. Los diferentes textos aportan información y ofrecen los elementos necesarios para la enseñanza y aprendizaje de la escritura, de la lectura (con todo lo que conlleva) y del sistema alfabético. A través de ellos pueden conocer las características del lenguaje escrito, y además la ortografía, la gramática, la sintaxis, los recursos literarios y expresivos, y también los modos particulares de organización interna de una biografía, de una entrevista.

Los textos son importantes para organizar las ideas de niños y niñas y orientarles en la búsqueda de información, en la comprensión del escrito, en las estrategias de lectura, en la conveniencia de organizar y planificar la escritura.

Los textos biográficos son modelos personales, que responden a la orientación dada por su autor, y que pretenden profundizar en la vida de un personaje.

Con la entrevista se intenta conseguir información acerca de la persona entrevistada. Antes de su redacción hemos de tener presentes los aspectos que deseamos conocer y luego elegir el estilo que daremos a las preguntas relevantes que pensemos. No vale cualquier cosa.

En esta experiencia, la biografía y la entrevista como textos, y el desarrollo del proyecto, nos aportaron:

- Ayuda a los niños para la representación mental del paso del tiempo.
 - La utilización de un vocabulario riguroso y preciso.
 - El aprendizaje de recursos tipográficos para resaltar aspectos importantes.
 - La necesidad de practicar la técnica del resumen.
 - El aprecio y gusto por la poesía y la composición creativa.
 - Habilidades comunicativas para organizar las ideas y hablar en público.
 - El gusto por la lectura. El sentido de la escritura.
- Y, sobre todo, amplían el conocimiento y se adentran en el mundo de la investigación y la búsqueda de más conocimiento.

Resultados

Cada uno nos llevamos a casa un libro encuadernado con el trabajo completo de toda la clase. Otros libros han quedado en la Biblioteca de aula y en la del Centro. Desde el principio teníamos presente la finalidad (elaboración del libro, pensando en su difusión más allá de la clase) y los destinatarios (la comunidad escolar).

El libro, los dibujos, las poesías y entrevistas formaron parte de una exposición realizada en el Centro, durante 15 días, con una amplia difusión, para conmemorar el centenario del nacimiento de Federico García Lorca.

Se celebraron debates y conferencias, donde los ponentes fueron los alumnos.

Es de destacar, también, la colaboración de las familias en la realización de la investigación, ayudando a sus hijos e hijas a buscar información, acompañándoles según sugerimos.

En suma, para todos, la experiencia ha sido tan ambiciosa como enriquecedora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NEMIROVSKY, M. (1995): "Leer no es lo inverso de escribir". En TEBEROSKY, A. y TOLCHINSKY, L. (Comps.): *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires: Santillana.

EL CUENTACUENTOS

*Teresa Flores Martínez**

El contexto

Situamos la experiencia en una escuela de Primaria de doce unidades, que fue seleccionada para implantar anticipadamente la LOGSE, en un barrio obrero de una localidad costera, en donde, la agricultura, el paro y el sector servicios van a ser la fuente de ingresos de las familias.

El equipo que trabajaba en la escuela mantiene unos principios de trabajo en común, estando por la renovación pedagógica y llevándose a cabo en las clases una dinámica muy cercana a la pedagogía Freinet. El profesorado está habituado a las experiencias e innovaciones, a realizar actividades de todo el colegio de una manera unificada, buscando siempre el apoyo por parte del alumnado y las familias.

La realidad social es compleja, ya que durante los últimos años han visto mermarse considerablemente sus ingresos debido a la crisis económica de los sectores de la construcción y de la agricultura.

La población gitana en la escuela es suficientemente significativa, constituyendo casi el 25 % del alumnado.

La experiencia

Al incorporarme a esa escuela venía muy motivada por todas las experiencias realizadas en Suiza en una Biblioteca Intercultural, donde a través del cuento habíamos trabajado para ayudar a integrarse diversas culturas, valorizando las diferentes lenguas

* Maestra del Colegio Público "San Miguel" del Almuñécar (Granada) y activa militante del MCEP y presidenta de la FIMEM (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna)

presentes y haciendo del libro un material común, y de los cuentos de la literatura universal, un fondo de información importantísimo.

En un primer momento se planteó hacer un taller de biblioteca, para el primer y segundo ciclo, de manera que durante dos tardes a la semana se mezclaran los alumnos de estas edades para trabajar juntos en sesiones de hora y media.

En el taller nos percatamos del desconocimiento que el alumnado tenía de los cuentos populares, ya que sus circuitos de conocimiento venían muy determinados por la televisión y por todo lo que en ella se exponía. Fue el primer objetivo del taller, enseñar aquellos cuentos más clásicos, recrearlos, e ir poco a poco elaborando un material para la escuela que fuera sirviendo para darlos a conocer a otros alumnos.

Más tarde pasamos a la actividad propia del cuentacuentos, que se inició de forma puntual protagonizada por pequeños grupos de alumnos y alumnas, que se dedicaban a esta tarea como alternativa a las clases de religión, de manera que en la hora y media que le correspondía a la semana, tenían tiempo suficiente para preparar un cuento y con ayuda de un soporte gráfico, como el libro, imágenes, y otros que explicaremos más adelante, acudían a las clases de los más pequeños a contarlos.

Previamente hay que decir que los profesores ya nos habíamos puesto de acuerdo sobre el desarrollo de esta actividad.

Poco a poco y ante el entusiasmo presentado tanto por el grupo del cuentacuentos como por los pequeños oyentes, ésta actividad se fue introduciendo en el programa escolar, de manera que todos se beneficiaran de ella. Así, año a año la fuimos incorporando al horario de nuestra clase siendo una actividad más de las muchas que realizábamos.

Esta profundización en la experiencia nos llevó a organizarnos de una manera especial, dedicando una hora a la semana al desarrollo de la misma. En este tiempo, la clase de 24 alumnos se dividía en grupos de cuatro, que de forma autónoma preparaban el cuento que iban a relatar a las seis clases de los más pequeños.

Para el desarrollo de la experiencia, contábamos con una serie de materiales sencillos que se habían comprado y otros más complejos que se habían elaborado por los propios niños.

Los objetivos que pretendíamos conseguir con el grupo clase eran:

- que los niños y las niñas se divirtieran
- que fueran solidarios
- que fueran creativos
- que aprendieran a trabajar en equipo
- que fueran autónomos
- que se interesaran por la lectura

Más adelante esta experiencia nos indicó un nuevo concepto y sentido a la lectura; "*la de divertir a los demás*", lo que amplía el término y da otro objetivo al alumado poco amante de la misma.

Cada miércoles, los grupos se reunían, discutían durante breves minutos sobre el cuento que iban a preparar, considerando el organigrama que nos señalaba qué cuentos y en que fechas se habían relatado a cada grupo. Una vez seleccionado el texto y los materiales, se preparaban corrigiendo entre ellos fallos de dicción (hablamos de grupos de cuarto, quinto y sexto de primaria), distribuyendo tareas y considerando las dificultades de una determinada lectura o palabra; una vez el trabajo preparado me lo presentaban y sí tenían mi aprobación seleccionaban el grupo al que acudirían marcándolo para que los demás supieran ya qué clase tenía cuentacuentos ese día.

Al regresar, relataban brevemente cómo les había ido, de manera que ellos mismos supieran sacar conclusiones a su exposición. Hay que decir, que la actividad les dio oportunidad de tratar con diversos grupos humanos, que a veces no les acogían de manera muy conveniente, por lo que debían deducir si había sido una mala elección (un cuento muy complicado para los más pequeños), una mala hora o por el contrario venían contando el entusiasmo del público que les había pedido que contara tres veces seguidas el mismo cuento.

El uso de materiales de apoyo, láminas, cuentos grandes, televisor, dibujos, objetos, símbolos, cuerdas,... sirvió para vencer las timideces, el trabajo en grupo solucionó conflictos y situó el rol de cada uno en el equipo (no se podía dar un texto excesivo al que leía mas lento). A veces, el que estaba desganado se limitaba a presentar las láminas, en otras se solucionaban los conflictos echándolo a suertes, de manera que una actividad tan simple y al alcance de todos, no solo les dio gran confianza en ellos mismos, sino que les ayudó a comprender las dificultades de las relaciones humanas.

Asimismo les acercó a los más pequeños que tuvieron otro trato con ellos en los patios de la escuela.

Conforme nos fuimos especializando, las otras clases también quisieron colaborar en la experiencia, por lo que no era raro que en la semana del libro, grupos de todos los niveles ofertaran cuentacuentos, lectura de poemas, teatrillos para pasar a las aulas y compartirlos con los compañeros.

La clase también tuvo en cuenta las fechas especiales que se suelen celebrar en la escuela para crear y adaptar el cuentacuentos a los diferentes temas; el día de la paz nos sirvió para buscar cuentos sobre el pacifismo, la guerra o la solidaridad; el día de la mujer trabajadora, para plantearnos que actividades hacemos todos en las casas; los carnavales, para aprovechar las fotos de las comparsas, e ir así ampliando nuestra colección de cuentos.

Y llegó un momento que la escuela se nos quedó pequeña, y empezamos a salir al exterior:

Primera salida: Escuela Infantil

Realizamos nuestra primera visita a una Escuela Infantil Municipal. Después de haber preparado los materiales convenientes, durante una hora los niños y niñas repartidas en sus grupos de cuentacuentos ofertaron seis títulos a cincuenta pequeñines de dos a seis años de edad, que escucharon maravillados esta actividad en el patio de su colegio.

Segunda salida: A la biblioteca municipal

Una de las salidas que era imprescindible para el cuentacuentos era conocer nuestra biblioteca municipal, y para ello pensamos que realizar alguna actividad de la que veníamos haciendo en el colegio sería muy interesante tanto para otras clases que pudieran asistir como para el Bibliotecario tuviera oportunidad de conocer nuestro trabajo y pudiera emplear esos recursos en actividades de la biblioteca.

Tercera salida: A otros colegios del pueblo y la comarca

En otros centros también quisieron conocer la actividad del cuentacuentos y nos llamaron para que nos acercáramos a su colegio. Y eso hicimos, la clase entera, como siempre dividida en grupos, presentó su trabajo a cuatro clases de infantil de un centro próximo.

Más tarde fuimos invitados por el ayuntamiento a contar cuentos a otro pueblo cercano, incluso nos costearon el autobús con motivo de una semana del libro. En la localidad vecina los chavales y chavales (en ese momento de sexto curso) fueron capaces de enfrentarse a un centro y a unos alumnos completamente desconocidos, e incluso de mayor edad que ellos, teniendo que soportar alguna que otra situación difícililla.

Cuarta salida: Taller de televisión

La cuarta salida, siguiendo la misma línea, fue un taller para enseñar cómo se realizaba una televisión, considerando que en el colegio todos conocían y participaban con auténtico interés en las actividades del cuentacuentos, el trabajo de una de las semanas del libro consistió en enseñar a todas aquellas clases que lo solicitaron, como se fabricaba una televisión. Casi dieciocho de las veinte clases que componen el centro terminaron con su televisión fabricada, a ellos les correspondía después hacer las películas.

Este mismo taller, ante el éxito que tuvo, fue seleccionado para llevarlo a otro cole-

gio con motivo de una semana del libro, lo que suponía aun más dificultad que el tema de los cuentacuentos, pero que los niños y niñas llevaron adelante con gran interés.

Quinta salida: La televisión local

Los dos últimos años de nuestra experiencia nos atrevimos con un proyecto de animación lectora en la televisión local del pueblo, realizando siete programas en los que se relataron dos cuentos en cada uno de ellos y en los que recopilamos técnicas de las que llevábamos tantos años trabajando. Esta actividad también se compartió con otra clase del centro que trabajaba en esta misma línea.

Cómo se puede contar cuentos, o cómo cualquiera puede contar cuentos.

Los buenos narradores de cuentos no precisan la mayoría de las veces ningún soporte para su trabajo, pero de siempre se han utilizado estos, como una manera de facilitar la tarea y favorecer así la memoria del público, que a su vez podrá servirse de ellos para seguir relatando la historia a otros, perpetuando la tradición de la literatura oral.

Veamos algunos:

Cuentos para colorear, algunos de los existentes en el mercado son muy interesantes, podemos separar cada página y pegarlas en cartulina, así tendremos el libro entero desguazado con el texto por delante o por detrás según el material o la edades a las que va destinado.

Con materiales de este tipo podemos también recortar los personajes para colocarlos sobre un franelograma de manera que tengamos diferentes materiales de apoyo.

Cuentos de pegatinas, se trata de cuentos clásicos muy sencillos en donde hay que pegar las pegatinas que completan el dibujo, con dos cuentos del mismo título podemos tener la serie de láminas sueltas. Es interesante plastificarlas para aumentar su duración y las pastas de ambos libros nos servirán para hacer la carpeta en la que guardarlo. Este material, por unas 500 ptas., nos permite poder contar con múltiples títulos de los cuentos y fábulas más clásicas de la literatura tradicional infantil.

Algunas editoriales están empezando a interesarse por el tema de la animación a la lectura ofertando cuentos con las caretas de cada personaje para representarlos, otros con un pequeño teatrillo de cartón, con marionetas. Estas ofertas hay que aprovecharlas de manera que vayamos teniendo modelos para poder luego recrear aquellas historias que más nos gustan.

Cuentos grandes. La editorial Santillana ha sacado al mercado una interesante

colección de títulos de cuentos de gran tamaño y poco texto que los hacen ideales para contar en gran grupo.

Los teatrillos: en una simple caja de cartón, podemos construir nuestro teatro y en él mover pequeñas marionetas.

