

Visor (Madrid).

Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria.

Carlino, Paula (coord.), Santana, Denise (coord.), Barrio, Carmen, Fernández, Pilar, García, Carmen, Mora, Amparo, Pita, Pilar y Virseda, Carmen.

Cita:

Carlino, Paula (coord.), Santana, Denise (coord.), Barrio, Carmen, Fernández, Pilar, García, Carmen, Mora, Amparo, Pita, Pilar y Virseda, Carmen (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Visor.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/152>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pls1/und>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

P. Carlino y D. Santana (*coordinadoras*)

C. Barrio, P. Fernández, C. García

A. Mora, P. Pita, C. Virseda

Leer y escribir con sentido

Una experiencia constructivista en
Educación Infantil y Primaria

aprendizaje
VISOR

Volumen CXXI de la Colección Aprendizaje
Colección creada por: Amelia Álvarez
Pablo del Río

Dirección: José Luis Linaza
Diseño gráfico: Alberto Corazón

© Las autoras, 1996
© De la presente edición
VISOR DIS., S. A., 1996.
Tomás Bretón, 55 - 28045 Madrid.

ISBN: 84-7774-121-2

Depósito Legal: M. 14.618-1996

Visor Fotocomposición, S. A.

Impreso en España - *Printed in Spain.*

Gráficas Rógar. Navacarnero (Madrid)

Índice

Presentación	9
Equipo de trabajo	11
Cómo leer este libro	15
Por qué escribimos	17

PRIMERA PARTE

Encuadre teórico

I. EL OBJETO DE CONOCIMIENTO	21
1. ¿Qué es la lengua escrita?	21
1.1. <i>El sistema de escritura</i>	22
1.2. <i>El lenguaje escrito</i>	23
1.3. <i>Las funciones de la lengua escrita</i>	23
El uso escolar de la «lengua escrita»	24
El uso social de la lengua escrita en la escuela	25
2. Los procesos de escritura: ¿cómo se produce un texto?	26
2.1. <i>¿En qué contribuyen estos estudios sobre producción de textos a la didáctica de la lengua escrita?</i>	28
3. Los procesos de lectura: ¿qué significa leer?	30
3.1 <i>Leer no es sonorizar letras</i>	30
3.2 <i>Hay distintos niveles de comprensión de un texto</i>	31
3.3. <i>Enseñar a leer en la escuela</i>	31
3.4. <i>Evaluar la lectura</i>	32
II. EL PAPEL DEL NIÑO EN EL APRENDIZAJE	35
1. ¿Cómo es la enseñanza que tiene en cuenta esta concepción sobre el aprendizaje?	36
2. ¿Qué significa ser un sujeto activo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura?	38
3. La re-construcción del sistema de escritura por los niños	38
4. Consecuencias pedagógicas	40

III. EL PROCESO DE ENSEÑANZA	47
1. La función docente	48
2. El ambiente de la clase	49
2.1. <i>Los materiales utilizados</i>	50
2.2. <i>La organización del grupo de niños</i>	51
2.3. <i>La organización de los espacios</i>	52
2.4. <i>La utilización de los tiempos</i>	55
3. La planificación	56
3.1. <i>Los objetivos</i>	56
3.2. <i>Los contenidos</i>	57
3.3. <i>Características de la planificación</i>	58
3.4. <i>Tabla de análisis: una herramienta para la planificación</i>	59
3.5. <i>¿Cómo ha sido la manera efectiva de planificar en nuestro grupo de formación docente?</i>	62
3.6. <i>Características generales de las actividades propuestas</i>	63
4. La evaluación	64
4.1. <i>Para qué y qué evaluar</i>	64
4.2. <i>Cuándo y cómo evaluamos</i>	66

SEGUNDA PARTE

Relato de algunas actividades didácticas realizadas

IV. A LOS TRES AÑOS	71
1. «El tigre, si no tiene comida, te muerde». Consulta y producción de textos informativos	71
2. «¿A que los perros no comen peces?» Buscando información sobre los animales	93
3. Explorando poesías	102
4. Leyendo menús en el aula	108
5. Preparando una macedonia a partir de una receta	112
6. ¿Cómo se llamará este cuento? La anticipación de títulos	121
V. A LOS CUATRO-CINCO AÑOS	125
1. «¿Qué hace el corazón cuando estoy durmiendo?» Un proyecto de investigación sobre el cuerpo humano	125
VI. EN 2º CURSO	143
1. El rincón de «secretaría» en el aula de Primaria	143
VII. EN 3º CURSO	145
1. Revisión colectiva. Una forma alternativa para trabajar ortografía y otros aspectos más	145

2. Inventando finales para un cuento	158
3. Definir palabras. Una actividad para pensar, escribir, discutir y hacer uso del diccionario	163
VIII. EN 4º CURSO	167
1. «En un bosque, no hace muchos años...». Proyecto anual de escritura de cuentos inventados	167
2. «Biblioteca circulante»	178
TERCERA PARTE	
Consideraciones finales	
IX. LAS MAESTRAS TIENEN LA PALABRA	185
X. LAS COORDINADORAS CUENTAN...	187
1. Historia de este libro	187
2. El escribir acerca de la propia práctica en la formación docente ...	188
3. Escribir, releer, revisar... escribir, releer, revisar...	190
BIBLIOGRAFÍA	193

Presentación

El libro que el lector tiene en sus manos, además de ser hoy un producto final, forma parte de un proceso. Un proceso de formación docente, de lectura y reflexión, de práctica de aula y de experiencia personal en el escribir.

Las autoras narran un conjunto de *actividades* para enseñar a leer y a escribir (a comprender y a expresarse por escrito) llevadas a cabo en Educación Infantil y en Primaria. Se describe con detalle tanto su planificación sistemática como lo efectivamente ocurrido en clase. El lector podrá observar de cerca cómo aprenden los niños e irá descubriendo los caminos fascinantes que tienen los adultos para potenciar el desarrollo de los pequeños.

Además, las autoras se sirven de las actividades didácticas realizadas como fuente de *reflexión y crítica* sobre la enseñanza y el aprendizaje. Apoyándose en ellas, han podido profundizar en los procesos cognitivos que realiza el niño al enfrentarse con la lectura y la escritura y, también, en el papel que juega el profesor para favorecerlos.

El libro ha sido producido como parte de un proyecto de *capacitación docente*. Las coordinadoras de esta obra han sido asesoras en el área de lengua respecto del grupo de maestras con las que comparten la autoría. Por este motivo, el libro también informa sobre el proceso de formación a docentes y sobre la función de los *diarios de clase* en la reflexión sobre la práctica de aula.

En este sentido, el lector encontrará que este libro trata del valor del escribir en sí mismo, de los procesos de redacción de textos y de las reflexiones que surgen a partir de la escritura. Se sostiene que *escribir* permite *pensar* de un modo específico y, por consiguiente, que es un factor que modifica los conocimientos de quien escribe. Dentro de esta perspectiva, las autoras muestran la utilidad que puede tener la composición escrita en los procesos de capacitación dirigidos a profesionales. Así, las páginas finales están dedicadas a comentar cómo ha sido producida esta obra y en qué medida su elaboración ha contribuido a enriquecer el pensamiento de las propias autoras.

Por su carácter teórico y práctico, *Leer y escribir con sentido...* será de utilidad a maestros, a formadores de maestros, a psicopedagogos y a otros profesionales que trabajan en el campo del lenguaje. También, no lo dudamos, interesará a los padres comprometidos con el desarrollo de sus hijos.

Equipo de trabajo

Coordinadoras¹

Paula Cecilia Carlinio Cantis

Psicóloga, realiza estudios doctorales en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, desarrollando tareas de formación de profesores en el área de lengua.

Denise Santana Muniz

Pedagoga, becaria del CNPq-Brasil para la realización de estudios doctorales en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, desarrollando tareas de formación de profesores en el área de lengua.

Maestras²

Carmen Barrio Gutiérrez

Maestra de Enseñanza Primaria, 31 años de trabajo en la educación, diez de ellos en el Colegio Público (C.P.) Federico García Lorca de Majadahonda, donde actualmente trabaja con niños de 4.º curso de Educación Primaria (E.P.).

Pilar Fernández Martínez

Pedagoga y maestra de Enseñanza Primaria, 25 años de trabajo en la educación, de los cuales 19 son en Educación Infantil. Desde 1986 ejerce en el C. P. Federico García Lorca de Majadahonda con niños de 3, 4 y 5 años.

¹ El orden de los nombres de las coordinadoras es alfabético y no significa autoría principal.

² El orden de los nombres de las maestras es alfabético y no significa autoría principal.

Carmen García Álvarez

Maestra de Enseñanza Primaria, 11 años de experiencia docente. Actualmente trabaja en Majadahonda, en el C. P. Federico García Lorca en 5.º curso de E.P.

Amparo Mora Ausias

Maestra de Enseñanza Primaria y Graduado Social, 25 años de experiencia docente. Desde 1982 trabaja en el Colegio San Luis Gonzaga de Majadahonda con niños de 3 años.

Pilar Pita Rodrigo

Pedagoga y maestra de Enseñanza Primaria, 22 años de experiencia en la Educación. Actualmente trabaja en el C. P. Federico García Lorca de Majadahonda con niños de 4.º curso de E.P.

