Las dos autoras de la obra son asesoras de numerosos centros escolares y formadoras en temas de lengua escrita. Trabajan desde hace años en la elaboración y desarrollo de proyectos de innovación docente en la alfabetización inicial. Liliana Tolchinsky es profesora del Departamento de Lingüística de la Universitat de Barcelona y miembro de la sección de investigación y del grupo de investigación para el estudio del repertorio lingüístico –GRERLI– del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de Barcelona. Ha coordinado diferentes proyectos de investigación sobre el aprendizaje de la lengua escrita y oral en diversas lenguas y es co-coordinadora del grupo de interés en escritura –SIG-Writing– que forma parte de la Asociación Europea para el Aprendizaje y la Instrucción –EARLI–. Rosa Simó Aguadé es logopeda en la escuela El Margalló de Vilanova i la Geltrú. Cuentan con numerosas publicaciones nacionales e internacionales relacionadas con los procesos de aprendizaje y enseñanza de la lectura y la escritura.

Rosa Simó es co-autora de *Escritura y necesidades educativas especiales*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje y de Aprendiendo a enseñar en *Más allá de la alfabetización* A. Teberosky y L. Tolchinsky (Eds.) Buenos Aires: Santillana Liliana Tolchinsky es autora de *The Conceptualization of Writing in the Confluence of Interactive Models of Development en Culture, Schooling and Psychological Development* Norwood, N. J.: Ablex, Genesi della lingua scritta e ruolo dell'ambiente: tre paradigmi teorici a confronto en M. Orsolini e C. Pontecorvo (ed.) *La costruzione dei primi testi nei bambino*, Lenguaje, escritura y conocimiento lingüístico en M. Siguan (Ed) *La enseñanza de la lengua, El aprendizaje del lenguaje escrito* Barcelona: Anthropos, *Developmental Aspects in Learning to Write* (ed.) Dordrecht: Kluwer, co-autora de *Processos d'aprenentage i formació docent en condicions d'extrema diversitat*. Barcelona: Edicions 62, Premio Rosa Sensat de Pedagogia 2000.

CUADERNOS DE EDUCACIÓN

36

Liliana Tolchinsky – Rosa Simó

ESCRIBIR Y LEER A TRAVÉS DEL CURRICULUM

ICE - HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: Carmen Albaladejo, Serafín Antúnez, José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, Francesc Segú

Primera Edición: septiembre 2001

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona.
Editorial Horsori. Roger de Flor, 77-79, 2.º 3.ª (08013) Barcelona
© Liliana Tolchinsky y Rosa Simó
© I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B. 36515-2001
I.S.B.N.: 84-85840-90-9
Impreso en Liberduplex, SL., Constitució, 19 (08014) Barcelona

Para Mercè y Miquel, de parte de Rosa
Para Neilia y Emil, de parte de Liliana

Capítulo I

POLÉMICA EN EL BAR

En el cual explicamos algunas controversias alrededor de los procesos de lectura y escritura y, sobre todo, la gran controversia alrededor de la importancia del descifrado y la interpretación.

El gran poeta inglés John Milton, autor del *Paraíso Perdido* (1667) había enseñado a sus hijas a descifrar textos escritos en griego, aunque ellas no comprendían ni una palabra de griego. Cuando Milton se quedó ciego, cada día sus hijas releían para él los textos clásicos. Al escucharlas el poeta revivía. ¿Quién lee realmente en este caso? ¿Milton o sus hijas?[1] Ciento cuarenta años después en un bar de Calella de Palafrugell resuena la misma pregunta.[2]

En una mesa pequeña, de espaldas al mar, están Joaquim y Glòria totalmente ajenos al ambiente vacacional del entorno. Casi gritando y no sin cierta furia, Joaquim repite la pregunta.

Joaquim: –¿Quién lee? Sí, dime tú, ¿quién lee?
Glòria tarda en responder, en general es bastante más lenta.

Joaquim: –Pero ¿tú que entiendes por leer? porque a los cinco años dicen que los ponen a leer, pero en realidad les están pidiendo que adivinen.

1. Ejemplo extraído de Morais (1994) extraído a su vez de R. G. Crowder (1982), *The psychology of Reading: An Introduction*. Oxford, Oxford University Press.

2. La idea de reunir pesonajes reales e imaginarios en un espacio y tiempos inventados aparece en *La inmortalidad* de Milan Kundera (Hemingway y Goethe), en Morais, 1994 y en *El quinteto de Cambridge*).

Glòria lo interrumpe: –¿Lo dices por lo que viste aquella vez cuando fuiste a buscar a Guillem para ir al dentista?

Joaquim: –No sé, se acostumbrará a que leer es decir lo que se le ocurre y ya veremos.

Glòria: –Pues no lo creo. Además ¿tú piensas que solamente "lee" cuando le preguntan en la escuela? ¿Sabes cuántas veces me pregunta ...¿aquí, qué pone? ¿y tú que crees?, le digo lo que pone exactamente, no importa si es una palabra difícil o fácil, conocida o desconocida. Déjame que te cuente algo, cuando tenía.... creo que fue poco después de cumplir los tres años, no sé si te lo conté alguna vez, le regalaron ese cuento del tigre salvaje y me dio a entender que quería que se lo leyera. Hasta entonces yo no le leía realmente, más bien le describía las imágenes de los cuentos y, sabes, como muchos libros ni tienen texto le iba señalando lo que había en la imagen y se lo decía. Pero éste tenía un texto que me pareció bonito y se lo leí tal cual. No te imaginas, me miró embelesado. Fue como un momento mágico.

Los chicos preguntan bastante y si a veces les leemos tal como está escrito y otras veces les preguntamos qué es lo que ellos creen que dice, ellos irán mirando, comparando.... Además, no adivinan todo, en realidad reconocen algunas letras, tiene alguna idea de lo que puede decir, de hecho muchas veces ven letras y dicen que ahí no dice nada. Parece como si sus interpretaciones tuvieran un sentido, aunque sea diferente del nuestro. Recuerda cuando antes de los dos años Guillem se plantó delante de mi coche y al ver la matrícula empezó a señalar los números y las letras de la matrícula diciendo: pone mamá

José: –Disculpe la injerencia, señora, pero yo creo que su marido algo de razón tiene. Soy psicólogo de profesión y uno de mis temas de interés es la lectura, soy lo que se llama un psicólogo cognitivo.[3] *Nosotros somos los que estudiamos la lectura experimentalmente con la idea de llegar a describir lo que ocurre en la mente y en los órganos de los sentidos cuando leemos. Sabe, algunos maestros tienen una idea muy romántica de la lectura. Algunos suponen que se desarrolla naturalmente; pero leer no es adivinar. Leer es darle a las marcas gráficas una traducción oral, es darle a las letras la pronunciación que les corresponde según las convenciones del sistema de escritura en la lengua en que se usa. Hay una manera convencional de pronunciar las letras y las combinaciones de letras que forman las palabras en francés, o en portugués o en la lengua que sea. Los chicos han de aprender esa manera de pronunciar las combinaciones de letras en las palabras según la convención, a eso lo llamamos en nuestra jerga decodificar. Imagínese si frente a un escrito cada uno dijera lo que le parece que dice y no lo que ha de pronunciarse según la convención ¿para qué serviría lo escrito? Hasta que no dominen la decodificación de las marcas gráficas, hasta que no sean capaces de combinarlas y reconocer las palabras, no podemos decir que los chicos leen. No podemos confundir leer con interpretar, se interpretan los signos del zodiaco, leemos entre líneas, pero leer en sentido estricto es darle a las letras el valor sonoro convencional y armar las palabras y las frases.*

Soledad: –Ah, no, no estoy en absoluto de acuerdo, antes de que los nenes aprendan a decodificar, leen, se puede hablar de lectura. Yo diría que en esa capacidad de poder anticipar lo que dice está la garantía de poder decodificar con sentido, si no, aceptarían cualquier cosa como posible. Yo definiría la lectura como una habilidad interpretativa. En este sentido, el aprendizaje de la lectura empieza mucho antes de que vayan a la escuela y no acaba con la escuela. Perdón, discúlpeme no me he presentado, me llamo Soledad y soy psicopedagoga, ¿qué casualidad no? Quería decirles que yo conozco muchísimos casos de chicos a quienes machacaron fuerte para que aprendieran a decodificar y no son buenos lectores porque no son capaces de buscarle significado a lo que leen. No pueden relacionarse con el texto más allá de la decodificación ¿Saben cómo nos damos cuenta? Por ejemplo, les proponemos que elijan cuál de tres figuras corresponde a una frase, vemos que miran detenidamente cada frase y cuando acaban aparentemente de leerlas dicen "ya está". Pero no eligen *ninguna figura. Entonces les pedimos que lean las frases en voz alta y comienzan: lossssss, los -za -za za-pa- zapa-za-pa-tos- tos- zapatós , los zapatós , los zapatós es -es -se mo-ja - se mojaron. Pero siguen sin elegir la única figura en la cual aparece un par de zapatos mojados. Algunos hasta son capaces de leer las frases de corrido, pero es como si lo que pronuncian no tuviera para ellos ningún sentido. No tienen problemas para decodificar o descifrar, pero ¿qué hacen con ello? No obtienen información de su propia decodificación o dicho de otra manera, no llegan al significado de lo que están leyendo a través de la pronunciación de las letras y palabras.*

Usted, sabe perfectamente, dice Soledad dirigiéndose a José, que las dos cosas son absolutamente necesarias: la posibilidad de interpre-

3. La ciencia cognitiva busca describir y explicar el conjunto de capacidades de tratamiento de la información. Esta ciencia supone que estas capacidades se estructuran y organizan en un sistema complejo que comprende. Los psicólogos cognitivos se especializan en describir y explicar el conjunto de capacidades mentales de tratamiento de la información en seres humanos. Investigan los conocimientos (representaciones) y los medios de operar sobre estos conocimientos (procesos). Tienen una aproximación analítica, buscan descomponer el sistema de procesamiento de la información en subsistemas y utilizan una metodología experimental.

tar, inferir y la posibilidad de descifrar. Además, ¿quiere que le diga una cosa? Por mi experiencia, los alumnos que se quedan en el descifrado tienen muchas más dificultades para avanzar que los que se atreven a usar las pistas del texto para anticipar lo que dice, con lo cual pueden controlar mejor su propia decodificación.

José: –Estoy de acuerdo que las dos cosas son importantes, pero Ud. sabe que las investigaciones demuestran que los lectores principiantes y con dificultades son los que más tratan de adivinar lo que pone, usan toda clase de pistas, si hay imágenes tratan de adivinar según lo que sale en las imágenes, si han escuchado algo sobre lo que está escrito tratan de orientarse con eso, si han descubierto una palabra antes la usan para la siguiente. Usan cualquier pista del contexto en el cual aparecen las palabras para identificarlas; en cambio, los buenos lectores son los que más usan la información que les dan las letras para identificar las palabras. Déjeme que le diga una cosa, la precisión es fundamental en la lectura; imagínese Ud. leyendo una receta de medicamentos y tratando de "anticipar" lo que dice, de adivinar lo que dice, ¡pueden producirse casos de envenenamiento! Además, no me negará que se necesita leer a una cierta velocidad ya que si un lector está atascado en el descifrado no puede dedicar energía mental a la estructura y organización del mensaje porque está intentando descifrar.

Soledad: –Creo que lo que estamos planteando es la eterna discusión sobre si para leer vamos de arriba hacia abajo o de abajo hacia arriba. Ir de arriba hacia abajo sería ir de las ideas generales, o de la información que tenemos, a lo que aparece por escrito: los detalles de las letras y combinaciones de letras. A ese proceso lo llamamos en nuestra jerga top-down, *de arriba hacia abajo y al otro* bottom-up, *de abajo hacia arriba, que implica partir de la información que obtenemos de las letras y sus combinaciones para obtener el mensaje del texto.*

Lo que yo digo, siguiendo a otro psicólogo cognitivo que se llama Rumellhart, pero coincidiendo con muchísimos más, es que se trata de un proceso interactivo. Esto quiere decir que al leer vamos de las suposiciones a la información que reconocemos en las letras y de la información que obtenemos de las letras a reorganizar las suposiciones, en ambas direcciones de procesamiento, las dos vías de información se ayudan mutuamente. Los conocimientos previos del tema, los objetivos de la tarea, el tipo de texto, orientan el descifrado y cuando el descifrado no coincide con lo que habíamos anticipados, atendemos más detenidamente a la forma o a las combinaciones de las letras para poder decidir si hay que modificar la anticipación o el descifrado. Así leen los lectores expertos.

Joaquim: –Vale, pero primero hay que aprender el valor convencional de las letras y las correspondencia convencionales entre las letras y los sonidos que éstas representan, hay que aprender cómo han de leerse las combinaciones de letras en las palabras, luego podremos dedicarnos a adivinar, inferir, anticipar, interpretar etc. Si no una de las direcciones falta, ¿cierto?

José: –Claro, en las primeras fases se trata de adquirir las relaciones entre letras y sonidos, hay que automatizar las relaciones y esto hará que aprendan las palabras nuevas por analogía con las que ya conocen. Si el chico aprendió "pato" y ve "zapato" reconoce la parte que ya sabe y entonces sí, según el contexto, podrá decidir que nos ponemos zapatos para salir a pasear y no patos. Por un proceso de generalización y automatización crece la cantidad de palabras que reconocemos inmediatamente y así podemos leer mucho más deprisa. Justamente la capacidad de leer en sentido estricto es lo que hace que las marcas gráficas no sean un obstáculo para llegar al significado. Claro que el objetivo es entender el texto, pero no hay que perder de vista los pasos para llegar al objetivo.

Soledad: –Justamente lo que intento decir es que el camino no va del descifrado a la comprensión sino que se trata de un constante ir y venir. Como voy comprendiendo puedo seguir descifrando, si sólo me quedo en el descifrado puedo quedarme en el sin sentido. Ud. mismo lo dijo, los lectores noveles son los que más se fijan en el contexto, justamente porque buscan significado. Es absurdo suponer que haya que convencerlos de que la capacidad interpretativa no sirve y hay que sustituirla por la insistencia en la decodificación.

Glòria: –Bueno, es que parecéis de dos partidos políticos o que estuvierais hablando de armar rompecabezas. Por la manera como Guillem lo viene haciendo parece que utiliza a veces una manera y a veces otra. Yo pienso que tendríamos que mirar más lo que él hace cuando intenta descubrir qué dice en un libro o en un cartel de los que encuentra en cualquier sitio. Si tiene alguna idea de lo que puede decir en ese cartel, es como si viera mejor las letras.

Eso lo he visto cuando escribe. Cuando tiene claro que quiere escribir una palabra primero la dice, luego va buscando las letras, es como si escarbara en su memoria para encontrarlas, va diciendo todo el tiempo lo que quiere escribir y las letras que va encontrando. Claro que para eso tiene que ser algo que realmente quiera escribir.

Soledad: –Claro, al escribir van buscando las relaciones entre letras y sonidos y al leer están más pendientes del significado, de dar sig-

nificado a lo que van leyendo. Fíjense, si no fuéramos organizando lo que vamos leyendo y sólo dependiéramos de memorizar las relaciones letra/sonido ¿cómo podríamos guardar en la memoria más de seis o siete relaciones letra/sonido? Imagínese si está leyendo INDEPENDENCIA y va estableciendo relaciones letra/sonido para cada letra I=/i/, N=/n/, D=/d/ y así sucesivamente, cuando llega a la tercera N, ya ni se acuerda de las relaciones que estableció al principio de la palabra. A nivel de palabra lo mismo, ¿acaso podríamos memorizar veinte palabras y luego darles sentido?, vamos leyendo a medida que vamos entendiendo.

José: –Esa historia ya la escuché de uno de los "históricos" de las "investigaciones psicolingüísticas". Son esos "históricos" los que dieron la base teórica a lo que en Estados Unidos se llama "lenguaje integrado", pero eso no es cierto. Al leer vamos saltando, no leemos palabras enteras o líneas enteras. Los movimientos oculares permiten abarcar partes de palabras que al combinarse facilitan la organización del sentido.

Soledad: –Déjeme que le diga una cosa y después quiero que me explique qué es eso del "lenguaje integrado".[4] Primero, eso que Ud. dice de cuanto abarcan los movimientos oculares es un argumento más en favor de no confundir lectura con descifrado; los lectores hábiles ni ven letra por letra al ir leyendo ni pronuncian letra por letra, según lo que Ud. dice es como si barrieran con su mirada unidades mayores a una palabra, centrándose en un punto, pero abarcando a ambos lados de ese punto y a partir de esas unidades van armando el sentido. ¿Cómo ve esto?