Las diapositivas, hoy en día existen en el mercado muchos cuentos en diapositivas que son muy interesantes para relatar, también cabe la posibilidad de elaboración por los propios niños.

Libro puzzle, la editorial Bruño, ha sacado al mercado una colección de cuentos de este tipo muy interesantes, que permiten contar el cuento con laminas pequeñas de cartón que se unen unas a otras haciendo un puzzle, además las cartas tiene dos caras diferentes lo que sirve para contar dos historias distintas.

Cuentos para construir, de la colección *El Mecano de cartón* de la editorial Edaf. Se trata de libros con figuras troqueladas para contar historias.

Las marionetas. Las de siempre con las que hemos contado innumerables historias.

Libros para colgar. De la editorial Edaf, colección dirigida por Loredana Farina y como ella misma define, en ocasiones puede ocurrir que un libro no sea solamente un libro, estos por ejemplo; se pueden desplegar, leer de arriba abajo, o al contrario, salteado o de corrido, y además se pueden colgar igual que un cuadro o un magnífico póster.

La televisión: En una caja de cartón de tamaño mediano se construye una televisión. El sistema es muy fácil, se abre una pantalla tamaño folio, y se coloca el soporte para que dos palos puedan sujetar la película y gire en la pantalla. Las películas se pueden hacer folio a folio pegándolo, o bien en papel continuo recortándolo del tamaño adecuado.

El Kamishibaya (Teatrito japonés). Consiste en una estructura en forma de caja con aberturas delante y detrás y en un lateral, el objeto es pasar las láminas del cuento una a una, de manera que permita leer el texto escrito en la página anterior.

A partir de una cuerda: Los juegos de cuerda han sido una de las tradiciones que más se han mantenido y que más culturas comparten, el clásico: "*la cuna*" que se juega entre dos personas. De este juego que aprendimos cuando pequeñas (normalmente son las mujeres las que los transmitieron en nuestra cultura) hemos sabido que se realiza acompañándolo con un breve relato.

Con un libro, como siempre soporte clave para relatar historias escritas. Normalmente ha sido el útil que han utilizado de siempre nuestros padres o maestros, al ser pequeño a veces es difícil poder mostrarlo a un grupo grande, además de la dificultad de leerlo a la vez, podemos sugerir el fotocopiarlo en color y en tamaño grande o el fotocopiar y colorear, de manera que aquellos libros que nos interesan por su temática o por sus ilustraciones podamos tenerlos a disposición del cuentacuentos.

En la pizarra, a partir de dibujos, como soporte para colocar las láminas.

Con un papel, la historia del capitán Manolo, relatada a partir de un barco realizado en papiroflexia. El plegado de papel se presta a ilustrar muchas historias, sobre todo a partir de elementos sencillos como un gorro, una espada, que en un momento dado crean un efecto mágico y divertido.

Con papel y lápiz, a la vez que se va relatando la historia se ilustra con dibujos sencillos atrayendo la atención del oyente. Existen en el folklore tradicional muchas de ellas muy bonitas y sencillas y lo que es mejor permiten recrear todas aquellas que los alumnos sean capaces de inventar, ¿o quién no recuerda la simpleza de un seis y un cuatro aquí tienes tu retrato?

Crear historias

Todos estos materiales a que hemos hecho referencia para contar historias pueden ser creados en clase, actividad que favorecerá la creatividad y la habilidad para inventar historias y que permitirá ampliar los materiales del centro y en los cuales la imaginación no tiene limite.

Ilustración de cuentos con diferentes técnicas:

Magia negra: se dibuja sobre el folio con plastidecor blanco o con otros colores de este material que no sean muy oscuros, después se le pasa una capa de pintura de témpera negra muy diluida.

Tizas mojadas, las tizas de colores se mojan en una disolución de agua azucarada antes de pintar.

Esgrafiado, se dibuja con ceras de colores, se cubren de cera negra y se raspa por encima.

Observaciones

También se pueden recrear historias de la literatura clásica o hacer versiones de cuentos conocidos, cambiarles los finales, contar fábulas en otra clave diferente, mezclar cuentos, etc.

Estos pueden ser todo lo variado que podamos encontrar en el mercado, que nos dan ideas para recrearnos y crear otros nuevos con ayuda de nuestros alumnos y alumnas.

Algunas técnicas para la creación de cuentos colectivos

Una de las ventajas más significativas del cuentacuento es su capacidad para generar y fomentar la actividad colectiva, su capacidad para fomentar la construcción o creación de grupo es impresionante. Una vez creada la historia, el grupo decide con qué técnica la va a presentar a los demás.

Algunas estrategias y técnicas utilizadas para generar o fomentar la creación de cuentos pueden ser:

- Sentados en círculo, una persona comienza a relatar una historia inventada y cuando dice “*entonces*” su vecino de la derecha continúa y así sucesivamente, después entre todos
- Recuerdan la historia y la escriben.
- *El binomio fantástico*, siguiendo la idea de Gianni Rodari.
- Cada uno escribe su historia, se ponen en común y se toman ideas de unos y otros haciendo una historia única.
- La historia colectiva, en un papel se empieza a escribir una historia, se oculta este y el siguiente continúa, después se lee lo producido y se mejora.

Y PARA TERMINAR

La actividad del *Cuentacuentos* no tiene límite de edad, ya que incluso los más pequeños pueden empezar a realizarla en sus clases para sus compañeros o para las demás aulas.

Permite de una manera sencilla abrir la puerta del aula, a veces tímidamente hacia nuestras clases vecinas, y después a donde queramos llegar, a las escuelas del barrio, a los hospitales, a los centros de la tercera edad.

Las personas adultas comienzan a recuperar las antiguas tradiciones de detenerse a escuchar a otras personas relatando cuentos.

A veces se hace de narrador y en otros casos se enseña a serlo, de manera que abrimos a los demás esta interesante experiencia que contribuirá a animarlos a la lectura y sentarse junto a los demás a escuchar.

Los niños y niñas mayores vuelven a recuperar el placer por escuchar historias, cuando se les quiere mostrar cómo contarlas, de manera que alguno o alguna pueda convertir esta tarea en una profesión para el futuro.

Abrir la hora mágica del cuento y del libro, puede ser una manera también muy interesante de entrar a colaborar desinteresadamente en una biblioteca pública o en una escuela, e ir así realizando un trabajo de contacto inicial para los que aún no han abandonado las aulas de estudiantes.

ÁNIMO Y A ELLO

Mientras tanto y enriqueciendo la experiencia, yo relataba cuentos a los alumnos y alumnas de tres años, una vez a la semana y colaborábamos ambas clases de manera que se aprovechaban los resultados que unos y otros producían para ilustrarlos los más grandes o para ponerle texto, así después de contar un cuento sobre el pájaro de colores a los más pequeños, realizaron dibujos sin mucho sentido pero lleno de colorines, con este material mi clase elaboró un libro de rimas sobre los pájaros de colores que luego fue devuelto a la biblioteca de los pequeñines.

ENTRE CABLES Y LETRAS: LA HISTORIA DE UN TALLER DE ESCRITURA¹

*Amalia Reina**
*Mercedes Gómez***
*y Pilar Lacasa**

Nuestro punto de partida

Los protagonistas de esta historia son los niños y las niñas de cuarto curso de una escuela elemental cualquiera. En su aula no sólo hay libros de texto, cuadernos o lapiceros. Muchas veces, y sobre todo cuando llega el taller de escritura, al que ellos mismos han dado el título de "*Entre Cables y Letras*", hay periódicos, cámaras de video y una televisión. Se compran periódicos, se graban programas y se aprende, entre otras cosas, que a todo el mundo no le interesan las mismas noticias, que cada persona puede tener su opinión y, sobre todo, que los medios de comunicación, algo muy importante fuera de la escuela, se utilizan como herramientas que ayudan a pensar.

Dos investigadoras fuimos observadoras participantes en un aula de tercero y cuarto curso de EGB y trabajamos con los niños, las niñas y su maestra en un taller de escritura al que hemos dedicado, aproximadamente, tres horas a la semana durante dos cursos académicos. La meta del taller, durante un periodo de tres meses, fue escribir en el periódico local sobre diferentes programas de televisión, seleccionados por los propios niños para hacer partícipes a otros niños de las propias opiniones. Si bien somos conscientes de que aprender a escribir debe ser una actividad que tiene lugar en el contexto del curriculum, el taller se convirtió en una actividad lúdica en el que era fácil introducir métodos innovadores apoyados, por una parte, en el trabajo en grupo en el que participaban activamente los niños, las niñas y las personas adultas y, por otra, en el uso de la televisión y el periódico como instrumentos que contribuyen a facilitar la comunicación con una audiencia ausente del contexto inmediato.

* Universidad de Córdoba.

** Colegio Público Averroes de Córdoba.

¹ Gracias a Luis Sánchez Córral y Anna Freixas por sus discusiones y comentarios en relación con algunos de los aspectos que se tratan en este artículo. Este trabajo ha sido realizado con fondos procedentes del M.E.C (Proyecto n° PB96-0109 y C.I.D.E., concesión JULIO 1998).

Las personas adultas que participamos en el taller éramos conscientes de que es importante enseñar a leer y escribir, pero lo que nos parece más difícil es llegar a saber cómo hacerlo. No se trata sólo de dibujar letras bonitas, de descifrar la página de un libro de texto o de llenar una hoja en blanco. Muchos pequeños han visto leer y escribir a sus padres y madres, a veces consultando la cartelera del cine, haciendo la lista de la compra, las facturas de su trabajo y, sobre todo, les han observado viendo la televisión.

Conviene señalar que la meta con la que las personas adultas, niños y niñas nos acercábamos a las aulas eran diferentes. Mientras los más pequeños parecían limitarse, al menos al principio, a considerar el aprendizaje como un juego, el objetivo de la profesora y las investigadoras era explorar cómo la televisión puede convertirse en uno más de los instrumentos culturales presentes en las aulas en cuanto que puede contribuir a sacarlas de sus paredes. Poco a poco nos fuimos dando cuenta de que esto podía precisarse mejor y ello ocurría en una doble dirección. Por una parte, pretendíamos acercarnos críticamente a niños y niñas a los contenidos de la televisión. Por otra, queríamos también explorar cómo adquieren muchos de los patrones que organizan el uso de la escritura en los medios de comunicación.

Señalaremos, por otra parte, que en esta experiencia nos interesaba establecer puentes entre distintos contextos de aprendizaje y enseñanza. El problema surgía cuando nos planteábamos qué instrumento utilizar para introducirnos y participar en el mundo cotidiano infantil, tan desconocido para nosotras, y cómo podíamos partir de él para aproximarnos a la lectura y escritura. Es bien sabido, sin embargo, que la televisión ocupa un amplio espacio en la vida cotidiana de niños y niñas y apenas queda sitio para ella en la escuela. Por ello, este medio de comunicación resultó ser, por una parte, una puerta de entrada a ese mundo infantil y, por otra, un camino para que lo escolar se considerara cada vez más como algo cotidiano. Desde esta perspectiva nos detendremos ahora en las aportaciones de algunos trabajos que, como marco teórico, han inspirado el nuestro. Podemos decir, en términos generales, que en todos ellos se considera a la cultura como un conjunto de herramientas, símbolos, significados de una determinada comunidad, desde los que se va conformando el desarrollo humano.

Ver la TV: Una actividad significativa en la comunidad

Sobra casi decir que las escuelas y el entorno familiar son en la sociedad occidental dos agentes muy importantes de socialización infantil. Sin embargo, aunque nadie negará esta idea e incluso se insistiera en la importancia de que ambos entornos funcionen de forma complementaria, el hecho es que lo que suele aprenderse o enseñarse en ambos no está tan próximo como a primera vista podría pensarse. En trabajos anteriores hemos profundizado en esta idea (LACASA y BAKER-SENNETT, 1998/en revisión; LACASA y REINA, 1998/en revisión) que si bien apareció en principio como algo difícil de comprender es similar a lo que aparece en otras investigaciones.

Especialmente útil para entender el porqué de esa distancia es el concepto de *comunidad de práctica* (LAVE y WENGER, 1991; ROGOFF, 1994) en cuanto que se considera al contexto como una condición intrínseca para que exista el conocimiento. Si conocer supone interpretar, es la comunidad en la que ese conocimiento se adquiere la que aporta un soporte interpretativo y, además, son las estructuras sociales las que permitirán actualizarlo. También han insistido en esta idea GORDON WELLS y CHANG-WELLS (1992) cuando consideran a las aulas como *comunidades de acción y de búsqueda* que ponen en contacto a los estudiantes con valores específicos de la cultura occidental.

Con el fin de romper los muros de la escuela, de forma que se acortaran distancias entre las distintas comunidades en las que niñas y niños participan, propusimos el taller de escritura en la escuela de forma que aquí pudieran llevar a cabo una actividad que habitualmente se realiza en casa. Se verían en clase programas elegidos por ellos mismos y que parecían interesante compartir con los compañeros. Para ello, y junto a las personas adultas, se hablaría y escribiría en el aula sobre los contenidos de la TV. También otros autores han trabajado en nuestro país desde una perspectiva similar. Veamos, por ejemplo, como Amelia Álvarez y Pablo del Río se plantean los principios que pueden regir el diseño de actividades y motivos educativos: *"Al constatar el bajo interés de los alumnos y los pobres resultados en una clase de física sobre los vectores y las fuerzas, Leontiev, que ha observado a los alumnos hacer volar aviones de papel en el recreo, reconstruye la programación: la actividad será hacer volar mejor aviones de papel, rápidamente el diseño de mejores aviones lleva a los alumnos a estudiar aerodinámica, la fuerza del viento y sus vectores (acciones) para conseguir sus metas (...) llevando por último al dominio de una serie de operaciones que cubren una amplia gama de conocimientos sobre las fuerzas y los vectores. Los resultados -y por supuesto el interés de los alumnos se elevan espectacularmente tras la puesta en juego de la nueva programación (LEONTIEV, 1979). Esta aproximación al diseño y reestructuración del sistema jerárquico de actividad se guía por criterios de sentido"* (ÁLVAREZ y DE RÍO, 1996:104).