M.^a Carmen Virseda Jiménez

Maestra de Enseñanza Primaria, 21 años de experiencia docente. Desde 1986 trabaja en el C. P. El Tejar, Centro de Integración, con niños de 3, 4 y 5 años.



«En plena tarea.»



«En plena tarea.»





«En plena tarea.»



Cómo leer este libro

Todo texto admite distintas lecturas. Depende de aquello que pretenda el lector. Puede buscar algo preciso o tentarse con lo que el autor invite. Este libro no es una excepción.

Creemos que algunos saltarán la primera parte e irán directamente a ver qué dice la propuesta de actividades didácticas en la segunda mitad del libro. Luego, es probable que regresen a profundizar en el marco teórico que las fundamenta. Este es un buen camino y garantiza –como mínimo– empezar apreciando cómo transcurre la vida dentro de las aulas; no dudamos que se producirán sonrisas cuando observéis las elaboraciones del pensamiento de los niños. Otros lectores, en cambio, intentarán abordar primero la teoría y podrán comprobar que, a partir de ella, hemos detallado los criterios que sistematizan las propuestas de trabajo. También existirán curiosos que prefieran comenzar por las páginas finales, cuando analizamos la experiencia realizada y relatamos cómo nos organizamos para producir este libro. Habrá quienes lean el libro como si fuera un periódico: de a saltos, hojeando los títulos y probando los bocados que parezcan interesantes. En fin... las opciones son las de un menú a la carta. Estáis todos invitados.

Por qué escribimos

Este libro es fruto de una experiencia de enseñanza de la lengua escrita llevada a cabo en educación infantil y primaria, en el marco de un proceso de formación docente iniciado en el curso lectivo 1991-92. La modalidad de trabajo dentro de esta formación docente fue variando a lo largo del tiempo que maestras y coordinadoras compartimos (véase capítulo X)³. A diferencia de los años anteriores, durante el curso 1993-94 dedicamos gran parte de nuestros encuentros a la tarea de escribir acerca de la práctica de aula. Habíamos construido y experimentado en clase un amplio repertorio de situaciones didácticas, además de haber iniciado conjuntamente una reflexión sistemática sobre la tarea docente.

Queríamos dar a conocer algunos aspectos de lo ocurrido dentro de las aulas para que otros maestros pudieran hacerse una idea de cómo se pueden utilizar auténticos materiales de lectura y escritura para enseñar a leer y a escribir. O, lo que es lo mismo, *cómo leer y escribir con sentido en la escuela...*

³ Este proceso de formación ha estado enmarcado dentro diversas acciones institucionales de actualización científico-didáctica dirigidas al profesorado: Plan Experimental de Escuelas Infantiles (Ministerio de Educación y Ciencia), Cursos organizados por el Centro de Profesores y Recursos de Majadahonda –Madrid– (Ministerio de Educación y Ciencia) y Ayudas a la Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de Madrid.

PRIMERA PARTE

Encuadre teórico

Para enmarcar conceptualmente esta experiencia de enseñanza constructivista de la lengua en Educación Infantil y en Educación Primaria, presentaremos brevemente los principios que la fundamentan. Explicitar nuestras bases teóricas resulta necesario para ayudar a comprender los trabajos realizados en las aulas, que relataremos en la segunda parte de este libro.

Trataremos de enfocar lo que hay de particular en nuestra forma de trabajar la lectura y la escritura comparándola, principalmente, con la enseñanza tradicional. Para ello, tomaremos como base la concepción de los tres «vértices» de los procesos de aprendizaje y de enseñanza¹:

1. El objeto de conocimiento: la lengua escrita
2. El sujeto que aprende: los niños
3. El papel de la enseñanza: el docente y sus recursos.

Caracterizaremos, en las páginas siguientes, cada uno de estos «vértices» citando algunas aportaciones de las disciplinas que los han estudiado (lingüística, psicolingüística, psicología, didáctica). Al final de cada sección analizaremos las implicaciones pedagógicas que tienen los estudios citados.

¹ Delia Lerner nos ha ayudado a pensar en la «naturaleza del hecho didáctico» caracterizado por la «triada maestro, alumnos, objeto» que interactúan recíprocamente. *Didáctica de la lectura y la escritura* (programa para la formación de docentes). Buenos Aires, Mimeo, 1989.

El objeto de conocimiento

A continuación nos referiremos al *objeto de conocimiento*. Lo conceptualizaremos, primero, según un enfoque «estático» analizando la lengua escrita como «hecho» y, más adelante, de acuerdo a una perspectiva «dinámica» examinando los procesos de escritura y los procesos de lectura como «procedimientos».

1. ¿Qué es la lengua escrita?

La lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una «tecnología» colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares. Si más allá de las paredes de la escuela este objeto de conocimiento no tuviera utilidad, entonces tampoco constituiría un contenido escolar fundamental.

En lo referente a su naturaleza y función, al contrario de lo que se cree habitualmente, la lengua escrita no es un código de transcripción del habla, sino un sistema de representación gráfica del lenguaje (Ferreiro, 1986). Este sistema tiene por función representar enunciados lingüísticos con significado, y por tanto, guarda relaciones con lo oral pero tiene propiedades específicas que van más allá de las correspondencias con los sonidos.

Para analizar las propiedades de la lengua escrita, diferenciaremos instrumentalmente dos aspectos de la misma:

- el sistema de escritura, que permite su materialización en un papel, y
- el lenguaje escrito, variedad de la lengua específica de los usos escritos.

Ambos aspectos, sistema de escritura y lenguaje escrito, deben considerarse como las dos caras de una misma moneda, la lengua escrita.

1.1. El sistema de escritura

En lo que respecta al sistema de escritura, podemos observar diferentes fenómenos que sostienen el planteamiento anterior (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro, 1986). No existe una relación biunívoca entre los fonemas y los grafemas que utilizamos para escribirlas. En realidad existen:

- determinados fonemas que se representan con dos letras (CH, RR, LL);
- fonemas que pueden ser representados por letras diferentes. Este es el caso de la C y Z; B y V; I e Y; C, Q y K; LL y Y; R y RR; J y G delante de la E y de la I;
- grafías como la H y la U en QU, en GUE y GUI, que no representan ningún fonema.

En consecuencia, nuestro sistema de escritura no es puramente alfabético (ya que cada fonema no se representa por una única y misma grafía). Además, el sistema de escritura contiene elementos llamados «ideográficos» que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación entre palabras, uso de mayúsculas...

¿Cuál es la importancia pedagógica de todo eso? Los docentes debemos tener presente que los niños sólo pueden comprender las reglas de funcionamiento, la naturaleza de la escritura, a partir del análisis de lo escrito y de las relaciones complejas que guarda con lo oral. El análisis de lo oral por sí sólo no les permite apropiarse de la naturaleza de la escritura. Es una práctica habitual en educación infantil realizar juegos orales con palabras, sílabas y fonemas, pero sin representarlas por escrito. Creemos que ello no contribuye, del modo en que se piensa, al aprendizaje del sistema de escritura.

Por otra parte, nos parece importante tener claro que el sistema de escritura es un conjunto de reglas que relacionan lo oral con lo escrito para «decir algo», para representar significados. Es frecuente que en la escuela se enseñen las correspondencias entre sonidos y letras aisladas, sin tener en cuenta los significados. Esta práctica pedagógica transmite a los niños una idea errónea acerca de la escritura: la presenta sin funcionalidad. Por lo tanto, consideramos que si bien es necesario ayudarles a conocer las relaciones entre lo oral y la escritura, esto debe enseñarse con escrituras que verdaderamente «digan algo».

Además, sabiendo que hay aspectos no alfabéticos de la escritura, éstos no tendrán que perderse de vista nunca, ya que también deben ser enseñados; los niños necesitan interaccionar con ellos del mismo modo que exploran los aspectos alfabéticos de la escritura. Es probable que no se percaten inicialmente de las separaciones entre palabras, de los diversos signos de puntuación, de las palabras con ortografía compleja, del uso de las tildes, de las mayúsculas al inicio de oración o en nombres propios. No obstante, las escrituras que realicemos frente a ellos o que consultemos en clase, siempre serán escrituras completas, respetarán

todas las reglas ortográficas, de uso de mayúsculas y de tildes, y su puntuación será rigurosa.

1.2. El lenguaje escrito

Otra de las circunstancias que han llevado a sostener que la lengua escrita no es una transcripción de la oral se refiere al tipo de lenguaje diferente que suele utilizarse cuando se habla y cuando se escribe (Blanche Benveniste, 1982). El lenguaje escrito es más elaborado y suele ser más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones. No sólo en lo que se refiere al léxico sino también a las construcciones sintácticas elegidas y a los enlaces que cohesionan las frases entre sí.

Una vez más comprobamos que lo oral no alcanza como referencia al escribir. Son los conocimientos relativos al lenguaje escrito, en sí mismo, y no los referentes al lenguaje oral, los responsables de que podamos producir escrituras con un lenguaje adecuado para determinados fines: para solicitar un préstamo a una institución bancaria; para opinar públicamente en el correo de lectores; para comunicarnos con un pariente que vive lejos...