José: –Ud. lo ha dicho, así se aproximan al significado los lectores hábiles, pero aquí trabajamos con aprendices que al principio van letra por letra y lo que hay que lograr es que automaticen esas relaciones. Eso se puede conseguir ejercitando las relaciones letra/sonido en situaciones de lectura controlada con libros a su nivel. Hasta que dominen el mecanismo, basarse en las habilidades básicas que han de desarrollar y a partir de ellas podrán abordar cualquier texto. Bueno, como dije antes, la gente que está en la línea del "lenguaje integrado" a una de las cosas que más se opone es a nuestra insistencia en la importancia del descifrado, sobre todo al comienzo, y a la utilización de

4. Pensamos que las referencias al "lenguaje integrado", una metodología de trabajo muy popular en Estados Unidos, son necesarias ya que algunas publicaciones recientes (por ejemplo, Lacasa, Anula, y Martín, 1995) suponen que ésta es la metodología que se aplica en las escuelas de nuestro medio.

libros básicos adaptados al nivel de conocimiento de los niños. Esta línea de trabajo, en inglés se dice whole language *era muy popular sobre todo a principios de los 80. Empezó a generarse alrededor del matrimonio Goodman, Kenneth y Yetta Goodman. El es un psicolingüista muy conocido que descubrió a finales de los años 60 que la mayoría de los errores que cometemos al leer tienen algún sentido, no nos equivocamos de manera salvaje en cualquier dirección sino que, aún cuando nos equivoquemos al decodificar una palabra, en general los errores conservan el sentido o crean un sentido nuevo. Es más, si al equivocarnos en la decodificación producimos una frase sin sentido, volveremos a leer para recuperar el sentido. Déjeme pensar un poco a ver si le puedo dar un ejemplo de esos errores con sentido o errores que al producirse obligan al lector a releer lo leído para recuperar el sentido. Kenneth Goodman logró demostrar que los errores que se producen por el sentido gobiernan la decodificación, que leemos buscando el sentido y eso es lo primordial en la lectura. Otro psicolingüista que influyó mucho en esta línea de trabajo y fue muy popular a finales de los años setenta es Frank Smith. El escribió un libro que fue revolucionario en su época se llama* Reading as a guesing game *(La lectura como un juego de adivinación), en ese libro él también demuestra que mucho del trabajo de decodificación es en realidad una verificación de hipótesis que vamos construyendo acerca del sentido de lo que vamos leyendo. Basados en estos trabajos se inició una corriente educativa que tuvo mucha influencia en Estados Unidos y aún hoy mantiene divididas las opiniones sobre cuál es la mejor manera de encarar la enseñanza inicial de la lectura. Ellos, la gente de "lenguaje integrado", dicen que no proponen un método de enseñanza sino una concepción sobre la didáctica de la alfabetización, bueno sobre lo que en inglés se llama* literacy *que es un poco difícil de traducir al castellano porque abarca bastante más que el aprendizaje inicial de la lectura. Pero bueno, decía antes que esta gente se resiste a trabajar las habilidades básicas de codificación. No están de acuerdo con que el control de los aprendizajes se haga siguiendo listas de palabras elegidas según su nivel de dificultad, por ejemplo aquellas que presentan sílabas directas enseñarlas antes que las inversas, ir acercando a los niños a la lectura a partir de textos a su nivel que contengan sobre todo las palabras que se han enseñado para que las vean en contexto.*

Glòria: –Mire eso que Ud. llama "libros a su nivel", son el colmo del aburrimiento, además están llenos de frases sueltas que no se hilvanan. No sé, mi chico todavía es pequeño, pero ¿Ud. cree que les interesan esos libritos básicos? me parece que no tienen ningún argumento.

Berta: –Discúlpenme pero no me puedo contener, los estoy escuchando hace tiempo y como es un tema que me interesa mucho no

puedo dejar de intervenir. Justamente estoy leyendo un libro traducido del inglés, el autor se llama Pressley, pero se escribe con dos eses. En ese libro habla de tres modelos de enseñanza, uno se conoce como "lenguaje integrado", otro que se basa en la enseñanza de habilidades y otro "mixto" que supuestamente es el que funciona mejor.

Pues bien, en lo que el autor define como modelo de "lenguaje integrado" parece que lo que se usa es, sobre todo literatura infantil – libros que se escribieron a lo mejor para chicos (a veces no es así, a veces se escribieron originalmente para adultos y luego se empezaron a leer para chicos), pero no para enseñarles a leer sino como literatura, para leer. Bueno se leen relatos, se escriben historias, los chicos le dictan a los maestros alguna historia que inventan a partir de una conversación o de una ilustración. Los chicos también intentan escribir los títulos de algún dibujo que hayan hecho o volver a contar a su manera una historia que les haya gustado para tenerla escrita en la biblioteca del aula. En general, integran la lectura y la escritura a las actividades del parvulario y del ciclo inicial. Así van aprendiendo la correspondencia entre letras y sonidos mientras *van leyendo y escribiendo.*

En cambio, en el modelo "de enseñanza de habilidades", se presta especial atención a que los alumnos aprendan todas las correspondencias letra-sonido y vayan ejercitándose con material especialmente diseñado. Todo se va haciendo siguiendo un orden de combinaciones de letras que conviene usar para garantizar que no se dejaron ninguna combinación, y además se insiste bastante en el trazado correcto de las letras y en los problemas ortográficos. El nivel de lectura de la clase se sabe por el nivel de los libros que van leyendo, ésos que Ud. llama libros básicos. En el tercer modelo se combinan ambas cosas.

Creo que si se mira estrictamente desde las propuestas de los docentes es posible hablar, de un modelo o de otro modelo, de descifrar o de interpretar. Pero en el trabajo real con los chicos, la cuestión es diferente. Si realmente estamos atentos a lo que los chicos preguntan y les proporcionamos distintos materiales, el trabajo a todos los niveles es inevitable porque los chicos suelen preguntar por ortografía, caligrafía, ideas, fuentes, organización del texto, formato, argumento, sonido de las letras.

José: –¿Ud. trabaja con chicos?

Berta: –Sí, hace ya más de seis años que trabajamos con lo que aquí se conoce como enfoque constructivista. Me resulta curioso que una manera de trabajar que para nosotros está ya tan instalada ni siquiera se mencione en ciertos libros o artículos. Por ejemplo, en el libro que acabo de mencionar de Pressley y en otro que leí hace poco y me gustó mucho, de José Morais, que está en francés, ni mencionan los trabajos de corte

constructivista. No mencionan ni las investigaciones psicolingüísticas sobre escritura y lectura ni los desarrollos didácticos. No es sólo una cuestión de lengua, por que las investigaciones sobre las cuales se apoya nuestra manera de trabajar aparecieron también en inglés, francés y en otras lenguas, creo que se trata de "peñas " como en cualquier otro caso.

De todas manera, a mí me resulta útil, sensato y productivo trabajar de esta manera y estoy convencida de que los chicos aprenden mucho más - algunos más rápido y otros un poco más lentamente - pero, en general, todos aprenden más. Eso del "enfoque constructivista" es muy general y la gente lo entiende de mil maneras. Sin entrar en detalles, creo que lo fundamental es darse cuenta que si los chicos están en proceso de alfabetización y nosotros, los adultos que les enseñamos, ya estamos alfabetizados es razonable que tengamos puntos de vista algo diferente sobre lo escrito. Nosotros tenemos que estar atentos a este punto de vista, al de los chicos, porque ellos pueden llegar a entender cosas muy diferentes de las que nosotros creemos que entienden.

En el "enfoque constructivista" trabajamos con todo tipo de productos discursivos: noticias periodísticas, definiciones de diccionario o de enciclopedias, canciones, instrucciones, recordatorios. En realidad armamos mínimamente los temas que quisiéramos desarrollar en el año y según lo que se necesite aparecerán los textos. No sólo cuentos o literatura sino los que se usan y se necesitan para cada ocasión. Si tenemos que guisar usaremos recetas de cocina, si tenemos que buscar un número de teléfono, el listín telefónico y si tenemos que informarnos sobre un tema recurriremos a la biblioteca. Cada tipo de libro responde a otras necesidades. Y claro, ahí preguntan por todo, no hay salida; hemos de trabajar las letras, las combinaciones de letras, los títulos, la manera como los libros están organizados, las palabras que no entienden. En fin, al usar los libros, aparecen inevitablemente todos los temas. No tenemos libros especiales para aprender a leer, usamos los que necesitamos y los chicos van aprendiendo a medida que los van utilizando.

Joaquim: –Pero ¿cómo sabe si aprendieron todas las letras?

José: –Y ¿qué hace Ud. con los que tienen dificultades? ¿todos aprenden así, sin una orientación precisa?

Berta: –Para saber si aprenden, sobre todo los miro trabajar, leer, escribir en distintos momentos y actividades. Me organizo para ir mirándolos a cada uno en otro momento. Tengo preparadas listas de distintas cosas que he de ir mirando y eso me sirve para enterarme cómo van progresando y sobre qué he de trabajar especialmente. Como en general están ocupados en las distintas actividades, estoy bastante libre para irlos observando y los tengo bastante controlados. Hay algu-

nas actividades en las cuales trabajamos partes de palabras, comparamos frases, descubrimos letras que faltan o que sobran, conversamos sobre lo que cada uno escribió, miramos juntos lo que van leyendo y escribiendo. Por supuesto que hay de todo en el grupo, pero creo que trabajando así veo más las dificultades de cada uno. Antes, cuando usábamos un mismo material para todos, era más difícil y nosotros también hacíamos los que comenta Pressley, evaluábamos el nivel de lectura por lo que enseñábamos y no por lo que los chicos efectivamente sabían.

José: –En Estados Unidos era muy popular pero fue un desastre, y ahora han vuelto a las habilidades básicas.

Berta: –Discúlpeme, creo que Ud. no me ha entendido, nosotros no hacemos "lenguaje integrado", compartimos algunas de sus ideas o tal vez usemos algunas de las actividades que ellos usan, como actividades en las cuales los niños explican un cuento que les ha gustado y el maestro lo anota. Pero nuestra manera de trabajar es mucho más "intervencionista" si se quiere. Además, quiere que le diga una cosa, creo que los datos sobre el supuesto fracaso del "lenguaje integrado" son bastante contradictorios por lo que estuve leyendo.[5] *Pero no tiene importancia, nosotros intentamos trabajar los distintos aspectos de la escritura –las letras, las relaciones con los sonidos, las combinaciones de letras, el reconocimiento de palabras–, pero también relatos, poesías y otras formas de discurso que se usan en distintas circunstancias. Solemos comparar formas distintas de escribir, nos preguntamos por lo correcto y lo incorrecto, discutimos si lo mismo se puede decir de otra manera para que se entienda mejor o para que suene más importante. Cuando dramatizamos alguna lectura o cuando hacemos teatro hablamos como los personajes de la lectura o de la obra teatral –electricistas, profesores, niños pequeños o médicos, los que aparezcan en lo que estamos representando– y resulta increíble cómo los chicos pueden imitar otras maneras de hablar... sabe no es sólo leer y escribir, es enriquecer su conocimiento de la lengua.*

Lentamente anochecía, pero los tertulianos de Calella de Palafrugell siguieron enfrascados en la conversación hasta bastante tarde. Guillem, un poco hambriento porque en el fervor de la polémica habían olvidado su cena, no podía imaginar que lo que para él era el pan de cada día, en casa y en la escuela, pudiera suscitar tales controversias.

5. Pressley, 1999.

Capítulo II

PERSPECTIVAS SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

En el cual nos ocupamos de nuestro objeto de conocimiento, la lengua escrita. Reseñamos distintas acepciones terminológicas y nos detenemos en el análisis de los componentes del sistema de escritura, de distintos aspectos de los productos discursivos y de los procesos de lectura y escritura. De manera muy sucinta comentamos algunas investigaciones psicológicas que se ocuparon del conocimiento de la lengua escrita como sistema, como producto y como proceso y reseñamos las distintas perspectivas desde las cuales se mira este complejo objeto de conocimiento. En este capítulo volvemos sobre el discurso de los tertulianos de Calella, pero de manera más reflexiva y sistemática.

Acerca de la escritura

Cuando usamos el término escritura en la expresión *sistema de escritura* podemos referirnos tanto a las operaciones, materiales y productos vinculados con la producción de marcas gráficas sobre una superficie como a los conjuntos de marcas gráficas. En el primer sentido diremos, por ejemplo, sistema de escritura manual o electrónico. En el segundo sentido usamos, por ejemplo, escritura árabe refiriéndonos a un conjunto definido de marcas gráficas con su correspondiente clave de interpretación y uso. En este libro usamos *sistema de escritura* en este segundo sentido. Tanto el sistema de escritura del castellano como el del catalán son alfabéticos, pero el mismo alfabeto se usa para escribir lenguas tan diversas como el turco o el serbo-

croata aunque cada lengua hace un recorte particular de las letras que incluye en su alfabeto y hay ciertas discrepancias en la lista precisa de letras que forman sus respectivos alfabetos

Es curioso que adultos alfabetizados no siempre coincidan en la lista de letras que constituye el alfabeto de su lengua. Si duda de esta afirmación, estimado lector o lectora, anote las letras que considera forman parte del alfabeto antes de seguir leyendo y compruebe en las próximas líneas si su lista coincide con las que daremos para el castellano y el catalán.

Se considera usualmente que el alfabeto castellano tiene 23 letras. Las que están sujetas a discusión son los dígrafos: ll, ch y rr que en determinados momentos han sido considerados parte de la lista básica de letras y en otros momentos no. En cuanto al catalán se considera que tiene 23 "letras naturales" más dos "letras modificadas" (ç y l·l), y tres letras para palabras extranjeras (k, w, y). Algunos hablantes (y algunos libros de gramática) las considerarán parte del alfabeto catalán y otros no. Además, se incluyen otros dígrafos "fijos" (ny, rr, ss, ll, ch y otros), que aumenta el numero de letras posibles de integrar la lista (Badia, 1994). La discrepancia se debe en parte a que usamos un alfabeto de origen latino que incluye algunas letras de origen griego y cada lengua romance escogió letras de este conjunto según sirvieran o no para escribir su propio vocabulario.

Dimensión fonográfica

En un sistema alfabético las letras representan categorías de sonidos. No las variaciones de pronunciación individuales sino una abstracción llamada fonema. Las letras del alfabeto no representan sonidos, aunque por comodidad lo digamos así, sino fonemas, es decir, una entidad lingüística abstracta que, como tal, es invariable, discreta y en consecuencia segmentable.[1] Los sonidos como tales son continuos y variables, dependen de muchas circunstancias y es imposible que la escritura pueda representarlos. Sólo los modernos aparatos de análisis del sonido pueden. Por eso está claro que ninguna lengua se escribe como se pronuncia, ¡sería imposible! y por eso, la demanda que hacen algunas maestras de que los niños "escuchen bien" para decidir cómo se escribe una palabras es, cuanto menos, muy difícil de satisfacer.

1. La palabra sonido generalmente se utiliza en dos sentidos que hay que diferenciar. Como emisión fónica concreta, lo cual significa que la ha pronunciado alguien en un momento determinado y que, por lo tanto, es un fenómeno físico irrepetible aunque no lo parezca. Basta comparar sonogramas de realizaciones de una misma persona que repite la misma palabras y siempre encontraremos diferencias. Otro sentido de sonido es como alófono o variante normal de un fonema en una posición determinada, lo que implica que existe ya un primer grado de abstracción, pues posee unas cualidades que en dicha posición serían invariables. El termino *fonético* debe utilizarse cuando se trata del sonido en cualquiera de sus sentido, el término *fonológicos* cuando se trata de las entidades fónicas más abstractas: los fonemas (Martínez Celdrán, 1999). Siguiendo esta distinción y modificando levemente la propuesta de Martínez Celdrán (1999) basada a su vez en la que sugiere Tusón (1997) la definición de alfabeto debería ser: "Una alfabeto es un sistema notacional en el que se establece una correspondencia del todo convencional entre unas grafías y las unidades mínimas de tipo segmental del nivel fónico de una lengua: los fonemas".

La relación entre las letras y los fonemas es la dimensión *fonográfica* de un sistema de escritura (aunque algunos autores proponen que se denomine fonemática). En términos fonográficos solamente 6 letras del castellano tienen una correspondencia estrictamente bi-unívoca, es decir, se pronuncian de la misma manera cuando se pasa de lo escrito a lo oral y se escriben de la misma manera cuando se pasa de lo oral a lo escrito (a, e, o, l, f, t). En cambio hay 8 letras que no tienen una única interpretación oral (u, i, r, n, m, b, c, g), una letra la (h), que no se corresponde con ningún fonema y por lo menos 10 fonemas que no se corresponden con una única letra (/w/ /j/ /R/ /n/ /m/ /p/ /b/ /z/ /k/ /x/). En catalán hay por lo menos 9 letras que no se corresponden con un único fonema (a, e, o, r, s, c, g, b, d), además de la letra h y 12 fonemas que no se corresponden con una única letra (/"ae"/ /u/ /b/ /k/ /s/ /z/ /R/ /"j"/ /"dj"/ /p/ /t/ /"tS"/), más un conjunto bastante amplio de casos conflictivos.

- Del análisis de la dimensión fonográfica resulta claro que identificar el significado de las letras ya implica operaciones de categorización y abstracción por parte de los aprendices ya que las letras no representan directamente los sonidos que emitimos al hablar; además, una misma letra puede tener varias interpretaciones y un determinado fonema varias representaciones gráficas.

Dimensión ideográfica

Al usar el alfabeto para escribir una lengua específica, ciertas letras o ciertas combinaciones de letras tienen otro significado además del fonográfico. Por ejemplo, cuando escribimos en castellano la palabra *nena*, la última *a* indica que se trata de una palabra en femenino singular además de representar la vocal /a/. Esta dimensión se denomina *ideográfica* –porque da información directa, aunque no a través de la pronunciación, de las inflexiones morfológicas de una palabra. Las inflexiones morfológicas tienen una ortografía fija tanto en catalán como en castellano, es decir, se escriben de la misma manera independientemente del contexto. Esta característica de nuestro sistema

de escritura es muy importante porque pone de manifiesto cuánta información éste transmite que no está relacionada con los sonidos del habla sino con otros niveles de conocimiento lingüístico, en este caso el conocimiento relativo a la estructura interna de las palabras y su relación con las otras palabras que integran la frase. Por ejemplo, si escribimos * *EL PATO BONITA*, el error en la palabra *BONITA* no tiene que ver solamente con ella en sí misma sino con la relación de concordancia con el sujeto.