Las actividades que proponen estos autores son comparables, a nuestro juicio, a las que se plantearon en el taller de escritura. También en nuestro caso existía una meta tangible: contar a otros niños y niñas la propia opinión sobre muchos de los programas de TV que habitualmente se ven en casa. Para ello se utilizarían las páginas del *"Cordobilla"*, el periódico infantil que incluye semanalmente el diario local de Córdoba. De esta forma, en primer lugar, los niños y las niñas veían la televisión como una actividad social compartida donde se intercambiaban significados, símbolos e ideas; a continuación, se escribían, las propias opiniones sobre los programas de mayor interés, de forma similar a la de los periodistas profesionales. Con todo ello buscábamos desarrollar en los pequeños una conciencia de que existe una audiencia, es decir, alguien para quien escribimos. De este modo, la escritura se convirtió en un modo de comunicación real entre los niños de la clase y otros niños, en principio desconocidos, pero a los que, desde el primer momento, consideraron sus potenciales lec-

tores. En suma, mayores y pequeños nos acercamos conjuntamente a la escritura en el aula para reflexionar y controlar voluntariamente el instrumento cultural que estábamos “*manejando*”.

Ver la TV críticamente: ¿Habilidades relacionadas con la alfabetización?

Insistiremos de nuevo en la idea de que para las personas adultas que participábamos en el taller, las actividades relacionadas con la lectura y escritura o el hecho de ver la televisión no son procesos aislados sino que están estrechamente relacionados con la capacidad de utilizar y explotar un conjunto de recursos culturales. En este sentido seguimos de cerca a quienes consideran que se trata de habilidades que trascienden el conocimiento individual, ya que el hecho de dar sentido a un medio es algo que se produce en relación con determinadas prácticas sociales y que se relaciona, al menos parcialmente, con el lenguaje oral (OLSON, 1987; OLSON, 1994; BUCKINGHAM, 1993). Nos parece importante, por tanto, destacar la idea de que comprender la televisión, lo mismo que acercarse al lenguaje escrito, no son procesos pasivos sino actos de diálogo, “*la respuesta a un signo utilizando otros signos*” (BAKHTIN, 1981). En este sentido, cada respuesta supone la participación activa en el lenguaje de la comunicación. Escuchar y ver exige interpretar el texto que se tiene delante y en el que están presentes diferentes lenguajes. Considerando que comprender la televisión activamente puede requerir habilidades específicas, lo mismo que el uso de la lengua escrita, resultan útiles las aportaciones de STREET (1984) y BUCKINGHAM (1993) en relación con el concepto de habilidades letradas. Considera que dichas habilidades, asociadas al uso de un determinado lenguaje, no pueden independizarse del contexto en el que se utilizan, no suponen cualidades inherentes sino más bien socialmente construidas. En su opinión, lo que significan depende del proceso en que se aprende, las metas de quien las usa y las instituciones en las que están presentes. Existe, por tanto, no sólo una alfabetización sino múltiples.

Aludiremos, por último, a otra de las ideas que han contribuido a definir el marco teórico en el que se apoyaban las prácticas educativas de nuestro taller. Si muchos estudios han insistido en la importancia de trabajar los procesos de conciencia de la lengua oral para introducir al niño o la niña en la lengua escrita, otras investigaciones (por ejemplo, ÁLVAREZ, 1997:78) han señalado la importancia de la conversación cuando niños y niñas ven la TV. Si, como nos dice la autora, en muchas ocasiones “*los espacios de acción y de diálogo en hogares y comunidades se ven cortocircuitados por la atracción que ejerce la imagen en movimiento, y eso a todas horas del día*”, es de gran importancia el hecho de que “*esos factores contextuales se pueden contrarrestar con lo que los anglosajones han llamado **critical viewing** (visionado crítico: ver la televisión con el niño, comentar lo que se ve y ponerlo en relación con la vida real, o con contenidos y lenguajes de otros medios, como los relatos literarios), con el racio-namiento selectivo de las horas y contenidos de la televisión y, lo más importante, con la oferta comunitaria de actividades significativas que sitúen a la televisión en un*

papel menos protagonista y más ponderado en el contexto". En suma, uno de los principales objetivos del taller de escritura ha sido hacer a los niños críticos, lo cual significa también que sean capaces de alejarse de los valores de los adultos para ir construyendo los propios.

¿Qué ocurrió en el taller de escritura?

Nos referiremos ahora a algunos aspectos de nuestro trabajo que permitirán al lector o lectora comprender cómo hemos explorado los procesos que tenían lugar en el aula.

Desde una perspectiva metodológica señalaremos, en primer lugar, que para analizar la prácticas cotidianas de la escuela hemos seguido un enfoque etnográfico que ha permitido profundizar en el significado que los participantes dan a las situaciones (ROGOFF, MISTRY, GONCU, & MOSIER, 1993; WINSTON, 1998). En este contexto hemos trabajado con los siguientes datos: grabaciones audio y vídeo de todas las sesiones, documentos audiovisuales presentados y analizados en el aula, textos escritos y dibujos de los niños, planificación de las sesiones, diario de campo y, finalmente, entrevistas a los niños y niñas y a sus familias. En el momento actual, nuestros análisis se orientan a analizar, por una parte, el proceso que ha tenido lugar en el aula cuando los niños y niñas trabajan con los contenidos de la televisión y, por otra, los productos a que sus aproximaciones han dado lugar y que se han concretado en el formato de textos periodísticos. Seguramente el lector o lectora comprenderán mejor cómo se ha utilizado esta metodología tras la lectura de otro artículo que aparecerá publicado en el nº 54 de la revista Kikiriki Cooperación Educativa (Septiembre-Noviembre 99) (LACASA, REINA, GÓMEZ, 1999), lo que pretendemos ahora es presentar un marco general de lo que ocurrió en el taller y del modo en que se organizaron los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como hemos indicado, la meta del taller de escritura -durante un periodo de tres meses-, fue producir distintos documentos que aparecieran en el periódico local sobre diferentes programas de televisión. Una primera revisión de las sesiones ha permitido diferenciar con claridad tres momentos en función de las metas que los participantes asumen en cada una de esas fases: 1) crear un "efecto audiencia": ¿dónde vamos a escribir y a quién vamos a dirigir nuestros textos?; 2) trabajar los contenidos: ¿qué queremos decir a esas personas?; 3) preparar la edición: ¿cómo decirlo de forma que les resulte atrayente y divertido? Sobra casi decir que si bien, en términos muy generales, estas preocupaciones se suceden en el tiempo, nunca pueden entenderse como independientes. Es decir, en todo momento niños y niñas tenían presente tanto su potencial audiencia como el contenido y la forma de su mensaje, pero quizás el peso de cada una de estas dimensiones de la situación fue variando a lo largo del tiempo que duró el taller. Nos detendremos ahora brevemente en cada una de estas fases.

¿Cómo tomar conciencia de la audiencia?

Lo mismo que había ocurrido en etapas anteriores del taller, las personas adultas tomamos pronto conciencia de que niños y niñas debían tener tan clara la meta de su actividad como la teníamos las personas adultas. Nuestro papel era contribuir a que ésta fuera haciéndose progresivamente explícita. Era preciso crear en la clase no sólo una cierta conciencia de la audiencia a la que íbamos a dirigirnos, sino también una relativa comprensión de las características del medio en el que aparecerían nuestras opiniones. Todo ello tomaba rasgos específicos en función de las situaciones, por ejemplo, no era lo mismo hacer un libro de cuentos, que un programa de TV o un artículo para el periódico. Esta era una parte de la problemática ante la que íbamos a situar a los niños. Pronto nos dimos cuenta de que cuando favorecíamos estos procesos estábamos obligándonos, tanto los niños como los adultos, a contrastar diferentes perspectivas e interpretaciones de los distintos mensajes.

En la línea de trabajo que acabamos de señalar, ayudamos a que los niños fueran tomando el papel de escritores. Nos pareció que un buen medio sería visitar las instalaciones del periódico y ante ello se crearon expectativas importantes que se hablaban y, posteriormente, se escribían y leían: *“Yo quiero aprender muchas cosas, por ejemplo: cómo se hace el periódico, cómo son las máquinas con las que se construye, y cómo se recicla el papel (...)”* *“Espero ver a periodistas profesionales”*. Ante la visita se plantearon también multitud de preguntas: *¿es la redacción una fábrica de papel reciclado? ¿son más importantes los periodistas o las máquinas? ¿es lo mismo un libro que un periódico? ¿en qué se diferencia la televisión si en los dos sitios aparecen noticias?*

Las dudas se multiplicaron cuando las niñas y niños preguntaron a otras personas de sus familias si preferían la televisión o el periódico: *“a mi madre le gusta más la televisión porque para leer hace falta más tiempo y mi padre hace lo mismo”, “a los dos les gusta la tele, porque las noticias de hoy salen mañana en periódico, y en la tele salen el mismo día, en imágenes más rápidas y también te hablan para informarte”, “A mi padre le gusta más el periódico local porque además de las noticias diarias hay otras historias de diversos asuntos”, “a mi madre le gusta más la tele porque las noticias llegan antes y no tienes que compararla”*.

Los textos iban adquiriendo cuerpo poco a poco. La visita a las instalaciones del diario Córdoba ayudó a comprender que para colaborar en el periódico es importante tener algo que contar y, sobre todo, anticipar lo que más le gustará a los lectores: *“Yo opino que lo más importante del periódico son las máquinas con las que sacan las noticias que luego salen en el periódico, porque sin las noticias ¡no hay periódico!. También es importante el papel porque si no ¿dónde se escriben las noticias? Mucho más importante es que la gente lea el periódico porque si no ese periódico se extingue”*. Un ejemplo de este tipo de textos aparece en la figura 1 tal como una de las niñas lo redactó.

Un periódico es como una especie de libro que que también es para leer pero lees otras cosas: lees noticias malas, noticias buenas, opiniones de la gente, actualidad, educación, economía... A mí solamente me gusta leer algunas cosas.

Algunos niños mandan opiniones y esas opiniones salen en un periódico pequeño llamado Cordobilla

Hay muchas cosas que son importantes en el periódico: primero, los periodistas porque sin ellos no tendríamos información. 2º el teletipo porque si no existiera tendríamos que mandar un periodista a cada ciudad. Tercero, tener buena letra, porque si los periodistas no tuvieran buena letra no se entendería nada. Cuarto el papel porque los periódicos están hechos de papel. Quinto, las máquinas de tinta porque son necesarias para imprimir. Sexto, que los periodistas tengan buena vista porque si no se podrían equivocar. Séptimo, participar todos en grupo porque así se trabaja más rápido y sale mejor. Y, por último, la información porque sin ella no se podía escribir nada en el periódico.

Victoria Vida de la Rosa

Fig. 1: ¿Qué es el periódico?

Victoria nos da una idea de cómo ella entiende el periódico, algo necesario para que poco a poco vaya tomando conciencia del medio en el que va a escribir. En la primera parte de su texto comienza definiéndolo: *“es una especie de libro que también es para leer pero lees otras cosas”*. La niña se da cuenta de que no toda la información es idéntica o se transmite de la misma manera (hay que tener en cuenta que el año anterior habían trabajado en un libro de cuentos). Además, en la segunda parte del texto, la niña nos describe con detalle qué aspectos son los que ella considera más importantes en el periódico. Al observar su texto podemos pensar que se trata de una simple enumeración. Realmente lo es, pero en este caso la organización fue una sugerencia de las personas adultas con el objetivo de que la niña fuera comprendiendo que cada uno de sus juicios tenía valor por sí mismo, algo que podía ser difícil de entender en su primera versión. Es interesante observar, además, cómo sus juicios se sitúan en múltiples niveles, es decir, para ella parece ser tan importante el hecho de necesitar papel, como el tener buena vista para escribir o el tener cosas que decir. Hemos de reconocer que las personas adultas podíamos haber introducido un mayor nivel de ayuda pero pareció preferible que ella misma fuera comprendiéndolo. A pesar de todo, la escritura fue una forma de ayudarle a pensar. Es interesante, además, comprobar cómo se proyectan en las metas de su trabajo las que la profesora ha querido trasladar al aula: para la niña *“es bueno participar todos en grupo porque así se trabaja más rápido y sale mejor”*, justificación que nunca dio la profesora expresada de esa forma.

Veremos a continuación cómo en la clase, una vez creado lo que nosotras hemos llamado *“el efecto audiencia”*, se comenzó a trabajar el contenido propiamente dicho de la programación televisiva.

Discusión y reconstrucción de textos audiovisuales

Los niños, las niñas y las personas adultas, tras sucesivas discusiones en el aula, consideramos que si la televisión era más popular que el periódico sería un tema interesante para los lectores y lectoras del *“Cordobilla”*. La televisión se convirtió así en el tema de un número monográfico. Había llegado el momento de concretar el contenido de nuestros textos. Los programas de TV comenzaron a ser objeto de análisis y las personas adultas que dirigíamos el taller planteábamos preguntas inevitables, tópicos en definitiva: *¿qué programa es el que más os gusta?, ¿por qué?* Niños y niñas participaban en las conversaciones y escribían. Las intervenciones, al principio, eran superficiales, no estaban justificadas y se repetía continuamente lo que muchas veces se había oído. Veamos, como ejemplo, uno de los comentarios ante la serie *“Pesadillas”*, un programa que se emitía en ese momento dentro de la programación infantil: *“Yo opino que los niños como yo, de nueve o diez años, no deberían ver estas series. Pesadillas es para más mayores”*. Poco a poco esta forma de expresión fue cambiando y los comentarios fueron cada vez más personales: *“no hay que olvidar que los personajes malos solamente están interpretando un papel, es decir, no tienen por qué ser malos en realidad”*. Es muy interesante observar que siempre hubo opi-

niones poco esperadas entre las personas adultas: *“los anuncios los ponen para que la gente compre las cosas que anuncian y porque mientras están haciendo una película, los actores tienen que descansar”*.

