

Visor (Madrid).

Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria. PARTE 6.

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. PARTE 6*. Madrid: Visor.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/346>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/qEh>



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. Navalcarnero (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

En 3.^{er} curso

1. Revisión colectiva de un escrito. Una forma alternativa para trabajar ortografía... y otros aspectos más

Desde hacía algún tiempo en nuestro grupo de formación docente veníamos cuestionándonos la típica actividad escolar de «dictado» para trabajar y evaluar la ortografía¹. Estos dictados desnaturalizan el lenguaje escrito ya que no dicen nada relevante sino que son un conjunto de frases construidas sólo porque contienen palabras cuya ortografía se quiere enseñar. Además, estos dictados desatienden otra de las propiedades del escribir: el tener un propósito comunicativo. Los niños escriben con la mera finalidad de que el docente los corrija, es decir escriben algo sin ninguna funcionalidad. Pensamos en varias alternativas a esta antigua práctica escolar, y una de ellas fue situar el trabajo de la ortografía en un proyecto más amplio: volver a escribir un cuento ya existente².

De este modo, la maestra de 3.º propuso a sus alumnos la «re-escritura» de «El Flautista de Hamelín» con el fin de regalar a los niños de la clase de 4 años las producciones que se obtuvieran. Situémonos, pues, en el aula y prestemos atención al relato de la docente:

La construcción colectiva de un guión de escritura

«Para empezar, leí la versión original del cuento. A continuación indagué acerca de los aspectos que tendríamos que tomar en consideración para poder re-escribirlo. En el curso anterior, estos mismos alumnos ya habían re-escrito otro cuento y habíamos analizado los elementos que generalmente componen el argumento de este tipo de texto:

¹ E. Ferreiro (en prensa) analiza pormenorizadamente las prácticas del dictado en el primer año escolar y las concepciones subyacentes a las mismas.

² A. Teberosky ha estudiado en varios trabajos la situación didáctica de re-escritura, tanto de cuentos clásicos (1989) como de noticias del periódico.

¿Os acordáis que en el curso pasado estuvimos analizando las cosas que salen en los cuentos, los elementos que suelen tener los cuentos clásicos?

¿Y cuáles eran las cosas que acordamos que teníamos que tener en cuenta para escribir nuestra versión?

VARIOS: ¡Síii!

GUILLERMO: Qué personajes aparecen.

MARIO: Dónde viven, qué problemas tienen, qué les va sucediendo...

SONIA: ...Cómo se solucionan.

PATRICIA: Sí, cómo termina la historia.

LUIS: Cómo empieza.

ANA: Cómo son los personajes.

A partir de sus intervenciones, que fui organizando de forma secuenciada, construimos colectivamente un guión para que les sirviera de guía de trabajo. Escribí en una cartulina el guión acordado entre todos y decidimos colocarlo en el corcho para que pudiese ser consultado en el momento en que se lo necesitara:

GUIÓN

1. ¿Cómo empieza?
2. ¿Dónde transcurre la historia?
3. ¿Qué personajes aparecen?
4. ¿Qué conflicto surge?
5. ¿Cómo se soluciona?
6. ¿Cómo termina el cuento?

Escribir en parejas el primer borrador

Les propuse trabajar por parejas, ya que es un tipo de agrupamiento de los niños que favorece el intercambio y a la vez la productividad. De este modo, empezaron a reescribir el cuento. Determiné unos tiempos flexibles para la realización de la actividad, aunque en general los niños escribían (discutían, planifica-

ban, consultaban, redactaban) alrededor de una hora diaria. No todas las parejas necesitaron del mismo número de sesiones para redactar «el primer borrador». El tiempo medio utilizado para elaborarlo fue cinco horas. Cuando todos los borradores estuvieron terminados, leí a la clase las distintas versiones producidas.

Les sugerí elegir una de esas versiones, la que fuera más apreciada. Sobre esa versión continuaríamos escribiendo colectivamente y, así, los cuentos que regalaríamos a los niños pequeños tendrían todos el mismo texto aunque estarían transcritos e ilustrados por diferentes niños.

Estuvimos comentando las reescrituras de cada pareja, señalando los logros y los desaciertos, y al final los niños votaron la que más les gustaba. Me sorprendió observar que la versión elegida por ellos coincidía con mis propios criterios de calidad literaria. Por otra parte, era también la que tenía mejor ortografía, aunque esto no lo supieran los niños (porque no la habían visto escrita, sino escuchado mi lectura).

Mejorando la primera parte del cuento

En la siguiente sesión organicé una situación de revisión colectiva³ de la versión elegida. Mi propósito era perfeccionarla entre todos, haciéndolo por fragmentos. Una vez que hubiéramos acordado los cambios necesarios a dicho fragmento, yo lo dictaría para que individualmente los niños lo escribieran. De este modo y con recurrentes revisiones y dictados, cada niño obtendría al final una copia del cuento elaborado colectivamente (aunque el origen fuera la versión de las dos compañeras).

Reproduje tal cual en la pizarra el texto de la pareja vencedora, como aparecía en la *primera página* de su borrador. Escribí⁴:

La ciudad de Hamelin tenia un alcalde algo gordo y tacaño. Y un día ubo una imbasión de ratones se comieron todo. El alcalde estaba desesperado buscaba a alguien que les liberara de los ratones le daría de recompensa cien ducados de oro.

Propuse al grupo que leyera lo escrito en voz baja y reflexionara acerca del mismo. Debían sugerir posibles cambios a fin de mejorarlo:

³ A. Palacios, M. Muñoz y D. Lerner (1990) diseñaron y analizaron una situación de corrección colectiva de escrituras individuales, que tomamos como referencia.

⁴ En los recuadros transcribiremos el texto tal cual fue escrito en la pizarra, que a su vez fue copia de lo escrito por la pareja de niñas.

¿Qué os parece, hay algo que se pueda mejorar?

(Silencio)

A ver, la primera frase ¿os parece que está bien?

VARIOS: ¡Sí!

Y en lo que viene a continuación ¿no creéis que sería conveniente cambiar o añadir alguna expresión?

JUAN: Sí, después de la primera frase. Después de la primera frase falta una aclaración: «La ciudad vivía pacíficamente hasta que la invadieron los ratones.»

ANA: De acuerdo.

SARA: Muy bien.

Los demás ¿que opináis? ¿Estáis de acuerdo con lo que propone Juan?

Introduje la aclaración sugerida por Juan, así como otras que fueron surgiendo trabajosamente a continuación. Y el texto de la *primera página* quedó así⁵:

La ciudad de Hamelin tenía un alcalde algo gordo y tacaño. **La ciudad vivía pacíficamente hasta que un día ubo una imbasión de ratones que se comieron todo lo que encontraban: comida, ropa y hasta libros.** El alcalde estaba desesperado buscaba a alguien que les liberara de los ratones le daría de recompensa cien ducados de oro.

Leí el texto con la entonación correspondiente a la puntuación utilizada y les pregunté:

¿Y ahora, que os parece?

RAMÓN: Detrás de «desesperado» hay que hacer una pausa.

SILVIA: Detrás de ratones, también.

¿Qué hacemos entonces?

VARIOS: Pues, poner una coma.

⁵ Utilizaremos la negrilla para señalar los cambios efectuados durante la revisión, en relación a la versión anterior.

Volví a cambiar el texto, realizando las modificaciones señaladas por ellos y proseguí:

¿Creéis que están bien escritas todas las palabras de esta primera hoja?

¿Estáis todos de acuerdo?

¿Alguna otra palabra está mal escrita?

«Invasión», ¿se escribe con «b»?

LAURA: No, «hubo» lleva «h».

VARIOS: Sí

MARIO: Sí, «hubo» se escribe con «h», es de «hay».

SONIA: No, no hay ninguna otra.

VARIOS: No.

VARIOS: ¡Sí!

OTROS: ¡No!

Comprobarlo con el diccionario.

La clase se dividió en dos, a fin de buscar en el diccionario ambas opciones de escritura de la palabra. Una vez averiguada la manera correcta de ortografiarla, se rectificó lo escrito.

Seguimos revisando el texto de la pizarra, desde otro punto de vista, y acordamos la necesidad de introducir separaciones en párrafos, es decir, uso del punto y aparte para dividir las ideas que se referían «a cosas distintas».

Al terminar la sesión, el texto de la primera página quedó así:

La ciudad de Hamelin tenía un alcalde algo gordo y tacaño.

La ciudad vivía pacíficamente hasta que un día hubo una invasión de ratones que se comieron todo lo que encontraban: comida, ropa y hasta libros.

El alcalde estaba desesperado, buscaba a alguien que les liberara de los ratones, le daría de recompensa cien ducados de oro.

Como se puede observar, cada modificación acordada era, pues, introducida por mí en la pizarra, borrando lo que antes había escrito. Entonces volvía a leer el texto desde el principio para comprobar si la modificación, de hecho, lo había mejorado. En estas situaciones, tuvimos ocasión de observar que determinados cambios no modificaban la lectura oral, pero sí el significado (por ejemplo, la separación en párrafos o la ortografía de las palabras). Nótese que a pesar de la revisión han quedado varios errores que no han sido detectados por los niños (la tilde de «Hamelín» sigue ausente, lo mismo que la de «vivía» y la de otras tres pa-

labras más. La tilde colocada erróneamente en «alguien» continúa). En ese momento consideré que yo tampoco debía señalarlos.

La revisión: parte por parte

Intercalada con momentos de dictado, como hemos mencionado y aclararemos más adelante, la tarea de revisión siguió demandándonos cuestionamientos, reflexiones y decisiones. Cada día, analizábamos aproximadamente una página del borrador elegido al inicio del proyecto y conveníamos la necesidad o no de cambios. Seguimos, página por página, el mismo esquema de trabajo de revisión realizado anteriormente. Los aspectos sobre los cuales versaron las consecutivas revisiones obviamente no siempre eran los mismos, ya que dependían en gran medida de las necesidades de «reparar» el texto original.

La revisión de la segunda página del borrador del cuento, por ejemplo, nos llevó a realizar una modificación diferente a las realizadas hasta el momento: los niños consideraron que era más adecuado insertar la última frase de esta página en la siguiente hoja. Decidieron realizar el cambio a raíz de la intervención de una compañera, que se dio al final de la sesión, después de que hubiésemos realizado ya otras tantas modificaciones. El texto de esta *segunda página*, ya modificado, en este momento se encontraba así:

Un buen día llegó a la ciudad un joven alto y delgado con una flauta muy larga y le dijo al alcalde que él les libraría de los ratones a **cam-**
bio de la recompensa. El alcalde estuvo de acuerdo.
El joven se fue a la plaza y empezó a tocar.

De acuerdo con el esquema de trabajo establecido, al finalizar las revisiones de la página volvimos a leer lo reelaborado en la sesión con el objetivo de confirmar si esta parte del texto había quedado realmente bien o si todavía existían cosas para ser cambiadas. Dado que había conformidad con lo hecho en el día, pasé a releerles todo lo ya revisado hasta el momento, desde la primera frase, para tener noción de como iba quedando el todo.

Tras la lectura, Clara llamó la atención hacia un aspecto de la paginación del futuro libro, que nadie había observado hasta entonces.

CLARA: La última frase pega más en la página siguiente.

¿Por qué lo dices?

CLARA: Porque en esta página sobra, no es necesaria.

Entre todos debatimos la propuesta de Clara y el cambio fue aceptado . Durante la discusión me di cuenta de que los niños percibían que la idea contenida en la frase señalada por Clara («El joven se fue a la plaza y empezó a tocar.») inauguraba un episodio crucial en el cuento, el inicio de la resolución del primer conflicto (la existencia de las ratas es el primer conflicto; siendo el segundo conflicto, el no pago de la recompensa establecida). Por esta razón la frase debía estar gráficamente separada de la idea anterior (= la llegada del flautista al pueblo y el compromiso de ahuyentar a las ratas). Les pregunté si ésta era la razón que les llevaba a cambiar de página y ellos confirmaron que éste era exactamente el criterio utilizado en su decisión. Creo que mi pregunta sirvió para poner en palabras o hacer explícito el razonamiento que los niños habían realizado implícitamente. Finalmente, apreciamos que esta división de páginas nos iba a facilitar la posterior tarea de ilustración, ya que ambos episodios (pacto con el alcalde y ejecución de música con la flauta) tenían un «peso específico» en el desarrollo del cuento.

Introducir cambios a distintos niveles

En el transcurso de este período de revisiones, nos encontramos con determinados fragmentos que nos llevaron más de una sesión de trabajo. Cuando percibía a los niños embotados de tanto trabajo intelectual, les proponía continuar la revisión de ese fragmento el día siguiente.