1.3. Las funciones de la lengua escrita

La lengua escrita, pues, conjunción de un sistema de escritura y de un lenguaje característico, tiene dos funciones sociales básicas: servir para conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y para transmitir o recibir información a través del espacio. Observamos las funciones de la lengua escrita en las siguientes situaciones de uso:

- al consultar materiales escritos para recuperar conocimientos producidos con anterioridad (textos informativos, apuntes tomados previamente, recetas de cocina, prescripciones médicas...);
- al divertirse jugando con ella (como en las «palabras cruzadas», donde es necesario «conservar información» mientras se juega);
- al comunicarnos con otros distantes espacialmente (cartas, tarjetas de navidad, invitaciones a bodas, telegramas...);
- al transmitir o recibir información u opinión actualizada (en los periódicos, circulares...);
- al compartir ideas, aspiraciones, ilusiones y formas de percibir el mundo (a través de literatura, poesía...);
- al reflexionar sobre un tema, donde la necesidad de examinarlo cuidadosamente nos lleva a escribir sobre él;
- etcétera.

Así, los usos sociales de la lengua escrita son muy variados. Cotidianamente, todas las actividades de lectura y escritura, desde las más sencillas a las más elaboradas, tienen como finalidad la comunicación en el sentido más amplio y permiten resolver problemas vitales para el sujeto que las realiza.

¿Qué implicaciones pedagógicas se desprenden de esta caracterización de la lengua escrita?

Lo dicho nos lleva a cuestionar, una vez más, ciertas prácticas escolares donde escribir y leer se conciben, fundamentalmente, como la posibilidad de establecer correspondencias entre las letras y «sus» sonidos. También nos hace objetar las tradiciones de enseñanza donde la lengua escrita se entiende como transcripción gráfica de un único lenguaje (el oral) y no se enseña, pues, a producir o a comprender el lenguaje característico de los escritos.

En nuestra perspectiva, la lengua escrita, despojada de sus circunstancias de uso y de las funciones que tiene, deja de ser lengua escrita. En consecuencia, desde este enfoque enseñar lengua escrita en el aula significa enseñar que sirve para comunicarse en contextos específicos. Y esto se enseña trabajando conjuntamente los contenidos referentes al sistema de escritura y los referidos a los usos del lenguaje escrito.

El uso escolar de la «lengua escrita»

Hemos mencionado que, de modo general, en la escuela la finalidad primordial de la práctica de lectura y escritura suele ser «aprender a leer y a escribir». A esta práctica cuestionable se la ha llamado «uso escolar de la lengua escrita», para contraponerla a sus auténticos usos sociales (Rockwell, 1982).

También hemos comentado que, con frecuencia, se suele pensar equivocadamente que la lengua escrita es una mera transcripción que convierte las unidades sonoras en gráficas. Por ello, su aprendizaje se concibe como una técnica cuya base se encuentra en la discriminación visual y auditiva. Esta forma de entender el objeto de conocimiento centra la discusión de muchos educadores en qué unidad de lengua oral o escrita enseñar. A veces se opta por los sonidos, otras por los fonemas, letras, sílabas, palabras o frases tomando decisiones acerca del orden de presentación de estas unidades.

E. Ferreiro y A. Teberosky (1979) advierten que, independientemente de la opción que se haga, se ha fragmentado la lengua escrita, y la misma no es recuperable aunque «se sumen» estas unidades, ya que lo esencial, la relación entre significante y significado, se ha perdido en las actividades didácticas que se suelen proponer.

Por otra parte, hemos observado que en la actualidad cuando «finalmente» se decide «incluir» en la enseñanza de la lectura y de la escritura el trabajo con tex-

tos escritos, estos suelen estar mayoritariamente despojados de sus finalidades comunicativas o de los contextos situacionales en los que tendrían sentido. Se los incluye como algo accesorio, como un contenido curricular más o menos entretenido.

Por ejemplo, cuando se pretende enseñar a escribir una carta es común que se dé a los niños unas pautas sobre el formato de este tipo de texto. Sin embargo, los alumnos son llevados a ejercitar estas pautas en cartas artificiales que nunca enviarán y que nadie recibirá. En estos ejercicios, los alumnos suelen permanecer ajenos al texto y a la tarea porque no representan nada para ellos y obviamente no les encuentran ningún sentido.

El uso social de la lengua escrita en la escuela

En contraposición a lo anterior, podemos plantear en clase situaciones de lectura y escritura con funcionalidad.

Por ejemplo, cuando planteamos la escritura y lectura de cartas reales, con un destinatario conocido y con la finalidad de establecer verdaderamente una correspondencia (interescolar, o al director de la biblioteca municipal, o a los padres para comunicarles una salida prevista...), estamos posibilitando que los alumnos puedan:

- comprometerse con la tarea pues les interesa escribir un texto que servirá para algo;
- explorar las características de este texto para poder resolver el problema de tener que escribirlo;
- tener presente un destinatario real, lo cual contribuirá a que se involucren más en la tarea con el fin de ser entendidos;
- realizar un proyecto de trabajo a más largo plazo (correspondencia) en lugar de un trabajo puntual de un día en el aula (ya que continuarán trabajando con la respuesta a dichas cartas, es decir, con los efectos producidos por estos escritos).

Del mismo modo, cuando pensamos celebrar los cumpleaños de los niños y queremos preparar algún aperitivo o postre, consultamos un recetario de cocina con ellos. Al leer alguna receta, valoramos si es posible llevarla a cabo en la escuela. Luego los niños escriben el nombre del ingrediente que deben traer a clase. Finalmente, dictamos la receta para que todos puedan repetirla en sus casas. De esta manera, estamos trabajando múltiples aspectos de la lectura y escritura en un contexto real de uso.

Muchas veces, no es posible «reproducir» en clase todas las circunstancias sociales de lectura y escritura. Pero sí es posible «recrearlas», es decir, «jugar a que

son ciertas», simular los contextos reales dentro de una ficción compartida, ficción que debe contemplar los elementos fundamentales de la situación de comunicación auténtica.

Por ejemplo, podemos proponer volver a escribir el cuento de Caperucita como si fuéramos sus verdaderos autores; redactar nuevamente una noticia leída del periódico como si fuéramos los periodistas (Teberosky, 1989 y 1990); diseñar un anuncio para cuidar el medio ambiente simulando pertenecer a una agencia publicitaria; elaborar un folleto turístico con el fin simulado de incrementar las visitas a la Plaza Mayor, etc.

En las páginas siguientes continuaremos nuestra caracterización del objeto de conocimiento, ahora desde una perspectiva procedimental. Describiremos, pues, el escribir y el leer como procesos.

2. Los procesos de escritura: ¿cómo se produce un texto?

Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir (Scardamalia y Bereiter, 1992; D. Cassany, 1988) señalan que la tarea de redactar un texto expositivo coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

Una de estas operaciones o procedimientos es la *planificación* que hace el escritor sobre distintos aspectos del texto y de la situación de escritura: sobre el propósito (el para qué se escribe), sobre el formato gráfico y tipo de lenguaje a emplear característico del tipo de texto, sobre el conocimiento y los intereses del posible lector, sobre el contenido del texto (y las fuentes bibliográficas que eventualmente debiera consultar para dominar este contenido), sobre el plan de acción de su propia tarea de escritura en relación al tiempo de que dispone...

Otra de las operaciones es la *puesta en texto*, es decir la redacción propiamente dicha. Para realizarla, el que escribe debe tomar un conjunto de decisiones acerca de cómo expresar lingüísticamente el contenido deseado según su objetivo: debe buscar el léxico más adecuado, la morfosintaxis normativa (concordancias, régimen de los verbos...), la cohesión del texto, la ortografía (letras a utilizar, separación entre palabras, uso de mayúsculas, separación de palabras al final del renglón, uso de tildes, signos de puntuación).

El tercer procedimiento es la *revisión*, el volver sobre lo ya escrito, releyéndolo (total o parcialmente) y evaluándolo. Se trata de sucesivas revisiones intercaladas a lo largo de toda la tarea de escritura, y no de una revisión única y final. El escritor valora el contenido, el previsible logro del objetivo, la posibilidad de ser comprendido (e incluso disfrutado) por el lector potencial, la coherencia, cohesión y expresión lingüística general, el estilo, la ortografía, la distribución en pá-

rrafos, etc. Las sucesivas revisiones permiten «observar» el escrito desde diferentes perspectivas: a veces el que escribe no se percata de la posibilidad de enunciar de un modo mejor cierta idea salvo cuando la considera desde un nuevo punto de vista.

Nótese que la planificación y especialmente la revisión son operaciones fundamentales en la escritura, forman parte de su misma esencia. A diferencia del lenguaje oral, el lenguaje escrito lleva la marca de estas planificaciones y revisiones: no es un lenguaje espontáneo sino anticipado, calculado, evaluado, pulido, reconsiderado.

En suma, al escribir se ponen en juego tres procedimientos: *planificar, redactar y revisar*. No se trata de implementar primero la operación de planificación, luego la de redacción y por último la de revisión, sino de recurrir a ellas cuando y tantas veces como sean necesarias a lo largo del proceso de escritura. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: el propósito del escrito, el previsible lector, el plan de acción de la tarea de escritura, el contenido, las características del tipo de texto, el léxico adecuado, la morfosintaxis normativa, la cohesión, la ortografía, etc.

Se ha observado que estas operaciones y aspectos compiten entre sí respecto a la atención cognitiva que debe prestarles quien escribe: si se centra en uno, descuida inevitablemente los otros. Abordar simultáneamente, pues, los distintos aspectos de la planificación, de la redacción y de la revisión va en detrimento de cada uno de ellos. Para escribir eficazmente es necesario coordinar el interjuego de estos procedimientos y aspectos, de modo que se los considere alternada y complementariamente.