Con el fin de comprender mejor algunas actividades que contribuyeron a formar *“personas críticas”* ante los textos de la televisión, merece la pena que nos detengamos un momento en el papel que desempeñó la práctica de ofrecer a nuestros potenciales lectores y lectoras reconstrucciones críticas de los programas de TV. Poco a poco, los comentarios sobre la programación en antena dieron paso a la necesidad de pensar en otros alternativos: niños y niñas prepararon sus propios anuncios o series a partir de los que se habían analizado. Merece la pena detenernos un momento en uno de los anuncios que, como alternativa, fue progresivamente generándose. Tras realizar una pequeña encuesta para ver cuáles eran los anuncios más populares entre los niños y niñas que asistían al taller observamos que, en ese momento, eran muy populares los que ofrecía la Compañía Telefónica. Las figuras 2 y 3 presentan dos de estos anuncios. Nos parece importante mostrar cómo el lenguaje gráfico y el discurso escrito desempeñan papeles complementarios, algo que fue muy frecuente en las distintas sesiones que compartimos con los pequeños. Observando a los niños mientras los componían nos dimos cuenta de que la expresión escrita se convertía en un importante instrumento para generar el anuncio alternativo. Begoña (figura 2), por ejemplo, pensó, comentó y finalmente escribió su propuesta, pero no pudo representarla gráficamente: *“no me sale”* repitió en varias ocasiones. El dibujo, realizado de acuerdo con el texto, fue elaborado por uno de sus compañeros. Hay que insistir, en cualquier caso, en que la niña construyó el anuncio como una respuesta a la tarea que planteó la profesora. Ella misma lo expresa con claridad: *“la señorita ha dicho que hagamos un anuncio”*, a partir de allí ofrece su propia alternativa.

Fijémonos ahora en el texto de María (fig. 3). Su anuncio alternativo arranca del que se ofrece en ese momento en la pequeña pantalla y que ella misma es capaz de juzgar. Parece fijarse tanto en la forma como en su contenido e introduce sus propias opiniones: ella cree que el anuncio podría ser menos pesado y que a la gente le gustaría más. Una vez que todo esto se ha planteado, lo describe: saldrán un niño y una niña, porque, en su opinión, es importante que las personas adultas se den cuenta de que también los niños tienen derecho a utilizar el teléfono.

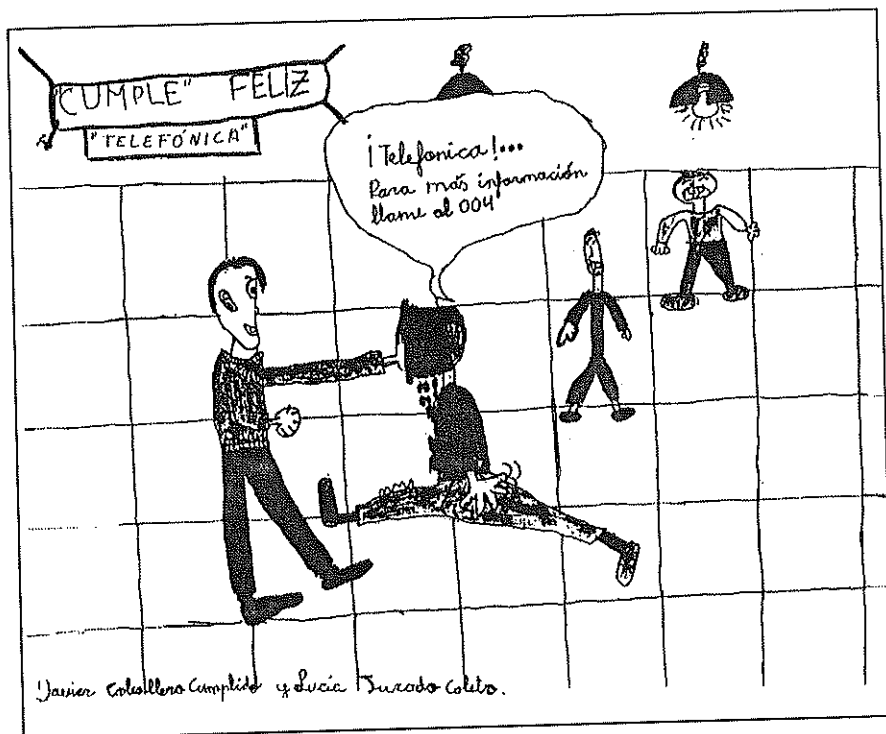
En otras ocasiones los niños y las niñas sugerían los contenidos de los programas que, en su opinión, podrían aparecer en TV. Un ejemplo aparece en la figura 5 y en este caso se trata de un texto colectivo (fig. 4).

Varios niños y niñas han discutido previamente cuáles son los programas que, en su opinión, podían ofrecerse en alguna cadena. A ellos les gustaría que aparecieran colegios y que allí se contaran las actividades especiales que los niños hacen en clase y fuera de ella. Se advierte con claridad que no sólo echan en falta su propio mundo

• La señorita ha dicho que hagamos un anuncio. Yo el de "Telefónica" lo haría así: Pondría un cumpleaños, y en la tarta haría el dibujo de un teléfono y se la estrecharía al hombre de telefónica en la cara y el hombre diría: ¡¡Telefónicaaa...!!... ¡llame al 004 para más información.

Begoña Alcalá.

Fig. 2: Texto alternativo al anuncio de "Telefónica".



Javier Castellano Campillo y Lucía Jurado Colito.

Fig. 3: Dibujo alternativo al anuncio de "Telefónica".

Yo quiero reformar el anuncio de telefónica porque el hombre que sale en el anuncio es un poco pesado. No repetiría tantas veces las mismas palabras. Yo diría por ejemplo:

- Telefónica es una compañía de teléfonos que tiene muchas ventajas. Si quiere informarse de todas sus ventajas llame al 004 repito al 004. Yo creo que así no sería tan pesado el anuncio y a la gente le gustaría más. Al ver que no es tan pesado al mejor la gente me llamaría al 004 para informarse de todas sus ventajas. En el anuncio saldrían un niño y una niña diciendo: Telefónica es una compañía... y después la niña o el niño llamarían al 004 y así los padres se darían cuenta que los niños tienen derecho a utilizar un teléfono.

María Jiménez Calero.

Fig. 4: Texto alternativo al anuncio de "Telefónica".

sino también sus ideas sobre la TV y el aprendizaje escolar: "nosotros haríamos unos capítulos contando lo que hemos aprendido en las excursiones".

Preparación de la publicación

Poco a poco el material publicable fue aumentando, la información para incluir en el *Cordobilla* estaba cada vez más definida y era necesario comenzar a seleccionarla y organizarla. Progresivamente se fue iniciando lo que hemos llamado "la fase de publicación". Queríamos que niños y niñas fueran conociendo que no todo era publicable porque, seguramente, no todo interesaría en el mismo grado a los lectores. Revisar algunos de los números ya publicados por el diario resultó especialmente útil.

Nos gustaría que, pusieran en televisión un programa en el que, salieran colegios y que los niños contaran las actividades especiales que hacen en clase y fuera de ella. Porque así aprenderíamos cosas nuevas.

Nosotros haríamos unos capítulos contando lo que hemos aprendido en las excursiones, como por ejemplo: la excursión al jardín de la agricultura. Cada día saldrían dos colegios contando sus cosas. Por último me gustaría que lo televisaran todas las tardes, en una hora que los niños los pudiésemos ver.

Jose Parras.

Jesús Cervelló.

Cristina Casas, María Jiménez

Rocío Carrillo.

Suan Luis Toledo.

Victoria Ueda de la Rosa.

Fig. 5: Series alternativas.

Estábamos ante un modelo abierto, podíamos hacer algo similar pero teníamos la puerta abierta a la creatividad de nuestras propias opciones. Enseguida descubrieron que era preciso ir preparando una maqueta en la que nuestros textos se insertarían. La ocasión dio lugar a interesantes conversaciones de temas tan variados como las distintas secciones del periódico, los formatos televisivos, la diferencia entre ambos medios, etc. Niñas y niños elaboraron su propia maqueta en el cuaderno a la vez que las personas adultas les dábamos alguna indicación en la pizarra. A modo de ejemplo aparece una de estas maquetas en la figura 6.

Investiga la televisión y el periódico

El periódico por dentro.

- El periódico es informativo, interesante, agradable...

Series para todos los públicos.

- Series para todos los gustos.
- Series para los niños/as.

¿A ti te gustan los dibujos?

- Los dibujos no son solo para niños.
- ¿Te has fijado en las series de dibujos que hay.

Nuestros padres opinan:

- Opinar sobre el periódico o la televisión.
- Pensa lenta.
- Televisión al instante.

¿A veces viste alguna vez los anuncios?

- Nuestros anuncios son guais.
- Anuncios disparatados.
- Anuncios cómicos.

Las series de mi clase.

- Graciosa y entretenida.
- De aventura.
- Las series que más atraen a los niños.
- Series para todos los gustos.

Fig. 6: Cómo organizar la información en el periódico: la maqueta.

Es importante señalar que para construir las maquetas fue necesario recorrer de nuevo el camino seguido. Recordamos cada uno de los grandes apartados en relación a los que habíamos revisado los programas de TV. Realmente correspondían a los distintos formatos televisivos. Habíamos empezado por las series, a continuación se habían trabajado los anuncios, los dibujos animados y las series alternativas. Cada uno de estos formatos tendría un lugar en el periódico local. A partir de ese momento todavía nos quedaban dos tareas. Revisar los textos que, finalmente, se enviarían a la redacción del periódico y escribir la introducción; a ellas nos referiremos a continuación.

Revisar los textos con una meta concreta, en este caso el que fueran perfectamente legibles para una potencial audiencia infantil, convirtió la tarea de revisar, habitualmente ardua, en algo incluso agradable. El papel de las personas adultas cobró mayor relevancia, si bien nuestra misión fue algo distinta a lo que podría entenderse en una clase tradicional. Nuestro papel no consistía en hacer explícitas las normas de un lenguaje gramatical correcto. Por el contrario, nuestra actividad era complementaria a la de los niños. Ellos y ellas leían entre sí sus textos, y hay que destacar que llegaron a usar esa estrategia de una forma espontánea. Se preguntaban unos a otros si los textos que habían escrito podrían entenderlos otras personas. Cuando las dificultades no podían resolverlas por sí mismos preguntaban a las personas adultas. Nuestras intervenciones se orientaban, sobre todo, a mejorar tanto la estructura como la forma del texto. En cualquier caso, siempre se buscaba y negociaba el acuerdo del niño o la niña que eran, realmente, los verdaderos autores. Podríamos decir que, en esos momentos trabajábamos en la zona del desarrollo próximo: niños y niñas podían lograr en colaboración con otras personas algo que ellos consideraban que no podían lograr por sí mismos.

En este punto había llegado ya el momento de elaborar un texto colectivo e introductorio que sirviera de "editorial". Hemos de reconocer que la tarea no fue sencilla. Cada persona aportaba su perspectiva, después sería necesario ponerse de acuerdo y escribir un texto colectivo que incluyera los puntos en los que se había logrado el consenso. Realmente la tarea no fue sencilla. Para facilitarla pensamos que cada niño o niña podría escribir su propio texto y, posteriormente, con las ideas que fueran comunes iríamos construyendo uno nuevo entre todos. Hemos de reconocer que este proceso se ajustó sólo en parte, a lo que estaba previsto. Quizás porque recordaban cómo habíamos escrito la introducción el año anterior las ideas fueron muy similares, por ello decidimos elegir un texto básico de entre todos los que se habían producido que posteriormente fuimos reformando. Así, tras seleccionar las ideas fundamentales y ordenarlas se fueron añadiendo otras adicionales. El resultado final, tal como aparece en el periódico local, se incluye en la figura 7. Al leerlo hay quizás algo que llama la atención, niños y niñas reconocen con gran claridad el proceso que habitualmente se seguía en el taller y al que aquí hemos hecho referencia: "1º hablar, 2º inventar, 3º escribir, 4º leerlo a otros niños, 5º pasarlo a limpio y 6º ponerlo en el periódico".

Solo nos queda decir que a principios de mayo apareció en el periódico local el

Córdoba 26-3-98

Editorial.

¡Hola! Somos los niñas y niños del C.P. Averroes de "Córdoba". Esperamos que os guste lo que hemos escrito este año en el taller de escritura sobre la "T.V." y el "periódico". A esta clase la hemos llamado "Taller de Escritura" porque es un taller donde escribimos muchas cosas.

En el taller de escritura somos 19 niños y niñas y además viene Maroli que es una niña de 2º de E.S.O. A la que le gusta mucho escribir. Hemos formado 4 grupos para trabajar en equipo. Julia, Pilar y Mercedes nos ayudan a pensar, así es más fácil escribir.

El año pasado hicimos un libro de cuentos, éste hemos escrito un Cordobilla sobre la televisión.