Éste fue el caso de la tercera página del borrador. Después de que yo la transcribiera tal cual estaba originalmente, sus mismas autoras, al leerla en la pizarra, no estuvieron nada conformes con la manera como la habían escrito. La *tercera página* se encontraba así:

El joven se fue a la plaza y empezó a tocar. Los ratones al oír la música siguieron al joven y les llevó hasta el río tan inotizados se callearon al agua y se ahogaron.

El joven flautista regreso a la ciudad y pidió al alcalde su recompensa pero el alcalde le dijo que diez era suficiente y el joven fue a la plaza y comenzó a tocar otra vez la flauta.

Esta página sufrió una gran reestructuración. Como se puede notar en la versión revisada de esta página, entre tantas otras modificaciones los niños:

- decidieron cambiar parte del texto para otra página, desmembrando la tercera página en dos,
- constataron la necesidad de completar frases (agregando un complemento directo) con el objetivo, por ejemplo, de matizar el verbo («...tocar *una música suave*»),

- juzgaron conveniente hacer cambios lexicales para evitar la repetición, utilizando pronombres (cambiaron «joven» por *él*) o sinonimia («música» por *melodía*),
- dividieron una frase en dos, poniendo un punto, volviendo a mencionar al sujeto y transformando la sintaxis del resto (cambiaron por ejemplo «..y les llevó al río tan hipnotizados» por «*Los ratones estaban tan hipnotizados que..*»).

Al final de las dos sesiones de trabajo de revisión, las *páginas tercera y cuarta* quedaron así:

...El joven se fue a la plaza y empezó a tocar **una musica muy suave**. Los ratones al oír la **melodia comenzaron a salir** y le siguieron. El flautista les llevó hasta el río. **Los ratones estaban tan hipnotizados que se cayeron al agua y se ahogaron.**

...El joven flautista regresó a la ciudad y pidió al alcalde su recompensa. Pero el alcalde le dijo que **cient ducados** era mucho dinero, **que diez ducados** eran suficiente **para el trabajo que habia realizado**. El joven **no aceptó** y se fue a la plaza y comenzó a tocar otra vez la flauta.

Los errores que aparecieron en las siguientes páginas fueron equivalentes a los ya mencionados, con lo cual, también fueron similares los análisis realizados en clase a partir de su revisión.

Terminado el trabajo de revisión de todas las páginas del borrador, he podido constatar que, contrariamente a lo que había imaginado, los problemas de la ortografía de palabras no fueron de los más debatidos, no plantearon demasiadas dificultades, quizá porque en la versión elegida (al inicio de la actividad) existían relativamente pocos errores de esta naturaleza. Por el contrario, la puntuación sí produjo apasionadas discusiones. El uso (o la ausencia) de los signos de puntuación fue muy cuestionado y dio origen a frases y párrafos muy diferentes de la versión inicial.

Además, he observado que cuando un niño aseguraba que determinada palabra se escribía de una manera distinta de lo escrito originalmente, los demás por sí mismos no llegaban a discutir los criterios que le conducía hacer tal afirmación. En determinadas ocasiones yo era quien proponía que recurriesen al diccionario u otros textos escritos a fin de confrontar la opinión dada.

Como he mencionado más arriba, al final de cada sesión yo dictaba el fragmento que habíamos estado revisando. Los niños lo escribían individualmente.

Una vez realizados las revisiones y los dictados de todas las páginas, cada niño pasó el texto a formato de libro y confeccionó su portada. A continuación se dedicaron a ilustrar el cuento. Fue muy interesante que los compañeros se mostraran entre sí las ilustraciones: aunque se referían a las mismas partes del texto, cada niño había imaginado la situación planteada de un modo particular.

Antes de que regalásemos los libros a los pequeños, revisé individualmente los textos escritos a dictado y pude constatar que tenían muy pocas faltas de ortografía, las cuales fueron rectificadas por los «escribientes», a sugerencia mía.

Por último quisiera destacar que estos libros de cuentos (y las reflexiones surgidas) no existirían si en lugar de dedicarles casi un trimestre de mucho trabajo y compenetración, hubiese pretendido que los niños practicasen la composición escrita empezando y terminando en una hora una redacción sobre algún tema dado (ver figuras n.º 38 a 40).»

Para concluir, analizaremos un aspecto del proyecto de trabajo propuesto por la maestra. Su intención inicial fue sustituir el pretendido trabajo de ortografía que es habitual realizar en la escuela con los «dictados». Al principio de este relato cuestionamos estos dictados. Los mismos argumentos podríamos sugerir para cuestionar los ejercicios de completamiento de letras difíciles, u otros basados en premisas similares. Tanto los dictados como estos ejercicios desnaturalizan el escribir y lo escrito. Analicemos el siguiente «escrito» (que no es, evidentemente, un genuino escrito) extraído de uno de los tantos materiales «didácticos» comercializados actualmente:

“

A mi hermana le gustan los bombones.
Mi amigo sabe tocar la trompeta, y su padre, el trombón.
Escribir bien es importante.
¡Qué bien se está en esta tumbona!
Me gusta mucho ir al campo y hacer camping.
Me han salido todas bien; ¡esto es asombroso!
La ambulancia y los bomberos acudieron al incendio.

” (sic)

Ni las frases aisladamente, ni el conjunto dicen nada interesante, ni útil, ni informativo, ni recreativo, ni bello. No tienen función comunicativa (sólo sirven para practicar ortografía). Quedan fuera de cualquier situación auténtica de uso.

El conjunto es internamente incoherente, ya que son frases inconexas, que aparecen juntas solo porque contienen palabras con determinadas dificultades ortográficas. Es decir, las frases entre sí no funcionan como «contexto» (o co-texto), por lo cual todo es imprevisible. Si los niños deben escribir este «conjunto de palabras con sintaxis» (no podemos denominarlo con propiedad de otro modo), escribirán con la mera finalidad de que el docente los corrija: no existirá un lector real que lea su escrito para informarse, entretenerse, etc., ya que no es posible hacerlo.

El proyecto de reescritura de un cuento clásico propone un texto y una situación de escritura completamente diferentes. Notemos que en dicho proyecto también hubo sucesivos dictados. Pero, a diferencia de los dictados típicamente escolares, el contenido de los dictados de este proyecto no estuvo determinado por las palabras cuya ortografía se pretendía ejercitar sino por el argumento del cuento que se había reescrito. Es decir, en clase ocurrió lo que sucede fuera de la escuela, en una situación real de escritura: el propósito del escribir determina qué palabras utilizar y éstas contienen determinadas letras. En la situación didáctica relatada, el texto dictado contenía las palabras que los niños acordaron necesarias para ser un reflejo del cuento clásico de El flautista de Hamelín, tuvieran o no dificultades ortográficas (diversas, complejas y no graduadas).

Por otra parte, es evidente que en esta secuencia de actividades se han abordado otros contenidos curriculares, además de la ortografía (por ejemplo, los procedimientos de redacción y revisión de un escrito). Recíprocamente, la ortografía ha sido trabajada en un marco funcional: era necesario ser riguroso en la escritura ya que no se trataba de un apunte personal sino de cuentos para los niños de la clase de 4 años, es decir, con destinatarios ajenos al propio «escritor».

La calidad ortográfica conseguida en las versiones finales (la lograda colectivamente en la pizarra y la escrita individualmente después del dictado) fue posible gracias a la variedad y riqueza de cuestionamientos e intercambios que surgieron a lo largo del proceso de revisión colectiva. Esto no significa que los niños aprendieron o fijaron la ortografía de las palabras que tuvieron que escribir. Significa, por el contrario, que la situación de revisión colectiva (que en parte se centró en la ortografía) propició para ese momento una actitud de «alerta» frente a las posibles «palabras difíciles», actitud que continuó media hora después en la escritura individual, durante el dictado del mismo texto que antes había sido revisado colectivamente. Es probable que pasado el tiempo, cuando los niños tengan que escribir alguna de las palabras que fueron objeto de la revisión colectiva, muchos cometan los mismos errores ortográficos, es decir, que no recuerden la forma visual correcta de esas palabras. De todos modos, pensamos que ningún trabajo puntual con la ortografía «graba» en la cabeza de los niños su ortografía correcta.

A pesar de que no sirva para «fijar» la forma visual de las palabras trabajadas, consideramos que este tipo de situación reflexiva de trabajo con la ortografía tiene un doble valor: por un lado ha servido para superar los errores ortográficos en el texto que era necesario hacer público (ya que lo leerían los niños de otra clase). Por otro lado, este tipo de revisión colectiva proporciona a los niños un «modelo procedimental» de cómo revisar un escrito, en qué aspectos centrarse (la ortografía es sólo uno de ellos), qué hacer para resolver las dudas. Por estas dos razones, pensamos que la actividad de dictado enmarcada en un proyecto que la excede en cuanto a finalidad tiene un sentido bien diferente a la actividad más frecuente de dictado que se suele proponer en la escuela, como una mera ejercitación ortográfica. En la actividad relatada, en cambio, se trabajó la ortografía pero no como un fin en sí mismo sino subordinada a la mejora de un escrito que va a ser leído por alguien con el fin de entretenerse.

Figura 38. Primera versión del cuento, antes de la revisión colectiva⁶.

La ciudad de Hamelin tenia un alcalde algo gordo y tacaño. Y un dia ubo una imbasión de ratones se comieron todo. El alcalde estaba desesperado buscaba a alguien que les liberara de los ratones le daría de recompensa cien ducados de oro.

1

Un buen dia llego a la ciudad un joben alto y delgado con una flauta muy larga y le dijo al alcalde que el les libraría de los ratones el alcalde estuvo de acuerdo.

El joben se fue a la plaza y empezo a tocar.

2

Los ratones al oir la musica siguieron al joven y les llevó hasta el rio tan inotizados se calleron al agua y se aogaron.

El joven flautista regreso a la ciudad y pidio al alcalde su recompensa pero el alcalde le dijo que diez era suficiente y el joben fue a la plaza y comenzó a tocar otra vez la flauta.

3

⁶ La primera versión y la versión final (una vez revisada y corregida colectivamente) han sido transcritas a ordenador para facilitar su lectura respetando siempre la ortografía, puntuación y forma de expresión del texto manuscrito.

La melodía que tocaba, el flautista, era tan alegre que todos los niños de Hamelín le siguieron y desaparecieron en el bosque. Sólo quedó un niño cojito no pudo seguir a los demás.

4

Un día el niño cojito fue a pescar por el bosque, encontro la flauta y empezó a tocar. Fueron apareciendo, le siguieron y bolvieron a la ciudad. Sus padres se pusieron muy contentos.

5

Figura 39. Versión final del cuento, después de revisada colectivamente en la pizarra.

La ciudad de Hamelin tenia un alcalde algo gordo y tacaño.

La ciudad vivia pacíficamente hasta que un dia hubo una invasión de ratones que se comieron todo lo que encontraban: comida, ropa y hasta libros.

El alcalde estaba desesperado, buscaba a alguien que les liberara de los ratones, le daría de recompensa cien ducados de oro.

1

Un buen día llegó a la ciudad un joven alto y delgado con una flauta muy larga y le dijo al alcalde que él les libraría de los ratones **a cambio de la recompensa**. El alcalde estuvo de acuerdo.

2

...El joven se fue a la plaza y empezó a tocar **una musica muy suave**. Los ratones al oír la **melodía comenzaron a salir y le siguieron**. El flautista les llevó hasta el río. Los ratones estaban tan hipnotizados que se cayeron al agua y se ahogaron.

3

...El joven flautista regresó a la ciudad y pidió al alcalde su recompensa. Pero el alcalde le dijo que **cien ducados** era mucho dinero, **que diez ducados** eran suficientes **para el trabajo que habia realizado**. El joven **no aceptó** y se fue a la plaza y comenzó a tocar otra vez la flauta.

4

La melodía que tocaba, **esta vez** el flautista, era tan alegre que todos los niños de Hamelín le siguieron y desaparecieron en el bosque. Sólo quedó un niño **que por ser cojito** no pudo seguir a los demás.

5

Un día el niño cojito fue a pescar por el bosque, encontró la flauta y empezó a tocar. Todos los niños fueron apareciendo, le siguieron y volvieron a la ciudad. Sus padres se pusieron muy contentos.

6

Figura 40. Versión final del cuento manuscrito por Ana. El texto le ha sido dictado por la maestra, después de la revisión colectiva realizada en la pizarra.