Ahora bien, regular el uso de estos procedimientos no es tarea fácil. Los «expertos» conocen por experiencia las dificultades que conlleva el escribir, pero a la vez dominan estrategias para afrontar la «sobrecarga cognitiva» que resultaría de tratar al mismo tiempo todos los aspectos involucrados en cada operación. En cambio, los inexpertos no saben coordinar estos procedimientos para abarcar los distintos aspectos. Necesitan ayuda externa para gestionarlos. Por ejemplo, es habitual que los niños empiecen a escribir sin haber generado previamente ideas acerca del escrito. De este modo, como sólo planifican mientras redactan, su planificación es muy focal: únicamente tienen en cuenta la construcción inmediata posterior. Descuidan, por lo tanto, la planificación global, la coherencia general del escrito. Por otra parte, es frecuente que se den por satisfechos con la primera versión de su escritura, y no conciben siquiera la posibilidad de mejorarla. Del mismo modo, cuando están excesivamente pendientes de ortografiar las palabras con corrección, suelen relegar el contenido y la expresión de lo escrito...

2.1. *¿En qué contribuyen estos estudios sobre producción de textos a la didáctica de la lengua escrita?*

Las implicaciones pedagógicas de las investigaciones mencionadas indican, por un lado, la necesidad de que el enseñante plantee situaciones de escritura con un objetivo específico y lector definido, que no sean meramente escribir para que lea y corrija el maestro. «Escribir» simplemente como ejercicio, sin propósito y sin destinatario –auténticos o simulados–, impide desarrollar estos procedimientos ya que el alumno no se enfrenta a los complejos requerimientos de una actividad de escritura verdadera. Enfrentarse a los problemas que el escribir plantea es un camino necesario para aprender a superarlos.

En segundo lugar, conociendo las múltiples operaciones a distintos niveles que se han de llevar a cabo para conseguir un texto de calidad, las propuestas de escritura que se hagan en la escuela deben propiciar un trabajo concienzudo a lo largo de varias sesiones (Carlino Cantis y Santana Muniz, 1994).

En nuestra experiencia, procuramos volver sobre un mismo trabajo varias veces. Nos interesa que las producciones escritas por los niños sean analizadas y revisadas conjuntamente. Hay múltiples fuentes de información a la hora de revisar un trabajo. Se emplean tanto los criterios de otros compañeros, los de la profesora, los de los libros de consulta u otras fuentes exteriores.

Asumimos el principio de que corregir un texto no es señalar los errores cometidos sino ayudar a que los niños aprendan a evaluar sus escritos para irlos mejorando. Por ello, la «corrección» que tradicionalmente era responsabilidad del maestro, se convierte en una tarea de aprendizaje donde participan niños con niños, niños con docente, niños con sus hermanos, padres... En algunas ocasiones, a partir de la revisión, es instructivo proponer la reflexión sistematizada sobre alguno de los diferentes aspectos de la lengua, del sistema de escritura o del tipo de texto que se precisen mejorar.

En tercer lugar, sabiendo que las dificultades en el proceso de escritura son muchas (dificultad para no perder de vista el propósito de escritura y/o las necesidades del lector, dificultad para mantener el hilo argumentativo, dificultades ortográficas, etc.), el maestro debe orientar el trabajo de los niños propiciando que los distintos procedimientos puedan ser llevados a cabo sobre los diversos aspectos de un texto. Al docente cabe garantizar las condiciones (tiempos, espacios, intercambio entre los niños, consignas, materiales) para que sus alumnos puedan centrar alternativamente la atención en los distintos procedimientos y niveles textuales.

Por ejemplo: para escribir una primera versión de un cuento es útil hacerlo en borrador, empleando lápiz y goma (¡o en un ordenador, si lo hubiere!); en cambio, para escribir la versión final de una carta a los padres, puede ser conveniente utilizar máquina de escribir (u ordenador) y fotocopidora. Para redactar

una «receta de pócima mágica» puede ser facilitador hacerlo en parejas; para revisarla y dar ocasión a una reflexión ortográfica, es interesante copiarla en la pizarra y analizarla colectivamente, si el docente observa que presenta errores comunes de los que muchos niños pueden aprender.

Finalmente, quisiéramos destacar que las operaciones estudiadas en los escritores expertos (planificación, puesta en texto y revisión) nos han sido útiles para observar y analizar los procedimientos de escritura en los niños. Sin embargo, no hay una identidad de estas operaciones a lo largo de los distintos niveles de competencia en el escribir. Así, hemos contemplado a los niños que aún no dominan el funcionamiento de nuestro sistema de escritura esforzándose en pensar sobre ciertos aspectos del escribir que los expertos tienen «automatizados». Por ejemplo, los niños que escriben silábicamente², a diferencia de los expertos, dedican mucho tiempo a la planificación de cuántas y cuáles grafías poner en relación a los recorres que hacen de lo oral. Los niños silábico-alfabéticos³ realizan denodados intentos por descubrir, aislar y representar algunas unidades orales menores que la sílaba y así los observamos diciéndose una y otra vez el mismo trocito de una palabra que desean escribir: su planificación se refiere esencialmente a establecer una relación entre lo oral y lo escrito, a decidir cuántas y qué letras son las más adecuadas.

Si bien es importante tener claro las diferencias múltiples que existen entre los aprendices del escribir y los expertos (quienes han desarrollado amplia experiencia en este dominio aunque no hayan concluido su aprendizaje, ya que éste continúa y continúa), nos parece imprescindible que en el aula no se relegue a los niños a las tareas «más básicas» en lo que a escribir se refiere. Es habitual, en los niveles escolares iniciales, que las prácticas alfabetizadoras se restrinjan a proponer ejercicios de trazado de letras y correspondencias entre fonemas y grafemas, dejando siempre para niveles superiores el trabajo con textos (materiales escritos auténticos) y con situaciones contextualizadas de escritura.

En esta propuesta incluimos el trabajo didáctico sobre estos «aspectos básicos» dentro de secuencias de escritura organizadas en proyectos que suelen llevar varias sesiones y que tienen como meta producir un texto para un propósito definido, es decir, que están enmarcadas en una situación comunicativa. Para lograr el producto deseado nos centramos alternativamente en los diferentes aspectos y niveles del texto y del proceso escritor. Sólo en la medida en que los niños se enfrenten al proceso completo irán teniendo dominio sobre él. Sólo en la medida en que participen de estas situaciones reales de escritura los «aspectos básicos» tendrán sentido.

² Véase más adelante, en el apartado II. 3. «La re-construcción del sistema de escritura por los niños.

³ Idem nota anterior.

3. Los procesos de lectura: ¿qué significa leer?

Hemos mencionado anteriormente que la escritura es un sistema de representación del lenguaje (lenguaje que siempre tiene significado) y no un mero código de transcripción de sonidos en grafías, como tradicionalmente se ha venido creyendo. Por este motivo, los niños al intentar aprender a leer se enfrentan a problemas de orden cognoscitivo y no simplemente perceptivo-motrices.

Según Frank Smith (1990), para leer son necesarios dos tipos de información: una visual y otra no visual. La información visual es aportada por el texto y la no visual, por el lector, quien al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema tratado en particular, su interés o compromiso emocional por el mismo, su propósito de lectura...

Gracias a estas informaciones no visuales los niños, por ejemplo, pueden desde muy temprano interpretar los textos que encuentran en su entorno (anuncios, etiquetas en envases, nombres de calles...). Mucho antes de saber leer convencionalmente, comprenden a su manera un mensaje escrito. Para ello establecen hipótesis basadas en su conocimiento de que la escritura que acompaña una imagen debe estar relacionada con la misma; o bien logran aproximarse al contenido de un escrito según su conocimiento de qué tipo de significados hay dentro de un determinado portador de texto...

Se denomina «anticipación» a la aportación que realiza el lector durante el proceso de lectura. Teniendo en cuenta algún aspecto del texto o de la situación de lectura y en función de sus conocimientos, intereses y propósitos, el lector formula una hipótesis acerca del posible significado del texto (o de una parte del mismo). En la medida en que continúe leyendo (o escuchando la lectura realizada por otro) irá verificando esta anticipación. Si se percata de que algún aspecto del texto contradice su hipótesis inicial, la reformulará y elaborará otra que tenga en cuenta los aspectos textuales que le han sido significativos.

3.1. Leer no es sonorizar letras

A pesar de que las investigaciones en lectura enfatizan esta actividad cognoscitiva realizada por el lector, en el ámbito escolar es todavía habitual pensar que en la lectura no interviene ningún otro factor aparte del perceptivo-motor (ojo-boca). Se entiende, pues, que leer es lo mismo que descifrar o descodificar, es decir, convertir las grafías en sonidos. Así, tradicionalmente se da por sentado que, cuando un niño «sabe juntar las letras», cuando puede oralizar un escrito, sólo le queda «practicar la lectura» ya que la comprensión vendrá por añadidura.