Dimensión gráfico-ortográfica

Además de los principios que rigen su relación con la fonología (dimensión fonográfica) y con la morfología (dimensión ideográfica), los sistemas alfabéticos se rigen por otros principios para representar información. Estos principios constituyen la dimensión gráfico-ortográfica, conjunto de usos y normas que afectan las marcas gráficas (fuentes, estilos) y la corrección con que se emplean según normas explícitas. Una palabra puede estar escrita de acuerdo con las regularidades fonográficas, pero no según las normas ortográficas. Por ejemplo, **SILVA* responde a las regularidades fonográficas, pero sólo *SILBA* responde tanto a las fonográficas como a las ortográficas. También es posible que una palabra esté escrita según las regularidades fonográficas y las normas ortográficas, pero no se adecue a las normas gráficas. Por ejemplo, rellenar un talón con letra gótica resultaría bastante exótico.

Los sujetos en proceso de alfabetización deben aprender que es posible usar distintas fuentes y estilos (cursiva, imprenta mayúscula, script) para representar una misma letra (A, a, *a*). Eso significa que una misma unidad fonológica tiene múltiples representaciones gráficas, además de las diferentes correspondencias fonográficas. Tal como dijimos antes, la utilización de distintas fuentes se rige por ciertas normas, aunque no tan explícitas y fijas como las ortográficas. Se trata de reglas de mayor o menor adecuación a distintos usos. Es probable que nos resulte exótico recibir un talón escrito en letra gótica, pero no nos sucedería lo mismo si viéramos el mismo tipo de letra en una invitación para una boda. En cambio, nos sorprendería recibir una carta escrita en mayúscula de imprenta; lo consideraríamos poco adecuado. Sin duda, la escritura electrónica permite una variedad de fuentes y estilos de presentación y éstos tienen un enorme efecto en los lectores. Los adultos alfabetizados preferimos unos tipos de letras a otros así como unas densidades de caracteres a otras. Apreciamos algunos tipos de letra como más modernos, o más serios o más atrevidos que otros y los evaluamos y reaccionamos en consonancia con

estas apreciaciones. Mucho más inequívoca será nuestra reacción si nos referimos a las normas que precisan cómo escribir correctamente las palabras. Transgredir estas normas tiene un enorme efecto, obviamente negativo, en el lector que las conoce.

La ortografía del catalán tiene una reputación popular de ser más difícil que la del castellano. Esta idea tan popular no parece justificarse por el hecho de que el catalán tenga muchos más casos en los cuales no hay correspondencia bi-unívoca letra/sonido (en ambas direcciones de lo oral a lo escrito y de lo escrito a lo oral), ya que como vimos antes, en castellano hay 8 y en catalán hay 9; es decir, la diferencia entre los dos sistemas no es tan grande. La creencia popular parece tener que ver con que en catalán los casos de no correspondencia comprenden muchas más alternativas que en castellano. Por ejemplo /s/, tiene en catalán cuatro alternativas gráficas y en castellano solamente una. Otra característica que influye en la consideración de la dificultad del catalán radica en las vocales, que tienen correspondencia bi-unívoca en castellano –cinco letras cada una corresponde a una y solo una vocal– en cambio, en catalán las mismas cinco letras corresponden a ocho vocales (Green, 1988).

Para cubrir los requerimientos fonográficos y ortográficos a veces se necesitan signos adicionales además de las letras. Tanto el castellano como el catalán incluyen un conjunto de diacríticos que otras lenguas, que usan el alfabeto latino, no poseen. Nos referimos a la diéresis (ü), la tilde, (ñ) (á), la cedilla (ç) y el "punto para la geminación" (l·l) o *punt volat*. En catalán hay más diacríticos que en castellano: el catalán tiene dos tipos de tilde (grave y agudo), el castellano sólo uno; el catalán tiene diéresis en las vocales y en un número de dígrafos que incluyen vocal, el castellano diéresis solamente en güi/güe. Estos diacríticos no pertenecen al alfabeto pero sí al sistema de escritura. Las tres dimensiones: fonográfica, ideográfica y ortográfica regulan la escritura de las palabras. Las fronteras entre las palabras y la organización del texto están reguladas por otro sistema de notación: el sistema de puntuación.

El sistema de puntuación incluye tanto las marcas gráficas (por ejemplo, punto, punto y coma, subrayados o negritas) como los espacios que regulan el texto en la página (o pantalla) y separan las palabras entre sí y los párrafos (por ejemplo, las sangrías). Es posible que a alguien le resulte extraña la inclusión de los espacios entre la lista de signos de puntuación, pero, como en la música (que también usa un sistema de notación), en la escritura los silencios son tan importantes como los sonidos. Y, la no marca también es una marca. Aunque existen normas para usar el sistema de puntuación éstas son mucho menos rígidas que las normas que rigen la ortografía interna de la palabra. En el uso de la puntuación hay mucho de estilo personal y se

aceptan licencias y variaciones que no son para nada aceptables en la ortografía de la palabra. La ortografía es el aspecto menos ambiguo del sistema de escritura.

La puntuación afecta o define unidades mayores que la palabra lo que es particularmente claro en el uso de los signos de puntuación, pero también es cierto para el punto final, el punto, el punto y coma y la coma. A estos signos ha de añadirse el uso de mayúsculas y el uso de espacios (blancos). Las mayúsculas sirven para indicar nombres propios y el comienzo de oraciones y los últimos para indicar una unidad de muy complicada definición fuera de los límites del sistema de escritura, la palabra. Tanto en castellano como en catalán las palabras gráficas, es decir los grupos de letras separados por blancos, corresponden a elementos de características muy diversas. Pueden corresponder a morfemas (*fin*, *él*), a ítems lexicales complejos (*cumpleaños*, *agricultura*, *trencaclosques*), frases verbales (*dámelo*), infra-morfemas (partículas que tiene significado sólo en el contexto de ciertas formulas (a *fuer* de, Déu n'hi *do*) (Reichler Beguelin, 1990). Todos estos elementos de carácter morfológico bien diverso se escriben como palabras separadas. Es realmente asombroso que los niños se arreglen relativamente bien con tanta complicación sobre todo teniendo en cuenta que sería imposible explicarles por qué algunas *palabras* se escriben separado (*me lo da*) y otras se escriben junto (*dámelo*).

Todas las lenguas modernas utilizan los mismos signos de puntuación y tipográficos, pero los hábitos de uso son bastante diferentes (Catach, 1989). Si comparamos catalán y castellano encontramos que el apóstrofe no existe en este último, pero en catalán cumple importantes funciones de *enllaç* 'enlace', particularmente entre artículos y nombres. El guión es usado tanto en castellano como en catalán en algunas palabras compuestas, pero en catalán es además usado entre verbos y clíticos (*deixar-me*). Finalmente, otra marca de puntuación que diferencia entre catalán y castellano es la de interrogación: el catalán, usa signo de interrogación al final de la oración (?) y castellano lo usa también al comienzo (¿) (?). Lo mismo sucede con el signo de exclamación en castellano (¡ !) y en catalán (!). Es importante aclarar, sin embargo, que muchas editoriales ya han adoptado el doble signo de interrogación tanto para el catalán como para el castellano.

- Aprender un sistema de escritura, saber usarlo, implica dominar las dimensiones fonográficas, ideográficas, ortográficas así como el sistema de puntuación. Cada una de estas dimensiones se relaciona con otra dimensión del conocimiento lingüístico. Su aprendizaje, por lo tanto, involucra necesariamente estas dimensiones de conocimiento. Conocer estas dimensiones facilita la organización de actividades didácticas diferenciadas y orienta en el análisis del tipo de dificultad que puedan manifestar los niños en el aprendizaje.

Productos discursivos

Otro de los sentidos en que se usa el término escritura es para referirse a *productos discursivos*. Cuando decimos de alguien que escribe muy bien, seguramente estamos refiriéndonos a su capacidad de crear buenos textos y no a su habilidad de trazar letras. La utilización de la escritura en distintas circunstancias, para distintos interlocutores y con distintas funciones, produjo y produce textos muy diversos: *un agradecimiento, una disculpa, una historia, una obra de teatro, una poesía; un listado de nombres, una noticia periodística, un obituario, un sermón, una conversación, una receta médica, una pregunta, un refrán, una definición, una tesis doctoral de geología, los diez mandamientos, una novela*, son algunos ejemplos de productos discursivos.

En principio, todo lo que se dice puede escribirse, ¡ésa es la gran virtud de un sistema alfabético! Pero, hay algunos productos discursivos que no suelen aparecer por escrito, hay otros que pueden prepararse por escrito y luego expresarse oralmente y otros que son típicos de la expresión escrita. Una conversación puede encontrarse escrita, pero es la forma discursiva típica del lenguaje oral, un sermón o una conferencia se preparan por escrito para presentarse oralmente; en cambio, una novela o una tesis doctoral se expresan habitualmente por escrito. Algunos productos discursivos son patrimonio de especialistas, otros forman parte del repertorio de la mayoría de los sujetos alfabetizados.

No es fácil hacer una lista de las características de los productos discursivos tal y como hemos hecho con las características del sistema de escritura. Ello es así porque las características de los textos difieren según las circunstancias en las cuales se producen, los propósitos comunicativos, el tema de que traten, la relación que existe entre quién los produce y a quién van dirigidos; la modalidad oral o escrita en la cual se realicen, el tiempo de que se dispone para producirlos y otros múltiples factores.

El mensaje que dejamos en el teléfono de un compañero de trabajo con el cual nos habíamos citado para avisarle que llegaremos media hora más tarde de lo previsto porque hay un atolladero de tránsito diferirá del que dejemos en el teléfono de un funcionario del ministerio con el cual nos llevó meses establecer contacto y fijar una entrevista. Aunque el propósito, el tema, la modalidad, el tiempo disponi-

ble y la situación en la cual producimos el mensaje sean idénticos, la diferencia en la relación entre interlocutores provocará notables diferencias. El mensaje para el funcionario contendrá una presentación mucho más completa de nuestra persona que la que incluyamos en el mensaje para el compañero; el tratamiento diferirá (usaremos tú con el compañero, pero Ud. con el funcionario), seremos mucho más precisos sobre las circunstancias que motivan el retraso con el funcionario que con el compañero, porque la precisión aumenta credibilidad y nos disculparemos más y de manera mucho más formal con el funcionario que con el compañero. Todos los niveles del mensaje (la organización general, el vocabulario, la organización interna de las frases, la manera como se ligan las frases unas con otras) se modifican de manera concurrente por cualquiera variación en los múltiples factores que determinan una forma discursiva. En términos más precisos y siguiendo la propuesta de M. K. Halliday (1989), las características de los distintos productos discursivos resultan de las variaciones y combinaciones alrededor de tres ejes del contexto: el *campo*, el *tenor* y el *modo*. El campo del discurso concierne a lo que está ocurriendo, a la naturaleza de la acción social que está teniendo lugar, aquello que los participantes se están comprometiendo a realizar. El *tenor* concierne a las relaciones personales entre los participantes, sobre todo las relaciones de jerarquía y familiaridad entre ellos y el *modo* al papel que los participantes esperan que cumpla el lenguaje, a la función que los participantes le atribuyen al lenguaje (¿persuasiva?, ¿expositiva?, ¿narrativa?) incluyendo la manifestación en la cual éste se realiza (¿oral?, ¿escrita?, ¿escrita para oralizarse?, etc.). Estos tres ejes organizativos configuran los diferentes géneros discursivos, o formas típicas que asumen los enunciados en ocasiones particulares.

Los miembros de una comunidad tiene reglas de comunicación discursivas tan fuertes como las reglas gramaticales, y así como intuitivamente percibimos cuándo se infringe una regla gramatical, también percibimos cuándo un texto no es adecuado a un determinado *campo*, *tenor* o *modo*. En interacción social desarrollamos la competencia necesaria para adecuarnos a distintos contextos comunicativos; niños muy pequeños, de cuatro o cinco años ya demuestran diferencias discursivas notables cuando están comprometidos en una actividad de juego (campo) con pares (tenor) de quienes intentan conseguir un juguete (modo) o cuando intentan conseguir lo mismo, pero durante una visita familiar (campo) en casa de unos señores desconocidos (tenor).

"Las formas de la lengua (gramática) y las formas típicas de los enunciados, es decir los géneros discursivos, se introducen en nuestra experiencia y en nuestra conciencia conjuntamente y sin que su correlación estrecha sea interrumpida" (Bajtín, 1984, p. 285). Tal como

lo explica María Cristina Martínez, los enunciados no pertenecen a un solo sujeto aunque fisiológicamente los produce uno sólo. Un enunciado es el resultado de dos sujetos socialmente organizados, es decir, todo enunciado procede de un locutor social y se dirige al horizonte social responsivo de un auditor. Todo enunciado estará siempre inscrito en una dimensión dialógica aun en el caso de no reciprocidad cara a cara o del diálogo interior (Martínez, 2001)

"Aprendemos a moldear nuestra habla en las formas del género y al escuchar el habla del otro, sabemos inmediatamente, incluso desde las primeras palabras, presentir el género, adivinar el volumen (largo aproximado de un todo discursivo), la estructura composicional dada, previendo el final, es decir, desde el inicio somos sensibles al todo discursivo que, enseguida, en el proceso de habla verterá sus diferencias. Si los géneros del discurso no existieran y si no tuviéramos su dominio, y que cada uno de nosotros tuviera que construir nuevos enunciados, el intercambio verbal sería prácticamente imposible (Bajtín, 1984, p.285 en Adam, 1999, p. 137).

Así, las formas de manifestación relacional (léxica, proposicional, funcional), todos los niveles de funcionamiento discursivo, así como la dimensión del enunciado se construyen en función del género discursivo del cual la situación de enunciación inmediata o más amplia da cuenta. La significación y el sentido del enunciado están intrínsecamente ligados al proyecto enunciativo de un género discursivo específico (Martínez, 2001).

Sin embargo, aunque nuestra capacidad de diferenciación sea muy precoz, y nuestra sensibilidad a las disonancias muy desarrollada, ello no implica que la calidad de las producciones discursivas no varíe enormemente. Varía entre los hablantes y en hablantes en distintas edades y momentos de escolaridad. Pensamos que la educación lingüística debe apoyarse en la capacidad de adecuación y adaptación discursiva, pero debe plantearse trabajar sobre la calidad de las producciones

En algún momento del proceso de aprendizaje de la escritura podemos afirmar que dominamos el sistema de escritura, dominamos las dimensiones fonográficas, morfológicas y grafo-ortográficas, excepto probablemente la puntuación que concierne a la gestión del texto y a los estilos de presentación. Pero, ¿podemos afirmar en algún momento que dominamos las propiedades de los textos? Por un lado, es cierto que nuestra socialización en "la forma típica de los enunciado" facilitará la producción. Pero, por otro, la enorme diversidad que provoca las distintas intersecciones entre los múltiples factores que inciden en la organización de los enunciados hace que nuestro dominio sólo pueda ser efectivo para algunos textos y en algunas circunstancias. Además, difícilmente el acto individual de escribir pueda nu-

trirse solamente del conocimiento social compartido que dicta formas organizativas típicas o de la enseñanza de las características generales de los géneros discursivos desvinculados de los otros factores que vimos cómo inciden en sus particularidades.

- Cualquiera que sea la circunstancia de producción de textos abarcamos necesariamente todas las características del sistema de escritura, pero lo opuesto no es cierto. Cuando trabajamos sobre el sistema de escritura en sí no están presentes las propiedades de los textos, no hay manera de abarcar las propiedades de los textos si no es a través de ellos mismos. Las peculiaridades de los textos emergen como resultado de los contextos que las provocan y son estos contextos los que han de ser particular objeto de atención.

Proceso de escritura

Otro de los sentidos en que se usa el término *escritura* es como parte de la expresión *proceso de escritura* o *proceso de producción*. En este caso se usa para referirse al conjunto de pasos que realizamos hasta obtener tanto un elemento del sistema de escritura como un producto discursivo. Para trazar las letras recurrimos a un patrón de movimientos, bastante automático para quien ya sabe escribir y más trabajoso para quien está en proceso de aprendizaje, y usamos diversos instrumentos, lápiz y papel, bolígrafos u ordenadores. Para mucha gente ésta es la acepción privilegiada, la relativa al trazado de las letras. Ciertamente, los aspectos motores e instrumentales son parte intrínseca de esta actividad; cada instrumento requiere otras adecuaciones, pero en este apartado hemos de considerar la escritura desde la perspectiva de los procesos que realiza el escritor para obtener productos discursivos.

El proceso de producción de textos tiene varias fases. Tradicionalmente se habla de una fase de "tormenta de ideas" durante la cual intentamos delinear mentalmente sobre qué escribiremos, una fase de planificación durante la cual supuestamente decidimos por dónde comenzar y cómo continuar, en qué aspectos haremos o no énfasis, una tercera fase de linearización (o traducción de las ideas en el papel o pantalla de ordenador), una fase posterior de revisión en la cual volvemos sobre lo ya escrito para pulir, agregar, o quitar y una fase de re-escritura en la cual volvemos a formular todo el texto. Sin embargo, todo aquel que haya escrito alguna vez sabe que estas fases son cambiantes, recursivas, inestables y a veces imposibles de realizar. El proceso de producción depende también del tipo de texto, del humor, del tiempo disponible así como de múltiples características de la situación y personales.