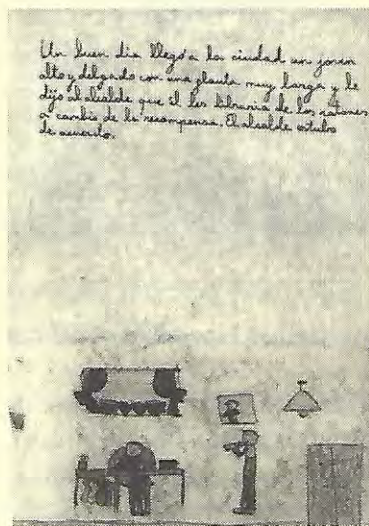
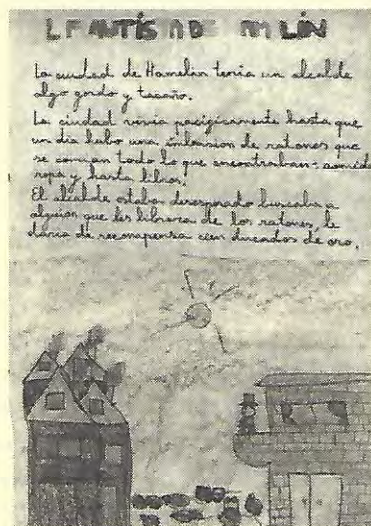
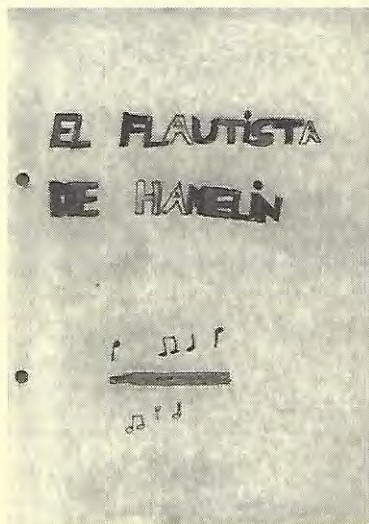


Figura 40. Versión final del cuento manuscrito por Ana. (continuación)



2. Inventando finales para un cuento

«Leí a los niños de mi clase de 3.º una historia de Rodari que particularmente me gustaba mucho: “La aventura de Rinaldo”. Pero a diferencia de otras veces, deduje la lectura unos párrafos antes del desenlace y propuse a los alumnos inventar un final para el cuento leído. Les comenté que el propio autor había escrito tres finales diferentes para esta historia y que los nuestros serían otros más, que podrían

parecerse o no a alguno de los creados por Rodari. Todos los finales, tanto los de los niños y niñas como los del autor, serían leídos una vez terminados.

Individualmente se pusieron a la tarea de pensar y redactar un final posible; lo hicieron como de costumbre en papel borrador. En la siguiente sesión pulieron y revisaron sus propios textos.

Mientras ellos escribían, yo iba pasando por las mesas y —además de prestar la colaboración que me solicitaban o de orientarles sobre cómo resolver el problema que tenían— leí algunos borradores realizados por los alumnos. Observé que uno de los problemas que había en la mayoría de los textos era que no utilizaban la puntuación característica de los diálogos. Decidí entonces trabajar con ellos esta cuestión: reflexionaríamos sobre el formato gráfico, la puntuación, el discurso directo e indirecto, además de otros aspectos que pudieran surgir como mejorables...

Para llevar a cabo el trabajo de la tercera sesión, elegí el borrador de Bea cuyo contenido tenía la estructura de un diálogo, pero en el que la puntuación no era adecuada (véase la figura n.º 41). Hice fotocopias de este final de modo que hubiera una para cada alumno. Les comenté que revisaríamos el final inventado por una compañera (no hice mención del nombre) que había salido muy bonito. Sin embargo, trataríamos de mejorarlo, ya que presentaba algunos problemas comunes a varios de los escritos. Entre todos pensaríamos cómo perfeccionarlo, y eso ayudaría luego a cada uno para revisar su propio final.

Entregué una fotocopia de este escrito a cada niño. Dejé que lo leyeran silenciosamente para sí mismos. Luego se lo leí con la entonación correspondiente a la falta de puntuación, y les pregunté:

Maestra

Niños

Vais a tratar de descubrir en qué puede mejorarse la escritura ¿Creéis que todo está bien escrito?

¿Por qué?

¿Cómo podemos hacer para que se note cuándo habla cada uno de los personajes?

A ver, explícanos eso de parar...

VARIOS: No.

NURIA: Como lo has leído, no suena bien.

DIANA: Está todo seguido, no se sabe quién dice las cosas.

ALICIA: Con puntos y aparte, para poder parar.

ALICIA: Hay que poner puntos y aparte para tener que parar la lectura.

Pero ¿sólo con poner puntos y aparte se sabe quién habla? Al escribir los diálogos tenemos que poner algo más que los puntos, ¿no?

(Silencio)

Coged un libro de la biblioteca y buscad en ellos los diálogos. Fijaros bien cómo está escrito cuando los personajes hablan.

Entre todos, fuimos observando los signos de puntuación presentes en los diálogos de los libros y analizamos en qué casos se usa cada uno de ellos. Para esto, les propuse que quien encontrara en los textos que hojeaban alguna marca que no fuera letra, es decir, algún signo de puntuación, pasara a dibujarlo en la pizarra. De este modo, fueron quedando, en columna, la marca del punto, de los dos puntos, de los puntos suspensivos, del guión de diálogo y del guión al final de línea para indicar la separación de una palabra que continúa en la línea siguiente; la pareja de signos de pregunta, etc.

Los niños fueron aportando la información que disponían, muchos conocían el nombre de varios signos, algunos podían explicar para qué se utilizan o en qué contexto se los emplea, otros proponían ejemplos de su uso. Yo orientaba la reflexión con preguntas, sugería leer el fragmento de los textos de donde habían sido extraídos los signos para que su significado nos aclarase sobre su función, intervenía dando mi punto de vista y también informaba directamente cuando lo juzgaba conveniente.

En una sesión posterior, les planteé volver a escribir individualmente el diálogo fotocopiado de la compañera teniendo en cuenta el análisis del día anterior. Algunos lo hicieron en la misma fotocopia, otros se dieron cuenta de la necesidad de reestructurarlo más ampliamente poniendo «puntos y aparte» y lo realizaron en un folio. A continuación hicimos una puesta en común: alternadamente, los niños salían a escribir en la pizarra una o dos frases del texto con la puntuación que ellos habían colocado. Yo les pedía que explicaran el porqué de esa elección, la discutíamos y continuábamos con las frases subsiguientes. En algún caso fue necesario modificar algo más que la puntuación, por ejemplo, introducir un nexo coordinante. Mientras se realizaba esta puesta en común, observé que muchos niños comentaban con los compañeros próximos sus propios finales, en qué se parecían y diferenciaban del examinado colectivamente.

En la sesión siguiente reelaboraron individualmente sus finales. Observé que muchos introducían cambios en el contenido, además de intentar intensificar el uso de signos de puntuación. La ortografía de las palabras no fue demasiado tenida en cuenta. En la figura n.º 42 se muestra la versión definitiva realizada por Bea y, en la figura n.º 43, el final de Enrique, también ya revisado.

Por fin, los diferentes finales creados por los niños fueron expuestos y leídos. Espontáneamente prosiguieron los comentarios sobre los elementos comunes y originales de cada uno, sobre si eran largos, cortos, alegres...

Para finalizar la actividad leí los tres finales escritos por el autor. Comentamos cada uno de ellos, al igual que habíamos hecho con los suyos. Los niños opinaron sobre cuál les resultaba más interesante, pero se mostraron especialmente sorprendidos de que un escritor hubiera creado distintos finales para una misma historia. Esta situación posibilitó hacer un cierre muy bonito de nuestro trabajo, dado que convinimos en valorar todos los procesos creativos, de autores consagrados como de niños aprendices.»

Figura 41. Primer borrador de un final para el cuento de Rodari «La aventura de Rinaldo», inventado por Bea, que fue fotocopiado para revisar colectivamente⁷.

LA AVENTURA DE RINALDO

Otro final

Y entonces el profesor De Majistris le dijo: ¿Te encuentras bien? y Rinaldo le contestó si muy bien profesor gracias Rinaldo dijo me voy a comer un bocadillo de jamon y queso. Y se fue a dormir y al despertar dijo Rinaldo bicicleta y no apareció y rinaldo se curó.

Figura 42. Una versión revisada por la propia de Bea.

La aventura de Rinardo

OTRO FINAL

Y entonces el profesor De Magistris le dijo:

—¿Te encuentras bien?

—Sí muy bien. Solo me encuentro un poco cansado, contestó, Rinardo.

—Pues lo que debes hacer es ir a la cama y descansar. Ya verás como mañana te encontraras mejor.

Rinaldo se fue a la cama.

Cuando, al día siguiente, Rinaldo se despierto pidio: leche, bollos, churros... pero por más que gritó, allí no apareció nada de nada.

Su enfermedad había desaparecido.

⁷ El texto ha sido transcrito mecánicamente a los fines de facilitar su lectura, pero respetando la ortografía, puntuación y distribución en párrafos del manuscrito. El mismo procedimiento se sigue para el texto siguiente.

La aventura de Rinaldo final

El profesor De Magistris al llegar a casa de Rinaldo le preguntó:

-¿De donde salen los objetos?

-Del piso de arriba - Dijo la tía de Rinaldo.

-Vámonos a allá - Dijo el profesor. Fueron y vieron un gran puente que iba del piso a unos grandes almacenes que había enfrente, pasaron y vieron un señor que estaba robando un montón de objetos y los pasaba al piso del puente. Y cada vez que Rinaldo decía el nombre de un objeto, lo tiraba y lo hizo desde que Rinaldo se cayó de la bicicleta para que creyeran que se trataba de una enfermedad.

El ladrón se disculpó y prometió no hacerlo más.

3. Definir palabras: una actividad para pensar, escribir, discutir y hacer uso del diccionario

Desde hacía un tiempo, la maestra de 3º venía pensando cómo hacer para que sus alumnos utilizaran con mayor frecuencia los diccionarios. Sabía que les resultaba una tarea difícil.

En primer lugar, porque el lenguaje de las definiciones escritas (es decir, su forma de expresión) se parece muy poco al modo de definir espontáneo de los niños. En segundo lugar, porque contiene términos no coloquiales, técnicos o específicos del campo temático en cuestión. En tercer lugar, porque manejar el diccionario eficazmente requiere estar familiarizado con su organización (orden alfabético, abreviaturas, palabras que están definidas y palabras que no lo están —por ejemplo, verbos conjugados—). En cuarto lugar, a partir de las nociones que se tengan sobre la estructura de los diccionarios, es necesario haber desarrollado algunos procedimientos de consulta para no perderse o para saber reconducir una búsqueda hasta el momento infructuosa (si un adjetivo en femenino y plural no aparece, hay que remitirse a su forma singular masculina).

A pesar de estas dificultades o justamente para ayudar a que las fueran superando, decidió sugerirles un juego donde debían consultarlo:

«Apunté un conjunto de palabras en la pizarra y propuse que cada niño escribiera la mejor definición que pudiera dar de cada una de ellas, sin mirar en el diccionario. A continuación, por parejas, los niños debían buscar en el diccionario cada una de las palabras, leer sus definiciones y llegar a un acuerdo entre ambos sobre si las definiciones escritas previamente por cada uno eran válidas o no (para lo cual no era necesario que fueran exactamente iguales a las del diccionario sino que debían significar algo parecido). También debían discutir si a sus definiciones les faltaba algo importante o si había que modificarlas totalmente y cómo lo harían.

El primer día, tal como propuse, escribieron individualmente el significado de las cuatro palabras que di. Me di cuenta, por sus producciones y sus preguntas, que no comprendían la consigna como yo había pretendido. Por eso, unos días después sugerí realizar la misma tarea entre todos y fui escribiendo en la pizarra sus sugerencias, a la vez que di ejemplos de cómo había que trabajarlo. A continuación, buscamos en el diccionario algunas de esas palabras y colectivamente las fuimos analizando, diciendo lo que cada uno interpretaba de lo leído, explicitando qué no se entendía de las definiciones del diccionario, deduciendo los significados oscuros, etc. Algunos días más tarde comenzaron a funcionar las parejas: definían las palabras inicialmente por su cuenta y luego las cotejaban con el diccionario.

Observemos algunas de las definiciones elaboradas por los distintos niños:

Ábaco:

- «una cosa que lo giras y sale algún signo del zoodíaco»
- «cosa de madera que sirve para poner cifras matemáticas»
- «una cosa que tiene una tabla y encima tiene seis palos y metes como unas pastillas y sirve para aprender»
- «una suma o resta»
- «aparato de madera que sirve para contar, sumar, restar, etc.»

Cuentos:

- «son historias para leer o dormir»
- «historias no verdaderas»
- «un libro donde te leen leyendas antiguas»
- «son historias de aventuras, de terror, de toda clase»

Español:

- «una persona que ha nacido en España y que es española»
- «una persona que ha nacido en España y que habla en español»
- «un hombre que vive en un país que se llama España»

Soleado:

- «cuando viene mucho sol y hace mucho sol»
- «es cuando sale el sol y los rayos del sol dan muy fuerte a la tierra»

Violín:

- «un instrumento que sirve para tocarlo»
- «objeto que se toca en orquestas»

Colonia:

- «olor que sirve para oler mejor»
- «cosa que huele muy bien y te la echas en la cara, en el cuello, etc.»