En función de las investigaciones citadas, nuestro punto de vista es radicalmente opuesto: lo principal y lo primero en los procesos de lectura es la obtención de un significado. Leer es sinónimo de interpretar un texto. Para J. Harste (1982) «Leer es pensamiento estimulado por lo impreso». Por ello, el proceso de comprensión lectora puede ponerse en funcionamiento cuando es otra persona la que lee en voz alta (por ejemplo, el maestro) y el sujeto escucha el texto leído.

Así, concebimos la lectura como un proceso activo y centrado en la comprensión del mensaje, en el cual el lector reconstruye el significado del texto interactuando con él. Entendemos por comprensión el proceso de apropiación del texto: quien lee debe asimilar lo escrito (relacionarlo con lo que ya sabe, «deformándolo», en cierta medida) y también debe acomodarse al texto (transformando su conocimiento previo en función de la aportación del texto).

3.2. Hay distintos niveles de comprensión de un texto

Precisamente porque el conocimiento previo varía de individuo a individuo, la comprensión de lo leído es siempre relativa al sujeto (D. Lerner, 1985). No existe, pues, una única comprensión sino distintas interpretaciones más o menos coherentes con la globalidad del texto. Afirmar que la lectura es relativa no significa afirmar que todas las interpretaciones sean igualmente pertinentes: hay comprensiones más ajustadas a un texto porque tienen en cuenta simultánea y organizadamente mayor cantidad de «datos» o de presuposiciones del mismo.

3.3. Enseñar a leer en la escuela

Este enfoque sobre la lectura implica una clara actitud pedagógica: enseñar a leer no es realizar «prácticas» de lectura en voz alta. Se planteará lectura individual o colectiva, silenciosa o en voz alta según el *para qué* se lea y el material de lectura que se disponga. No se lee del mismo modo un periódico que una novela, una guía telefónica o un texto informativo. Por estas razones, es preciso crear en clase diversas situaciones de lectura: por ejemplo, cada niño lee silenciosamente un material, distinto o el mismo, para después comentarlo; los niños leen en parejas, y por tanto, en voz «semi-alta»; la maestra lee en voz alta para los niños, o silenciosamente delante de ellos para luego sintetizarles lo leído; los niños a diario leen en voz alta un capítulo del único ejemplar de novela existente en el aula; los niños (que no conocen aún el sistema de escritura) intentan «adivinar» de qué tratará un texto hojeándolo y conversando entre ellos; algunos niños leen para sí mientras los demás realizan otras tareas; cada niño recurre a una lectura silenciosa si lo que está escribiendo le crea la necesidad de consultar información; etc.

En nuestra propuesta la «causa» que lleva a la lectura no es la mera ejercitación escolar sino la resolución de un problema concreto. De este modo los propósitos y materiales de lectura serán variados: leer para averiguar algo preciso (resultado del fútbol o programación de TV, en el periódico; número postal de un domicilio en la guía postal); para ampliar conocimientos sobre un tema planteado (artículo de enciclopedia, diccionario, índice de revista especializada); para organizar la distribución de tareas (lista de niños de la clase); para lograr llevar a cabo una tarea (receta de cocina, instrucciones de un juego); para disfrutar (*comics*, canciones, cuentos)...

3.4. *Evaluar la lectura*

Respecto a la evaluación de la comprensión lectora, nuestra posición es también distinta de la tradicional. La comprensión lectora suele trabajarse a partir de un cuestionario para que los niños respondan después de haber realizado una lectura.

Tenemos una postura crítica respecto a la naturaleza del conjunto de preguntas que habitualmente se propone a los niños para evaluar su comprensión. Hemos observado que muchas de estas preguntas apuntan a un aspecto muy local del texto, es decir, a una cuestión superficial del mismo. Por ello, pueden ser resueltas exitosamente sin necesidad de llegar a un entendimiento posible del significado profundo de lo leído⁴. Muchas veces los niños contestan adecuadamente a las preguntas formuladas haciendo uso de estrategias que nada tienen que ver con la comprensión del texto en cuestión: utilizan el orden de las preguntas para guiar la búsqueda de las respuestas («la respuesta de la pregunta número dos debe estar antes de la tercera, que ya fue localizada en el texto...»), buscan en el texto el fragmento adonde se repiten las mismas palabras empleadas en la pregunta, etc.

Entendemos que este tipo de cuestionarios no son la única posibilidad que tiene el docente de verificar el nivel de comprensión de una lectura. Nosotras hemos planificado y utilizado en el aula actividades que permiten desarrollar y evaluar a la vez la comprensión global y más profunda del texto. Propusimos a los niños, por ejemplo:

- dar un final al cuento leído, distinto al dado por el autor,
- poner un título a la poesía leída,
- volver a escribir un cuento leído previamente, como si fuéramos su autor,

⁴ En psicolingüística es habitual denominar «superficial» a la forma de expresión de un discurso, en tanto se considera «estructura profunda» a aquello que subyace a las palabras y se refiere al significado.

- emparejar fotos y sus noticias periodísticas correspondientes (o pies de foto),
- escribir tres mentiras sobre el personaje de una novela,
- comentar oralmente determinados aspectos del texto,
- transformar una poesía en una narración, manteniendo su contenido,
- anticipar lo que va ocurrir en el siguiente capítulo del libro que se está leyendo en clase y justificar estas «predicciones»,
- etcétera.

Algunas de estas tareas —alternativas a evaluar la lectura por medio de cuestionarios a los que es posible responder más o menos mecánicamente— pueden realizarse tanto oralmente como por escrito. Notemos que estas actividades no sólo evalúan la comprensión de la lectura sino que permiten a la vez desarrollarla, así como simultáneamente pretenden abordar otros aspectos curriculares. Es decir, el docente evalúa la lectura con situaciones didácticas que al mismo tiempo propician aprendizajes.

En síntesis, según la concepción de la lectura que hemos resumido, entendemos que enseñar a leer es ayudar a que los niños se enfrenten a un texto en busca de significado (y no de sonido); es escuchar sus comentarios sobre el mismo (es decir, sus interpretaciones); es contribuir a que estas interpretaciones vayan teniendo en cuenta progresivamente más y más aspectos del propio texto (por ejemplo, coordinando una discusión acerca de lo comprendido por cada uno y sugiriendo volver a releer alguna parte que presenta dudas). Evaluar la comprensión lectora puede hacerse mientras se ayuda a desarrollarla. Las situaciones de evaluación como las sugeridas se diferencian de los habituales cuestionarios para responder al final de una lectura porque requieren que el lector reflexione sobre lo leído, y no que desarrolle una mecánica que le permita cumplir con la tarea escolar.

En lo que sigue caracterizaremos otro de los tres «vértices» del hecho didáctico, al que nos referimos al inicio del encuadre teórico: *el sujeto que aprende*.

El papel del niño en el aprendizaje

Actualmente, llamarse «constructivista» en educación pareciera estar de moda en nuestro medio. ¿Pero qué significa realmente?, ¿en qué disciplina científica se enmarca esta postura? Fueron las investigaciones psicológicas y epistemológicas de Jean Piaget¹ las que aportaron una visión constructivista e interaccionista acerca de cómo se adquiere el conocimiento. Uno de los principios básicos del constructivismo es la noción de que cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior. Por eso se habla de «procesos» de aprendizaje y no de «actos», ya que no se pasa de un estado de no saber absoluto a un estado de «saberlo bien», sino que el conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles de saber. Este principio se observa en los aprendizajes de las distintas áreas de conocimiento².

Otro de los principios del constructivismo postula que todos nosotros (niños y adultos) conocemos el mundo a través de la interacción con los objetos de conocimiento (físicos y sociales) que nos permite ir comprendiendo sus características y relaciones. Dos son los procesos psicológicos que simultáneamente intervienen en esta interacción: la asimilación y la acomodación. «Asimilar» las características del objeto significa hacerlas propias pero transformándolas (deformándolas) en función de los esquemas de conocimiento que el sujeto previamente ya tiene elaborados. Asimilar, es por tanto, hacer compatible lo nuevo con lo viejo. Se dice que la asimilación es «conservadora» porque modifica (deforma) las propiedades del objeto para conformarlas a los instrumentos cognoscitivos que posee el sujeto. Recíprocamente, el sujeto se «acomoda» al objeto modificando los propios esquemas de conocimiento; así, el proceso de acomodación es «progresista»: renuncia a lo viejo en favor de lo nuevo (Coll, 1983).

Desde este enfoque asumimos entonces que el sujeto es un activo constructor de su conocimiento: el saber no le viene *dado* desde afuera sino que debe pro-

¹ J. Piaget dirigió un gran número de investigaciones fundando lo que se ha llamado Psicología Genética (como sinónimo de Psicología del desarrollo).

² Por ejemplo, véase B. Aisenberg (1994) quien plantea una didáctica para las ciencias sociales fundamentada en estos mismos principios del aprendizaje.

porcionárselo a sí mismo a través de la interacción (física y/o «mental»). No se aprende «incorporando» sin más lo nuevo, sino que necesariamente se lo modifica para vincularlo con lo que ya se sabe.

Estas «modificaciones» son comúnmente denominadas «errores». Dichos errores, por tanto, no son señal de mero desconocimiento del sujeto sino indicadores de que ha habido un proceso de conocimiento «teñido» (como es inevitable) de sus instrumentos de asimilación. Lo que los adultos consideramos un «fallo» no lo es desde el punto de vista del niño: sus errores indican la lógica de su pensamiento. Por ello, J. Piaget los denominó «errores sistemáticos» (ya que son característicos de todo sujeto en un momento de su desarrollo) y «constructivos» (porque son la base asimiladora de los conocimientos).