Algunos escritores han llegado a descubrir cuál es la manera más productiva de organizar su proceso de escritura. Y algunos expertos intentan aconsejar sobre cuál es el mejor procedimiento; sin embargo, hay quien sostiene que, tal como sucede con las propiedades de los textos, no hay manera de aprender las ventajas e inconvenientes de las diferentes alternativas de producción sino es probando cuáles nos resultan más productivas (Freeman y Medway, 1994). Es más, hay quien insiste en que, por mucho que intentemos explicar los beneficios de una u otra forma de organizar el proceso de producción para distintos tipos de texto, al estilo de recomendar "cuál es el proceso más eficiente para redactar un informe", no podremos descubrirlos sino es en circunstancias en las cuales sea auténticamente necesario producir un buen informe.

- ¡Qué difícil para los chicos llegar a encontrar su propia organización y el proceso de producción que les resulte más cómodo y creativo si no les enfrentamos a la necesidad de escribir en una diversidad de circunstancias y no pueden volver sobre sus textos salvo que sea para corregir la ortografía! Por eso, parece mejor proponer a nuestros escolares situaciones en las cuales producir un texto tenga sentido e instarles a que descubran los pasos del proceso de producción textual que mejor les resulten. En el primer caso es evidente que las características de la situación de producción les llevarán a los procesos, mientras que aprender los procesos no garantiza que puedan ser usados con éxito en situaciones de escritura. Ampliar y diversificar las situaciones en la escuela en las cuales escribir tenga sentido proporciona a los aprendices más recursos (flexibilidad) para enfrentarse a los textos con mayores garantías de éxito.

Acerca de la lectura

El término lectura también tiene distintas acepciones. En un sentido amplio, leer es sinónimo de interpretar. Por eso hablamos de *leer los pensamientos* o de *leer entre líneas*. En sentido estricto, leer es un modo específico de adquirir información. Sólo se lee lo que ha sido escrito. Aunque luego acabemos concluyendo que todo proceso de lectura aun en sentido estricto implica una interpretación, esta diferenciación inicial es útil. Sin duda, el objetivo de la actividad lectora es obtener significado de un texto. Pero esta actividad incluye obte-

ner información de los aspectos fonográficos, ideográficos y ortográficos del sistema de escritura (Morais, 1994).

El término lectura también se utiliza para referirse a productos discursivos, como cuando hablamos de "las lecturas de antaño", de "las buenas (o malas) lecturas". En estas expresiones, no nos referimos a las maneras de leer ni al proceso o acto de leer sino a los textos que son o no leídos. Lo mismo hacemos cuando preguntamos "¿has leído algo bueno últimamente?" o cuando recomendamos ciertas lecturas o cuando comentamos que tales lecturas no son adecuadas al nivel de comprensión de los niños pequeños.

Proceso de lectura

El mismo término se usa con otras dos acepciones *proceso de lectura* y *maneras de leer* que vale la pena aclarar. El proceso de lectura es el conjunto de pasos por medio del cual obtenemos significado del texto impreso (o digital). Es el proceso por medio del cual convertimos letras en fonemas, dicen los psicólogos cognitivos que se ocupan de la lectura en sentido estricto. Los investigadores que trabajan en la compresión de los procesos de lectura coinciden en este objetivo general, pero difieren en qué pasos son los que realizamos para obtenerlo. Difieren sobre todo en la necesidad de traducir a lengua oral (aunque sea mentalmente) los signos gráficos que aparecen en el texto. Hay quienes sostienen que la vía fonológica (traducción de elementos gráficos en categorías de sonido) es obligatoria para llegar a la representación semántica de las palabras (y del texto), aunque otros, con quienes coincidimos, sostienen que sólo ante palabras desconocidas, o muy irregulares, apelamos a la vía fonológica, caso contrario recurrimos a las representación ortográfica de las palabras (la forma escrita de las palabras) y a través de ella, directamente, accedemos al significado. La vía "ortográfica" facilita un acceso más directo al significado de las palabras, de ahí la importancia de tener un amplio vocabulario ortográfico. Poseer un amplio vocabulario facilita la lectura. Cuantas más palabras reconocemos, más fácil nos resulta leer (Stanovich, 1985).

Un punto importante para comprender el proceso de lectura es el que se refiere a la forma como nuestros ojos *transitan* por el texto para obtener significado. No leemos detenidamente elemento tras elemento; nuestros ojos van *a saltos* a una velocidad y distancia que tiene mucho que ver con la capacidad lectora. A mayor capacidad lectora, saltos más veloces y estables. Atención, la calidad de los saltos es un efecto de la capacidad lectora, no una causa. No creamos que entrenando los movimientos oculares mejoraremos la capacidad

lectora, es exactamente lo contrario. Lo interesante de esta cuestión es que nuestros ojos enfocan generalmente los lugares centrales de las palabras, no los espacios en blanco entre palabras; es en ese punto focal donde se obtiene información de la palabra. La información focal se ve ayudada enormemente por la información que rodea el punto de fijación; esta información lateral orienta y define la información de la palabra que focalizamos. Todo sucede a una extrema velocidad en los lectores hábiles. Pero hasta que no hemos identificado un número importante de palabras no obtendremos significado del texto. El número "importante" es obviamente relativo a la dificultad y a la longitud del texto, pero hemos de haber identificado en general bastantes palabras antes de poder formular el significado del texto. Por ese motivo, el léxico ortográfico que poseemos, al facilitar la identificación de palabras incide directamente en la posibilidad de interpretar el significado de los textos (Morais, 1994).

Maneras de leer

En la lectura habitual de los textos nos apoyamos, además de en el reconocimiento de palabras en otras muchas *instrucciones* (índices o pistas) que dan los textos a sus lectores: títulos, subtítulos, sangrías, subrayados, mayúscula. La lista es muy larga y los buenos escritores, aquellos escritores que son considerados con el lector (y cuentan con un buen editor), se preocupan de darnos instrucciones para acceder más fácilmente a sus intenciones usando para ello todo el sistema de puntuación (en sentido amplio). En ese sentido, tal como explica Chartier (1993) los *actos de lectura* que dan a los textos significados "plurales y móviles" se sitúan en el encuentro entre los protocolos de lectura depositados en los textos (esa lista de convenciones e instrucciones *(pistas)* para saber usarlos son provistas por el escritor y/o por el editor) y las distintas maneras de leer.

Las *maneras de leer* son los modos concretos de abordar la lectura. Podemos leer en voz alta o silenciosamente, individual o colectivamente, de forma intensa o extendida, podemos hacerlo de manera esporádica o continua. Las distintas maneras de leer tienen que ver con circunstancias históricas, sociales, personales, familiares, de necesidad inmediata o de objetivos específicos. Algunos ejemplos servirán para ilustrar en qué sentido las maneras de leer dependen de diversas circunstancias.

- Hasta el siglo XIII en que comienza a difundirse en el mundo universitario medieval la lectura en silencio, la forma habitual de lectura era la lectura en voz alta. Los *scriptoria* monásticos

de la baja edad media eran sitios de reunión de copia oralizada, el copista copiaba mientras decía el texto en voz alta. Ello era así porque la falta de separación entre palabras dificultaba la lectura y oyéndolo el copista podía darse cuenta mejor de cómo habían de escribirse las palabras (Chartier, 1993). En estas circunstancias la lectura en voz alta era la adecuada para resolver las necesidades del copista, y de ella disponía.

- En algunas comunidades de Estados Unidos, magníficamente documentadas por Brice Heath (1985), es frecuente que si un vecino recibe una carta salga a la calle a leerla con otros vecinos. Esta lectura pública facilita enormemente la comprensión de la carta y liga a las comunidades. Pero además cubre las dificultades de lectura que eventualmente pudiera tener alguno de los vecinos.

- Cuando disponemos de muy poco tiempo hojeamos el periódico, pero algunos días podemos dedicarnos a leerlo lenta y detenidamente. Cuando hemos de redactar una crítica a un artículo lo desmenuzamos, en cambio, somos mucho más ligeros cuando sólo pretendemos enterarnos sobre qué trata.

Los ejemplos podrían multiplicarse indefinidamente, pero, pensamos que sería útil comenzar a preguntarnos si todas estas diversas manera de leer están presentes en la escuela. Si realmente diversificamos objetivos, audiencias, circunstancias o tiempo disponible como para que efectivamente haya ocasiones en las que distintas maneras de leer tengan sentido o, por el contrario, nos concentramos alrededor de una o dos maneras únicas (en silencio o en voz alta), pero sin habernos adentrado suficientemente en la posible diversidad.

Finalmente, la expresión *proceso de lectura* puede utilizarse también para referirnos al conjunto de pasos alrededor de la utilización de textos para una determinada tarea. Cuando leemos un texto para escribir otro, el proceso de lectura abarca desde los motivos que nos llevaron a elegir ese texto, las reflexiones previas que nos hacemos sobre si y cómo lo utilizaremos, la manera de leer que decidimos usar (¿hojeando todo y concentrándonos en un capítulo? ¿buscando solamente los términos que nos interesan en los índices para luego ubicarlos en el texto? ¿deteniéndonos en cada capítulo y tomando notas? ¿eligiendo algunas frases para citar en el texto que estamos escribiendo?). Los distintos pasos del proceso de lectura estarán así en gran medida determinados por el tipo de tarea de que se trate. No se desarrolla el mismo proceso cuando leemos para escribir que cuando leemos para leer –a veces necesitamos leer un texto determinado para poder entender otro–, o cuando leemos para profundizar el texto particular que nos ocupa.

Estrategias lectoras

Son *modos de obrar* del lector al leer; son conjuntos de operaciones de identificación, de relación, de comparación y de activación. Al leer, inevitablemente operamos, pero alrededor de la noción de estrategia se cuestiona en qué medida las operaciones realizadas son conscientes o inconscientes y si podemos o no controlarlas. Los psicólogos cognitivos estudian las estrategias que usan lectores expertos y las comparan con las que usan lectores novatos. Así descubren que éstas se diferencian en tres aspectos fundamentales a) la manera de operar con el significado de un texto; b) de regular el curso de la acción y c) de acceder a los conocimientos previos (Sánchez, 1993). Una vez detectadas las diferencias se intenta la posibilidad de enseñar estrategias para mejorar la comprensión, para tratar que los no expertos operen como expertos. Sin embargo, hay un punto clave en cualquier decisión al respecto "Las estrategias sólo son útiles para resolver problemas reales en los que nos vemos implicados", en cualquier caso no tendría sentido enseñarlas en sí.

Desde el modelo interactivo de la lectura, Isabel Solé (1992), habla de enseñar a leer comprensivamente y propone que, en el diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje de la lectura, los docentes tengan en cuenta una serie de recomendaciones: 1. los objetivos que presiden la lectura (finalidad de la lectura) que son los que determinan que el lector ponga en funcionamiento unas u otras estrategias; 2. la conveniencia de proporcionar a los alumnos algún tipo de indicación que les permita activar los conocimientos previos que necesiten para comprender el texto; 3. la necesidad de enseñar a elaborar predicciones y a verificarlas; 4. la conveniencia de diversificar los textos; 5. la importancia de averiguar qué significado tienen los errores o la falta de comprensión para poder planificar la forma de actuar sobre ellos y 6. la importancia de la interacción profesor-alumno en segmentos de actividad compartida durante la actividad lectora.

Es útil para los profesores conocer esta mirada sobre el proceso lector para que, en el contexto de actividades concretas con los alumnos, puedan orientarlos hacia determinadas operaciones. Sobre todo pensamos que se trata de un conocimiento útil para concienciar a los profesores, pero no parece adecuado presentarlo en sí, separado de situaciones auténticas de producción, en un curso para enseñar estrategias de comprensión, o como una técnica para leer mejor (o mejorar la comprensión lectora) y sin tener en cuenta la lectura y la escritura en sentido amplio.

Consideramos importante diferenciar entre *técnicas*, de orientación conductista y que refieren a procedimientos específicos de aplicación mecánica, orientadas a metas precisas, y *estrategias* (Monereo,

1993, 1994) cuya función sería "avivar la conciencia del hablante" (y en este caso de lectores y escritores) acerca de la planificación y de la calidad de la producción así como regular y reorientar la comunicación (Laborda, 1996 p. 16).

Las distintas acepciones de lectura y escritura en boca de los tertulianos

Los personajes de nuestro coloquio veraniego se refirieron a las distintas acepciones de lectura y escritura. Al comienzo de la tertulia Glòria y Joaquim están confrontando los dos sentido de leer, en sentido amplio y en sentido estricto. Joaquim teme que si se insta y estimula a su hijo Guillem a interpretar lo escrito se le dificultará el aprendizaje de la lectura en sentido estricto. Sabemos por investigaciones realizadas sobre los procesos de lectura inicial, antes de que comience la enseñanza escolar de la lectura, que los niños de manera espontánea buscan pistas en el contexto para interpretar lo escrito (Byalistock, 1993; Ferreiro y Teberosky, 1979). Por ejemplo, si una frase aparece debajo de una imagen suponen que la frase "dice" lo que aparece en la imagen. Poco a poco, aprenden a buscar en el texto mismo pistas que orienten la interpretación: la cantidad de letras, las letras que aparecen en la palabra, la longitud general del texto y los espacios entre palabras los van orientando. No conocemos evidencia alguna de que sea peligroso dejar que los niños anticipen o interpreten. No hay prueba alguna de que si se habitúan a interpretar se resistan luego a aprovechar la información fonográfica u ortográfica para leer en sentido específico. Al contrario, como al interpretar siempre le dan algún sentido a lo escrito (correspondiente o no al sentido literal, pero sentido al fin), propiciar la anticipación parece ser la manera de asegurar que los niños se habitúen a esperar mensajes con sentido de los textos que intentan leer y no se conformen con decir en voz alta los sonidos que las letras les sugieren.

Glòria menciona, además, una actividad que es clave para que los niños recurran a las características del texto para justificar su interpretación: la confrontación. Recordemos cómo Glòria tranquiliza a Joaquim mencionándole las múltiples oportunidades en las cuales su hijo podrá confrontar su propia interpretación con la que otros niños hacen o con la interpretación que hace la maestra. Esa confrontación lo lleva a usar las características del texto para justificarla. Un breve recorte de una situación de clase en un grupo de parvulario de cinco años aclarará esta cuestión.

> Al finalizar el recreo los chicos regresan al aula y descubren el periódico del día sobre la mesa de la maestra. El titular dice: *NO HUBO ACUERDO PARA LA FUSIÓN* sobre la imagen de dos señores sonrientes y bien trajeados alrededor de una mesa. Uno de los más "avezados" lectores del grupo mira el titular y sentencia: *No se firmó la paz*, Juliana mira detenidamente el mismo titular y dice *se firmó la paz*, mira como se ríen. El lector avezado orondo y satisfecho señala el *NO* del titular y le dice a Juliana: *pero ¿no ves que pone no?*

Junto a la actividad de confrontación Glòria menciona otra situación que contribuye a avanzar en el desarrollo individual de la lectura: el papel del "interpretante" (Castorina, Goldin y Torres, 1999, p. 149). Glòria relata el efecto que produjo en su hijo escucharla leer en voz alta. Es posible que muchos lectores puedan recuperar esos momentos mágicos en los cuales descubrimos por la voz de algún lector significativo la posibilidad de obtener un mensaje verbal de un texto. Ese lector significativo actúa al mismo tiempo como intérprete y como informante, tal vez por eso el término "interpretante" que utilizan Ferreiro y Castorina para referirse a ese lector significativo. Es intérprete del texto que lee, pero, al mismo tiempo funciona para quien lo escucha, en este caso alguien que todavía no sabe leer, como informante.

En la historia personal de lectores autodidactas, lectores que aprendieron a leer por sí mismos, fuera de contextos institucionales suele haber algún "otro" significativo que funciona como interpretante. Hebrard documenta la saga de Valentín Jamerey-Duval, nacido en 1695 en Arthonay. A los 13 años escapa de un orfanato y de una vida de profunda miseria, y muere como director del Gabinete Imperial de Monedas y Medallas, una institución parisina altamente letrada. Un hombre "muy viejo y muy sabio", que el entonces adolescente Valentín conoce en su huida, fue crucial en su proceso de alfabetización. Este sabio sirve como primer intermediario entre la propia ignorancia del adolescente y la "sabiduría" del entorno letrado. Muchos han cumplido ese papel de intermediarios y muchos maestros lo cumplen cada día al ofrecer una interpretación que los niños viven inevitablemente como más convincente .

En otro momento del coloquio veraniego, los tertulianos se refieren directamente al proceso de lectura y señalan que éste ha sido el objeto de estudio de la psicología cognitiva. En efecto, el estudio de las actividades cognitivas que se ponen en funcionamiento al leer un texto (palabra, frase o discurso) ha sido un tema predilecto de los psicólogos cognitivos que trabajan con distintos modelos de procesamiento de los textos escritos. La psicología cognitiva también se relaciona con el escribir como una manera específica de producir infor-

mación. Así, distingue entre la capacidad de escribir, o capacidad de movilizar los recurso mentales específicos, la actividad de escribir o conjunto de sucesos que se producen en el cerebro, en el sistema cognitivo y en los órganos de los sentidos al escribir y la actuación o éxito de la producción. El objetivo del escribir es obtener un producto discursivo utilizable para el propio escritor en otro momento o para otro lector. Aunque los distintos componentes se influyen mutuamente, pueden disociarse, por eso sabemos de su existencia. Un sujeto puede poseer la *capacidad* de escribir y tener dañados componentes de la *actividad* –por una lesión motora, por ejemplo– y su actuación verse disminuida hasta que no se haya podido subsanar el componente de la actividad que tenía dañado, por ejemplo proveyendo al sujeto de un ordenador. Sin embargo, si la capacidad de escribir está dañada por alguna lesión cerebral profunda no habrá manera de subsanarla y los sujetos habrán de aprender a transmitir mensajes por otros medios. La capacidad incide obviamente en la actividad, y ésta en el éxito de manera recursiva. A mayor actividad y mejor actuación más aumenta la capacidad de movilizar los recursos mentales específicos aunque esta descripción deba modificarse en ciertos estados patológicos.