He observado que es una actividad muy lenta, al menos por ahora. Aún no tienen agilidad en el manejo del diccionario: les lleva tiempo encontrar lo que buscan, se detienen a leer y comentar otras palabras con las que dan por casualidad, suelen desanimarse de entrada cuando no comprenden lo leído, les cuesta revisar y discutir sobre sus producciones o la de los compañeros, y no les gusta que les cuestionen las suyas propias, ni siquiera para mejorarlas.

Mis intervenciones durante la actividad han pretendido ayudarles en estas dificultades: yo pasaba por sus mesas y me sentaba a compartir la tarea con alguna pareja, les orientaba sobre las páginas donde podían encontrar lo buscado, discutía con ellos sus interpretaciones. Además, intenté fomentar la cooperación

entre los miembros de las parejas, ya que al principio trabajaban más competitivamente que en colaboración.

Actualmente se involucran más activamente y poco a poco están aprendiendo su funcionamiento. Además, he observado que la consulta espontánea de los diccionarios, en otras situaciones de clase, ahora se realiza con mayor frecuencia que antes.»

A partir de estas sesiones iniciales, la maestra planificó proponer cíclicamente a lo largo del curso la misma actividad porque consideró que era muy rica en cuanto a los contenidos que permitía abordar y porque era lo suficientemente «abierta» como para servir y no aburrir al grupo heterogéneo de alumnos que componen una clase.

En lo referente al área de lengua, la actividad propicia el trabajo simultáneo sobre los siguientes aspectos:

a) Promueve la necesidad de explicitar los propios conceptos en relación a ciertos términos, para lo cual es preciso analizar sus rasgos definitorios; favorece, por tanto, el enriquecimiento léxico y el desarrollo de categorías conceptuales.

b) A la vez, es una actividad de expresión escrita, que exige pensar qué lenguaje utilizar (tomando decisiones acerca del léxico, la morfosintaxis, etc.) y también cómo ortografiarlo.

c) Además y fundamentalmente, favorece la reflexión metalingüística, es decir, el pensamiento referido al lenguaje: se deben comparar contenidos (significados) y formas lingüísticas (sus significantes, las expresiones).

d) En esta comparación, cuando los niños tratan de evaluar si distintas definiciones aluden a lo mismo o no, ponen en juego estrategias de comprensión del lenguaje (escrito) y de toma de conciencia de la comprensión. Esto les exige utilizar procedimientos de comprensión lectora referidos a enunciados breves pero complejos y, por ello mismo, promueve que los desarrollen.

En 4.º curso

1. «En un bosque, no hace muchos años...». Proyecto anual de escritura de cuentos inventados

«En nuestra clase de 4.º emprendimos un proyecto de escritura que nos llevó por caminos insospechados. Todo comenzó a raíz de una preciosa casa de gnomos que aparecía como ilustración en un libro que leíamos en el aula. A Consuelo se le ocurrió la idea de inventar cuentos que se desarrollasen en esa casa. Decidimos que íbamos a crearlos y a redactarlos en grupos de cuatro, y que una vez terminados los regalaríamos a los niños de Educación Infantil.

Planifiqué que a lo largo del proyecto de escritura yo plantearía situaciones sistematizadas de reflexión sobre determinados aspectos del sistema de escritura (ortografía de palabras, puntuación, uso de tildes) y acerca del tipo de texto (es decir, de las propiedades que hacen que un escrito pueda considerarse un cuento). Estas situaciones responderían tanto a las dificultades de los niños que yo detectara durante la elaboración del cuento, cuanto a ciertos contenidos curriculares que deseaba tratar. Cada grupo sacaría provecho de estas actividades de reflexión –intercaladas entre las sesiones de redacción– a la hora de elaborar su propio texto, en la medida de sus necesidades y posibilidades.

Inicialmente me pareció que les podría ser útil realizar colectivamente una planificación a grandes rasgos de sus cuentos. De esta manera, los niños tendrían la oportunidad de compartir dudas y generar ideas: respecto al contenido, a la organización textual, etc...

Lo primero que acordamos fue la necesidad de no perder de vista la audiencia: para quién se iba a escribir el cuento. Destaqué la importancia de tener siempre presente el interés que nuestros cuentos debían despertar en quienes los fueran a leer, ya que los cuentos deben entretener. Y entre otras cosas, decidimos que una vez terminados, habríamos de ilustrarlos, con el objetivo de llamar la atención de nuestros lectores. Concluimos, además, que sería conveniente que la versión final estuviera escrita en mayúsculas, puesto que a los niños pequeños les

resulta más fácil así. Nos ilusionaba imaginarlos hojeando y leyendo los cuentos por sí solos, aunque simultáneamente mis alumnos se habían entusiasmado con la propuesta que les hice: cada equipo iría a leerles el cuento que escribiera.

Les sugerí discutir acerca de la estructura de los cuentos, para que los nuestros se parecieran a los de los autores adultos. Elaboraríamos colectivamente unas pautas respecto a su contenido. A primera vista parecía que tenían claro cuáles eran las partes en que se organizan los cuentos clásicos, ya que varios mencionaron «el principio», «el medio» y el «final».

Pregunté a los niños qué cosas se escriben en el inicio de los cuentos y fui copiando en la pizarra lo que me dictaban:

- Nombres de los personajes
- Dónde viven
- Cómo viven
- Cómo visten
- Qué comen
- Qué hacen
- A qué juegan
- Sus aficiones
- Cómo duermen
- Cómo viajan

Al escuchar lo que me decían sobre lo que «entraba» al comienzo de los cuentos, tomé conciencia de que vale poco saber que las partes son tres si en realidad no se tiene muy claro en qué consisten estas partes. Daba la impresión de que para ellos el inicio era mucho más que la presentación de los personajes. Propuse volver sobre lo ya acordado:

Maestra

Alumnos

Vamos a pensar de nuevo cuáles son las partes de un cuento tradicional y qué se escribe en cada una.

AGUSTIN: ¿Partes?

CINTIA: Claro. Los puntos: cómo empieza, el medio y como termina..

MARIA: Lo primero es la presentación de los personajes.

RAUL: El segundo punto es «comentar todo».

¿Todo? ¿A qué te refieres, Raúl?

MARIA: ¡No! El segundo es el medio. El medio puede ser un problema que tengas.

ALICIA: Sí, lo primero es la presentación, en el medio, algo qué les pasa a los personajes y en el final, cómo termina.

Aja... Tenéis razón. ¿Alguien sabe cómo se llama el final de los cuentos?

SANDRA: Pues... ¡final!

JUAN JOSE: Mmm... el fin.

CELIA: Se llama, ay, de...

CUCHO: Desenlace.

Sí, desenlace. ¿Y sabéis porqué se llama así: «des...-...enlace»?

Varios: (Extrañados) ¿«desenlace»?

MIGUEL: pues, no.

«Des...-...enlazar» significa des-hacer un lazo. En los cuentos clásicos, el medio se llama también «nudo» porque como habéis dicho ocurre algo que complica la historia, que hace como un nudo: los personajes tienen un problema. Pues, en el final, en el des-enlace ese problema se des-anuda, se soluciona de algún modo...

Estaba segura de que mis explicaciones no serían entendidas de la manera en que yo deseaba. Pero por otro lado, sabía que a algunos niños les aportarían algo nuevo con lo cual seguir pensando acerca de este tema. Así, escribí en la pizarra los nombres de las tres partes de los cuentos clásicos y continuamos comentando sobre su función y características.

En sesiones posteriores les sugerí identificar cada una de estas partes en diferentes cuentos que pedí trajeran de sus hogares: era la mejor forma de ayudarles a construir un concepto sobre ellas. Con el mismo objetivo, propuse una actividad de adivinanzas: yo leía algún fragmento de un cuento clásico de la colección que tenemos en la escuela y ellos debían decir si era del inicio, del medio o del final y porqué lo creían así.

Después de estas sesiones de reflexión sobre la estructura de los cuentos clásicos en las que se «ramificó» nuestro proyecto de escritura, propuse volver a consi-

derar la lista que me habían dictado un par de sesiones atrás acerca de qué consideraban se debía escribir en el inicio del cuento. A todos los niños que emitían su opinión, les pedía que la justificaran y/o ejemplificaran. Hubo serios desacuerdos pero después de mucha pelea acordaron que el ítem de «qué hacen» los personajes debe ir en el «medio» del cuento porque es justamente el nudo de la historia. Con respecto del ítem «a qué juegan», pensaban que o bien puede dar lugar a una historia por sí misma (y constituir el nudo o complicación) o bien estar dentro de la presentación, como una característica más de los personajes.

Mientras discutíamos sobre estos temas, empecé a darme cuenta de que era necesario llegar a acuerdos también en lo referente al buen funcionamiento del grupo. Así, entre otras cosas, quedó claro que la consulta a otros materiales no sólo estaba permitida sino que formaba parte de la tarea de escribir sus cuentos. Fue interesante observar que la iniciativa partió de uno de ellos:

YAGO: ¿Se pueden consultar libros?

¿Porqué piensas que vas a necesitar consultar libros?

YAGO: Para saber las costumbres...

Sí, se pueden consultar cuentos, diccionarios, y otros libros. También vale consultarlos entre vosotros, cuando tengáis necesidad.»

Interrumpamos el relato de la clase y analicemos la propuesta de Yago. El plantea anticipadamente un posible problema que podría surgir al tener que describir a los personajes, y sugiere una solución. Es un indicio de lo mucho que él (así como otros compañeros) estaba involucrado en este proyecto y deseoso de realizarlo de la mejor manera posible. No era, como otras actividades escolares, un «deber», era una empresa en la que se había comprometido personalmente. La intervención de Yago, así como la actitud de la maestra que fomenta la consulta y la extiende, nos revela que planificar el escribir no sólo requiere pensar en los contenidos sino también en los procedimientos que se emplearán a fin de alcanzar los fines esperados.

¡Socorro!: no nos ponemos de acuerdo

«Dedicamos varias sesiones a generar ideas sobre lo que cada grupo escribiría: colectivamente y en pequeños grupos, de forma oral y con esquemas escritos. Luego, empezaron a redactar la primera versión del cuento. En esta fase, les di la consigna de que se centraran principalmente en el contenido de la historia, ya que la revisión ortográfica y la puntuación la haríamos después.

Empecé a observar una dificultad generalizada para trabajar en los pequeños grupos que se habían constituido voluntariamente. O bien los desacuerdos paralizaban la tarea, o bien la mitad del grupo asumía la labor y la otra mitad quedaba desempleada. Era mi responsabilidad ayudarles a ver este grave problema y contribuir a su solución. Así, después de evaluar con ellos la marcha de nuestro proyecto decidimos que a partir de entonces se continuaría por parejas, dividiéndose los grupos. Hubo que hacerlo a sorteo. Algunos pidieron cambiar los personajes que en el equipo inicial se habían determinado. Por fortuna, pasado este momento de desorganización, en lo sucesivo la labor resultó mucho más satisfactoria.

Los niños escribían una o dos veces por semana, aproximadamente tres cuartos de hora. Mientras redactaban los cuentos, yo iba pasando por cada grupo a fin de atender sus dudas, mediar en los conflictos, sugerirles releer lo escrito para poder continuar o para ver «si quedó bien», formular preguntas que les permitieran desarrollar una idea inacabada, darles sugerencias cuando se encontraban «atascados»... Percibí que esta colaboración mía los tranquilizaba mucho frente a la ingente tarea de inventar un cuento.

Al cabo de algún tiempo, les propuse leer y poner en común lo escrito para recibir las opiniones de sus compañeros. Aunque noté que al principio les costaba recibir críticas, fue positivo hacerlo cuando estaban trabajando en parejas: ninguna crítica se podía tomar como personal. A partir de estos comentarios cada pareja debía realizar los cambios que creyera convenientes.

Cuentos en los que no pasa nada... cuentos aburridos

Observé que a medida que avanzaban en la escritura, ésta empezó a costarles mucho trabajo: particularmente en el momento de pasar de la presentación de personajes al nudo del cuento. Los cuentos resultaban «insulsos», era anodino lo que ocurría a los protagonistas, no había ningún conflicto entre ellos, o si lo había, se resolvía tan fácilmente que quedaba trivializado. Tal dificultad no me tomó por sorpresa, dado que ya había observado en cursos anteriores que los niños a estas edades tienden a gastar sus esfuerzos en una detallada presentación de personajes sin prever la complicación del relato.