En relación a esto, Ferreiro y Teberosky (1979) señalan que en la teoría de Piaget «...el conocimiento objetivo aparece como un logro y no como un dato inicial. El camino hacia ese conocimiento objetivo no es lineal: no nos aproximamos a él paso a paso... sino por grandes reestructuraciones globales, algunas de las cuales son erróneas (con respecto al punto final), pero «constructivas» (en la medida que permiten acceder a él).»

1. ¿Cómo es la enseñanza que tiene en cuenta esta concepción sobre el aprendizaje?

Una consecuencia pedagógica de la posición señalada es la necesidad de que el enseñante no se limite a dar información «terminada» sino que proponga situaciones donde el conocimiento pueda ser re-construido por los niños, donde se les posibilite poner en juego sus propias nociones, aunque erróneas: que puedan pensar con su lógica y sus ideas... aunque disten mucho de las de los adultos. Si los maestros no permitimos que estas ideas erróneas sean manifestadas en clase, estamos dificultando el proceso de asimilación, y por lo tanto de construcción cognoscitiva: «Es obvio que tratando de evitar estos errores, el maestro evita que el niño piense» (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Ahora bien, existe otra consecuencia pedagógica del enfoque constructivista-interaccionista del aprendizaje, no menos importante que la anterior. Una enseñanza basada en el constructivismo no se limita a tener en cuenta los «conocimientos previos»³ del sujeto, sino que debe favorecer el contacto y la exploración

³ Hemos evitado utilizar el término «conocimientos previos» por dos razones: por un lado porque es utilizado tanto por posiciones afines como por enfoques pedagógicos distintos al que nosotras asumimos. Por otra parte, creemos que el adjetivo «previo» no es del todo feliz, ya que las nociones elaboradas por los sujetos no son solamente previas a un proceso formal de enseñanza, sino que en muchos casos perduran después de éste.

del objeto de conocimiento, así como la reflexión en torno a éste, y la confrontación de las nociones elaboradas por los sujetos acerca de dicho objeto. Por lo tanto, para que las situaciones didácticas ayuden verdaderamente a construir nuevo conocimiento deben simultáneamente permitir que los niños interactúen con (algún aspecto de) el objeto de conocimiento. Si sólo se reducen a recoger las ideas de los niños nos les ayudan a re-elaborar, profundizar, generalizar, explicitar, tomar conciencia de, sistematizar, contrastar, cuestionar estas ideas; no favorecen el proceso de acomodación, y no propician tampoco el avance cognoscitivo.

En este sentido, una pregunta clave que se ha planteado la Psicología Genética es si se puede favorecer desde el exterior esa construcción que hace el sujeto, si existe la posibilidad de intervenir desde afuera para contribuir al logro de determinados niveles de pensamiento o si hay que limitarse a esperar a que las organizaciones intelectuales se produzcan espontáneamente. Los trabajos de tres colaboradoras de Piaget: Inhelder, Sinclair y Bovet (1975, citadas por Palacios, Muñoz y Lerner, 1990) demostraron que la alternativa de intervención externa existe, siempre y cuando tenga en cuenta los esquemas que el sujeto ya tiene elaborados y el proceso psicológico que espontáneamente ocurre cuando se organizan los nuevos instrumentos intelectuales en el aprender.

«Piaget y sus colaboradores no llegaron a la conclusión de que cualquier procedimiento para el aprendizaje⁴ fuera inútil. Por el contrario, esa conclusión estaría en contra de la teoría del desarrollo, dado que ésta es decididamente interaccionista y constructivista. Los resultados sólo significan que los métodos empíricos, en los que el sujeto debe aceptar la existencia de un vínculo entre los hechos debido a que este vínculo le es impuesto desde fuera, no arrojan progreso alguno, éste se logra solamente cuando el sujeto descubre la relación existente entre los hechos. Este descubrimiento activo de las relaciones es lo que se produce durante el desarrollo, por eso es que se lo denomina espontáneo —quizá con poca fortuna— porque el desarrollo es siempre el resultado de la interacción» [con el objeto de conocimiento] (Sinclair, 1981, citada por Lerner, 1985).

En síntesis, la implicación pedagógica de esta concepción sobre el aprendizaje del sujeto indica que el docente no debe quedarse sentado esperando que los niños «maduren», sino que su papel es enriquecer sus oportunidades de interacción con los diversos objetos de conocimiento permitiendo a la vez que sus alumnos puedan poner en juego sus propios instrumentos cognoscitivos.

⁴ Nosotras diríamos «enseñanza», asumiendo las diferencias entre enseñar (que depende del maestro) y aprender (que depende del sujeto, niño o adulto).

2. ¿Qué significa ser un sujeto activo en el aprendizaje de la lectura y de la escritura?

En relación al aprendizaje de la lengua escrita, Emilia Ferreiro y sus colaboradores han mostrado que también en este dominio, el niño construye activamente su saber. Aprender a leer y a escribir no es recibir desde afuera una habilidad acabada sino que es un proceso de aproximación paulatina a las propiedades y a los usos de la lengua escrita. Los niños que viven en un medio con profusión de textos y de gente que los utiliza, empiezan espontáneamente a construir ideas acerca de la lectura y de la escritura. Por ello, no parten de cero el primer día que asisten a la escuela. El saber que traen no coincide frecuentemente con el saber de los adultos pero sólo irán avanzando hacia lo convencional si pueden ponerlo en relación con su propio modo de pensar la escritura. Poco a poco irán re-construyendo su conocimiento anterior.

Contrariamente, los niños que provienen de un entorno que desgraciadamente les ha brindado pocas (o nulas) experiencias con la lengua escrita (escasez de textos y de personas cercanas que hagan uso frecuente de ellos) llegarán a la escuela con menor conocimiento en este dominio. Por este motivo es responsabilidad de la institución educativa crear en clase un ambiente alfabetizador semejante al que han tenido en sus casas los niños que sí traen mayor información lectoescritora. Sólo en la medida en que recreemos en el aula este ambiente rico en auténticos eventos de lectura y escritura, ayudaremos a los niños a interaccionar con el objeto de conocimiento y a apropiarse de sus características, funciones, y procedimientos de uso, es decir, a leer y a escribir.

3. La re-construcción del sistema de escritura por los niños

Como hemos dicho líneas arriba, así como en los demás dominios de conocimiento, también respecto a la lengua escrita los niños buscan informaciones por su propia cuenta. A partir del material escrito disponible en su medio y de las referencias propiciadas directa o indirectamente por las personas alfabetizadas de su entorno, construyen, comprueban y reformulan hipótesis acerca de la naturaleza y de la función de la escritura. Si la lengua escrita forma parte de su ambiente, no esperan, pues, a ingresar en la escuela para empezar a conocerla. Incluso la información provista por la enseñanza formal es «procesada» (es decir, transformada) según los esquemas cognoscitivos construidos por ellos, a los que nos referiremos a continuación.

Ferreiro y Teberosky (1979) dieron inicio a un conjunto de investigaciones con las que se trató de averiguar el proceso evolutivo de apropiación del sistema de escritura por parte de los niños. Estos estudios nos han permitido conocer las

ideas (o hipótesis) originales que sistemáticamente elaboran los niños de diferentes países, lenguas y sistemas educativos al plantearse cognoscitivamente los problemas relativos a su función y modo de producción.

Si bien estas investigaciones son en cierto sentido «clásicas» o por lo menos se han multiplicado en distintos continentes, con niños que hablan diversas lenguas (castellano, catalán, hebreo, italiano, portugués, etc.⁵) y tienen 20 años de desarrollo, en el entorno geográfico en que nos movemos están escasamente difundidas. Por ello, expondremos esquemáticamente, los planteamientos de estas autoras que distinguen en el proceso evolutivo de los niños tres niveles de conceptualización de lo escrito:

Nivel 1: Muy tempranamente los niños descubren las diferencias entre dibujo y escritura y comprenden que los textos «dicen algo», que son portadores de significado. La escritura empieza a ser entendida por ellos, pues, como un objeto simbólico. En este momento al escribir hacen «culebritas», «circulitos», «palitos». Poco a poco empiezan a escribir linealmente un conjunto de varios de estos caracteres (ver fig. 1).

Construyen la *hipótesis del nombre*: creen que lo que está escrito en un objeto dice el nombre de ese objeto. A veces regulan su escritura por la hipótesis del tamaño del referente, haciendo escrituras más largas, con más caracteres, para escribir nombres de objetos o personas más grandes, de más edad, etc.

Nivel 2: Los niños empiezan a tomar en consideración las propiedades formales que deben reunir las escrituras para «decir algo», tanto en relación a aspectos cuantitativos como cualitativos: piensan que una escritura necesita tener como mínimo dos o tres grafías (hipótesis de cantidad) «porque con pocas no se puede escribir, no dice nada». Además sostienen que las grafías no se pueden repetir (*hipótesis de variedad interna*) «porque con las mismas no puede ser», «porque muchas repetidas no dicen nada».

Un poco más tarde piensan que es necesario que haya diferencias objetivas entre dos o más escrituras para que «digan cosas distintas», construyendo así la *hipótesis de variedad externa* (ver fig. 2).