Los tertulianos se ocupan también de la lectura como un término que se refiere a productos discursivos y a maneras de leer. Cuando Glòria manifiesta sus dudas acerca del interés que pueda tener para su hijo leer las "lecturas básicas" que le ofrecen en la escuela, aquellas que supuestamente están "a su nivel" de lectura en sentido estricto, está expresando una duda legítima que también se recoge en diversas investigaciones. En el afán por adaptar los textos a las letras y combinaciones de letras que los maestros van enseñando se ha desarrollado una enorme literatura cuyo propósito fundamental es enseñar a leer. En esta literatura se controla no solamente la combinación de letras sino también la longitud y organización de las frases para adaptarlas supuestamente al nivel de comprensión de los aprendices. Hace ya muchos años, Bruno Bettleheim nos alertó sobre los efectos aletargantes de estas lecturas básicas. Aburren, alejan a los niños de este medio en pos de otros más interesante en los cuales puedan efectivamente encontrar mayor novedad y placer. Es incomprensible que a pesar de opiniones reiteradas al respecto, se siga insistiendo en adecuar el lenguaje y la temática de los libros al supuesto nivel de los aprendices en lugar de volcar imaginación tratando de adecuar la temática y el lenguaje de los aprendices al de los libros.

Soledad, la psicopedagoga de nuestro coloquio, defiende la posibilidad de que no siempre sea necesaria una manera de leer detenida y precisa como la que describe José. Sin duda, según los propósitos, el tipo de texto de que se trate y el tiempo disponible, serán muy diferentes las maneras de leer. No movilizamos las mismas estrategias para buscar una información meteorológica en el periódico, antes de viajar o para encontrar una definición en una enciclopedia que para leer una novela o preparar un examen. No leemos de la misma manera cuando disponemos de meses para preparar un informe que cuando hemos de acabarlo en uno o dos días. Conseguir una capacidad de gestión adecuada de los distintos contextos que restringen la lectura pudiendo movilizar distintas estrategias según se trate de leer por placer, por necesidad de respuesta precisa para buscar información o para criticar en profundidad un texto, es un objetivo primordial de la alfabetización lingüística. Sin embargo, no conocemos investigaciones didácticas o psicológicas alrededor de las particularidades evolutivas o de la apropiación escolar de las distintas maneras de leer.

Tal como señala Glòria, la estructura de los distintos textos, lo que hemos denominado géneros discursivos orienta el descifrado. Sabemos que las distinciones entre géneros son un conocimiento precoz a partir de una línea de trabajos que se concentró justamente en descubrir si y cómo aparecen en el discurso de los niños las características de diferentes tipos de texto. Estos estudios evolutivos de género, han mostrado que los distintos propósitos comunicativos, por ejemplo entre narrar y describir, se reflejan en diferencias de formato, en el uso palabras de diferente categoría sintáctica, distintos tipos de verbo y conectivos entre frases y una organización global diferente.

La mayoría de los estudios que se hicieron sobre los conocimientos que los niños tienen de los géneros discursivos se concentraron en el desarrollo de la estructura interna de géneros particulares, por ejemplo cómo evoluciona el género narrativo (Berman, 1995; Berman & Slobin, 1994; McCabe & Peterson, 1991), las estructuras de chistes y bromas (Ashkenazi & Ravid, 1998; Nerlich, Todd & Clarke, 1998), poemas (Dowker, 1989), y ensayos escolares (Peled, 1996). Pero algunos estudios con niños muy pequeños demuestran que son capaces de diferenciar claramente entre distintos géneros discursivos. Ferreiro y Teberosky (1979) descubrieron que niños entre 4 y 6 años de edad eran muy sensibles a la falta de correspondencia entre una determinada forma discursiva y un determinado soporte gráfico. Si escuchaban enunciados del estilo "Había una vez una niña muy bonita que caminaba por el bosque..." pero dichos mirando un periódico en actitud de lectura, reaccionaban con sorpresa. Lo mismo sucedía si enunciados del tipo "Un camión que circulaba a toda velocidad sufrió una colisión..." eran pronunciados por el adulto como si estuviera leyendo desde un libro de cuentos.

Otros estudios con niños de habla portuguesa de entre 5 y 9 años demuestran claramente que los niños no se confunden al escribir cartas, historias personales o artículos periodísticos y en cada caso sus

producciones reflejan las características típicas de los distintos tipos de texto (Albuquerque & Spinillo, 1997). Además, cuando se pidió a niños de 4 a 6 años re-escribir el relato tradicional Hansel y Gretel y describir uno de los elementos del relato, en este caso la casita de la bruja, se descubrió que tanto el formato textual como la estructura lingüística que presentaban *sus narraciones y sus descripciones* eran bien diferentes. La descripción de la casita contenía más sustantivos y los verbos que aparecían eran copulativos, de estado o de existencia (hay, tiene, está). En cambio, el relato contenía, en general, frases y los verbos eran verbos de acción (comer, correr) y aparecían en pasado.

Supongo que los lectores se estarán preguntando cómo se descubre la estructura discursiva en niños que todavía no escriben convencionalmente. Pues escuchando detenidamente cómo leen lo que escriben. Para llegar a estas conclusiones los investigadores no se limitan a mirar lo que los niños escriben (éstos pueden encontrarse en distintos niveles de desarrollo de la escritura), sino que escuchan atentamente cómo leen lo que escriben. Es cierto que están tomando como dato no sólo lo que efectivamente está marcado en el papel sino lo que quisieron o creyeron escribir, pero en este caso poco importa porque quieren intentar atrapar las representación que el niño tiene de la estructura discursiva de un texto aunque todavía no sepa escribir convencionalmente (Sandbank, 2001; Tolchinsky, 1992).

Por último, los tertulianos se refieren a las distintas dimensiones que integran los sistemas de escritura y a la escritura como proceso. Berta, la maestra, se refiere a la diversidad de preguntas que los niños realizan a todos los niveles, desde los sonidos de las letras –dimensión fonográfica– la ortografía y la puntuación hasta la organización general de los textos. Éstos han sido, sin duda, los aspectos más estudiados en el desarrollo de la escritura. Numerosas investigaciones en distintas lenguas se han ocupado de trazar el camino evolutivo desde las primeras escrituras hasta que descubren las regularidades fonográficas –la relación entre las letras y los sonidos del lenguaje hasta la construcción del principio alfabético en distintas lenguas (p.e., Bissex, 1982; Chan & Nunes, 1998; Ferreiro y Teberosky, 1979; Kamberelis, 1992; Nunes Carraher & Rego, 1982; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; Tolchinsky, 1985, 1989).

Otros trabajos se han orientado a explorar cómo los niños descubren las regularidades ideográficas y cómo desarrollan las intuiciones ortográficas. En relación con las regularidades ideográficas es importante saber cómo descubren que las inflexiones morfológicas deben escribirse de la misma manera independientemente de que sean o no pronunciadas. Estudios recientes en lengua inglesa muestran, por ejemplo, la relación de incidencia recíproca entre la consolidación de

determinadas intuiciones morfológicas y el aprendizaje de su representación ortográfica. En ingles existen elementos homofónicos que pueden tener diferente valor morfológico. Por ejemplo, *passed* y *past* tiene en común la última /t/, pero en *passed* esta /t/ representa el tiempo pasado que se escribe consistentemente ED. La pregunta fundamental es cómo y cuándo la información morfológica es utilizada por los aprendices para decisiones ortográficas. Según los resultados de este estudio sólo al promediar la escuela primaria los niños relacionan la ortografía con la condición morfológica de los elementos y no con la similitud fonética (Nunes, Bryant & Bindman, 1997).

La sensibilidad a las marcas morfológicas parece estar influida por el tipo de lengua de que se trate. En lenguas más sintéticas como el hebreo, en las cuales mucha información gramatical se transmite por medio de inflexiones morfológicas, los niños utilizan las pistas morfológicas antes y con más precisión que en lenguas con escasa morfología y una ortografía más transparente como el holandés (Gillis & Ravid, 2000). Las representaciones ortográficas de los chicos se relacionan con distintos niveles de lenguaje y están influidas por el tipo de lengua de que se trate y por la manera como el sistema de escritura la representa.

También las concepciones infantiles sobre la puntuación han sido objeto de investigaciones específicas. Aunque a pesar de la enorme importancia de la puntuación en la gestión del texto, conocemos pocos trabajos sobre los proceso de adquisición de la puntuación (Hall y Robinson, 1996). Sabemos que los chicos diferencian muy pronto entre signos de puntuación y letras (Ferreiro y Teberosky, 1979; Zuchermaglio, 1991), pero casi no los usan cuando se les pide que copien un texto, aunque el texto los contenga (De Goes & Martlew, 1983, en Hall & Robinson, 1996). En un trabajo con niños franceses de escuela primaria, Fayol (1997) nota que los niños comienzan a usar puntuación recién en segundo grado y su frecuencia y diversidad aumenta hacia 5° grado.

Sin embargo, en un estudio reciente comparando la manera como niños hablantes del castellano, del portugués y del italiano de primero a cuarto grado, Ferreiro y Pontecorvo encuentran que los niños usan todo tipo de signos de puntuación, incluso aquellos que sólo escritores expertos usan como, por ejemplo, los dos puntos (:). Al principio se usan para marcar sitios de transición en el texto, tales como el comienzo o el final, o segmentos especiales de la historia, espacios de discurso directo. Además proceden desde las fronteras del texto hacia el interior, así incluirán la mayúscula del comienzo y el punto final y sólo más tarde comenzarán a introducir marcas internas. Es interesante resaltar que no se encuentra una relación entre la calidad de las historias y la precisión o variedad en uso de signos de puntuación

(Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996; Ferreiro y Pontecorvo, 1999).

Otro de los aspectos estudiados en el desarrollo de la puntuación tiene que ver con la separación entre palabras, cómo interpretan los niños los espacios entre palabras, qué criterio siguen para crear espacios en su propia escritura y en qué medida estos criterios reflejan una noción de palabra anterior al aprendizaje de la convención escrita o son una consecuencia de haberse apropiado de la convención escrita.

Sabemos que al principio los niños escriben *scriptio continua*, o *escritura en carro* como dicen en Chile. Las primeras cadenas de letras en escribirse con blancos a ambos lados son los nombres de los personajes del relato o, en general, los nombre propios. Las palabras contenido (nombres, verbos) se aíslan más pronto que las palabras función (sobre todo las preposiciones y los clíticos verbales tardan mucho en escribirse por separado). La separación entre palabras es poco estable y depende mucho de la tarea que se esté realizando, del tipo de letra que se use, de la longitud del texto. No deja de ser sorprendente, sin embargo, que excepto algunos casos límites que siguen siendo problemáticos hasta la universidad (p.e., a pesar), en general, en castellano, a partir de tercero los niños manejan las convenciones de separación de palabras (Tolchinsky & Cintas, 2001), aunque en otras lenguas romances parecen necesitar más tiempo (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro Moreira & García Hidalgo, 1996).

Otras miradas sobre la lectura y la escritura

La mayoría de las investigaciones que hemos mencionado en relación con las distintas acepciones de los términos lectura y escritura son investigaciones psicológicas. Algunas se han concentrado en la exploración de estas acepciones (p.e, proceso de lectura, comprensión de productos discursivos) en sujetos adultos, otras en poblaciones con algún tipo de patología y aun otras han investigado cómo evoluciona alguna de ellas (p.e, distintos componentes del sistema de escritura) con la edad o el nivel educativo de los sujetos. En efecto, la lectura y, más recientemente la escritura en sus diversas facetas, es y ha sido un objeto preciado de la psicología. Pero no sólo psicólogos miran la escritura, aunque, de hecho, la investigación psicológica se nutre de muchas ideas, criterios de análisis y metodología de otras disciplinas. Sólo mencionaremos de manera muy breve alguna de ellas para mostrar en qué sentido una mirada interdisciplinaria favorece y enriquece la comprensión de la lectura y la escritura.

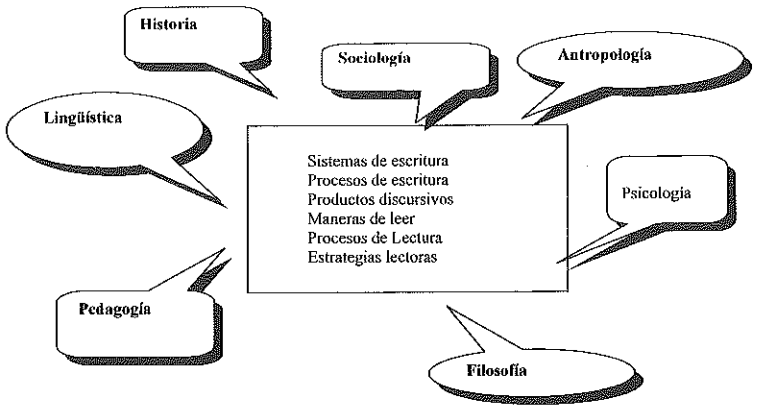
De manera más o menos explícita, la investigación psicológica se nutre de la lingüística tanto para el análisis de los procesos como de

los productos. Las unidades de análisis que se usan en estas investigaciones (p.e., frases, sílabas, fonemas, etc.) son propuestas y, muchas veces controvertidas, desde la lingüística. Los niveles a los que se hace mención para comprender los procesos de lectura y escritura así como los productos (nivel fonológico, semántico, morfológico), son objeto de estudio de la lingüística y de sus múltiples aplicaciones e "intersecciones" con otras disciplinas (Payrató, 1997). Existen distintas vertientes en lingüística aplicada abocadas a estudios contrastivos del discurso. En ellos se intenta dilucidar, por ejemplo, en qué medida la modalidad, oral o escrita, o el género inciden en las características de los productos discursivos. Es evidente el interés de estos trabajos para quienes nos interesamos por la lectura y la escritura desde perspectivas más psicológicas y educativas.

Es más, la mayoría de los criterios para el análisis de los productos discursivos provienen de los estudios multidisciplinarios sobre el discurso. Éstos aproximan las producciones orales y escritas desde una dimensión lingüística, una dimensión comunicativa (o cognitiva) y una dimensión interactiva (o social). Desde una dimensión lingüística tratan de definir cómo la gramática se realiza en el discurso, o más precisamente cómo la gramática se origina en el discurso (Cumming y Ono, 1996). Desde la dimensión comunicativa o cognitiva abordan las funciones, intenciones, y esquemas mentales que subyacen a la producción discursiva y desde la dimensión interactiva analizan cómo las relaciones sociales, particularmente las relaciones de poder se realizan en el discurso (Van Dijk, 1996). Muchas de las reflexiones que hicimos y haremos sobre tipologías textuales tienen su origen en estos estudios que constituyen una fuente imprescindible para confrontar criterios de evaluación de las producciones de los alumnos porque aprendemos a mirar los distintos componentes de un texto.

Pero, además, la lengua escrita en tanto artefacto social con una larga historia ha despertado el interés de antropólogos, sociólogos, historiadores, sobre todo a partir de los años 60. La mirada de estas disciplinas sobre la lectura y la escritura es relevante para psicólogos y educadores.

Desde una perspectiva *antropológica*, se explora la función de la escritura en distintas culturas. Pretende reseñar "lo que la escritura significa para el individuo y el grupo" (Cardona, 1994, p.12). Utiliza fuentes históricas, paleográficas e interpretativas y no se interesa sólo por culturas remotas o extrañas. Descubrimos así que en las comunidades exploradas y en todos los tiempos, el aprendizaje de la escritura está rígidamente formalizado y, en general, en lugar fijo. No deja de llamar la atención que aun entre los Sumerios hubiera algo así como manuales para enseñar a escribir. En efecto, hace relativamente poco se descubrió que el 15% de los textos de Uruk (textos Sumerios



encontrados en la zona correspondiente a lo que hoy es Irak) cumplían esa función. Se trata de unas tablillas con escritura cuneiforme que presentan listas de palabras y que se usaban para enseñar a escribir (Cooper, 1996). La escritura nace junto con una preocupación por transmitirla a las generaciones posteriores. Se puede pensar que esta constante preocupación por una transmisión fiel surge, por un lado, por que la escritura aparece asociada habitualmente con sedes de poder estable (iglesia, mezquita o palacio) y, por otro, por la necesidad de contar con un lugar fijo para guardar los materiales. La rigidez formal de la enseñanza tiene que ver además con la importancia que la sociedad le atribuye a ese saber, y en muchos casos al carácter sacro que le otorga. Esta situación sigue siendo cierta en comunidades de la China actual, por ejemplo. La escritura debe enseñarse para que nada cambie (Cardona, 1994). Así, las divisiones entre quienes aprenden o no a escribir, por sexo, por clases sociales, por ocupaciones, reflejan las divisiones que rigen en las comunidades.