Para aprender a hacer el "Cordobilla" primero fuimos donde fabrican y hacen el periódico "Córdoba". Después, en la

clase hemos opinado sobre los programas de la "televisión". También muchas veces vemos cintas de vídeo pero no solo por verlas, las vemos para luego hablar de lo que hemos visto. Hemos hablado de las partes del "periódico" y de lo que opinamos sobre la "televisión" si nos gustan las series de Pesadillas y Sister Sister, que opinamos de Calimero y Bola de Dragón Z 2... etc.

Para hacer todo lo que vas a ver hacíamos varias cosas: 1º Hablar 2º Inven-
tar 3º Escribir 4º Leerlo a otros niños
5º Pasarlo a limpio y 6º Ponerlo en el
periódico. En algunas veces hemos hecho
dibujos. Algunas escritas son divertidas,
otras originales, serias, cortas y largas.
En el "Cordobilla" solo vamos a poner
las mejores. Las más graciosas y las que
sean un poco largas

Fig. 7: Texto elaborado entre todos a modo de editorial.

resultado de nuestro trabajo.

¿Para qué ha servido el taller?

Resulta difícil resumir en pocas líneas el significado que como enseñantes y aprendices ha tenido para nosotras la participación en el taller de escritura. Entre todo lo que puede sugerirse debemos, quizás, destacar una idea. Esta experiencia ha contribuido a

que las personas adultas nos hayamos acercado a los intereses de los niños queriendo ver y entender la TV desde su perspectiva. Pensamos, por otra parte, que también los pequeños se han aproximado a ella desde nuestros ojos de adultos. En suma, hemos compartido una forma de ver el mundo y éste es el contexto en el que determinados significados culturales se han ido revisando e interiorizando, buena prueba de ello son las conversaciones que mantuvimos en el taller y los textos escritos que en él se produjeron.

En segundo lugar queremos destacar el hecho de que las paredes de la escuela han comenzado a romperse porque la educación era algo divertido y podíamos conversar dentro de ella sobre algo que es muy habitual fuera de sus muros. Si en nuestros trabajos anteriores sobre los deberes escolares, habíamos visto que cuando niños y niñas hacen deberes el hogar se convierte en una escuela tradicional con las ventanas cerradas, esta experiencia muestra un camino mucho más fructífero desde el que unir, en el momento actual, diferentes contextos educativos.

Hay que señalar, por otra parte, que un instrumento como la escritura al que niños y niñas atribuyen normalmente un significado escolar adquirió un nuevo sentido, de carácter eminentemente social y comunicativo pero que, a la vez, es un instrumento de pensamiento que contribuye a facilitar la reflexión y, en el caso concreto de este taller, la aproximación crítica a los contenidos de la televisión.

Esta experiencia, finalmente, nos hace pensar que en la escuela deben introducirse nuevos medios didácticos y nuevas formas de usarlos. De este modo tanto las niñas y los niños como las personas adultas se sentirán a la vez enseñantes y aprendices, además, seguramente, estaremos mejor preparados para entender la información que múltiples canales de información nos ofrecen en las puertas del siglo veintiuno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, A. (1997): "El drama es que no hay drama. Algunas claves para interpretar los efectos de la televisión". Tema monográfico: Creciendo con la televisión. Cultura y educación, 5, 69-81.
- ALVÁREZ, A., y DEL-RÍO, P. (1996): "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo". En COLL, C., PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (Eds.): *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- BAKHTIN, M. M. (1981): *The dialogic imagination* (M. Holquist Ed.). Austin, TX: University of Texas Press.
- BUCKINGHAM, D. (1993): *Children talking television. The making of television literacy*. London: The Falmer Press.
- LACASA, P., REINA, A. y REINA, M. (1999): "Niños y niñas hablan y escriben sobre la TV". Kikiriki Cooperación Educativa, 54.
- LACASA, P., y BAKER-SENNETT, J. (1998/en revisión): *When School Goes Home*:

- Sociocultural Inquiry into the Practice of Mathematics Homework. *Anthropology & Education Quarterly*.
- LACASA, P., y REINA, A. (1998/en revisión): Sharing literacy practices as a bridge between home and school. *Linguistic & Education*.
- LAVE, J., y WENGER, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- OLSON, D. (1987): Television and literacy, Children and television. A challenge for Education (Vol. Praeger, pp. 145-152). New York.
- OLSON, D. R. (1994): *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. New York: Cambridge University Press.
- ROGOFF, B. (1994): "Developing understanding of the idea of communities of learners". *Mind, Culture and Activity*, 1(4), pp. 209 - 229.
- ROGOFF, B., MISTRY, J., GONCU, A., y MOSIER, C. (1993): "Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers". *Monographs of Society for Research in Child Development*. Serial N. 236, 236(8), 1-183.
- STREET, B. V. (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, G., y CHANG-WELLS, G. L. (1992): *Constructing knowledge together. Classrooms centers of inquiry and literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- WINSTON, J. (1998): *Drama, narrative and moral education*. London: Falmer Press.

EL SIGNO Y EL NOMBRE PROPIO: APORTACIONES A LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA BILINGÜE (LSC Y CATALÁN) CON NIÑOS Y NIÑAS SORDOS PEQUEÑOS

Rosa M. Bellés*
Pepi Cedillo**
y Ester Molins**

La relación entre el nombre propio de personas y la escritura es importante. Por la historia de la escritura sabemos que los nombres propios fueron los primeros textos escritos y los que permitieron el inicio del sistema alfabético o fonetización (M. COHEN y J. SAINTE FARE GARNOT, 1968). También los nombres escritos Cleopatra y Ptolomeo fueron los que dieron la clave a Champollion para empezar a descifrar la escritura egipcia grabada en la piedra de Rosetta (G. JEAN, 1998).

En la literatura psicológica referida al acceso de los niños y niñas a la escritura no se destaca la importancia del nombre propio y de otros nombres de personas hasta la publicación de la obra de E. Ferreiro y A. Teberosky en 1979. En este libro dichas autoras plantearon una serie de situaciones de entrevista con los pequeños -diagnóstico- psicogenético- que nos permitieron conocer sus ideas, hipótesis y "teorías" acerca de lo escrito. Y señalaban la importancia del nombre propio diciendo "(...) *el nombre propio como modelo de escritura, como la primera forma dotada de estabilidad, como el prototipo de toda escritura posterior; en muchos casos, cumple una función muy especial en la psicogénesis que estamos estudiando(...)*" (ibidem).

La importancia del nombre propio en el inicio del aprendizaje de la escritura en niños y niñas oyentes

La relevancia del nombre propio en la psicogénesis de la escritura fue el punto de partida de trabajos posteriores en los cuales la escritura y la interpretación del nombre ya no tenía una función diagnóstica sino una clara intencionalidad educativa. Este particular tipo de texto advino idóneo para iniciar la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. El libro pionero en el que se planteó esta nueva dimensión del trabajo con el

* Trabaja en el Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona.

** Trabajan en el CREDAC Pere Barnils de Barcelona y están destinadas al CEIP Municipal Tres Pins.

nombre es el de A. TEBEROSKY (1987). Los argumentos que sostienen esta propuesta educativa eran de distinto tipo.

Teberosky retomaba e insistía en la importancia de este tipo de texto porque era estable, invariable y, por lo tanto, era adecuado para ser presentado como modelo en los momentos iniciales del aprendizaje. Pero además añadía otras razones de las cuales destacamos las dos siguientes. Una era de tipo afectivo-social: empezar la enseñanza con los nombres es una situación excelente porque a los niños y niñas pequeños les gusta y para ellos tiene sentido escribir sus nombres y los de sus compañeros. Otra razón era más funcional: en la escuela los pequeños tienen que marcar sus pertenencias (sus dibujos, sus trabajos, su carpeta, colgador, etc.) En lugar de marcarlas con pegatinas o dibujos, ¿por qué no marcarlas con su nombre?, de esta manera las primeras producciones infantiles tendrán la misma función que la escritura tiene en el contexto social.

Este nuevo planteamiento ha tenido fuerte incidencia en el aprendizaje: los niños y niñas entran a la escritura a través de dar sentido a su acción gráfica, con entusiasmo por escribir y con posibilidad de desarrollar su capacidad de autonomía para responder a muchas de las actividades rutinarias que conforman la vida cotidiana del aula y que requieren saber escribir los nombres. De modo que, en los últimos años, el trabajo con los nombres ha generado bibliografía (A. TEBEROSKY, 1992; LI. MARUNY et al, 1996), ha sido tomado como contenido para el desarrollo de unidades curriculares y ha impregnado muchas de las prácticas educativas del profesorado de distintas comunidades del estado que tiene a su cargo alumnado pequeño sin o con necesidades educativas especiales. Hasta el punto que, como consecuencia de la gran difusión que ha tenido dicha propuesta, en ocasiones el profesorado llega a hablar del "*método del nombre propio*" para referirse erróneamente a un estilo de enseñanza de la escritura y del lenguaje escrito constructivo que parte de enseñar el nombre pero que, en modo alguno, se reduce a trabajar sólo con este tipo de texto.

A continuación la intención de este artículo es mostrar los aspectos diferenciales que el trabajo de y con los nombres propios tiene para niños y niñas sordos prelocutivos¹ severos y profundos² pequeños escolarizados en modelo educativo bilingüe (APANSCE, 1998 y 1999; R. M. BELLÉS, 1993 a y b; A. MARCHESI, 1987; O. SACKS, 1991; C. SKLIAR et al. 1993) en el CEIP³ Municipal Tres Pins de la ciudad de

-
- 1 La sordera prelocutiva es la pérdida auditiva previa a la adquisición del lenguaje hablado. Son las sorderas de nacimiento o que han sucedido durante la primera infancia. Es un calificativo referido a *cuando* se ha producido la sordera.
 - 2 La pérdida auditiva varía en los sujetos sordos por lo que respecta a la *cantidad* o *grado*. La sordera severa sitúa la pérdida auditiva entre 71 y 90 decibelios y la profunda a partir de los 90 db.
 - 3 Las iniciales CEIP corresponden a "Centre de Educació Infantil i Primària" y es la denominación que se da en Catalunya a los centros públicos de dichos niveles educativos. Casi todos los CEIP tienen aulas para los tres niveles de la segunda etapa de Educación Infantil y para los seis de Educación Primaria.

Barcelona. Sin embargo, a fin de situar al lector y dar a conocer cuáles son las necesidades educativas que este alumnado plantea y que, por lo tanto, exige particularidades en el desarrollo en la práctica de esta unidad de programación, presentaremos previamente:

- ¿en qué consiste el modelo educativo de esta escuela?
- ¿cuáles son las peculiaridades de los nombres de los miembros de las comunidades Sordas?
- ¿cómo se plantea la enseñanza del nombre de los niños y niñas sordos?
- ¿qué peculiaridades tiene el trabajo de los nombres propios con estos niños y niñas sordos?

El proyecto educativo de la escuela

Esta escuela nació el año 1984 de la transformación del antiguo centro específico público para alumnado sordo de Barcelona. Desde el curso 1984-1985 convivían en las aulas los pequeños oyentes con niños sordos integrados en modalidad oral. A través de la reflexión, análisis y valoración de los tipos de atención educativa desarrollados durante los años transcurridos, el modelo educativo de todos los alumnos con sorderas importantes se ha redefinido.

El año 1992 la comunidad educativa representada en el Consejo Escolar aprobó el proyecto educativo que sitúa con carácter prioritario las intenciones educativas en la atención a las necesidades del alumnado sordo. Las dos grandes características que definen este proyecto son la educación conjunta y la intervención bilingüe -lengua de signos catalana (LSC) y lengua catalana- con el alumnado sordo (J. GONZÁLEZ DE IBARRA y E. MOLINS, 1998; P. CEDILLO, 1999). Este proyecto quiere promover el máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos sordos en los ámbitos lingüístico, curricular y de respeto por su diferencia, a partir de la atención a sus necesidades educativas específicas que son atendidas por profesionales del CREDAC Pere Barnils⁴.

El curso 1994-1995 fue cuando por primera vez un pequeño grupo de niños y niñas sordos de 3 años inició la escolaridad en modalidad bilingüe en régimen de educación conjunta.

La educación bilingüe LSC y lengua catalana

La educación bilingüe supone la convivencia y enseñanza de dos lenguas diferentes, en nuestro caso, la lengua de signos catalana y la lengua catalana, ambas valora-

⁴ Organismo de titularidad compartida entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat y el Institut d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona. Además de ofrecer otros servicios desde el CREDAC Pere Barnils se planifica, se articula y se proveen logopedas para atender a los alumnos sordos de la ciudad de Barcelona durante la enseñanza obligatoria.

das y utilizadas en diversa medida por la Comunidad Educativa de la escuela.

El bilingüismo parte de la base de que los niños y niñas sordos son locutores naturales de una lengua que responde totalmente a sus capacidades de comprensión y expresión: la lengua de signos. Esta lengua les permite la adquisición del lenguaje de manera normalizada desde el punto de vista cronológico. Por ello, consideramos la lengua de signos como primera lengua (L1) de comunicación y aprendizaje para nuestros alumnos sordos.

El programa bilingüe se plantea también el aprendizaje de la lengua de nuestra comunidad, la lengua catalana en modalidad escrita y oral. Los objetivos de enseñanza de esta lengua se determinarán para cada alumno y dependiendo de su momento educativo. La lengua escrita se configura como segunda lengua de aprendizaje (L2), mientras que las características individuales de cada niño y niña sordo definirán el modelo de atención respecto al trabajo de la lengua hablada.

La educación conjunta de alumnado sordo y oyente

La educación conjunta se articula mediante la agrupación de alumnos sordos en un mismo nivel escolar y la flexibilización de la estructura y organización de una escuela de Educación Infantil y Primaria, donde distintos profesionales (maestras, logopedas y profesoras de sordos) comparten la tarea educativa.