Era importante planificar una actividad que les sirviera para mejorar el contenido de sus escritos. Les leí un cuento clásico (Cenicienta) para delimitar en él su estructura, así como para abstraer qué tipo de cosas están escritas en el nudo de la misma. Me sorprendió lo mucho que disfrutaron la lectura (previamente creía que era un cuento para niños pequeños, pero ahora tomo conciencia de que a mí también me atrapó). Promoví la reflexión acerca de los intereses contradictorios entre sus personajes, las dificultades para conseguir lo que

se proponen. Comprobamos que lo que mantiene en vilo al lector es el conflicto sustancial entre los personajes. «Si Cenicienta desde el principio pudiera ir al baile sin problemas y casarse con el príncipe... ¿qué gracia tendría el cuento?». Intenté ayudarles a pensar que el desarrollo de un cuento no puede ser «lineal» o «llano», sino que debe haber una «complicación», un obstáculo al propósito del protagonista.

Sin haberlo planificado, nuestro recurso al modelo de un cuento tradicional suscitó una nueva discusión sobre las diferencias entre un cuento original y las distintas versiones o adaptaciones (como las que se hacen en las películas). En ese momento traté de dejar de lado esta nueva cuestión porque nos desviaba demasiado de nuestro proyecto actual de escritura. Pensaba retomarla en otra ocasión más adelante.

No voy a decir que las versiones acordadas finalmente carecieran de defectos en cuanto a su estructura: muchos cuentos no lograban ser más que la suma de episodios dificultosos para el/los protagonista/s pero que se resolvían sin esfuerzo ni ingenio. A pesar de esto, creo que haber explorado con los niños las características del nudo o complicación del cuento pudo haberles servido para que lograsen versiones superiores a las que anteriormente habían alcanzado. En fin, eran sus cuentos y por mi parte no se me ocurría cómo ayudarles a mejorarlos más todavía. Tendría que seguir pensándomelo.

¿Es posible enseñar a revisar un escrito?

Una vez que fueron dando por terminados estos borradores de los cuentos, sugerí que quedasen expuestos para que todos pudieran leerlos. Propuse que las parejas se los intercambiaran, leyeran y comentaran qué les parecía. En un principio nadie sugería nada perfeccionable. Por experiencias anteriores, sabía que a los niños les cuesta muchísimo revisar un escrito, ya que ellos no saben qué buscar y, por ende, no encuentran nada para cambiar. Era necesario precisar muy claramente en qué deberían centrarse. Inicialmente me interesaba que se pudiera valorar el contenido, la expresión, coherencia y cohesión del mismo. Les dije que yo iba a leerles uno de los cuentos elegido al azar y que simultáneamente ellos dispondrían de una fotocopia del mismo para seguir mi lectura. Lo leeríamos dos veces: primero todo seguido y luego párrafo a párrafo, con la idea de ver si se entendía y si estaba bien expresado. En la segunda lectura, yo me detuve en algunas partes y pedí que la comentásemos. A veces yo misma intervenía sugiriendo la posibilidad de algún cambio: referido a la sintaxis, a los nexos entre las frases, al uso de algún pronombre personal, etc. La última palabra la tenían siempre los autores del cuento. Después de varias sesiones de revisión colectiva, les propuse hacer lo mismo en tríos: un autor se agruparía con

dos compañeros lectores, quienes le darían su opinión acerca de lo leído y sugerirían mejoras. Yo iba pasando por los grupos y a veces colaboraba con alguno de ellos.

Una vez que los cuentos se revisaron respecto a su «expresión», comenzamos a hacer la revisión ortográfica de las palabras, y de la puntuación. Propuse diversas actividades: intercambio de fotocopias de lo elaborado por cada pareja para que otra le sugiriera mejoras en puntuación; copia en la pizarra de algún fragmento y exploración ortográfica colectiva; intercambio de producciones con una consigna de lectura específica (por ejemplo: «encontrar todas las palabras que lleven B o V y, frente a la duda de su ortografía, búsqueda en el diccionario y corrección en caso necesario»); observación en el propio cuento del uso de los puntos y de las comas, y discusión sobre la conveniencia de agregar otros más: pedir ayuda a la maestra cuando hubiera dudas; etc.

Durante este tiempo también yo iba leyendo sus cuentos y apuntando en mi cuaderno los errores más frecuentes que aparecían en ellos. De este modo, en varias ocasiones copiaba en la pizarra palabras bien y mal ortografiadas, pedía que discutieran si estaban bien o mal escritas y que justificaran porqué. En caso de desacuerdo, sugería buscarlas en el diccionario. Otras veces, yo misma les indicaba que en cierta línea había una o dos palabras mal escritas, o que en determinado párrafo faltaban los dos puntos. En algunas ocasiones les señalaba con lápiz al margen de sus escritos para que buscaran en esa zona alguna incorrección¹.

De este modo, progresivamente los cuentos fueron tomando forma y por fin llegó el momento de editarlos: pasarlos a limpio, elaborar una portada y encuadernarlos. No todos acabaron al mismo tiempo, las parejas que lo iban haciendo, se encargaban de ayudar a las restantes, o bien se dedicaban a otras tareas. Lo que al inicio creí que sería una actividad de unas semanas se prolongó a lo largo de todo el curso. Las producciones obtenidas compensan los esfuerzos dedicados; la ilusión permanente de elaborar libros que verdaderamente serían leídos (¡y por ellos mismos!) a los más pequeños dio sentido a la perseverancia. En las figuras n.º 44 a 48 os invitamos a disfrutar del producto de nuestro empeño.»

¹ La forma de organizar la revisión colectiva ha seguido los lineamientos sugeridos por A. Palacios de Pizani, M. Muñoz de Pimentel y D. Lerner de Zunino (1990). Para las actividades de revisión ortográfica hemos tenido presente las diseñadas por M. Nemirovsky (1985).

Figura 44. Fragmento del cuento inventado por Nuria G. y Alicia A.:
«En busca del ladrón».

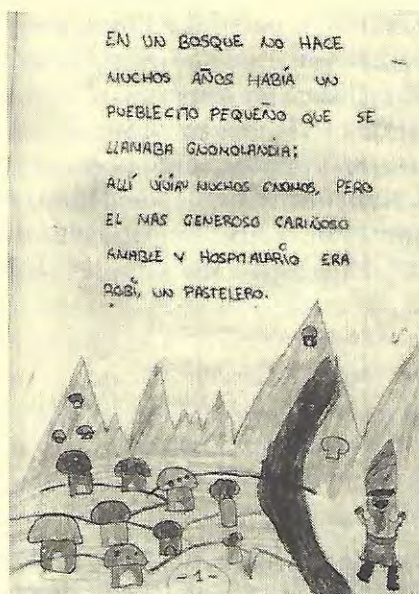
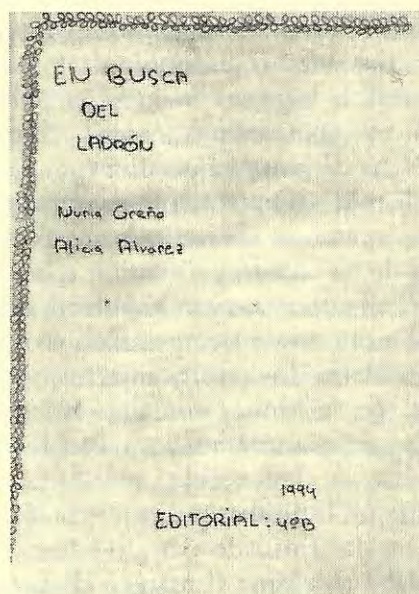
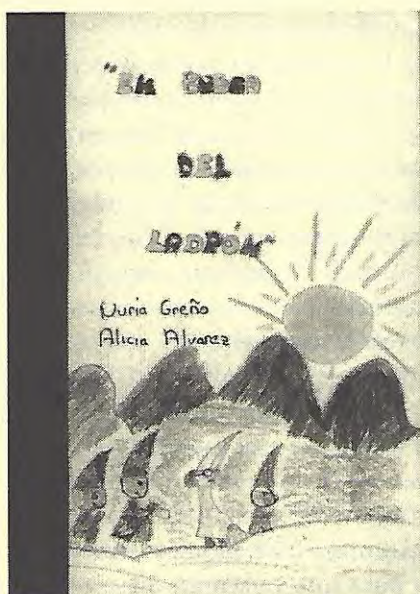


Figura 45. Fragmento del cuento inventado por Raúl B. y Miguel P.:
«La venganza de los gnomos».

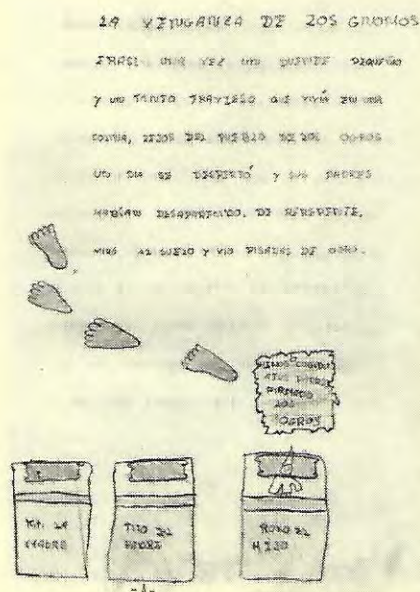
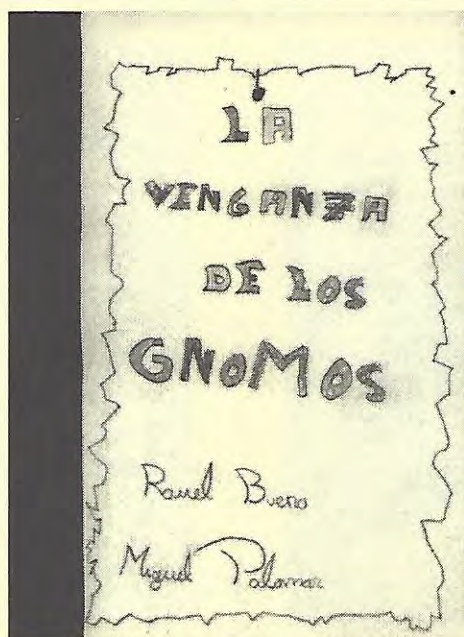
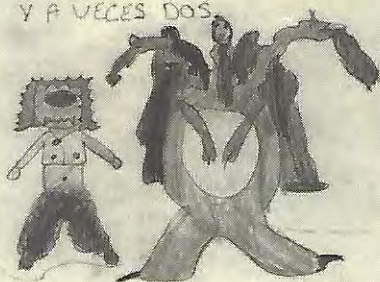


Figura 46. Algunas páginas manuscritas del cuento inventado por José Ramón B. y Cynthia A.: «Los monstruos en Gnomolandia».

UN PUEBLO DE GNOMOS
ESTABA AMENAZADO POR DOS
MONSTRUOS, UNO CON TRES CABEZAS
Y CON ALAS Y UN CICLOPE, LOS DOS
IBAN UN DÍA A LA SEÑALA
Y A VECES DOS.



-1-

-ESTO NO PUEDE SACAR ASÍ.

DIZO UN GNOMO DE LA ALDEA.

-NI TAMPOCO TANTAS HATUJAS.

DIZO UNA SEÑORA A LA QUE SE LE HABÍA
MUERTO UN HIJO.

-¡TAMPOCO TENEMOS JEFE!

DIZO OTRO GNOMO.

-¿QUIÉN SERÁ NUESTRO JEFE?

PREGUNTÓ UN NIÑO.

-YO SERÉ

DIZO LA MUJER DEL JEFE.

-VALE TU SERÁS.

CONTESTARON LOS HABITANTES DE
LA ALDEA

-3-

LA JEFE DE LA ALDEA PROPUSO
CONVOCAR UNA REUNIÓN A LAS DIEZ
EN PUNTO EN LA PLAZA MAYOR.
A LA HORA FESADA SE REUNIERON
TODOS.



Figura 46. Algunas páginas manuscritas del cuento inventado por José Ramón B. y Cynthia A.: «Los monstruos en Gnomolandia» (continuación).

QUE HABÍA EN ÉL. DESPUÉS EL
AUFANO DIJO

- TENER CUIDADO SON MUY PELIGROSOS.
HICIERON UNA RÓCINA PARA DEJAR
ATONTADOS POR UN MINUTO. LOS
INDICENTES ERAN:

5 RABOS DE GORILA, 3 PATAS DE ELEFANTE,
5 MOCOS TRATURADOS, 3 BARRAS DE
CORRAL, 1 BOTE DE OLOR AGUONOS,
5 GRAMOS DE PASTA DE AZÚCAR, 4 ALAS
DE ABEJOARRO, 444 PATAS DE CAMELO,
77 HORNICAS TRATURADAS, 7 MOCOS DE
ELEFANTE.