Más allá de los aspectos puramente técnicos resaltan las otras connotaciones de la escritura, no funcionales sino ideológicas.

¿Por qué sino los OKUPA y no se escriben OCUPAS?

¿Por qué la arroba @ ha invadido los carteles de propaganda de ropa para jóvenes?

¿Por qué un ciudadano Israelí luchó judicialmente hasta conseguir cambiar su apellido a *tomer.com*?

No es banal el enfado que produce ver nuestro nombre escrito de manera diferente a como nosotros lo escribimos, aunque suene igual. Tampoco es banal la lucha por la emisión de los documentos, las matrículas del parque automovilístico, los nombres de las calles o la insistencia en la ortografía de las palabras como sello de moralidad y prestigio. Los escritores alemanes, entre ellos Günter Grass y Martin

Walser, se resistieron enormemente a la reforma de la ortografía alemana, aunque ésta era supuestamente mucho más funcional que la vigente. Es que más allá de los aspectos funcionales y de comprensión del mensaje, la escritura tiene connotaciones mágicas, ideológicas y de prestigio que inciden enormemente en su enseñanza. Algunas de las sugerencias que hacemos habitualmente en las escuelas sobre la necesidad de que los niños exploren distintas maneras de escribir descontando que puedan equivocarse resultan difíciles de aceptar para un niño recién llegado de Hong Kong, y sobre todo para sus padres, por el sentido casi sacro que allí tiene la escritura. Pero, también para muchos maestros, exhibir en los muros del aula escrituras con errores de ortografía puede vivirse como sacrilegio.

Una mirada *sociológica* resulta pertinente para conocer la distribución de los hábitos de lectura y de producción escrita en distintas comunidades. Ésta es la mirada que se aporta en los censos de todo tipo por los cuales no enteramos, por ejemplo, qué porcentaje de una determinada población no acostumbra a leer nunca, lo hace esporádicamente, lee cada semana, cada día o cada hora. En los últimos años ha habido un esfuerzo para sustituir aproximaciones estrictamente cuantitativas, basadas sobre todo en la mayor o menor presencia de material de lectura en las casas, por otras de índole más cualitativa. Éstas intentan averiguar cómo y para qué se lee, y no cuántos libros y /o revistas hay en las casas. En esta línea, Lahire (1995), ha mostrado como, en las comunidades de inmigrantes franceses, aprender a leer y a escribir puede significar el desarraigo. Los hijos de las familias de inmigrantes que no hablan la lengua del lugar, y tampoco podrán aprenderla, sienten en muchos casos que adquirir la lengua de la escuela y sus hábitos de uso implica un alejamiento de su ámbito familiar que no pueden tolerar. Los procesos de alfabetización en algunas comunidades del sur de Colombia son otro ejemplo de un fenómeno similar. Allí, alfabetizarse en castellano llega a producir un enorme desarraigo en los jóvenes que regresan a sus poblados. Por un lado, han adquirido una lengua que no es la de su poblado de origen y, por otro, han perdido la riqueza y fluidez de su lengua materna. Una mirada sociológica permite matizar las ventajas de la alfabetización y obliga a considerar los múltiples factores que interviene en un proceso alfabetizador.

La mirada de los *historiadores* se ha dirigido a cada una de las distintas acepciones de lectura y escritura. Así, la historia de los sistemas de escritura se ocupa de cómo éstos surgen y se desarrollan. Más allá del interés de los detalles de la evolución de los distintos sistemas de escritura que es realmente apasionante y bastante controvertida (véase por ejemplo Harris, 1986, Daniels y Wright, 1996) hay tres "lecciones" históricas claves:

1. La mayoría de los sistemas de escritura (incluidos el alfabeto) se desarrollaron a partir del esfuerzo de gente de un pueblo que intenta descifra textos escritos por gente de otro pueblo, en otras lenguas. De los intentos de interpretar esos textos y luego intentar adaptar el sistemas de escritura que los había producido a la propia lengua nacieron y se desarrollaron la mayoría de los sistemas. En la mayoría de los casos, antes que se adapte la escritura a la propia lengua se viven situaciones de diglosia en las cuales se habla en una lengua, y se leer y escribe en otra, y como generalmente las funciones que se realizan en una u otra modalidad difieren, hay diferencias entre la lengua de la administración (o gobierno) y la de las esferas no gubernamentales. Éste fue el caso, por ejemplo, del entorno del cual evolucionó nuestro alfabeto. La lengua Sumeria se siguió hablando como "lengua escrita" mucho después de haber desaparecido los Sumerios. No hay duda de los beneficios de la heterogeneidad lingüística. El esfuerzo por interpretar lo escrito en otra lengua y por compatibilizar un sistema existente con otro favorece tanto al usuario como al sistema. El usuario adquiere un nuevo medio de comunicación y el sistema en general mejora su eficiencia.

2. No parece haber habido una evolución única de los sistemas de escritura desde los sistemas de contabilidad diseñado por los Sumerios hace 6.000 años aproximadamente hasta nuestro alfabeto. Ésa es la historia de nuestro sistema de escritura, pero no la historia de la escritura. Además del propio hubo desarrollos independientes en 6 núcleos diferentes, como mínimo en Egipto: 4.000 a C., en el Egeo (hitita, cretense): 2.000, en China: 2.000 a C. y algunas aún no descifradas: Elam: 3.000 a C., Valle del Indus: 2.200, Mayas: 100 a C

3. Algunas de las características de nuestro sistema de escritura que nos parecen naturales, por ejemplo, la separación entre palabras o la estabilidad ortográfica tardaron siglos en conseguirse. No deberíamos por ello sorprendernos si a los niños les lleva algunos años.

Otra de las miradas relevantes para psicólogos y educadores es la de la *historia de la cultura escrita*. Ésta "supone avanzar al mismo tiempo en tres historias diferentes: la historia del libro, y más en general de los objetos manuscritos o impresos, la historia de las normas, de las capacidades y de los usos de la escritura y la historia de las maneras de leer" (Chartier y Hebrard, 1993, p. 11). Nociones tales como

distintas maneras de leer, interacción entre lectores y características de los textos, incidencia de los soportes gráficos se documentan en el contexto de esta perspectiva. Aunque las historias cuantitativas de la alfabetización dieron pistas importantes para entender diferencias entre distintos grupos sociales de acceso a la cultura escrita y cómo circulaba distinto tipo de material impreso, la historia de la cultura escrita tal como la conciben autores como Petrucci, Chartier, Hebrard, muestra la relación entre las funciones atribuidas a lo escrito con los cambio en la tipología del libro y las maneras de leer. Algunos de los trabajos en esta línea señalan, por un lado, una continuidad entre el mundo del manuscrito y el de la imprenta y, por otro, los cambios en la noción de texto, discurso, autor, el proceso de lectura que conlleva el paso a productos multimedia. En general, se han ocupado de manera original y detallada del análisis de los distintos usos y tipos de escritura, por ejemplo, la función de las escrituras monumentales o las epigrafías funerarias. Muchos de estos trabajos confluyen en enfoque y amplitud con los de la antropología de la escritura de manera que configuran una vertiente común.

- La escritura es importante en la escuela porque lo es y lo ha sido fuera de ella, porque no es solamente una habilidad motora, o un medio eficiente de comunicación, aunque no hay duda de que también lo es, sino un medio simbólico ligado a avatares políticos, económicos e ideológicos de distintas comunidades y grupos sociales.

En el capítulo siguiente presentamos los efectos que produjo en la escuela conocer el punto de vista del aprendiz sobre la escritura.

Capítulo III

UNA PERSPECTIVA CONSTRUCTIVISTA SOBRE LA LENGUA ESCRITA

En el cual debatimos sobre la concepción constructivista en la enseñanza de la lectura y la escritura y notamos que aunque esta concepción ha tenido sus consecuencias más notables en la educación inicial ha de abarcar necesariamente todo el proceso de enseñanza.

El Curriculum de la enseñanza primaria se pronuncia explícitamente por la concepción constructivista como marco explicativo de los procesos de enseñanza aprendizaje. Innumerables artículos en revistas especializadas, libros y capítulos de libros asumen la misma posición intentando fundamentarla y definirla. Nosotras mismas hemos formulado esta pregunta e intentado responderla en varias ocasiones. A pesar de ello esta perspectiva parece requerir constantes redefiniciones, tal vez por que la noción misma de constructivismo no es rígida ni se mantiene inalterable sino que sufre constantes transformaciones y readaptaciones. Ésa es la razón por la cual dedicamos este capítulo a explicar de manera muy simple nuestro enmarque constructivista, cómo éste ha incidido en la educación inicial y cómo ha de proyectarse sobre toda la escolaridad.

El término se aplica a múltiples actividades y áreas de conocimiento; así se habla de constructivismo en matemáticas, filosofía, pintura y psicología, además de utilizarse en psicopedagogía y en educación. Desde nuestra perspectiva, el constructivismo piagetiano

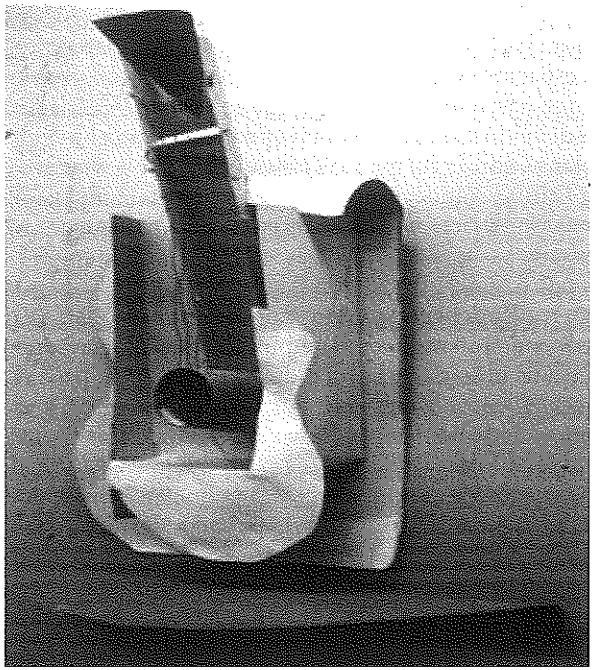
en tanto que postura epistemológica, es decir, en tanto que teoría explicativa de los procesos de generación de conocimiento, es el núcleo fundamental. Alrededor de este núcleo hemos incorporado otras posturas teóricas que nos son útiles para encarar nuestro particular objeto de conocimiento, la lengua escrita. Algunas de las posturas que incluimos se definen también como constructivistas en sentido epistemológico, otras no, pero no lo contradicen.

A pesar de ser la lengua escrita nuestro particular objeto de interés, comenzaremos a explicar nuestra concepción constructivista desde la escultura. Pensamos que sería útil elegir un dominio más alejado de nuestro quehacer para mirarlo desde otra perspectiva y entenderlo mejor. Posteriormente nos detendremos en el aprendizaje de la lectura y la escritura como un caso particularmente ilustrativo del constructivismo. Eso servirá para apreciar en vivo y en directo las implicaciones de una posición constructivista en el trabajo educativo. Quisiera aclarar que no somos demasiado originales en este enfoque a dos puntas *escultórico-educativo*. Poco antes de escribir estas líneas buscamos en la *web* el término "constructivismo" y aparecía junto a los primeros escultores constructivistas una escuela de Buenos Aires que "aplica" la concepción constructivista.

La Guitarra de Picasso

Hay una obra que modifica por completo la noción de escultura, se trata de *La Guitarra* que Picasso produjo en 1912. *La Guitarra* no fue esculpida, ni tallada, ni tampoco moldeada, la guitarra fue construida. Es una escultura hecha de piezas de metal, vidrio, cartón, madera o plástico en la cual es tan importante el espacio como la masa. En la escultura tradicional se quitaba o agregaba masa, pero en la construcción por piezas se entiende mejor el espacio. Esta obra dispara una corriente escultórica que se desarrolló inicialmente en la Rusia pre-soviética y se expandió luego al resto de Europa y Estados Unidos.

Picasso construyó la guitarra a partir de materiales y formas simples y conocidas, respetando las características intrínsecas de los materiales y de las formas. Ensayando y explorando composiciones y arreglos en múltiples borradores y en un sinnúmero de reproducciones, pero sobre todo apoyado en una cierta concepción de su quehacer. Para Picasso *la pintura no es una cuestión de sensibilidad, hay que usurpar el poder; debemos tomar el lugar de la naturaleza, y no depender solamente de las informaciones que ella nos ofrece* (Sorrels, 1996). Basado en esta idea acerca de su quehacer obtiene una *representación personal.*



Reconocemos aún la guitarra; pero en la apropiación que hace Picasso de "las guitarra que existen" podemos apreciar un proceso que para todas las posturas constructivistas es esencial: hay algo de copia, algo de correspondencia y mucho de variación. En esta concepción, *conocer es transformar,* no replicar, y en la transformación de lo conocido emerge la novedad. Si Picasso se hubiera limitado a replicar las guitarras existentes no hubiera creado una novedad y no estaríamos escribiendo sobre él.

Vladimir Evgrafovich Taltin, un músico y escultor ruso contemporáneo de Picasso visitó su taller en París y quedó impresionado con su guitarra. Cuando volvió a su pueblo decidió comenzar a construir sus propios objetos. Pero Taltin, que era bastante más pobre que Picasso (y tal vez más revolucionario) no lo hizo sólo, ni los hizo solos. Muchas de las obras constructivistas de la Rusia soviética son producciones colectivas y forman parte de obras totales en las cuales se incluye música, pintura y danza. Taltin abrió el camino de un arte completamente nuevo. Él conocía a los franceses, pero le otorga su propia orientación combinándolo con el arte popular y luego con la tecnología. Este cambio de orientación se realizó aplicando algunos

principios conceptuales y operativos innovadores. Taltin sostiene que hay que dar "la verdad a los materiales", que materiales verdaderos crean espacios verdaderos. Los materiales poseen propiedades intrínsecas que hay que respetar. Por ejemplo, las propiedades intrínsecas hacen del cilindro la forma más apropiada para el metal, mientras que los planos son la forma más apropiada para la madera. Operativamente, Taltin promueve el trabajo en grupo y la inclusión de otras expresiones no estrictamente escultóricas para enriquecer y diversificar el mensaje.

Otros constructivistas fueron Alexandra Exter, El Lissitzky, Antoine Peuser, Rodchenko, Olga Rozanova. El constructivismo se constituyó, con el tiempo, en el impulso moderno para que el arte se adaptara a la tecnología de la era industrial y post-industrial. Después de la Primera Guerra Mundial se integró en movimientos arquitectónicos como el de la Bauhaus y derivó en movimientos de arte científico y tecnológico.

No se cuantos de nuestros lectores conocían las relaciones de filiación entre la escuela Bauhaus y la guitarra de Picasso; para nosotros fue un descubrimiento y empezamos a ver cosas que antes no habíamos visto ni en la guitarra ni en las casas Bauhaus. Descubrimos, por ejemplo, como en la arquitectura Bauhaus y en la escultura de Picasso era difícil separar entre espacio interior y exterior; el afuera es parte del adentro y viceversa. En dos dominios, arquitectura y escultura, se había planteado el mismo problema ¿cómo resolver las relaciones entre lo exterior al objeto y lo interior al objeto; en cada uno se había resuelto relacionando estrechamente lo interno con lo externo de manera que se integraban uno con otro, pero, al mismo tiempo, en cada uno de los dominios se había resuelto según las propiedades de cada dominio. Ninguno de los artistas y movimientos constructivistas mencionados hasta ahora inventó elementos sino que reunió lo existente en una estructura de conjunto novedosa, siempre respetando las características de los elementos, pero alentando una organización diferente. Trabajan a partir de lo existente pero lo varían, lo modifican aunque en parte copien. El producto es una representación personal –en los dos sentidos de personal porque es propia y porque no es replica de lo existente. Cada apropiación por otra persona, en otra época, o en otro espacio, resulta en una cierta transformación, pero es posible reconocer las relaciones de filiación.

Resumamos, pues, los principios del constructivismo escultórico:

i) crear es construir a partir de materiales simples, pero respetando sus propiedades intrínsecas
ii) la construcción crea un nuevo objeto que no es copia sino transformación del objeto punto de partida

iii) la cadena de transformaciones no se detiene, busca caminos de supervivencia, comprometiéndose y adaptándose a las cambiantes circunstancias históricas
iv) el trabajo grupal beneficia los procesos constructivos

Reconocemos en estos principios ideas conocidas, ideas que ya hemos escuchado aunque en relación con otros fenómenos no escultóricos. Es probable que en nuestro afán de conectar distintas versiones del constructivismo, estemos realizando una descripción sesgada del movimiento constructivista. Otra posibilidad es que detrás de los diversos "constructivismos" haya algún núcleo común fundamental.

Piaget o el Picasso de la psicología

En la cadena de transformaciones que ha sufrido el constructivismo en educación, la teoría piagetiana estuvo, hasta hace muy poco, bastante desprestigiada; tal vez por que se le exige explicaciones sobre cuestiones que nunca formaron parte de sus preocupaciones (Delval, 1997). Pero lo fundamental de sus aportaciones se está recuperando a pasos agigantados en el marco de los modelos conexionistas en ciencia cognitiva (Clark, 1997).