La escuela es un marco de educación normalizado que permite ofrecer al alumno sordo los medios necesarios para su desarrollo personal, emocional, intelectual, lingüístico y social. El currículum del alumnado sordo tiene como referente el Proyecto Curricular del Centro, lo cual favorece un mayor grado de consecución de los objetivos educativos y promueve actitudes de trato igualitario, respeto a las normas de convivencia, solidaridad y cooperación entre los niños y niñas sordos y los oyentes.

La organización del modelo educativo

Los aspectos más significativos de la organización del modelo que hacen posible el desarrollo del proyecto educativo son la agrupación y los perfiles de los profesionales que atienden la agrupación.

La agrupación del alumnado sordo: se agrupa al alumnado sordo dentro de grupos de niños oyentes de sus mismas edades. La media de alumnos en estas clases bilingües es de 4 niños sordos y 21 oyentes.

Durante el curso actual el alumnado de la escuela está compuesto por 186 oyentes y 23 alumnos sordos distribuidos en 6 agrupaciones.

La agrupación de niños sordos desarrolla su trabajo en dos ámbitos diferentes: una en el gran grupo oyentes-sordos y otra en pequeño grupo específico para sordos. Cada agrupación se dota de un funcionamiento y horarios diferentes en función de sus necesidades específicas y curriculares generales.

Las profesionales que intervienen con los niños sordos de una agrupación son la maestra del aula, la logopeda-profesora de sordos o "cotutora", la logopeda responsable del trabajo de lengua oral de los niños sordos y la profesora sorda responsable de la enseñanza de LSC. Además existen monitores-educadores de los grupos que son los responsables de las actividades de carácter menos académico (patios de mediodía, comedor y talleres de media pensión).

Las actividades se planifican conjuntamente entre todas las profesionales que intervienen en las agrupaciones.

El alumnado sordo de la escuela y su nombre en lengua oral

Como la gran mayoría de niños sordos el alumnado sordo de la escuela tiene padres y madres oyentes. Al igual que las familias de los niños oyentes estas familias toman decisiones respecto a que nombre pondrán a sus hijos y puede que también les hablen y hablen de ellos antes de que nazcan.

Sin embargo, a diferencia de los niños y niñas oyentes, las personas sordas severas y profundas de nacimiento o en edades tempranas no oyen su nombre. Este hecho ocasiona una diferencia muy substancial en la relación de los niños sordos con sus nombres si la comparamos con la relación que con él tienen los niños y niñas oyentes. En efecto, los y las pequeñas oyentes muy precozmente reaccionan a las fuentes sonoras y pronto reaccionan también cuando oyen su nombre, mientras que los pequeños sordos cuyos padres y madres son oyentes y desconocedores de la lengua idónea para establecer comunicaciones con sus hijos e inscribirles tempranamente en el lenguaje —la lengua de signos—, pueden desconocer cual es su nombre (y en general la llamada hipótesis de semanticidad que elaboran los niños oyentes y en virtud de la cual saben que las cosas tienen nombre).

De modo que con frecuencia encontramos alumnado que en el momento de iniciar la escolaridad en el centro a los 3 años, o incluso en cursos superiores, desconoce que él o ella tienen nombre y, en consecuencia, cómo se llaman. Los primeros contactos del alumnado con la LSC les permiten iniciar este gran descubrimiento. Por ello entendemos que un modelo bilingüe que contemple la enseñanza de la lengua de signos a los niños y niñas sordos no es de ninguna manera comparable a otros modelos bilingües orales en los cuales el alumnado entra a la escuela teniendo ya adquirida una primera lengua para, a partir de ella, aprender una segunda.

Pero ¿qué características tienen los nombres en las lenguas de signos de las Comunidades Sordas⁵?

Los nombres en las comunidades Sordas

Las personas pertenecientes a las comunidades Sordas tienen dos nombres. Uno es el que usan en su relación con otros miembros de la comunidad Sorda y el otro el nombre de relación con la comunidad mayoritaria oyente. El primero es el "*signo personal*" o también llamado "*nombre-signo*"⁶, es decir, un signo que tiene las características articulatorias⁷ de todos los signos lexicales de las lenguas de signos pero creado expreso para aquella persona determinada. Veamos un ejemplo que ayude a entender lo que estamos diciendo.

El signo personal:

Por ejemplo, en una situación de presentación de dos personas que entre ellas "*hablan*"⁸ en lengua de signos, lo que se preguntan cuando se presentan es "*¿cuál es tu signo?*" o "*¿qué signo tienes?*"⁹. En algunas comunidades oyentes también encontramos situaciones comparables: los apodos, motes o "*(...) sobrenombre aplicado a veces a una persona, (...) y muy frecuentemente en los pueblos, donde se transmite de padres a hijos(...)*" (M. MOLINER, 1983). El signo personal es el nombre en lengua de signos que identifica a las personas pertenecientes a una determinada Comunidad Sorda, comunidades que hasta el presente han sido pequeñas y estables. A continuación las personas pueden preguntarse "*¿cuál es tu nombre?*" o "*¿cómo te llamas?*". Primero se presentan con su signo personal y acto seguido el nombre de relación con la comunidad oyente que coincide con el oficial desde el punto de vista administrativo.

Supongamos que una persona se relaciona por vez primera con personas Sordas y por lo tanto no tiene signo personal. Si la relación con ellas tiene continuidad entonces, lógicamente, acaba teniendo un signo personal que permita identificarla en lengua de signos.

-
- 5 Las Comunidades Sordas son el foro para la interacción, donde se organizan actividades, donde se usa la lengua de signos y, en definitiva, la fuente de la cultura sorda (E, ESTÉBANEZ et al., 1996). Una distinción aceptada en los trabajos sobre personas Sordas establece escribir con "s" minúscula la sordera audiológica, mientras que la Sordera con "S" mayúscula se entiende como entidad lingüística y cultural (O. SACKS, 1991). De donde comunidad Sorda debe concebirse como aquella comunidad caracterizada por el uso del lenguaje de signos y con manifestaciones y pautas culturales percibidas por el canal visual y expresadas manualmente.
 - 6 En España es más frecuente denominarlo como signo personal. Nombre-signo es la traducción del inglés "Sign-name".
 - 7 Los signos se articulan de acuerdo a distintos parámetros. Véase R. M. Bellés (1993).
 - 8 Aquí hablar tiene el sentido y debe entenderse como signar.
 - 9 Ambas preguntas, escritas en cursiva, son la interpretación al castellano de las preguntas en LSC.

El procedimiento para atribuir a personas adultas el signo personal normalmente se acuerda por consenso: varios miembros de la Comunidad Sorda proponen signos y discuten el más idóneo para aquella persona. Finalmente aquel consensuado es el que se proponen para saber si le gusta a la persona en cuestión y lo acepta. Si la persona no lo acepta se busca y se le propone otro. Pero en caso afirmativo, entonces se procede a lo que por ahora llamamos "*el bautismo de signo*": aquel signo pasa a ser el personal para aquella persona. En adelante en sus relaciones con miembros de la Comunidad Sorda se presentará con él y los miembros de la comunidad también asumirán ser agentes de difusión, de manera que, cuando los interlocutores usen lengua de signos, se referirán a aquella persona con su signo propio.

La creación de signos personales:

Y ¿qué sucede cuando se presentan dos personas y ambas tienen signos personales?. Entonces es frecuente que se pregunten qué motivó la elección. Entre personas oyentes la asignación del nombre puede estar motivada por el hecho de haber nacido el día de un santo determinado cuyo nombre agrada a la familia o incluso en muchas zonas del estado era costumbre que el recién nacido tuviera siempre el nombre del santo del día o del santo o la virgen patrona de la población. También razones familiares, tales como poner el nombre del abuelo, o de la madre, el padrino, etc. son frecuentes.

A menudo los signos personales de la Comunidad Sorda están motivados pero por otras razones. El procedimiento para escoger los signos personales consiste en buscar una característica física o de carácter representativa de aquella persona y crear un signo que tenga relación con ella. Este signo es frecuente que se localice en la zona de la cabeza, a diferencia de los otros signos lexicales que se producen en el espacio signable más amplio que se extiende desde la cintura hacia arriba, por encima de la cabeza. Veamos algunos ejemplos: una niña que de pequeña siempre llevaba un flequillo largo y abombado puede tener un signo personal relacionado con el flequillo, o el signo propio otorgado por las personas sordas a un famoso expresidente del gobierno estaba relacionado con su nariz respingona y el del actual presidente con su bigote.

También actualmente suelen crearse signos personales que podríamos llamar "*condensados*" porque reúnen una doble información. Son aquellos cuya configuración manual es la configuración de la letra del alfabeto manual correspondiente a la inicial del nombre escrito de la persona pero a la que además se incorpora la información de un rasgo característico y que la defina. Por ejemplo, una amiga nuestra que se llama Julia y tenía el pelo largo y rizado cuando fue "*bautizada*" en lengua de signos, el signo personal que se le propuso consistió en la configuración manual de la letra J pero articulándola en un movimiento descendente cerca del pelo como representando un tirabuzón.

Otros signos propios para personas con quienes no se tiene relación y que en consecuencia es difícil encontrarles características que las definan pero que están presen-

tes en los medios de comunicación, pueden estar más relacionados con la escritura de su nombre. Por ejemplo, la Comunidad Sorda de Barcelona se refería al expresidente de EEUU, G. Bush, signando el signo lexical correspondiente a autobús en la LSC. El razonamiento subyacente que motivó tal atribución no está vinculado en este caso en exclusiva a la lengua de signos. Se trata de un juego lingüístico que incorpora informaciones procedentes de la lengua oral o escrita que luego se transforman y producen en lengua de signos. En concreto se analizó el nombre BUSH como formado por BUS+H (letra que no se dice), para luego producirlo en lengua de signos con el signo de autobús porque autobús = bus.

Como la mayoría de los signos de las lenguas de signos a pesar de que inicialmente los signos son motivados o guardan algún tipo de relación de iconicidad¹⁰, luego pierden iconicidad y pasan a ser más abstractos.

Diversos informadores de la Comunidad Sorda testimonian que se está produciendo un cambio en la elección de los signos personales. Hasta hace poco era común que los nombres-signos se refirieran y destacaran características físicas peyorativas o poco respetuosas con las personas. Algunas personas sordas que de pequeñas se les bautizó con signos propios de este tipo cuando son adultas se los cambian.

En la actualidad es más usual que los signos personales realcen características positivas. La hipótesis más compartida para intentar explicar el porqué durante tiempo se han adjudicado nombres personales peyorativos apunta al poco prestigio que incluso entre muchas personas sordas tenía su lengua¹¹ y, en consecuencia, la valoración de ellos mismos como hablantes de esta lengua.

Éste es un tipo de prejuicio estudiado por la lingüista C. JUNYENT (1998) entre hablantes oyentes de zonas africanas sometidas a colonización y en las cuales existe gran diversidad lingüística. Los colonizadores les han impuesto la oficialidad de su lengua europea con el argumento de que las lenguas nativas eran minoritarias. El desprestigio de la lengua de los nativos es un instrumento usado en el proceso de colonización y dirigido a minar la confianza de los hablantes en la propia lengua. Como consecuencia, en la medida que se juzga la lengua, se evalúa a sus hablantes hasta lograr instalar en ellos una actitud de autodesvalorización. Como testimonian los documentos aportados por dicha lingüista, los colonizadores saben que esta actitud es indispensable para que los nativos acepten la sumisión y para que acaben aspirando a adoptar las pautas lingüísticas y culturales del opresor.

10 El tema de la iconicidad es muy complejo y no creemos oportuno desarrollarlo en este artículo. Los lectores interesados pueden consultarlo en el texto de C. CUXAC (1996).

11 El Congreso de Milán que tuvo lugar en 1880 prohibió el uso de las lenguas de signos en la educación de las personas sordas. Las consecuencias de esta decisión han sido analizadas en cantidad de artículos y publicaciones. Pueden consultarse los textos relativos a las personas sordas citados en la bibliografía porque la mayoría dan cuenta de ello.

El hecho de que entre personas adultas signantes se requiera la aprobación del sujeto para "bautizarle" con su signo personal garantiza que se descarten aquellos signos personales poco respetuosos y, asimismo, muestra que el prejuicio hacia la lengua propia y natural de las personas sordas está en retroceso.

El nombre producido en dactilología:

El nombre de relación de las personas sordas con la comunidad oyente o nombre oficial también se expresa manualmente a través de la dactilología (DC) o alfabeto manual (J. P. BONET, 1620/1992). El alfabeto tiene configuraciones para cada letra del alfabeto lo que permite deletrear manualmente los nombres. La función más importante de la DC o "escritura en el aire", según expresión de J. PERELLÓ y C. FRIGOLA (1987), es precisamente el deletreo de nombres propios.

En resumen, las personas sordas bilingües se identifican en lengua de signos con el signo personal y con el nombre alfabético producido manualmente a través de la DC y que puede escribirse, dado que cada configuración dactilológica se corresponde con una letra.

Las actividades escolares con el signo personal y con el nombre propio del alumnado

En consonancia con lo que venimos diciendo, en esta escuela bilingüe se desarrollan actividades de enseñanza-aprendizaje de los signos personales y de los nombres propios a través de la DC y de la escritura.