- 6 -

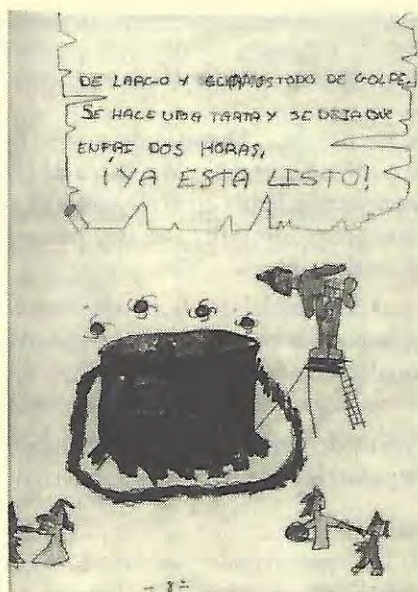
PREPARACION:

PRIMERO UNTAMOS LOS RABOS DE GO-
RILA CON EL BOTE DE OLOR AGUONOS,
LUEGO LO ECHAMOS EN UNA MARMITA
Y DESPUÉS PONEMOS LAS TRES PATAS
DE HORNICAS JUNTO A LOS CINCO
MOCOS TRATURADOS.

DESPUÉS JUNTAMOS CUATRO ALAS DE
ABEJOARRO CON LAS SETENTA Y SIETE
HORNICAS TRATURADAS Y CON LOS
SIETE MOCOS DE ELEFANTE Y LO ECHAMOS
A LA MARMITA.

DESPUÉS SE PINTAN LOS CUERPOS COMO
SI ESTUVERAN MUERTOS, SE COCE
UN PLATO GRANDE DE DOS METROS

- 7 -



- 8 -

Figura 47. Transcripción a ordenador del cuento completo de José Ramón B. y Cynthia A.: «Los monstruos en gnomolandia»².

LOS MONSTRUOS EN GNOMOLANDIA

José Ramón B.
Cynthia A.

Un pueblo de gnomos estaba amenazado por dos monstruos, uno con tres cabezas y con alas y un cíclope, los dos iban un día a la semana y a veces dos.

Los gnomos no sabían que hacer, ya habían muerto 7 gnomos, contando con el jefe de la aldea, con 3 niños y con 3 viejos.

—Esto no puede seguir así.

Dijo un gnomio de la aldea.

—Ni tampoco tantas matanzas.

Dijo una señora a la que se le había muerto un hijo.

—¡Tampoco tenemos jefe!

Dijo otro gnomio.

—¿Quién será nuestro jefe?

Preguntó un niño.

—Yo seré

Dijo la mujer del jefe.

—Vale tu serás.

Contestaron los habitantes de la aldea

La jefa de la aldea propuso convocar una reunión a las diez en punto en la plaza mayor.

A la hora fijada se reunieron todos.

Llegaron a la conclusión de que había que matar a los monstruos.

A la mañana siguiente prepararon todas las cosas necesarias para acabar con la vida de los monstruos.

Hicieron arcos, lanzas, flechas etc... Después de comer, fueron a ver al sabio de la aldea y le preguntaron que podían hacer. El sacó su bola de cristal y les enseñó el castillo de los malvados y las trampas que había en él. Después el anciano dijo:

—Tener cuidado son muy peligrosos. Hicieron una pócima para dejarles atontados por un minuto. Los ingredientes eran:

5 rabos de gorila, 3 patas de murciélago, 5 mocos triturados, 3 babas de gorila, 1 bote de olor a gnomos, 5 gnomos de pasta de azúcar, 4 alas de abejorro, 444 patas de camello, 77 hormigas trituradas, 7 mocos de elefante.

PREPARACION:

Primero untamos los rabos de gorila con el bote de olor a gnomos, luego lo echa en una marmita y después pones las tres patas de murciélago junto a los cinco mocos triturados.

² Hemos incluido la transcripción a ordenador, para facilitar su lectura, respetando la ortografía del texto original.

Figura 47. Transcripción a ordenador del cuento completo de José Ramón B. y Cynthia A.: «Los monstruos en gnomolandia» (continuación).

Después juntas las cuatro alas de abejorro con las setenta y siete hormigas trituradas y con los siete mocos de elefante y lo echas a la marmita.

Después se pintan los gnomos como si estuvieran muertos, se coge un plato grande de dos metros de largo y se echa todo de golpe. Se hace una tarta y se deja enfriar dos horas,

¡YA ESTA LISTO!

Se fueron al castillo, tocaron la puerta, dejaron el pastel y se escondieron detras de los árboles.

Los monstruos salieron y se comieron el pastel. Se quedaron atontados durante un minuto. Antes de que volvieran a la normalidad, un gnomo gritó.

—A por ellos, y les dispararon los arcos y las flechas.

Antes de marcharse comprobaron si estaban bien muertos y un gnomo gritó ¡HURRA! y los demas gnomos lo gritaron con él.

Al llegar a la aldea celebraron la muerte de los monstruos, y vivieron muy felices.

Figura 48. Transcripción a ordenador del cuento completo de María M. y Juan José A.: «Secuestro en el bosque».

SECUESTRO EN EL BOSQUE

Autores: María M. y Juan José A.

Ilustradores: María M. y Juan José A.

Erase una vez, en el país de Ferdilum, había un fantasma que se llamaba Falopio. Un día fue a buscar frutas al bosque, y cuando estaba cogiendo manzanas, se encontró con un gnomo que se llamaba Pepito el Gordito. Pepito y Falopio se hicieron amigos. Se adentraron en el bosque y se hicieron una cabaña. Falopio le dijo a Pepito:

—Tú quédate aquí que yo iré buscar Frutas al bosque.

Pepito hizo lo que Falopio le dijo.

Mientras Falopio estaba buscando fruta, un Troll que les llevaba escuchando todo el rato, llamó a la cabaña y dijo con la voz de Falopio:

—¡Sal, que comeremos fruta!

El gnomo salió y el Troll lo raptó.

Cuando Falopio llegó, se encontró que Pepito no estaba, lo buscó por todas partes y en un rincón vio huellas de Troll.

Las fue siguiendo y se encontró con un hada que se llamaba Floripondia, ella le dijo que no lo había visto pero que les podría ayudar con sus poderes Mágicos, y dicho y hecho.

Los dos se fueron a buscar a

Pepito.

Siguieron caminando un buen rato y se encontraron con unos animales del bosque. Los animales estaban muy muy asustados, y el hada les pregunto:

—¿Qué os pasa ?

Figura 48. Transcripción a ordenador del cuento completo de María M. y Juan José A.: «Secuestro en el bosque» (continuación).

—Que estamos muy asustados porque un troll se ha llevado a nuestro amigo el pajarillo y además tenía un gnomo; esto le llamó la atención a Falopio y dijo

—¿Y hacia donde se han ido?

—Hacia el Norte,

Falopio dijo:

—¿Queréis venir con nosotros?

Y los animales del bosque dijeron:

—Vale, pero antes tenemos que preparar un plan.

Falopio el fantasma dijo:

—Lo podemos preparar en la cabaña que tengo

—¡¡Si, si !!

Digieron todos y así fue. Se marcharon a la cabaña, se quedaron toda la noche y cuando amaneció fueron a buscar: frutas, palos, hojas, piedras, tierra, madera, pintura y una pala.

Al amanecer, emprendieron el camino hacia la cueva de los Trolls, y cuando llegaron, prepararon el plan. Los osos se repartían muy bien el trabajo, el papa oso hacía la figura de un gnomo, los oseznos mezclaban pintura y mamá osa colorearía la figura. Los zorros y falopio hacían el agujero y ponían las ramas y las piedras. Y los pajaritos y el hada vigilaban que no se acercaran los Trolls.

El día, oscureció, y a los Trolls les apetecía salir a hacer el tonto porque estaban hasta el gorro de tirar barro a sus prisioneros. Cuando salieron empezó el plan; todos se escondieron y los Trolls eran tan tontos que confundieron la figurita del gnomo con uno de verdad, se echaron contra el gnomo de madera, y cuando lo levantaron del suelo, para atraparlo se activó la trampa del suelo y automáticamente los Trolls cayeron en el agujero. Como Falopio el fantasma era muy bueno, les tiró un poco de fruta para que comieran y no se aburrieron. Mientras los trolls comían, Falopio y los animales del bosque, entraron en la cueva y se encontraron con sus amigos; les quitaron la cuerda que les ataba y salieron. Cuando vieron a los Trolls en el agujero, les dio pena y les echaron una escalera que el Hada saco por arte de magia, pero solo resistiría su peso si les prometían que iban a ser buenos. Los Trolls lo prometieron y salieron.

Falopio Pepito y los animales del bosque le dieron las gracias a el hada y se fue y fueron felices y comieron perdices.

2. «Biblioteca circulante»

«Existe en mi aula de 4.º una pequeña biblioteca formada por unos 250 libros de diferente procedencia: comprados por los padres, dotados por el M.E.C. y la C.A.M., donados con anterioridad... La variedad de temas y tipos de textos es grande. Los niños los consultan y los leen a diario en clase. En algunas ocasiones, solemos recurrir también a la biblioteca de centro. Es habitual que los niños retiren libros para leerlos en sus casas.

Además de los fondos permanentes de nuestra biblioteca de aula, los niños suelen traer a clase libros propios que permanecen en la biblioteca durante todo el curso. Al finalizar el curso escolar, se llevan sus libros con lo cual al año siguiente estos fondos temporales deben reunirse nuevamente.

Cuando comenzó este curso, en el que trabajaría con los mismos alumnos que el año pasado, les propuse que trajeran otra vez libros para la biblioteca del aula, lo cual suscitó una polémica: los niños decían que cuando terminaba el curso sus libros quedaban muy deteriorados, por lo que traerían algunos, pero los predilectos, los «buenos» y «bonitos» no.

Se me ocurrió una posible solución: les pregunté si estarían dispuestos a prestar sus libros pero sin tener que dejarlos en clase y respondieron que «así sí». Les expliqué la importancia de que trajeran a la clase justamente los que más les gustaban porque estos eran los libros que seguramente podrían interesar más a los demás. Si a alguien le gustaba algún libro en especial, podría convencer a los demás para que lo leyeran, comentando lo que ese libro tuviera de interesante, explicando porqué valdría la pena su lectura. Además, posteriormente se podrían comparar los puntos de vista de los diferentes lectores e intensificar el intercambio de recomendaciones, una vez que ellos mismos conocieran los gustos de sus compañeros.

Decidimos, pues, que haríamos una biblioteca circulante con fondos guardados en sus casas y que debían ser traídos a clase para prestarlos a un compañero sólo a partir de una solicitud concreta. Mi propuesta dio lugar a muchas preguntas: «¿Cuánto tiempo podemos tener el libro?»; «¿Cómo sabemos los libros que tiene cada uno?»; «¿Qué pasa si algún niño no quiere prestarme el libro porque no soy su amigo?»...

Hubo respuestas para todos los gustos, pero la discusión sirvió para que viéramos la necesidad de elaborar unas normas para el funcionamiento de la biblioteca circulante. Sugerí que cada niño trajera un listado con los libros que estaba dispuesto a dejar en préstamo. Una vez que las listas estuvieron terminadas, las unifiqué y pasé a ordenador quedando los ¡616! títulos clasificados alfabéticamente, y referenciados los nombres de sus propietarios:

<i>Catálogo de libros disponibles</i>	
LIBROS QUE SE PRESTAN	DUEÑA/O
Joaquín tiene problemas	Miguel
Asesinato en el Canadian Express	Celia
Asterix	Agustín
Pulgarcito	Sandra
...	

En un par de sesiones siguientes, fuimos elaborando colectivamente las normas y procedimientos que había que seguir para pedir un libro y llevarlo a casa: discutíamos contenido y forma de expresarlo, ellos me dictaban, yo escribía, volvíamos a leer, revisábamos la redacción... Finalmente confeccionamos un cartel con lo acordado, que colocamos cerca del rincón de biblioteca:

Normas para el funcionamiento de la biblioteca circulante

1. Buscar en el catálogo en el que se encuentran todos los títulos.
2. Pedir el libro a su propietario.
3. Cuando lo trae, se toma nota en el libro de registro completando todos los apartados.
4. El tiempo de préstamo es de 15 días.
5. Todos los libros están a disposición de «todos» (cuando un libro está en el listado lo puede pedir cualquier niño, sea amigo o no).

En el mismo rincón colocamos el «Catálogo de libros disponibles», ya mencionado, y el «Libro de Registro de préstamos» que construimos con el siguiente formato:

<i>Libro de registro de préstamos</i>				
Título	Propietario	Se lo presta a	Fecha del día	Fecha devolución

Desde que empezó a funcionar la biblioteca circulante, hace 6 meses, el volumen y el interés por la lectura ha aumentado en la clase (ver en la figura n.º 49 un fragmento del libro de registro referente a frecuencia de préstamo).