La postura piagetiana se opone por igual al preformismo ambiental y al preformismo biológico aunque reconoce fehacientemente las bases biológicas y la permanente influencia de lo ambiental en el desarrollo del conocimiento. En la visión piagetiana, nuestra manera de entender el espacio, el tiempo, los sucesos, las cualidades de las cosas, las personas, el lenguaje y a nosotros mismos no evoluciona ni por la maduración de nuestra dotación genética ni como resultado de los estímulos ambientales sino como resultado de nuestra actividad constructiva y autorreguladora. Dotación genética y medio ambiente facilitan y restringen, pero son las acciones del sujeto, desde las acciones sensoriomotoras elementales a las operaciones mentales más complejas, interactuando con las cosas, las personas, su cuerpo y los medios simbólicos, las que construyen conocimiento. El sujeto explora activamente su entorno creando, a partir de sus acciones, estructuras interna por las cuales se reorganiza su inteligencia y su conocimiento del mundo. Los mecanismos explicativos responsables del cambio cognitivo son los mecanismos de autorregulación, toma de conciencia, "abstracción reflexionante" y generalización.

Además de pronunciarse sobre los mecanismos responsables del cambio cognitivo, filósofos y psicólogos constructivistas intentan explicar las formas organizativas del conocimiento mientras se adquiere, o una vez adquirido. Descubrir las formas de la organización del

conocimiento es fundamental para poder apreciar si existe una diferencia entre uno y otro estado de conocimiento, si efectivamente aparece alguna novedad. Piaget mismo describió formalmente las estructuras que supuestamente caracterizan cada una de las etapas a través de las cuales se reorganiza la inteligencia. Posteriormente él, y sus colaboradores, sobre todo Barbel Inhelder, se dedicaron a describir y entender los procedimientos que ponen en juego los sujetos para resolver distintos tipos de problemas y que pueden dar la clave de la génesis y movilidad de las estructuras.

Otros psicólogos, sobre todo en la línea de la psicología cognitiva simbólica, teorizaron y realizaron trabajos empíricos para intentar describir cómo se organiza el conocimiento (p.e., Rumelhart y Ortony, 1982). A partir de la descripción de las formas de organización del conocimiento pretenden predecir procesos de aprendizaje, comprender el funcionamiento de la memoria y, sobre todo, entender cómo entendemos. La hipótesis fundamental de esta línea de trabajo es que los datos que obtenemos del entorno tienen que estar almacenados de alguna manera más o menos organizada. Las formas organizadas se movilizan para absorber nuevas informaciones o ante la necesidad de solucionar algún problema, comprender o recordar. No tenemos "datos" sueltos flotando en nuestra mente (bueno, algunos sí pero no la mayoría) sino que los datos se organizan en sistemas de relaciones que sirven tanto para integrar nueva información como para encajarse en sistemas más amplios. Esos sistemas de organización han recibido distintos nombres según los autores; por ejemplo, *encuadres, guiones, planes* o *esquemas.* Trabajar con la hipótesis de que el conocimiento se organiza en sistemas de relaciones que tercian (median) entre el sujeto y su entorno tiene importantes consecuencias. Por un lado, explica la resistencia que se da a veces para entender algunos datos del entorno o una información nueva. Esta dificultad se daría sobre todo porque lo nuevo no encaja en los sistemas de relaciones ya establecidos. Por otro, justifica algunas reacciones o respuestas que pueden parecer descabelladas, pero que empiezan a cobrar sentido en cuanto descubrimos desde qué sistema de relaciones se han producido.

A los aportes piagetianos y cognitivistas hemos de sumar los de la psicología soviética a través de la obra de Luria y Vigotsky, sus exégetas y continuadores. Estos autores resultan especialmente relevantes por el énfasis que ponen en la influencia de los sistemas de simbolización en el desarrollo cognitivo. Fueron los primeros en reconocer la existencia de una prehistoria del lenguaje escrito que, según sus palabras, comienza mucho antes que el maestro ponga un lápiz en las manos del niño. Además, son bastante más optimistas que Piaget en relación con el efecto de los adultos y la educación formal en el desarrollo.

Finalmente, incluimos entre los componentes de nuestra fórmula constructivista a Annette Karmiloff Smith como representante de cinco ideas claves que han ocupado a esta autora en momentos distintos de su trayectoria y que son de enorme relevancia para nuestro trabajo. La primera concierne a la importancia de la observación microgenética en la resolución de tareas; la segunda atañe al papel fundamental del trabajo sobre las propias ideas en la construcción del conocimiento; la tercera se relaciona con el papel del éxito en el cambio cognitivo; la cuarta con la necesidad de incluir los sistemas simbólicos gráficos (escritura, numerales, gráficos, etc.) como dominio de desarrollo y la quinta apunta a desarrollos recientes de la inteligencia distribuida. Nos detendremos brevemente en cada una de ellas.

Los psicólogos evolutivos estudian dos tipos de procesos de cambio, unos que se dan a través de períodos de tiempo más o menos largos, llamados procesos genéticos o macrogenéticos y otros que se dan en tiempos relativamente cortos, a veces en el transcurso de una tarea. El estudio de los distintos estadios evolutivos que propone Piaget es un ejemplo de estudio macrogenético. Uno de los estudios realizado por Annette Karmiloff Smith servirá como ejemplo de estudio microgenético. En el estudio en cuestión se les pidió a niños mayores de 6 años que simularan conducir una ambulancia de juguete por un largo itinerario en el cual aparecían distintos obstáculos (un árbol atravesado, una curva muy cerrada, etc.). Una vez probado el itinerario se les propuso a los participantes un juego en el cual ganaría quien tardara menos tiempo en llegar al hospital conduciendo la ambulancia. Para prever los obstáculos y poder ahorrar tiempo, se les recomendó a los participantes que dibujasen un plano del itinerario con los distintos obstáculos para usarlo en cuanto comenzara el juego. Los planos que los participantes produjeron del itinerario fueron el objeto del estudio, en especial los cambios que se producían en la calidad de las notaciones en el transcurso de esa tarea. La investigadora observó, por ejemplo, que muchos niños comenzaban describiendo verbalmente el obstáculo (escribían por ejemplo: "árbol volcado atraviesa el camino"), pero a medida que avanzaban en el itinerario escogían medios mucho más esquemáticos y precisos de notación de los obstáculos. La observación de los cambios microgenéticos permitió sacar conclusiones muy importantes respecto al progreso en el sistema de notación que usaban los sujetos a pesar de que durante la tarea no recibieron ninguna información adicional ni se les hizo ningún comentario. Es decir, la observación microgenética resulta muy útil para ver cómo cambia la comprensión de la tarea y qué es lo que los niños van aprendiendo en relación con la tarea.

Uno de los resultados más reveladores de este estudio de la ambu-

lancia es que la mayoría de los participantes lograron inmediatamente notaciones que les sirvieron eficientemente para saltearse los obstáculos, muy pocos tuvieron dificultades para entender sus propias notaciones y todos pudieron usarlas eficientemente. Sin embargo, a pesar de esta eficiencia inicial, las formas de notar los obstáculos progresan a medida que los niños avanzan en el itinerario. Nadie les explicó nada nuevo, ni les corrigió nada; pero, a pesar de ello, sus notaciones fueron cada vez más abstractas y más económicas. La explicación de este progreso constituye uno de los argumentos centrales de Karmiloff Smith. La autora sostiene que tanto en los procesos microgenéticos como en los macrogenéticos los cambios que se observan en la conducta de los sujetos se producen por una reorganización en las maneras de entender la situación. Esta reorganización se produce por el hecho de permanecer un cierto tiempo realizando la tarea (recordemos que el itinerario era bastante largo) y por el hecho de poder volver a mirar lo que ya habían hecho, cosa que la mayoría de los sujetos hacía. Estas dos características: permanencia y retorno a lo ya hecho, contribuyeron a que las notaciones mejoraran aun cuando los sujetos no recibieron ninguna nueva información ni fueron corregidos o alentados y aun cuando las primeras notaciones ya hubieran servido para resolver el problema planteado. Este argumento se relaciona directamente con las restantes ideas claves. Según la segunda, los cambios microgenéticos observados así como cualquier cambio cognitivo, fueron posibles porque el sujeto trabajó cognitivamente sobre sus propias ideas, sobre la información que ya poseía. Este trabajo del sujeto sobre la información que ya posee es un factor de aprendizaje tan importante como el que realiza con la información que recibe del entorno o con su bagaje innato. Para Karmiloff Smith hay tres factores fundamentales de generación y modificación de conocimiento. La información que recibimos del entorno, el bagaje genético del cual disponemos en tanto que seres humanos y el trabajo que realizamos sobre el conocimiento que ya poseemos.

Todos coincidimos en que la información que circula en el entorno es un factor primordial de aprendizaje. Todo aquello con lo que interactuamos en forma de imágenes, personas, habla, objetos, música, etc., es una fuente constante de generación de conocimiento nuevo y de modificación de conocimiento ya existente. Tampoco dudamos de que la información del entorno es canalizada, seleccionada y transformada por nuestras disposiciones y predisposiciones biológicas. Tenemos un cerebro predispuesto a captar habla, a estimar magnitudes, a reconocer facciones, a atribuir intenciones, a diferenciar estímulos musicales, etc. Es cierto que notamos las disposiciones biológicas sobre todo en situaciones de carencia –un ciego no recibe información de la misma forma que un vidente– o en situaciones de lesión cerebral, pero el papel de nuestra biología es básico y constante aunque, afortunadamente, bastante flexible. Tener predisposiciones no significa que no haya procesos de aprendizaje y modificaciones, aun a nivel del funcionamiento cerebral; sólo significa que éstas son un factor más a tener en cuenta en la explicación del cambio cognitivo. A estos factores se agrega un tercer factor de cambio cognitivo, tan importante como la predisposición biológica o la información del entorno: el trabajo sobre la información ya acumulada, o sobre las ideas ya elaboradas por el propio sujeto. Por más que nuestra predisposición biológica nos ayude a percibir, y atender al habla, por más que estemos rodeados de hablantes que lo utilicen en diversas circunstancias y podamos así distinguir diversas formas lingüísticas, sin un trabajo interno sobre estas formas lingüísticas resulta difícil entender cómo progresamos en nuestro conocimiento lingüístico. Hay un trabajo de confrontación y comparación que sólo se puede realizar internamente. Casi como en la escultura de Picasso o en las casas Bauhaus, es difícil separar en la propuesta de Karmiloff Smith el adentro y el afuera, ya que, sin predisposiciones y trabajo interno no podría obtenerse información, pero sin información del entorno no se movilizarían las predisposiciones o el trabajo interno sobre el conocimiento ya adquirido.

La tercera idea clave es la que se relaciona con la motivación para aprender y con el papel del éxito en los aprendizajes, dos aspectos que están bastante relacionados. Karmiloff Smith sugiere que el sujeto progresa en su aprendizaje no sólo porque intentos anteriores hayan fracasado o por los conflictos que intenta resolver sino para entender más y mejor. Se trata de una idea seminal en la concepción piagetiana que por alguna razón había quedado relegada y que Karmiloff Smith, con gran acierto, recupera. Lo que esta autora sugiere es que las razones epistémicas (avanzar para comprender más) funcionan como motivación tanto como las razones ligadas a la satisfacción de necesidades y superación de conflictos. Pero, y aquí viene el segundo aspecto de la propuesta, la motivación para entender más y mejor se despierta sobre todo en ocasiones en las cuales el sujeto siente que sus conductas resuelven el problema que está encarando, o sea, a pesar de que el sujeto siente que está resolviendo el problema y podría tal vez sentirse satisfecho, intenta otras conductas que demuestran su interés por entender y progresar en la comprensión de lo que está realizando y no sólo su interés por resolver el problema que lo ocupa. El conflicto motiva la búsqueda de *otros* caminos de resolución de problemas, pero el éxito en la realización de una tarea lleva a buscar razones, explicaciones y formas más elaboradas de proceder.

Volvamos un momento al estudio de la ambulancia en el cual el sujeto debía anotar los obstáculos y a medida que lo hacía, lo hacía

mejor. La motivación para mejorar no radicaba en el fracaso de las notaciones utilizadas, ni en conflictos creados a partir de su utilización, justamente lo que se nota es que a pesar de lo bien que funcionaban casi todas las notaciones para evitar los obstáculos, su nivel de abstracción aumentaba.

La última idea clave gira en torno a la importancia de medios simbólicos como dominios de desarrollo. Karmiloff Smith sostiene que cuando hablamos de actividad o de cambio cognitivo hemos de considerar no solamente el que se da en el dominio del conocimiento físico, matemático, o histórico sino también el que se da en la comprensión y manejo de los sistemas simbólicos que forman parte de nuestro entorno (numerales, gráficos, mapas, escritura, etc.); también en este dominio hay cambios fundamentales en la manera de usarlos y de entenderlos que redundarán, además, en los otros dominios de conocimiento. Por ejemplo, aprender a leer mapas cambiará nuestro conocimiento del espacio, aprender a escribir incide en nuestra concepción del lenguaje. Karmiloff Smith es de las primeras psicólogas cognitivas que incluye el estudio de la evolución de los sistemas notacionales entre los intereses fundamentales de la psicología evolutiva. Es importante señalar que muchas de estas ideas están siendo actualmente desarrolladas por distintas corrientes en psicología cognitiva que insisten en el papel preponderante del entorno simbólico en el funcionamiento de la inteligencia. Los sistemas simbólicos no son, desde esta perspectiva, solamente un medio de transmisión de conocimiento sino un medio de generación de conocimiento. Es obvia la trascendencia de estas ideas para la acción educativa.

Sirven para en primer lugar, valorar la importancia de la observación macrogenética en el contexto de las actividades de aula porque ello nos permitirá apreciar cómo van entendiendo y resolviendo los alumnos las distintas tareas que se les plantea. En segundo lugar, para apreciar los cambios que se pueden producir por el solo hecho de proponer situaciones didácticas que propicien una participación continuada. Se trata no sólo de aportar constantemente información nueva sino hacer todo lo necesario para que procesos que se dan de manera natural e inevitable se den en el contexto de actividades didácticas en el dominio de conocimiento que nos interesa.

Muchas de las cosas que observamos en el trabajo de aula cobran otro sentido a la luz de las sugerencias recién discutidas. Entendemos mejor por qué releer varias veces un relato posibilita descubrir aspectos nuevos que no habíamos descubierto en la primera lectura; volver sobre redacciones anteriores para ver cómo las habíamos encarado posibilita apreciar cuáles eran nuestros propios conocimientos en otro momento y poder justificarlos. El trabajo reflexivo sobre las razones por las cuales los alumnos cometen ciertos errores o se toman

ciertas decisiones es difícil que se dé si los alumnos pasan constantemente de tarea en tarea y no vuelven sobre lo ya realizado. Claro que el gran desafío para los docentes es lograr que tenga sentido volver sobre lo ya hecho.

Pensamos, por ejemplo, que tiene sentido volver sobre el texto para corregir los errores de ortografía cuando el texto debe trascender los límites del aula, para hacerlo público. Es el caso de cartas enviadas desde la clase a otras clases, a la revista escolar, o al periódico local. Tiene sentido volver a mirar una tarjeta de invitación escrita hace varios meses para aprovechar los encabezamientos y recordar las distintas partes componentes. También tiene sentido volver a mirar la lista de ropa y utensilios que preparamos para la última salida y así no tener que volver a pensarla desde el principio sino sólo proponer las modificaciones necesarias para adaptarla a la presente salida. En todas las profesiones en las cuales se necesita utilizar determinados escritos de manera más o menos habitual se guardan modelos que se van adecuando a las distintas ocasiones. Los abogados no escriben *a novo* cada demanda ni los notarios cada carta. Volver a los modelos ahorra tiempo, pero también sirve de guía para no olvidarse puntos importantes.

Creemos útil optar por una idea similar para los múltiples textos que han de producirse en la escuela y sugerimos utilizar los ya realizados que para ello han de estar preparados y clasificados, para que sirvan de guía y sean más eficientes. En el momento de reescribir para adaptarlos a las nuevas necesidades es cuando se producen las reflexiones sobre los distintos componentes textuales y su adecuación. Así escuchamos a los niños comentar: "Hay que cambiar la fecha porque es lunes y estamos en mayo" "este encabezamiento no sirve, es otra dirección" o "el saludo hay que cambiarlo porque tiene que ser más respetuoso, a éste no lo conocemos".

No fue fácil elegir los componentes de nuestro enmarque constructivista. Se han decantado a lo largo de años de trabajo, han sufrido modificaciones causadas por los avances y retrocesos propios de la actividad intelectual e investigadora y se han visto enriquecidos y a veces deformados por numerosos interpretes. Hemos incluido sólo algunos nombres que simbolizan muchos otros que coinciden en apreciar todos los niveles de interacción sujeto/entorno como motor de cambio cognitivo.