Nivel 3: Descubren la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla y empiezan a regular sus escrituras por las diferencias o semejanzas entre los significantes sonoros. Así para saber cómo se escribe una palabra piensan en cómo se dice oralmente:

– Primero realizan un análisis *silábico cuantitativo* de la emisión oral y hacen corresponder la cantidad de partes que reconocen de lo oral (las sílabas) a la cantidad de partes de lo escrito usando letras o «símil-letras» (ver fig. 3).

⁵ Véase Y. Goodman (Comp.) *Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetiano*. Buenos Aires, Aique, 1991.

– Después comienzan a otorgar a las letras valores sonoros (*silábicos*) realizando correspondencias también *cualitativas*: las partes sonoras (sílabas) similares empiezan a expresarse por letras similares (ver fig. 4).

La coexistencia de las hipótesis silábicas (cuantitativa y cualitativa) junto a las hipótesis de cantidad mínima, variedad interna, y externa plantea a los niños conflictos de orden cognoscitivo. Estos conflictos van desestabilizando paulatinamente la hipótesis silábica «hasta que el niño tiene el valor suficiente como para comprometerse en un nuevo proceso de construcción» (Ferreiro, 1986). El intento de superación de estos conflictos les conduce a re-analizar la sílaba en componentes menores descubriendo así algunos fonemas, lo cual posibilita el avance hacia el siguiente sub-nivel.

Ahora los niños realizan un análisis *silábico-alfabético*, trabajando alternativamente con la hipótesis silábica y la segmentación alfabética (ver figs. 5 y 6).

Posteriormente efectúan un análisis *alfabético estricto* haciendo una correspondencia biunívoca entre letra y fonema. Esta correspondencia alfabética estricta les hace cometer innumerables errores de ortografía dado que, como ya hemos señalado en la sección 1.1., nuestro sistema de escritura no es estrictamente alfabético, sino que tiene elementos ideográficos (ver figs. 7 y 8).

Paulatinamente, debido a los reiterados desajustes entre sus escrituras y las escrituras convencionales de su entorno, y debido a las reflexiones que a partir de su interacción con la lengua escrita puedan realizar, irán re-organizando el principio alfabético y apropiándose de los elementos ideográficos de la escritura: la ortografía en sentido amplio (ortografía local de palabras, separación entre palabras, uso de mayúsculas y de tildes, puntuación...).

4. Consecuencias pedagógicas

Consideramos que la importancia de estas investigaciones psicológicas para la pedagogía está dada por el hecho de haber descubierto que —si se le deja—, los niños pueden escribir y leer desde muy pequeños, aunque todavía no sepan hacerlo como los mayores. Estos estudios nos demuestran, por tanto, que existen formas originales de leer y de escribir según el momento evolutivo en que se encuentre quien las lleva a cabo. Los niños leen y escriben a sus maneras, y estos modos no convencionales han de ser tenidos en cuenta cuando en la escuela pretendemos enseñarles las convenciones.

E. Ferreiro y A. Teberosky enfatizan que escribir no es lo mismo que copiar, y que un niño no aprende a escribir a través de las copias, sino poniendo a prueba sus conocimientos aunque sean erróneos. De ahí que extraigan una advertencia fundamental para revisar actitudes docentes muy difundidas: «Impidiéndole escribir (es decir, explorar sus hipótesis en el acto de producción de un texto) y

obligándole a copiar (es decir, a repetir el trazado de otro sin comprender su estructura) le impedimos aprender, es decir, descubrir por sí mismo» (1979).

Hemos partido de la noción de que todo conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior. Quienes enseñamos a leer y a escribir debemos, pues, permitir (y fomentar) que los niños escriban y lean –también en clase– según su lógica: ésta es una forma de «escucharlos». Si logramos reconocer que sus «errores» no lo son desde su propio punto de vista, es probable que evitemos muchos de los diálogos de sordos que se suelen producir cuando dos individuos que tienen perspectivas tan distintas intentan comunicarse.

En síntesis, hoy sabemos que su conocimiento no convencional de la lectoescritura evolucionará hacia formas superiores en la medida en que puedan experimentar escribiendo y leyendo a su manera y reflexionar desde sus propias posibilidades. Retomando los principios de la concepción constructivista, en la cual la interacción con el objeto de conocimiento es fundamental para aprender acerca de él, cuanto más posibilidad tengan los niños de leer y de escribir, de observar a otros leyendo y escribiendo, y de que se les responda a sus preguntas sobre la lengua escrita, mayor será la oportunidad de avance en este aprendizaje.

Figuras 1 a 8: Niveles de conceptualización (entre paréntesis, la «traducción» de lo que el niño ha escrito, realizada por la maestra).