Aparte de los préstamos domiciliarios realizados en la biblioteca municipal, de centro y de aula, nuestra biblioteca circulante recibió 71 solicitudes de préstamo referidas a 43 títulos. Varios de estos títulos fueron pedidos, pues, por más de un lector; algunos fueron leídos hasta por 7 niños. En el Libro de registro de préstamos consta que la mayoría de los alumnos hicieron uso de estos fondos. En varios casos fue necesario que los jóvenes lectores renovaran el préstamo inicial de 15 días por otros tantos, para acabar así con una lectura inconclusa pero atrayente.

La organización acordada permitió que fueran utilizados con total autonomía. Los propios intereses de los niños garantizaron que las normas fueran respetadas y los libros cuidados. Noté que paulatinamente los jóvenes usuarios adquirían mucha agilidad al buscar un libro en el Catálogo de libros disponibles. Cuando tenía oportunidad de observar a algunos apuntándose en el Libro de registro de préstamos notaba que lo hacían con entusiasmo y autosuficiencia, orgullosos de estar participando en una actividad cultural «adulta». En muchas ocasiones pude escuchar comentarios entre ellos acerca de lo leído y recomendaciones de ciertos títulos. Los más solicitados, según consta en el registro, fueron:

«El secreto de Lena», de Michel Ende. Ed. S.M., colección El Barco de Vapor, serie oro.

«La fábrica de nubes», de Jordi Sierra i Fabra. Ed. S.M., col. El Barco de Vapor.

«Cómo hacer de espías», de Falcon Travis. Ed. S.M.

«Fray Perico en la guerra», de Juan Muñoz Martín. Ed. S.M., col. El Barco de Vapor.

«Asesinato en el Canadian Express», de Eric Wilson. Ed. S.M., col. El Barco de Vapor.

«Zipi y Zape», de Escobar. Ed. B.

«Joaquín tiene problemas», de Sempe/Gosciny. Ed. Alfaguara.

Varios libros de «Fray perico» resultaron muy divertidos, al decir de ellos, y fueron sugeridos para ser comprados como fondos permanentes de nuestra biblioteca. Si en un futuro yo propusiese como lectura colectiva alguno de estos títulos, ¿tendrían el mismo éxito? Debo pensarlo bien.»

Figura 49. Fotocopia de una página del Libro de registro de préstamo.

TÍTULO	PROPIETARIO	SE LO PRESTA A	FECHA	FECHA DEV
Fray Perico en la guerra	Elena	María	9/2/94	24/2/94 4/3/94
La ciudad Fantasma	Yago	Jose Antonio	10/2/94	25/2/94 25/3/94
La fábrica de nubes	Yago	Alba	10/2/94	23/2/94 4/3/94
El secreto de Lena	Elena	Cynthia	11/2/94	26/2/94 25/2/94
El Lazo rojo	Elena	Nuria	18-2-94	5-3-94 28-2-94
El secreto de Lena	Elena	Sandra	25-2-94	12-3-94 28-2-94

TERCERA PARTE

Consideraciones finales

Aunque pospondremos para un trabajo posterior un análisis valorativo riguroso de la experiencia pedagógica llevada a cabo, no quisiéramos dejar de mencionar algunas consideraciones acerca de la misma.

De modo general, observamos que el trabajo didáctico llevado a cabo estimuló, por parte de los niños, la reflexión, el desarrollo de criterios propios y un progresivo aumento de la autonomía en lectura y escritura; fomentó el interés por leer y por escribir, incluso en algunos niños con dificultades; rompió ciertas respuestas estereotipadas y la monotonía, al ser planteadas actividades menos «escolares»; les llevó a una mayor implicación en su propio aprendizaje; intensificó el intercambio entre ellos; enriqueció la expresión oral en el aula porque hubo discusiones y debates en busca de acuerdos; propició la corrección de errores entre los propios compañeros.

Consideramos que el trabajo desarrollado nos permitió la profundización en el conocimiento del pensamiento infantil, particularmente en lo que respecta a los conocimientos que elaboran los niños sobre el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe. Comprender estos conocimientos posibilitó una intervención pedagógica más positiva (y más adecuada) en el proceso de aprendizaje de los niños y fomentó una actitud más abierta por parte de las maestras ante el mismo, valorando el avance y las dificultades reales de los alumnos.

Por otra parte, apreciamos que esta forma de trabajo también requirió más tiempo y esfuerzo, tanto en la planificación como en la revisión de las actividades. Además, creó la sensación de un menor control sobre el aprendizaje, pero como bien advierte J. A. Castorina (1984), el control docente sobre la adquisición de conocimientos de los alumnos «mediante estimulaciones acertadas» es una ilusión pedagógica imposible de lograr. No obstante, esperamos haber tenido en cuenta otra reflexión suya al respecto: «no se trata de evitar toda intervención sino de efectuarla indirectamente [...] promoviendo situaciones interesantes y problemáticas, disparando su actividad organizadora y estructurante».

En síntesis, pensamos que esta experiencia ha sido muy rica —tanto para los niños y las niñas como para las maestras y coordinadoras— y entendemos que las dificultades surgidas durante el desarrollo del trabajo se han debido a nuestro propio proceso constructivo. Estamos convencidas de que el aprendizaje en los niños y en los adultos supone el poder equivocarse y se ve facilitado por un contexto de reflexión cooperativa para ir superando los propios errores.

Las maestras tienen la palabra

Para finalizar, quisiéramos valorar nuestro propio trabajo. El libro que el lector tiene frente a sí es un producto y a la vez es parte de un proceso. Un proceso de escritura y de reflexión, de formación docente, de práctica en el aula y de experiencia personal en el escribir. En la valoración de nuestro trabajo quisiéramos destacar los siguientes aspectos:

El enfrentarnos a la tarea de escribir las actividades realizadas en el aula nos ha permitido descubrir la diferencia tan grande que existe en cuanto a dificultad, entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral, así como las características propias de este tipo de escritura.

El tener que plasmar en papel, tanto los aportes teóricos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura, como escribir paso a paso las actividades realizadas con los niños en el aula no ha sido tarea fácil.

Nos ayudó mucho el analizar y desmenuzar el proceso de escritura, durante la experiencia que hicimos en el grupo de trabajo. En ella vimos la importancia de algunas partes o pasos a seguir en este proceso, como son: «A quién va dirigido el escrito», «cuáles son las ideas que queremos transmitir», «qué características tiene el texto que escribimos». Todo ello con una revisión constante, para que lo escrito quedara cohesionado y concreto.

Valoramos muy positivamente, la profundización teórica que hemos tenido que realizar tanto para llevar a cabo las experiencias en el aula descritas en este libro, como para colaborar con las coordinadoras, en la fundamentación teórica del mismo.

Como consecuencia de un mayor conocimiento de la evolución del pensamiento infantil frente a la lectura y escritura, ha cambiado nuestra forma de entender las preguntas y respuestas de los niños. La significación que ahora tienen para nosotras ya no es la misma al percibir las desde un punto de vista diferente. Valoramos «el error», no como tal, sino como algo natural que forma parte del proceso de aprendizaje.

El resultado de esta experiencia no sólo ha trascendido a este área de lengua sino a todas las demás áreas curriculares.

Carmen Barrio Gutiérrez, Pilar Fernández Martínez, Carmen García Álvarez,
Amparo Mora Ausias, Pilar Pita Rodrigo, M^a Carmen Virseda Jiménez.

Las coordinadoras cuentan...

1. Historia de este libro

Elaborar este texto no fue sencillo. Quisiéramos compartir con el lector lo que toda publicación esconde acerca de su génesis como tal. Nuestra historia podría narrarse así:

Comencemos por la «prehistoria». Inicialmente, en 1991, las coordinadoras impartimos un taller intensivo en el que expusimos los principios de este enfoque de enseñanza, organizamos situaciones movilizadoras y de reflexión sobre la práctica pedagógica de los asistentes al curso y sugerimos actividades para que los docentes experimentasen con sus alumnos. En un segundo momento, algunas maestras continuaron su formación en un seminario que se reunió quincenalmente durante dos años; en éste, nuestro papel de coordinadoras fue orientar el diseño de actividades didácticas y ayudar a analizar lo que las docentes realizaban en sus clases. De este modo, la formación estuvo centrada en planificar, llevar a la práctica y discutir lo ocurrido en clase, revisando las dificultades encontradas y enriqueciendo los proyectos didácticos subsiguientes con la reflexión conjunta y el análisis de bibliografía. El relato oral que las maestras hacían de lo ocurrido en el aula fue necesitando precisiones para poder ser mejor examinado, con lo cual, paulatinamente comenzamos a trabajar con registros escritos, apuntes realizados por las docentes sobre sus observaciones de clase.

La historia específica de este libro comienza en el curso lectivo 1993-94, cuando en nuestro grupo de formación nos dedicamos a escribir acerca de la práctica de aula. Habíamos diseñado y probado en clase varios proyectos didácticos, habíamos comenzado una reflexión sistemática sobre la tarea docente: entonces ¿por qué no describir, profundizando nuestra conceptualización sobre lo que veníamos haciendo, para poder transmitirlo a otros?

Con este objetivo, una vez planificadas las secuencias de actividades didácticas a realizar en la escuela, planteamos a las maestras algunas pautas para registrar lo que sucedería en las clases. En los encuentros con nosotras, las maestras daban forma a

sus observaciones de aula (redactando y/o revisando lo que habían registrado de estas actividades). Las coordinadoras algunas veces ayudábamos a comenzar un relato. Una pequeña sugerencia de un inicio posible, una pregunta acerca de qué se proponían decir, un diálogo sobre algún aspecto del contenido a escribir, una elaboración esquemática conjunta del texto -uno o varios de estos apoyos- permitían vencer el obstáculo.

Trabajaban individualmente, en parejas, en tríos... Compartían y se intercambiaban la tarea de revisar sus borradores. Así, fueron re-elaborando los textos teniendo en cuenta los comentarios que recibían por escrito (de las compañeras y nuestros). Nosotras, las coordinadoras, ayudábamos tanto en el análisis de la práctica docente como en la revisión del relato donde esta práctica se reflejaba. Respecto de estos escritos, señalábamos, por ejemplo, los sobreentendidos necesarios de explicitar, sugeríamos unificar un conjunto de aseveraciones, indicábamos la necesidad de cambiar algún término por otro más adecuado, proponíamos ejemplificar una afirmación, planteábamos alternativas para «agilizar» el estilo de redacción... Habitualmente una o dos maestras leían en voz alta la versión lograda de sus relatos, lo cual daba lugar a nuevos comentarios colectivos, referidos al estilo de redacción y a la propia situación didáctica. La reflexión surgida a partir de estos comentarios servía a la vez para orientar las nuevas planificaciones de actividades a realizar con los niños.

De este modo, las distintas versiones del mismo relato de una actividad fueron discutidas en varias ocasiones. Periódicamente, solicitamos que las maestras continuaran las tareas de escritura y revisión en sus casas o en los encuentros quincenales que, independientemente de nosotras, mantenían entre ellas. En el encuentro conjunto posterior, cada una repartía una fotocopia de la versión actualizada de su relato para que pudiera seguir siendo analizada por el grupo y, eventualmente, modificada por su autora. En muchas ocasiones, los comentarios y las dudas surgidas hacían ver la necesidad de recurrir a alguna lectura bibliográfica específica.

Con la misma laboriosidad, trabajamos en conjunto para redactar la parte de fundamentación teórica de este libro: planificamos qué debíamos escribir, redactamos individual y colectivamente, y revisamos reiteradamente los sucesivos borradores. Escribir este marco conceptual enfatizó la preocupación del grupo por enunciar las ideas con precisión. Como era de esperar, tener que citar el pensamiento de la comunidad científica de referencia planteó la necesidad de volver a leer y a discutir sobre temas que no eran nuevos pero requerían ser organizados con «imperiosa» coherencia. La diferencia entre saber sobre el enfoque teórico y tener que ponerlo por escrito hizo necesario reestructurar lo ya sabido. Algunos apartados de este marco teórico fueron redactados por nosotras, las coordinadoras, cuando con el grupo establecíamos que esos temas necesitaban mayor elaboración.

A punto de dar por terminada la redacción de este trabajo, quisiéramos explicar al lector las imperfecciones que habrá encontrado en las páginas anteriores. Después de trabajar durante meses en este libro, nos vimos desbordadas por el tiempo que el mismo requería para llegar a tener una forma «respetable», próxima a lo que deseábamos. Prolongamos, pues, la dedicación prevista inicialmente pero la «obra» seguía y seguía necesitando reestructuraciones, superación de lagunas, revisión de conceptos, uniformización de estilo, pulimento de las expresiones, establecimiento de concordancias temporales y personales de los verbos, unificación del formato, etc.