El "bautizo" del alumnado sordo con su signo personal en LSC:

Es frecuente que el alumnado sordo desconozca que tiene nombre y cómo se llama cuando ingresa en la escuela a los 3 años o en años posteriores. La incidencia de este hecho en la vida de los niños no está por el momento estudiado. Pero sí que empieza a haber trabajos que analizan las repercusiones en la construcción de la identidad personal de los niños y niñas sordos como sujetos cuando están privados de una lengua de signos adaptada a sus particularidades perceptivas (B. VIROLE, 1995) e incluso trabajos referidos a personas adultas sordas en esta misma situación (S. SCHALLER, 1993). En contraste, algunos niños llegan a la escuela ya con un signo propio que normalmente les ha atribuido su familia oyente y que puede no coincidir con los criterios usados por la Comunidad Sorda.

La entrada del alumnado sordo a la escuela es lo que les permite encontrarse en un ambiente dotado de LSC y por lo tanto lo que les permite descubrir el "mundo de los nombres", según el caso, el suyo propio, el de sus compañeros y personas adultas y el de los objetos.

Llegado este momento la tarea prioritaria que se plantea la escuela es la de crear y

“bautizar” con signos personales tanto a los nuevos alumnos sordos como a los compañeros oyentes con quienes estarán conjuntamente escolarizados en la misma aula. Y la tarea de crear signos propios para los 25 alumnos no es nada fácil. Especialmente es la profesora sorda de LSC la que promueve la creación de los signos personales pero siempre se consensuan con las demás profesoras. A veces encontrar signos propios y adecuados para cada alumno requiere un cierto tiempo, el suficiente para haberles visto relacionarse con los otros y haber captado rasgos de su modo de comportarse.

Cuando el profesorado tiene ya una propuesta de nuevo signo personal para un alumno, ritualmente se le presenta al niño o niña en cuestión para saber si es de su agrado y, en caso afirmativo (cabe decir que siempre es afirmativo) se hace público y se da a conocer a sus compañeros y se informa y consensúa también con las familias.

Para la creación de nuevos signos propios se usan los criterios de la Comunidad Sorda que ya hemos comentado. Reflexionando los asignados en los últimos años encontramos que entre las características físicas se han creado signos resaltando el color y/o la forma del cabello, la forma de la boca, el brillo, el color o la forma de los ojos, la delgadez, la altura, la forma y el color de las mejillas, etc. También signos personales motivados en las actitudes o preferencias, tales como aquellos que destacan la vivacidad o el agrado por un determinado alimento, etc.

Otros signos personales son del tipo que hemos llamado “condensados” y consistentes en la configuración dactilológica de la letra inicial del nombre oficial, producida o en el lugar de una determinada característica física o a la altura del pecho. Y si el nombre propio es de 3 ó 4 letras (Ana, Pol, Pau, Laia, por ejemplo) se producen todas las letras dactilológicamente de manera que parezca un sólo signo.

Finalmente, si el niño o niña tiene el mismo nombre oficial que un personaje público famoso que ya tiene signo personal entonces se le suele atribuir el mismo.

Pero es indispensable que los signos personales para los niños y niñas pequeños, a diferencia de los signos personales creados para personas adultas, cumplan un requisito más: los niños y niñas de 3 años han de poderlos producir fácilmente. Obviamente las configuraciones manuales han de estar al alcance de la habilidad psicomotora manual de estas edades y, asimismo, el movimiento y la dirección del signo.

La importancia que tiene para el niño o niña sordos el “bautismo” en virtud del cual se le otorga un signo personal propio de la lengua de signos es inmensa. A partir de entonces podrá presentarse con la identidad que este signo le confiere. En días posteriores a tener “su” signo, hemos observado alumnado sordo situado delante del espejo produciéndolo reiteradamente para sí mismos. Éste es su modo de apropiación de su signo personal; una manera de decirse “*éste o ésta soy yo*” o “*me llamo X*”.

El inicio de la puesta en relación entre la dactilología y la escritura mediante la interpretación y escritura de los nombres propios:

A continuación someramente describiremos dos situaciones del trabajo con los propios nombres tal como se plantean con el alumnado sordo y con la finalidad de ejemplificar algunas particularidades que la apropiación de la escritura tiene para ellos.

La actividad que presentamos es común y consiste en "pasar lista" y confeccionar un listado de los niños ausentes. Mostraremos los aspectos comunes y distintos que esta actividad tiene en el aula de Educación Infantil de 4 y de 5 años donde se encuentran alumnado oyente y la agrupación de alumnado sordo. Es una actividad rutinaria porque son muchas las situaciones de clase en las que es necesario escribir listas (los niños que faltan, los que no se bañan en la piscina, los responsables de determinadas tareas, los que trabajarán un tema en grupo, etc.) y que tiene una funcionalidad que debe aprovecharse diariamente en la clase.

Los contenidos más relevantes de esta actividad para el aprendizaje de la escritura son:

- Conocimiento del sistema alfabético.
- Conocimiento del alfabeto dactilológico.
- Conocimiento de la relación entre las unidades de uno y otro sistema.
- Características textuales de la lista: disposición vertical, nombres, etc.
- Estrategias de búsqueda de información para la escritura correcta de los nombres.

Además, dado que las actividades pueden realizarse individual o colectivamente, si se favorece la discusión entre el alumnado y la argumentación ("*qué letras faltan, qué letras sobran, mirad si el orden es correcto*" etc.), entonces se promueve la interrelación y cooperación entre los niños (aportación de información, completamiento, etc.)

El material a disposición de los pequeños es el mismo en 4 y en 5 años y consiste en:

- la lista de los nombres propios de todos los niños de la clase escritos en letras de imprenta mayúscula,
- un póster con las fotografías de los niños de la clase mientras realizan su signo propio,
- la pizarra,
- la relación del alfabeto dactilológico de la Lengua de Signos Catalana y las letras correspondientes, como información colgada de la pared.

La actividad en el segundo curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil se desarrolla como sigue:

Como cada mañana a primera hora, las maestras de la clase bilingüe (la tutora que

habla oralmente y la "cotutora" que lo hace en signos) reclaman la atención de los niños para pasar lista: "Nos daremos los buenos días y veremos quién no ha venido hoy."

Los dos niños responsables de la tarea durante la semana salen a pasar lista. Se colocan delante del listado de nombres de los niños de la clase, situado al lado de la pizarra e interpretan los nombres escritos. Los dos responsables se manejarán en lenguas distintas: emulando el modelo de las maestras, uno de los niños pasará la lista oralmente, mientras que el otro (sordo u oyente) lo hará en lengua de signos.

Señalando por orden los nombres de los niños de la clase, cada uno de los dos niños, en modalidad lingüística diferente, pregunta: "¿Ha venido Y.?". El niño aludido responde levantando la mano y saluda a sus compañeros.

Cuando el niño no ha venido, los responsables de pasar lista escriben su nombre en la pizarra. La escritura a veces es por copia del nombre a partir de la lista (por modelo presente) o sin mirar el modelo escrito (modelo diferido) y con aportación de información por parte de los compañeros sobre las letras que se precisan ("la de Laura", "la última de Aaron", "la eme", etc.).

El mismo tipo de interacciones se realizan, simultáneamente, en dactilología: el niño responsable signa las letras y escribe o bien sus compañeros le dictan dactilológicamente.

Sin embargo, en el tercer curso del Segundo Ciclo de Educación Infantil el desarrollo de la actividad es diferente. La actividad ya no es totalmente colectiva, puesto que se realizan varias tareas simultáneas: los responsables de comedor van a preguntar el menú del día y lo escriben en la pizarra, los responsables de las plantas van a regarlas, los responsables de poner la fecha la escriben en la pizarra, etc.

El responsable de pasar lista va interpretando los nombres y observa si los niños han venido o no. En caso de duda (puede ser que el niño esté realizando alguna de las tareas de la mañana y no se encuentre en la clase), pregunta a sus compañeros si saben si ha venido.

Si durante la semana la tarea la realiza un niño o niña sordo entonces éste o ésta se sitúa enfrente de la lista de los nombres con la maestra signante o "cotutora". La maestra señala cada nombre y le pregunta en lengua de signos: "¿Qué pone aquí?". El alumno contesta con el signo propio correspondiente a aquel compañero.

Seguidamente, la maestra pide la producción dactilológica del nombre interpretado a través del signo. La producción dactilológica puede ser con o sin presencia del modelo escrito, según el momento de cada niño.

Si el niño produce el nombre dactilológicamente sin mirar el modelo, entonces la maestra procede dejando al descubierto la primera letra y tapando el resto. El niño produce la letra siguiente de la secuencia lineal, es decir, anticipa cada una con o sin ayuda de sus compañeros. Tanto si la producción dactilológica es correcta como si no, la maestra destapa a posteriori las letras, permitiendo de este modo la confrontación del niño entre lo que él ha producido y la letra escrita.

En definitiva, los niños y niñas sordos han de afrontar el establecimiento de la relación entre el signo personal, las letras y las configuraciones dactilológicas del alfabeto manual. El trabajo con la escritura e interpretación de los modelos de los nombres propios y con los signos personales les permite lograr estos retos.

Conclusiones

Para acabar queremos subrayar que el trabajo con los signos personales y los nombres propios de los niñas y niños sordos escolarizados en un modelo educativo bilingüe añade nuevas dimensiones al trabajo que se realiza con el alumnado oyente. Asimismo, para los alumnos sordos también esta actividad es sumamente indicada para iniciar el aprendizaje de la escritura.

Dos razones fundamentales justifican la importancia de este tipo de actividad. En primer lugar, la atribución del signo personal al alumnado sordo le permite acceder a su identidad como sujeto y como miembro de una comunidad definida por una distinta modalidad de lenguaje.

En segundo lugar, las actividades de interpretación, escritura, producción manual, recuerdo, etc. de los nombres propios con alumnado sordo en modelo bilingüe, adquieren particularidades específicas y comportan objetivos que van más allá de que tienen que resolver el alumnado oyente. Los niños y niñas sordos con estas actividades inician la exploración y la puesta en correspondencia entre, por un lado, unidades alfabéticas escritas y manuales, y por otro lado entre sistemas lingüísticos de distinta modalidad de expresión. La lengua de signos y la escritura les serán imprescindibles para desenvolverse como sujetos bilingües.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

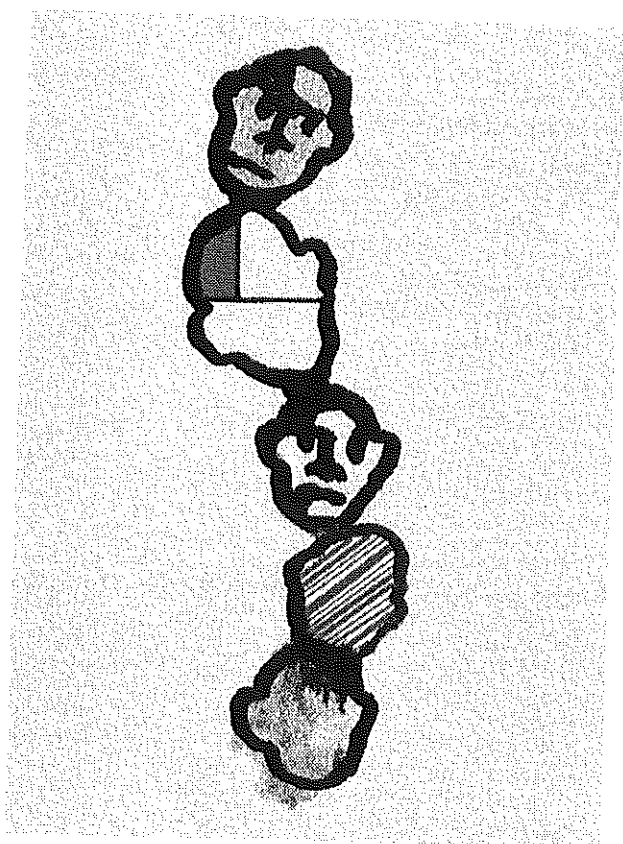
- PANSCE (coord.), (1998): *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ed. Mayo S.A.
- PANSCE (coord.), (1999): "II Jornadas de educación bilingüe en el niño sordo". Barcelona: Ediciones Mayo.
- ELLÉS, R. M. (1993): "Los sordos como paradigma de la diferencia: acerca del lenguaje de signos". Barcelona: REVISTA DE LOGOPEDIA, FONIATRÍA Y AUDIOLOGÍA, vol. XIII (1), 32 - 39.