Figura 1

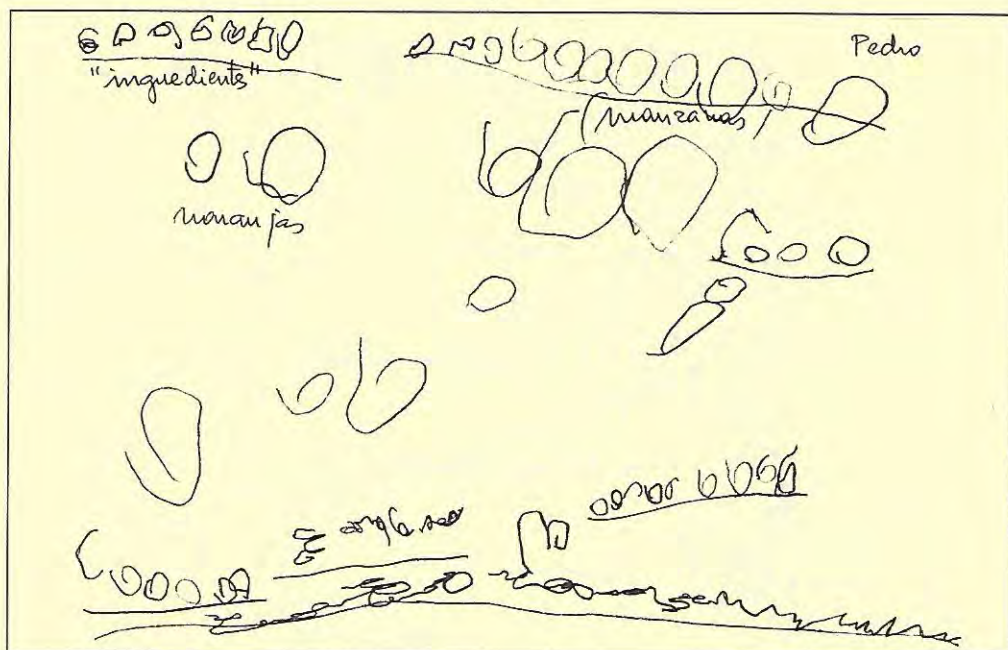


Figura 2

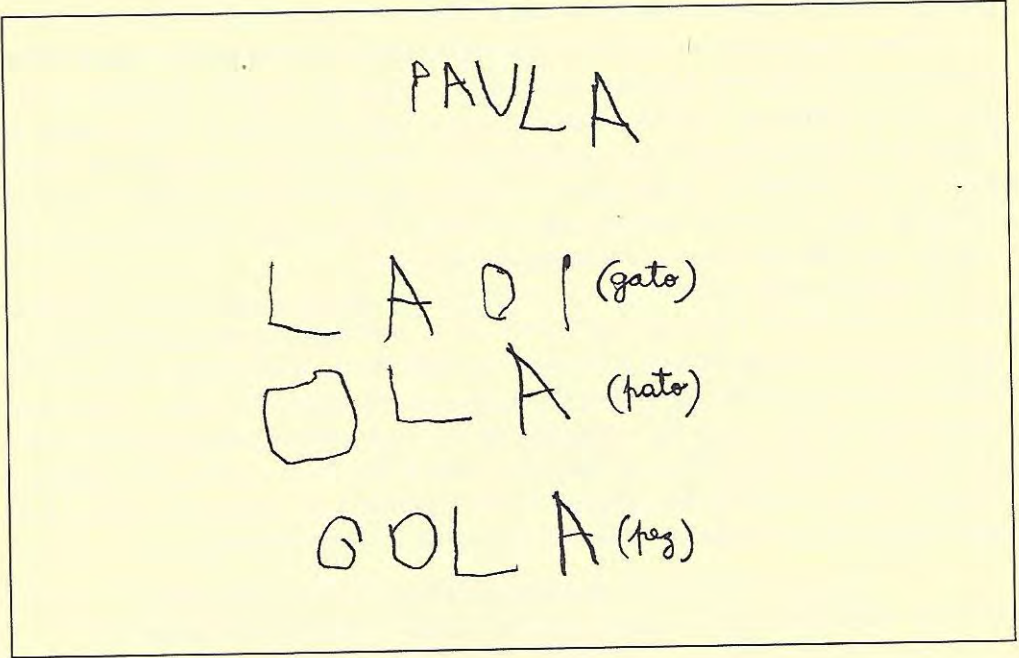


Figura 3

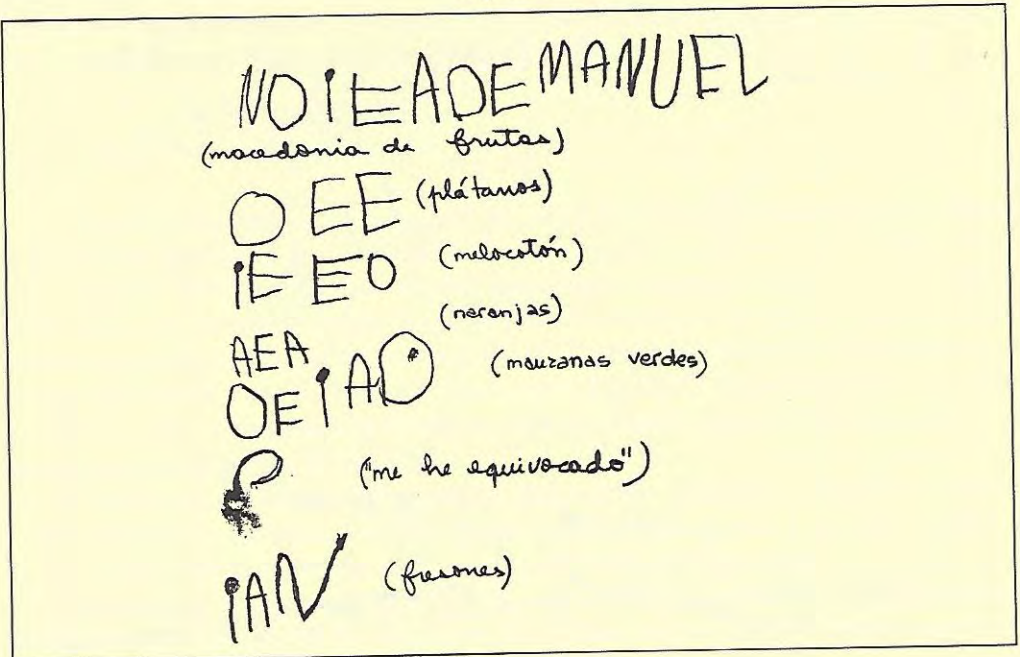


Figura 4

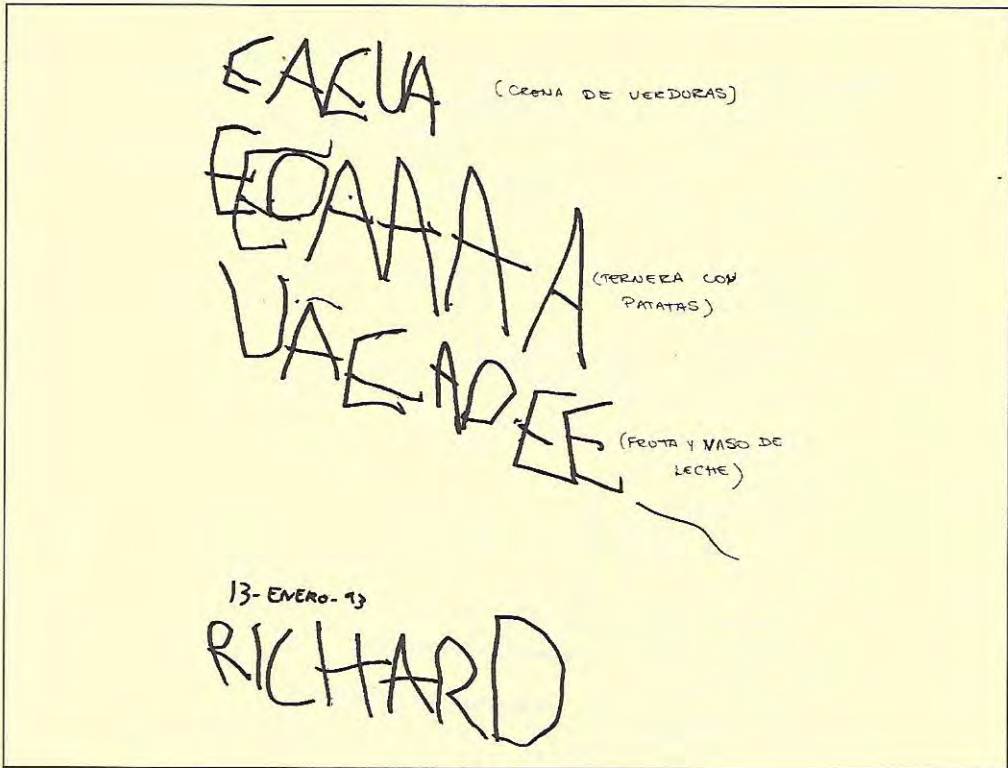


Figura 5



Figura 6

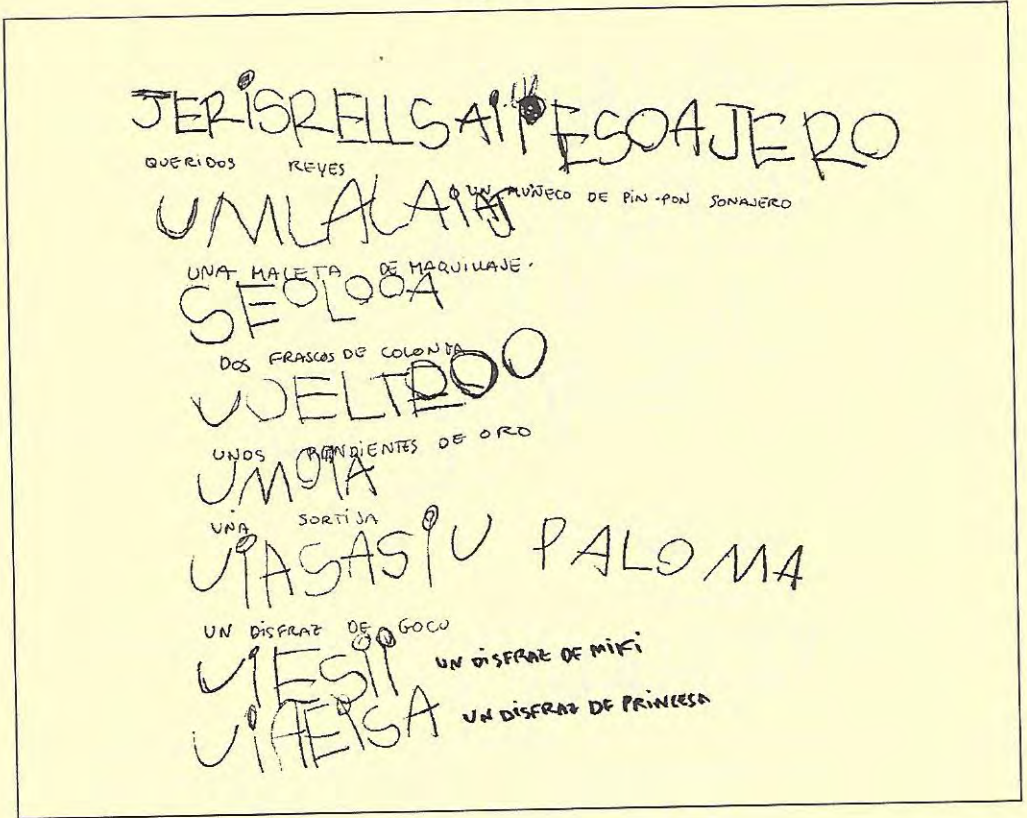


Figura 7

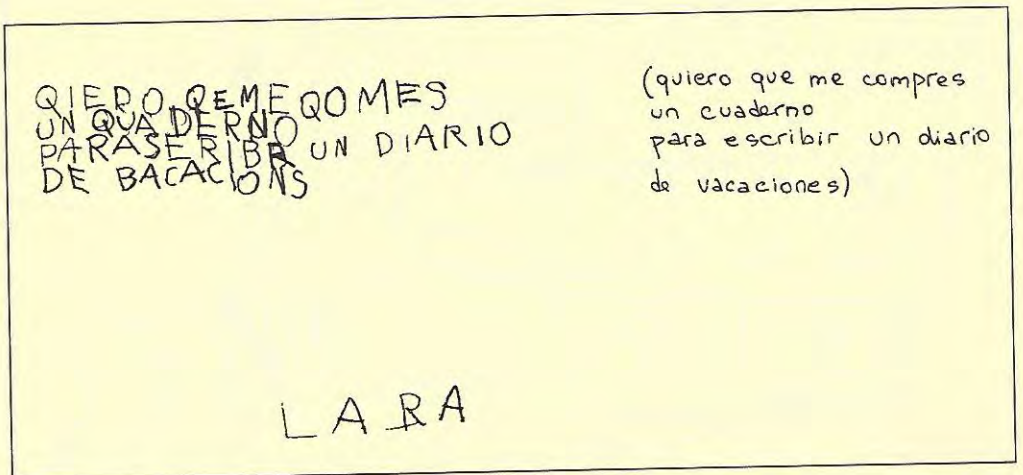


Figura 8

MENSAJE PARA LOS
PAPAS Y MAMAS
NESECI TAMOS
QUE NOS
COMRES UN LIBRO
COMO EL PAPEL
KE ESTA ESCRITO
EL MENSAJE
PERO CON MUCHISIMAS
OJAS Y EL
LIBRO ES PAR ESCRIBI
COSAS DEL DIARIO DE
DILACIONES JAVIER SAMPER

En las siguientes páginas caracterizaremos el tercer «vértice» del hecho didáctico, mencionado en el encuadre teórico del inicio: *el docente y sus recursos*.