Se nos planteó la disyuntiva de abandonar nuestro cometido o darlo por concluido con los desperfectos que sabíamos tenía. Optamos por lo último, ya que preferimos dar a conocer lo que habíamos hecho. El lector reconocerá las múltiples huellas de nuestra falta de tiempo. Deseamos que éstas no oculten la dedicación y el entusiasmo que hemos puesto en estas hojas.

2. El escribir acerca de la propia práctica en la formación docente

¿Por qué propusimos a las maestras escribir con nosotras este libro? Nuestro objetivo en el grupo de formación fue aprovechar el interés de ellas por dar a conocer su trayectoria de trabajo, para ponerlas en situación de embarcarse colectivamente en un proyecto de escritura.

¿Es formativo para los docentes escribir acerca de su práctica de aula? Nosotras consideramos que lo es, y a continuación intentaremos fundamentarlo.

Hemos observado que el escribir sobre lo ocurrido en el aula permite a los docentes reflexionar acerca de la propia práctica. *Reflexionar*, en el sentido de volverse sobre ella, de observarla con una cierta distancia temporal y pudiendo objetivarla en el papel, sin las premuras de las múltiples demandas de la clase.

El tener que poner algo por escrito obliga a organizar el pensamiento y a darle una expresión lingüística comunicable, comprensible para los demás. Este mismo hecho, lleva a buscar coherencia entre los propios conceptos. Además, permite que nos preguntemos si los conceptos que tenemos son afines a nuestro proceder: escribir sugiere, pues, buscar correlaciones entre conceptos y acción. El escribir también favorece la detección de «vacíos», huecos en nuestra reflexión que deben dar origen a desarrollos tanto conceptuales como prácticos. Escribir, entonces, contribuye a percatarse de las lagunas y las contradicciones de nuestras representaciones¹ y actuaciones —un paso necesario para intentar superarlas—. En nuestro caso: escribir ayuda a poner en relación los fundamentos y la práctica pedagógica.

¹ Utilizamos el término «representación» en un sentido amplio. Nos referimos al «mundo mental»: a los pensamientos, conceptos, ideas, hipótesis, nociones, etc.

Por otra parte, el relato ya escrito posibilita, al re-leerlo, pensar varias veces y desde distintos ángulos los diversos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje. Podemos darnos cuenta del avance del grupo de niños en función del análisis de sus actitudes e intervenciones. Comprendemos que una tarea no ha servido para nuestro propósito inicial (aunque quizá sí para otros fines) porque la consigna o los materiales utilizados no eran los adecuados. Observamos que una determinada actividad puede, con pequeñas variaciones, dar lugar a nuevas actividades donde los niños reflexionen sobre otros aspectos curriculares o, con mayor profundidad, sobre el mismo aspecto...

No menos importante en la formación de los docentes que enseñan a leer y a escribir es ofrecerles la oportunidad de que se enfrenten a las posibilidades y dificultades que conlleva el proceso de escritura. Como ha sido enfatizado a lo largo del libro, escribir es una actividad laboriosa y compleja: requiere tener que coordinar distintos procedimientos para lograr un texto satisfactorio. En este enfoque, proponemos habitualmente a los niños este desafío. Evidentemente, un maestro que haya experimentado personalmente los obstáculos y el poder que conlleva la escritura (poder de reflexión, de expresión, de persuasión, de difusión, etcétera) podrá brindar mejores ayudas a sus alumnos que si no ha tenido práctica en escribir.

En síntesis, el escribir en la formación docente sirve para ampliar las posibilidades de transformar la propia práctica de aula.

3. Escribir, releer, revisar... escribir, releer, revisar...

Como ya hemos mencionado, para la redacción de este documento fomentamos múltiples revisiones y re-escrituras de sucesivos borradores, gastando kilos de papel. Seguramente, el lector se estará planteando en este momento: ¿por qué se ha dedicado tanto tiempo de la formación docente a estas revisiones?

En primer lugar, porque las revisiones del contenido constituyen un elemento importante en la capacitación de maestros: como ya hemos señalado, revisar ayuda a la reflexión sobre las actividades didácticas y a la toma de conciencia del efecto de las intervenciones docentes. Volver sobre lo ya hecho y dicho en clase contribuye al desarrollo del papel del enseñante.

En segundo lugar, porque no se trataba de escribir un apunte personal. Éste, nuestro producto final, debía ser entendido y apreciado por el lector, cuyas necesidades habríamos de tener en cuenta tanto en lo referente al contenido como a la forma de expresión. Asumir el desafío de escribir un texto con destino público requiere, por lo tanto, tomar distancia para observar (releer) lo escrito, como si fuéramos este lector potencial. Dado que ésta no es una tarea simple, leer a compañeras de nuestro grupo facilitó este cometido. Del mismo modo, en más de

una ocasión hemos oído y leído a escritores profesionales agradecer la colaboración recibida de otros colegas por haber leído un borrador de su texto y haber aportado sus opiniones sobre lo escrito.

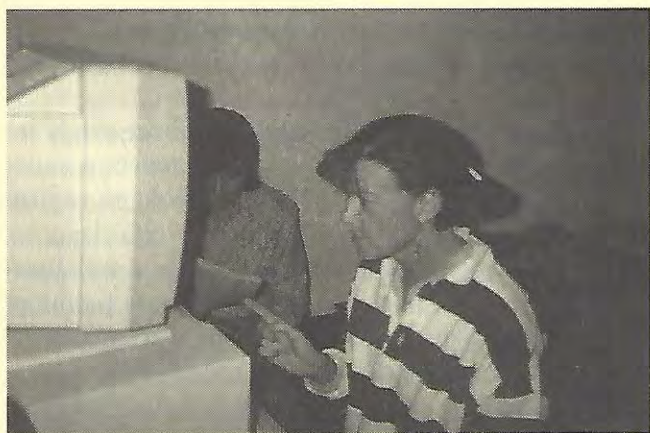
En tercer lugar, el mismo hecho de ser un documento a publicar exigía no descuidar ninguno de los diferentes aspectos textuales que hay que tener en cuenta en un escrito, aspectos múltiples y complejos como hemos señalado en capítulos anteriores. Revisar ayuda a reparar: a darse cuenta y a superar ciertas lagunas, desperfectos o aspectos correctos pero mejorables del texto. Dominar simultáneamente estos distintos aspectos es casi imposible: las sucesivas revisiones permiten trabajarlos por separado. Por otro lado, disponer de un «lector intermediario» ayuda a percatarse de lo que a veces el autor no se da cuenta si trabaja solo.

Finalmente, como ya hemos mencionado para el conjunto del proceso escritor, poner a los docentes que enseñan a leer y a escribir en situación de revisar escritos propios o ajenos es ofrecerles la oportunidad de que se enfrenten personalmente a las posibilidades y dificultades de este procedimiento específico cuyo objetivo es la mejora de los textos.

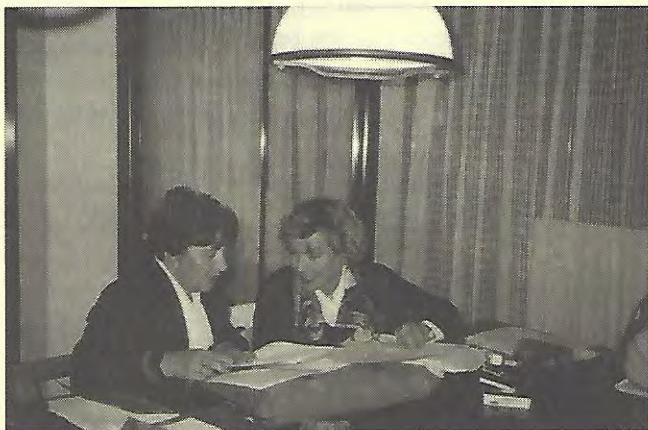
Denise Santana Muniz y Paula C. Carlino Cantis
Madrid, noviembre de 1994

Preparando este libro.





Preparando este libro.



Bibliografía

- AISENBERG, B. (1994): «Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria». En B. AISENBERG y S. ALDEROQUI (Comps.) *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*, Buenos Aires, Paidós.
- APPLEBEE, A. (1982): «Writing and learning in School Settings». En M. NYSTRAND (ed.) *What Writers Know*, New York, Academic Press.
- BLANCHE BENVENISTE, C. (1982): «La escritura del lenguaje dominguero». En E. FERREIRO y M. GOMEZ PALACIO (Comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y de escritura*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CARLINO CANTIS, P., y SANTANA MUNIZ, D. (Org.) (1994): «Materiales Auténticos para enseñar a leer y a escribir: Una experiencia constructivista en educación infantil y primer ciclo de primaria». *Documentos CEP 1*, Madrid, Centro de Profesores de Coslada.
- CASSANY, D. (1988): «Un proceso cognitivo» en *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós.
- CASTORINA, J. A. (1984): «Psicogénesis e ilusiones pedagógicas». En J. A. CASTORINA y otros: *Psicología Genética*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- COLL, C. (1983): «La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje». En CESAR COLL (Comp.): *Psicología Genética y aprendizajes escolares*, Madrid, Siglo XXI.
- Currículo de Lengua Castellana y Literatura* (1992). Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- FERREIRO, E. (1982): «¿Se debe o no enseñar a leer y a escribir en jardín de niños? Un problema mal planteado». *Boletín de la Dirección de Educación Preescolar*, 2, México.
- FERREIRO, E. (1986): «La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización». En *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- FERREIRO, E. (1991): «Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis». En Yetta M. GOODMAN (Comp.): *Los niños construyen su lectoescritura*, Buenos Aires, Aique.

- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- FERREIRO, E., y VERNON, S. (1992): «La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años». *Infancia y Aprendizaje*, 58.
- GARCIA-DEBANC, C. (1989): «De l'usage d'ateliers d'écriture en formation d'enseignants de français», *Pratiques*, 61.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1994): «Dilemas y opciones». *Cuadernos de Pedagogía*, 225.
- GOODMAN, Y. (1991): *Los niños construyen su lectoescritura: un enfoque piagetiano*, Buenos Aires, Aique.
- HARSTE, J. y BURKE, C. (1982): «Predictibilidad: un universal en lectoescritura». En E. FERREIRO y M. GOMEZ PALACIO (Comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI.
- KAUFMAN, A. M.. (1988): *La lectoescritura y la escuela*, Buenos Aires, Santillana.
- KAUFMAN, A. M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L., y MOLINARI, M. (1989): *Alfabetización de niños: construcción e intercambio*, Buenos Aires, Aique.
- LERNER DE ZUNINO, D. (1985): «La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético», *Lectura y Vida*, 4.
- LERNER DE ZUNINO, D., y PALACIOS DE PIZANI, A. (1992): *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*, Buenos Aires, Aique.
- NEMIROVSKY, M. (1985): *Aspectos para trabajar con los niños que están en la etapa alfabética con valor sonoro convencional*, Mimeo.
- NEMIROVSKY, M. (1988): *¿Cómo organizar las actividades de enseñanza del lenguaje escrito? Estructura de la planificación*, Mimeo.
- NEMIROVSKY, M. (coord.) (1989): *Notas técnicas. Matemática y lengua escrita*, México, S.E.P., D.G.E.I.P., Departamento de desarrollo e investigación educativa.
- OGLE, D. (1990): «Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje». En K. D. Muth (Comp.): *El texto expositivo: estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- PALACIOS DE PIZANI, A.; MUÑOZ DE PIMENTEL, M., y LERNER DE ZUNINO, D. (1990): *Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica*, Buenos Aires, Aique.
- SANTANA MUNIZ, D.; CARLINO CANTIS, P. y Maestras de Majadahonda (1994): «La enseñanza constructivista del lenguaje escrito (Una experiencia intercentros e interciclos)», *Revista Textos*, 2.
- SCARDAMALIA, M., y BEREITER C. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58.
- SMITH, F. (1990): *Para darle sentido a la lectura*, Madrid, Visor.
- TEBEROSKY, A. (1982): «Construcción de escrituras a través de la interacción grupal». En E. FERREIRO y M. G. PALACIO (Comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y de escritura*, Buenos Aires, Siglo XXI.

- TEBEROSKY, A. (1988): «Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial», *Revista de Educación*, 288.
- TEBEROSKY, A. (1989): «La escritura de textos narrativos». *Infancia y aprendizaje*, 46.
- TEBEROSKY, A. (1990): «El aprendizaje inicial del lenguaje escrito: la escritura de noticias». En A.A.V.V.: *Leer en la escuela*, Madrid, Pirámide.
- TEBEROSKY, A. (1993): *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, Horsori.
- TEDESCO, J.C. (1993): «Educación y Sociedad en América Latina: algunos cambios conceptuales y políticos». En D. FILMUS: *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires, Ed. Norma.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, Barcelona, Anthropos.