- BELLÉS, R. M. (1995) a: "Presentación: Modelos de atención educativa a los sordos", en BELLÉS, R. M. (comp.ed.): *Monográfico Modelos de atención educativa a niños sordos*. Madrid: INFANCIA Y APRENDIZAJE, (69/70), 5 - 18.
- BELLÉS, R. M. (1995) b: "¿Qué dicen los sordos adultos de la educación de los niños sordos?. Entrevista a R. Boldú, M. Calafell, P. Cedillo y M. González de la Federación de Sordos de Catalunya (FESCOCA), en BELLÉS, R. M. (comp.ed.): *Monográfico Modelos de atención educativa a niños sordos*. Madrid: INFANCIA Y APRENDIZAJE, (69/70), 61-74.
- BONET, J. P. (1620 / 1992): *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Madrid: CEPE.
- CEBILLO, P. (1999): "CEIPM Tres Pins", en APANSCE (coord.): "II Jornadas de educación bilingüe en el niño sordo". Barcelona: Ediciones Mayo.
- COHEN, M. y SAINTE FARE GARNOT, J. (ed.), (1968): *La escritura y la psicología de los pueblos*. México: Siglo XXI.
- CUXAC, C. (1996): "Fonctions de l'iconicité", en VIROLE, B.(Éd.): *Psychologie de la Surdité*. Bruselas: De Boeck Université, col. Questions de Personne.
- DÍAZ-ESTÉBANEZ, E.; SALVADOR, D; SERNA, M. J.; VÁZQUEZ, A. M.; FERRER, J. C.; SERNA, J. M. y VALMASEDA, M. (1996): *Las personas Sordas y su realidad social. Un estudio descriptivo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ DE IBARRA, J. y MOLINS, E. (1998): "CEIPM Tres Pins", en APANSCE (coord.): *Experiencias bilingües en la educación del niño sordo*. Barcelona: Ediciones Mayo.
- JEAN, G. (1998): *La escritura, memoria de la humanidad*. Barcelona: Ediciones B, col. Claves nº 17.
- JUNYENT, C. ((1998): *Contra la planificación*. Barcelona: Empúries, col. Biblioteca Universal, nº 105.
- MARCHESI, A. (1987): *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Psicología.
- MARUNY, LI.; MINISTRAL, M. y MIRALLES, M. (1996): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Zaragoza: MEC y Edelvives.
- MOLINER, M. (1983): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos, S. A.
- PERELLÓ, J. y FRIGOLA, J. (1987): *Lenguaje de signos manuales*. Barcelona: Ed. Científico-Médica.
- TEBEROSKY, A. (1987): *Psicopedagogia del llenguatge escrit*. Barcelona: IME, sèrie monografies, nº 4.
- TEBEROSKY, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE y Horsori, nº 8.
- SACKS, O. (1991): *Veo una voz. Viaje al mundo de los Sordos*. Madrid: Anaya & Maric Muchnik.
- SCHALLER, S. (1993): *Un hombre sin palabras*. Madrid: Anaya & Mario Muchnik.
- SKLIAR, C.; MASSONE, M. I. y VEINBERG, S. (1995): "El acceso de los niños sordos a

- bilingüismo y al biculturalismo”, en BELLÉS, R. M.(comp./ed.) Monográfico Modelos de atención educativa a niños sordos. Madrid: INFANCIA Y APRENDIZAJE, (69/70), 85-100.
- VIROLE, B. (1995): “*La importancia de la lengua de signos en la construcción del sujeto*”. París: ANCE. COMMUNAUTÉS EDUCATIVES, 91.



K
I
K
I
R
I
K
I



COOPERACIÓN EDUCATIVA

**Una propuesta editorial
independiente, autónoma,
crítica y coeducativa**

MOVIMIENTO
COOPERATIVO
ESCUELA POPULAR

KIKIRIKI

Colección

Colaboración Pedagógica:

- 1. Hacer la escuela** Una propuesta de Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Primaria
M. Alcalá, Toñi Corpas, Miguel López, ...
P.V.P.: 1.500 ptas. (AGOTADO)
- 2. Una ventana abierta en la escuela**
La investigación del medio en niños de 5 a 8 años
J. Lanuza
P.V.P.: 1.200 ptas.
- 3. La realidad entra en la escuela**
La investigación del medio en la ESO
Paco Bastida y Mercedes Gimeno
P.V.P.: 1.900 ptas.
- 4. El método natural de aprendizaje: La escritura**
Paul Le Bohec
P.V.P.: 1.200 ptas.
- 5. Rémi a la conquista del lenguaje escrito**
Los deseos de escribir de un disléxico
Paul Le Bohec
P.V.P.: 2.500 ptas.
- 6. Cooperar en clase**
A. Campiglio y R. Rizzi
P.V.P.: 2.000 ptas.
- 7. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?**
I. Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito.
Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps.)
P.V.P.: 2.500 ptas.
- 8. ¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?**
II. Formación y práctica docente.
Carvajal, F. y Ramos, J. (Comps.)
P.V.P.: 2.500 ptas.

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

- 1. Ver, saber y ser**
Participación, evaluación, reflexión y ética en el desarrollo de las organizaciones educativas
M^a Dolores Días Noguera.
P.V.P.: 1.500 ptas.
- 2. La cooperación en la educación**
Rinaldo Rizzi.
P.V.P.: 2.000 ptas.
- 3. Cultura y Educación**
Lawrence Stenhouse.
P.V.P.: 2.500 ptas.
- 4. ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la Escuela?**
Michael Fullan y Andy Hargreaves
P.V.P.: 2.500 ptas.

COOPERACIÓN EDUCATIVA

Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:

- 1. El método natural**
VV. AA.
P.V.P.: 500 ptas.
- 2. Cuando el caballito de cartón se meca**
La Educación Infantil
VV. AA.
P.V.P.: 1.200 ptas.
- 3. El camino hacia una escuela coeducativa** (2ª Edición)
Joaquín Ramos (Comp.)
P.V.P.: 2.200 ptas.
- 4. La educación permanente como proceso de transformación**
Antonio Sánchez (Comp.)
P.V.P.: 1.900 ptas.
- 5. La escuela: instrumento de paz y solidaridad**
José Tuvilla (Comp.)
P.V.P.: 1.900 ptas.
- 6. Hoy ya es mañana** Tecnologías y Educación: un diálogo necesario. *Juana M^a Sancho y Luis M. Millán (Comps.)*
P.V.P.: 2.500 ptas.
- 7. Educación y Cultura Visual**
Fernando Hernández
P.V.P.: 2.500 ptas. (AGOTADO)
- 8. Una escuela para la integración educativa**
Ramón Porras Vallejo
P.V.P.: 2.750 ptas.
- 9. Repensar la enseñanza desde la diversidad**
Rubio, E. y Rayón, L.
P.V.P.: 2.750 ptas.

- 5. Los discursos redentores de las ciencias de la educación**
Thomas S. Popkewitz.
P.V.P.: 1.800 ptas.
- 6. Los feminismos en la Educación**
Gaby Weiner.
P.V.P.: 2.500 ptas.
- 7. Innovación y cambio**
Jean Rudduck.
P.V.P.: 2.500 ptas.

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN

Rellenar o fotocopiar este boletín debidamente cumplimentado a:
KIKIRIKI Cooperación Educativa. Apdo. de Correos 117
41530 MORÓN (Sevilla). Tel. 689 960 473 (lunes a jueves de 17:30 a 19:30 h.)
Fax: 95 485 02 22. E-mail: joaquin1@arrakis.es
ESPAÑA: 7.500 pts. - SUSCRIPCIÓN INSTITUCIONAL: 10.000 pts.
EUROPA: 90 \$ - RESTO MUNDO: 110 \$

Apellidos.....

Nombre.....

Dirección.....

Población..... C.P.....

Provincia..... Telf.....

Elige una de estas tres formas de pago y señala con una cruz el modo de pago:
Suscripción para el curso académico 1998-99

GIRO POSTAL a "KIKIRIKI" DOMICILIACIÓN BANCARIA

TRANSFERENCIA BANCARIA a Monte Caja de Huelva y Sevilla.

Clave 2098 - 0004 - 87 - 013 - 4595455 Kikiriki

Rogamos comuniquen con antelación cualquier cambio de domicilio o de c/c.

(En caso de transferencia, enviar fotocopia de resguardo)

BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos del suscriptor/a.....

Nombre y Apellidos del titular de la cuenta/libreta.....

Banco/Caja.....

Dirección de la Agencia.....

Entidad

Oficina

D.C.

Cuenta

Población.....

Provincia.....

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta satisfagan el recibo que anualmente les presentará la revista Kikiriki por suscripción anual.

En a de de 19

Firma del titular

BOLETÍN DE PEDIDO

Si deseas recibir algunos de los títulos antes reseñados, puedes fotocopiar este boletín y enviarlo cumplimentado a:

KIKIRIKI Cooperación Educativa

Apto. 117 - 41530 MORÓN (SEVILLA)

Tel. 689 960 473 (lunes a jueves de 17:30 a 19:30 h.) Fax: 95 485 02 22

E-mail: joaquin1@arrakis.es

Http://www.arrakis.es/~joaquin1/

Apellidos y Nombre.....

Dirección.....

Población..... C.P.....

Provincia..... Telf.....

Colección Colaboración Pedagógica:

1 2 3 4 5 6 7 8

Colección Cuadernos de Cooperación Educativa:

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Colección Ideología, Pensamiento y Educación:

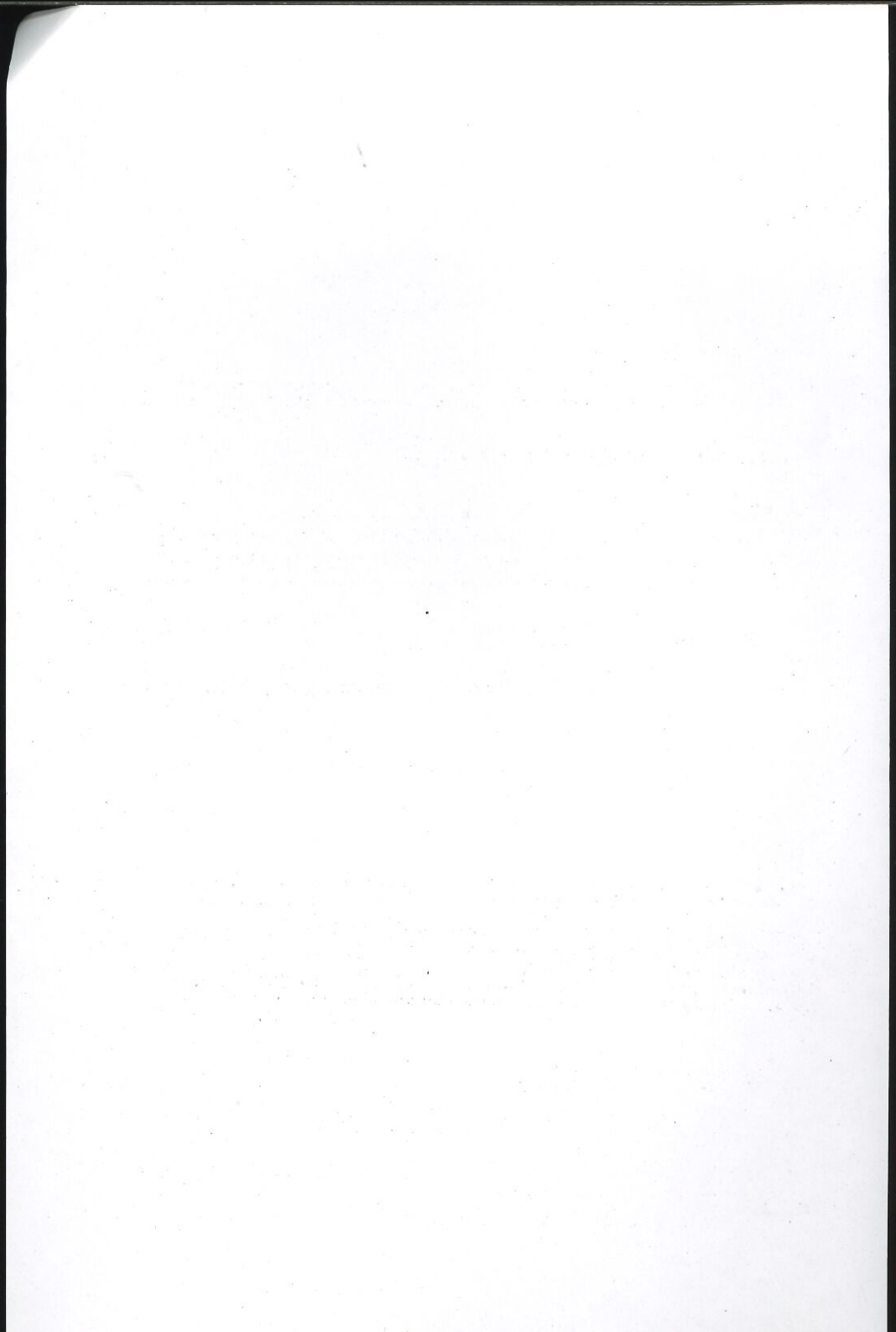
1 2 3 4 5 6 7

FORMA DE PAGO: TRANSFERENCIA BANCARIA O GIRO POSTAL (MÁS GASTOS DE ENVÍO)

(Enviar fotocopia del resguardo)

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA





Las aportaciones combinadas de la teoría y la investigación respecto a la forma en que se desarrollan los procesos de lectura y escritura no sólo impulsaron a muchos docentes a cuestionar la enseñanza tradicional y a buscar alternativas pedagógicas adaptadas a los nuevos conocimientos obtenidos; sino que pusieron de manifiesto que las actividades de formación y actualización docente debían ofrecer al profesorado la oportunidad tanto de acceder a los conocimientos científicos que requiere su actividad pedagógica como de desarrollarse como lector y escritor activo. Es muy importante que el *saber* del profesorado y su cualidad de *ser* lector y escritor orienten y guíen la acción pedagógica en el proceso de aprendizaje de lectura y escritura e intensifiquen su comprensión respecto a las dificultades que el alumnado encuentra al enfrentarse al código escrito cuando ingresa en la escuela.

El conjunto de trabajos que conforman este segundo volumen de *¿Enseñar o aprender a escribir y leer? Formación y práctica docente* ponen el acento en reconocer no sólo el papel activo del lector y del escritor en el proceso sino que restituyen a la lectura y a la escritura su papel funcional, su rasgo esencial de ser un medio para lograr un fin como puede ser obtener información, disfrutar en el acto de leer y/o escribir, como herramienta de comunicación o estudio, como medio de desarrollar un trabajo,... para aprender.

Todas las diferentes experiencias presentadas en este volumen, desarrolladas en diferentes niveles educativos y contextos socioculturales, coinciden en su concepción de la enseñanza y del aprendizaje como procesos activos a través de los cuales el alumnado va construyendo sus conocimientos acerca del código escrito en continua interacción con otros en diversos contextos socioculturales.

En resumen, podríamos sintetizar que la idea que subyace en el espíritu de todos los trabajos presentados en este volumen es que *se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo*.