Enfoque constructivista de los procesos de alfabetización

Otra de las consecuencias de la cadena de transformaciones que sufrió el constructivismo es la que se conoce en nuestro medio como "*enfoque constructivista*" en lectura y escritura. Mas allá de las cues-

tiones de detalle se trata de una concepción de aprendizaje. En tanto que educadores, nuestro punto de mira son las condiciones de enseñanza, facilitarlas y repensarlas, pero lo hacemos desde un convencimiento que en el fondo cada niño es constructor de su conocimiento. Resulta difícil abarcar las implicaciones de esta afirmación que se implementa en una manera de trabajar que abarca toda la dinámica del aula, y tal vez de la escuela en su totalidad. Por ese motivo, hemos decidido reescribir el "*enfoque constructivista*" desde algunos de los rumores, desde lo que se dice sobre este enfoque. A través de algunas de las observaciones que hemos recogido a lo largo de varios años ilustraremos los principios que nos orientan. Somos conscientes de estar trivializando en alguna medida, pero correremos el riesgo. Los comentarios más frecuentes acerca del constructivismo en lectura y escritura suelen expresarse así, *en el constructivismo*

"Hay que enseñar con letra de palo"
"No se corrigen los errores"
"La ortografía no es importante"
"Cada uno va a su aire
"No se usa libro de texto"
"Sólo se puede trabajar con niños muy motivados"
"El problema es que no tenemos tiempo"

Enseñar con letra de palo

Al principio nos producía bastante enfado que ésta fuera la característica que más se destacaba de nuestra propuesta. Reflexionamos luego que si tanto se comentaba sobre este detalle alguna razón de peso habría. La utilización de la letra de palo como letra escolar es una de las tantas maneras puestas en juego para abrir la puerta a los saberes que el niño ha construido fuera de la escuela. Cuando descubrimos que ésa era la letra con la cual los niños escribían antes que la escuela les enseñara a escribir, decidimos que ése era el tipo de letra que tenían que usar también en la escuela. Era absurdo no hacerlo. Además, se trataba de una consideración hacia lo que ya saben, hacia lo que ya han aprendido, y esta consideración es una constante del enfoque constructivista. La consideración de los "conocimientos previos" no aparece sólo cuando comienza la enseñanza formal para luego ser sustituida por una exclusiva consideración por los conocimientos adquiridos a través de la enseñanza. Muy por el contrario, está presente a lo largo de todo proceso de enseñanza- aprendizaje y una de las cuestiones centrales es cómo unir lo que se sabe con lo que se está enseñando.

La gran revolución en nuestra concepción de la alfabetización se produce cuando las investigaciones psicológicas demuestran que mucho antes de ser formalmente instruidos, los niños construyen conocimientos sobre la escritura. Pero más allá de este primer y fundamental paso, cada avance en el curriculum escolar en todas las áreas de conocimiento ha de contar con las concepciones del aprendiz que se desarrollan en interacción con lo que recibe, pero no como reproducción de lo que recibe. Si aceptamos esta premisa, averiguar lo que el aprendiz sabe de un determinado contenido o problema *–en cualquier asignatura–* será una constante en nuestra manera de trabajar.

No se corrigen los errores

Éste es un rumor que conmueve especialmente a los docentes. Cada vez que comenzamos un proceso de formación de docentes, en cuanto comenzamos a explicar el papel del error en el proceso aprendizaje y sugerimos dejar que los niños escriban a su manera sin corregir inmediatamente todo lo que producen aparece el mismo comentario: "Pero ¡cómo vamos a dejarlo sin corregir! se fija el error". Cuesta entender esta suposición tan generalizada entre los docentes, ¿por qué suponer que lo que está mal escrito se fijará más velozmente que lo que está bien escrito?

La postura frente al error atañe al nudo de la posición constructivista no sólo en relación con los errores de la escritura sino a los posibles errores gramaticales, de razonamiento, de cálculo o de cualquier área de conocimiento. Algunos errores son el resultado de la exploración del objeto en un determinado "nivel evolutivo" y se manifiestan como aproximaciones en el proceso de construcción del conocimiento, expresiones del nivel de construcción de un determinado conocimiento. En el fondo se trata de aceptar de manera fehaciente que no pasamos de no saber a saber, que cualquier proceso de aprendizaje implica avances y retrocesos en los cuales es posible que aparezcan conocimientos parciales o erróneos. Tolerar que el error se haga público, que se convierta en objeto de reflexión para el grupo clase es un paso difícil para algunos docentes. Muchos que aceptan gustosos cambiar la dinámica de trabajo durante el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura, titubean cuando tienen que decidir si dejar *a la vista de todos* una producción escrita de forma no convencional. Dudan menos cuando se trata de las primeras escrituras, las de los párvulos de 3 o 4 años, las "indiferenciadas"; a ésas no les temen, pero la duda se hace agobiante cuando han de decidir si dejar o no expuesta en los muros del aula una escritura silábica, y más aún una palabra o frase

escrita con errores de ortografía. Sin embargo, solamente si los docentes pueden aceptar estos estados intermedios de conocimiento podrán trabajar sobre ellos, compararlos con otros y percibir similitudes y diferencias.

La postura frente al error incide en todos los niveles de escolaridad y obliga a optar entre dos concepciones alternativas sobre el proceso de escritura y sobre el papel de la producción escrita en el proceso de escritura. Según la primera concepción, el proceso de escritura es un procedimiento más o menos automático (según el nivel de alfabetización de los escritores) por medio del cual los sujetos traducen al medio gráfico o electrónico información ya estructurada (antes de ser escrita). Ante una tarea de escritura, los sujetos recurren a un "almacén interno" de conocimiento sobre el tópico y el género, generan mentalmente ideas y producen textos (Pittard y Martlew, 2001). Según una segunda concepción, el proceso de escritura en sí es un proceso de estructuración de la información y puede llegar a producir cambios rotundos en la información mientras se va produciendo y después de haber sido producida, en las sucesivas modificaciones que son prácticamente inevitables.

Si concebimos el proceso de escritura como un tránsito de lo mental a lo gráfico, los errores hay que tratar de remediarlos antes de escribir o corregirlos inmediatamente porque, en el fondo, esperamos poco del proceso de escritura para su superación; no otorgamos una particular importancia a los pasos intermedios en el proceso de producción. En cambio, si optamos por la segunda concepción, los pasos intermedios adquieren una relevancia completamente diferente ya que aceptamos que a medida que vamos escribiendo estructuramos lo que queremos decir, y los errores algunas veces marcan ignorancia, pero otras veces marcan fases en el proceso de reestructuración. Aceptamos que el proceso de producción en sí tiene un efecto importante en la estructuración de ideas, y que el hecho de ver por escrito ciertas palabras, giros y organizaciones puede ayudar a subsanar errores y no solamente servir como ocasión para producirlos. En esta concepción, los pasos intermedios son una oportunidad de aprendizaje. Lo anterior no vale solamente para la estructuración global del texto sino para todos sus niveles, incluyendo la ortografía sobre la que comentábamos antes. ¿Cuántas veces nos ha sucedido que sólo al ver una palabra por escrito de dos o tres maneras podemos decidir cuál es la correcta? Este mismo razonamiento extendido a todos los niveles de la producción escrita es el que subyace al otorgar al proceso en sí un papel fundamental y, por lo tanto, al aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje.

La ortografía no es importante

Nuestra postura en relación con la ortografía no es más que un caso particular de nuestra postura en relación con los errores en general, pero dada la insistencia con que suele aludirse a este punto nos pareció importante tratarla separadamente. ¿Por qué preocupa tanto la ortografía? y sobre todo ¿Por qué preocupa tanto a maestros y a padres una manera de trabajar que *aparentemente* deja de lado la corrección ortográfica? Hemos visto en el capítulo 2 que la ortografía es una de las dimensiones de conocimiento de la escritura, es decir, no conocemos el sistema de escritura hasta que no dominamos también la dimensión ortográfica. Por lo tanto, no hay duda de que el dominio ortográfico forma parte de nuestras preocupaciones didácticas y que aprender a escribir de acuerdo con la convención ortográfica de nuestro sistema de escritura figura entre los objetivos de aprendizaje que nos fijamos para la escuela primaria. El punto conflictivo, el que genera rumores parece tener que ver con nuestra insistencia en no convertir la corrección ortográfica en una barrera que los niños deben salvar para poder escribir. Al contrario, todo el énfasis está puesto en que los niños escriban, todo lo que necesiten, sin restricciones y que en el contexto de las tareas de producción de los textos que necesitan producir afinen su sentido ortográfico, incluyan la corrección ortográfica entre los aspectos que han de atender a la hora de producir un texto y logren, con el tiempo y con una creciente experiencia con la lengua escrita, una "fluidez" en la ortografía similar a la que alcancen en relación con otros aspectos de la construcción de textos. Suponemos que nuestra resistencia a corregir obsesivamente, nuestra tolerancia por los errores –sobre todo al comienzo del aprendizaje– y nuestra insistencia en considerar la ortografía como una más de las dimensiones de la construcción del sistema de escritura son las que generan temores en docentes y padres. Sucede que la cuestión ortográfica tiene una fuerza social de la cual otras cuestiones relacionadas con la construcción de textos carecen. Difícilmente oiremos comentarios acerca de los errores que cometen los niños al resumir o al sacar conclusiones de un texto, pero los comentarios sobre los "errores de ortografía hasta la universidad" son permanentes y renovados. Tampoco es raro que entre las cualidades inmorales de un sujeto se incluyan las faltas de ortografía que comete como sucedió recientemente en un periódico de nuestro medio.

La ortografía tiene un valor social innegable; escribir con faltas de ortografía desprestigia al escritor y es desde esta perspectiva, mezcla de prestigio y moralidad, que se explican las reacciones de padres y maestros. Los aprendices no son indiferentes a la postura social sobre las faltas de ortografía. La noción de que hay una manera de escribir

rectamente (la etimología del término es justamente esa, *ortho*= recto, como en ortopedia, o en ortodoncia) es realmente precoz. Los niños lo saben desde antes de primer grado independientemente de que sepan o no hacerlo. Nuestro trabajo tiene que realizarse, por lo tanto, en dos sentidos que pueden resultar contradictorios. Por un lado, hemos de intentar por todos los medios que se atrevan a probar, que escriban aunque no sepan exactamente cómo se escribe una palabra. Por otro y simultáneamente, hemos de intentar que conserven el interés por escribir como se debe, que se cuestionen acerca de cómo han de escribirse las palabras y comparen entre distintas alternativas. A partir de las dudas de quien escribe, de su necesidad de escribir "sin faltas" podemos empezar a trabajar y para ello propondremos una diversidad de recursos y estrategias alrededor de algunos principios básicos. En primer lugar, no trabajar la ortografía sólo por medio de ejercicios de ortografía sino también en el contexto de la producción de textos reservando un espacio y un tiempo en el proceso de producción y en el aula para la revisión de los escritos. Segundo, no basar la exploración ortográfica en las relaciones entre lengua oral y lengua escrita. Basarnos en la pronunciación de las palabras para tomar decisiones ortográficas es engañoso. Una lengua tiene múltiples variedades de formas habladas, pero una norma ortográfica. Por lo tanto, basar el trabajo ortográfico en una comparación entre formas escritas más que en una comparación entre formas orales y escritas. Finalmente, no intentar justificar la necesidad de escribir correctamente diciendo a los alumnos que si escriben con faltas no se entiende lo que escriben. Esta afirmación la mayoría de las veces no es cierta, a menos que los alumnos escriban palabras aisladas y descontextualizadas. Si en algún momento un error de ortografía nos hace dudar, el contexto nos da la respuesta. La caligrafía y la posibilidad de expresar coherentemente lo que se quiere decir determina que un texto sea más o menos comprensible.

El asunto es complejo porque sabemos que no hay una relación directa entre leer mucho y escribir sin faltas de ortografía (¡qué haremos con los viejos consejos!); también sabemos que no hay una relación directa entre el conocimiento explícito de las normas ortográficas y las faltas de ortografía. Algunos niños escriben con pocas faltas, pero no conocen las normas; otros, en cambio, las conocen pero escriben con faltas de ortografía. Por eso es difícil homogeneizar la enseñanza y la búsqueda de vías alternativas ha de ser constante. Sin embargo, lo que parece ser condición necesaria aunque no suficiente es la consideración de los errores ortográficos como objeto de reflexión y no sólo como objeto de corrección.

Hace unos años logramos una transformación en el conocimiento ortográfico de un grupo de segundo de educación inicial cuando las

palabras que contenían errores de ortografía comenzaron a exhibirse, los errores que cometían unos y otros a compararse, las explicaciones alternativas a la dificultad de escribir algunas palabras se discutieron y la cantidad de errores en una y otra tarea se contabilizaron. Los alumnos comenzaron a tener muy claro que había muchas maneras de equivocarse, algunas más razonables que otras, que dudar sobre cómo se escribe un palabra era útil, que algunos errores podían explicarse y otros no y sobre todo tomaron conciencia del tipo de tarea (redacción individual, redacción en grupo, dictado o copia) en que se equivocan más o menos. Los errores, las razones de los errores y los contextos en que se producen se convirtieron en objeto de reflexión y de esa manera pudieron ser controlados por la *mayoría* de los niños.

Cada uno va a su aire

Esta observación aparece muy a menudo entre los rumores que recogimos y puede ser interpretada en tres sentidos: 1. en relación con la organización de las aulas en las cuales los alumnos parecen ir *cada uno a su aire*, 2. en relación con las diferencias individuales que en un enfoque constructivista quedan indudablemente resaltadas y entonces cada niño parece desarrollarse *a su aire* y 3. en relación con la manera como se oponen o se conjugan los aspectos sociales y los individuales en el aprendizaje de la escritura. Es decir en qué medida cada uno puede ir efectivamente *a su aire* al apropiarse de un medio cultural común. Los dos primeros sentido toman la expresión casi literalmente, en cambio, el tercer sentido la elabora en sus aspectos más profundos y abarcadores.

Más de una vez hemos escuchado la expresión que nos ocupa para describir la impresión que un observador desprevenido se lleva cuando entra en un momento cualquiera del día escolar en alguno de los centros que optaron por el enfoque constructivista. Ver a niños reunidos en pequeños grupos, en parejas o individualmente abocados simultáneamente a distintas tareas y en distintos lugares del aula suele provocar esa descripción. Es posible que un grupo esté intentando armar un camión siguiendo las instrucciones de un folleto, otro grupo esté redactando un pie de foto para una noticia periodística usando letras magnéticas, una pareja esté grabando un cuento en el rincón de biblioteca y otra construyendo una torre de cubos o disfrazándose. Esta organización de aula tan diferente de la tradicional en la cual todos los niños resuelven al mismo tiempo el mismo ejercicio de completar frases o esperan para leer en voz alta la línea siguiente de un único texto puede producir una sensación de desasosiego a un observador ocasional. Pero, que los *niños aparentemente vayan a su ai-*

re, no implica que no haya proyectos que comprometan a todo el grupo y den sentido globalizador a muchas de las actividades que aparecen inconexas para quien observa un momento aislado de un día cualquiera. Además, la diversidad de ocupaciones en una misma aula aunque habitual, no es la única forma en la cual se organizan las actividades. Obviamente hay momentos de trabajo colectivo, de puesta en común, de explicación frontal a toda la clase y de trabajo simultáneo de todos en la misma tarea. La diferencia fundamental es que estas actividades colectivas no constituyen la forma de organización exclusiva ni tan siquiera mayoritaria de las actividades de aula. Es cierto que la diversidad de ocupaciones asusta a quien no la haya probado, pero libera a quien así lo haya hecho. Los docentes que han incorporado esta manera de organización no sólo se encuentran más cómodos sino que están más libres para incorporarse a las distintas actividades, para observar cómo entienden y cómo resuelven las tareas cada uno de los niños, para intervenir en situaciones de dificultad, para terciar en situaciones de conflicto, dominación o marginación.

El cambio en la dinámica del aula facilita que se vean las diferencias individuales que antes quedaban disimuladas por la tarea común. Es por ello que otro de los sentidos en el cual la expresión que nos ocupa se usa puede referirse a las diferencias en el ritmo y en la manera de resolución de las tareas. Diferencias que siempre existieron, pero que resaltaban menos encubiertas por el ejercicio común. En cuanto se diversifican las actividades es muy probable que en un mismo grupo haya algunos que ya sepan leer y escribir convencionalmente mientras otros se encuentran "en proceso" de aprendizaje. Habrá quienes tengan enorme dificultad para contar un cuento o explicar un refrán y quienes puedan hacerlo sin demasiado esfuerzo. El punto es que, desde nuestra perspectiva, estas divergencias entre los niños son útiles para la confrontación de puntos de vista, para la comparación de maneras de leer, de contar y de escribir, aspectos todos ellos que consideramos esenciales para el aprendizaje.

Por último, en un sentido menos literal, es factible que la expresión apunte a una disyuntiva central en el aprendizaje/enseñanza de la lengua escrita. Nos referimos a cómo se conjuga lo individual y lo social en el aprendizaje del sistema de escritura, en los procesos de apropiación de las características de los productos discursivos y de producción de textos. ¿Es posible que *cada niño vaya a su aire* cuando de lo que se trata es de adquirir un sistema convencional de representación del lenguaje? ¿Cuánto hay de individual y de social en esta adquisición? ¿Es posible que *cada uno vaya a su aire* cuando de lo que se trata es de aprender un conjunto de formas discursivas socialmente adecuadas a distintas situaciones comunicativas? y finalmente ¿Cuánto hay de esfuerzo, compromiso, habilidad individual en el acto de escribir, en el proceso de producción de textos concretos? Atendamos a cada una de estas cuestiones por separado.

En relación con el sistema de escritura, se trata de un proceso de apropiación personal; los sujetos construyen una representación aun cuando lo que se adquiere es un sistema convencional. Es el sujeto quien ha de explorar su funcionamiento. Las ideas que se vaya formulando a medida que lo vaya explorando son las que en definitiva orientarán el proceso de adquisición; hasta aquí lo individual. Pero, en este proceso aparece como factor indisociable la confrontación entre las propias deducciones y las características de lo escrito, entre las propias deducciones y las de otros. Por eso, a pesar de que se trata de un proceso individual, aparecen las regularidades evolutivas, las distintas fases en el proceso de adquisición.

En cuanto a las características discursivas, también aquí nos encontramos con una particular confluencia de lo individual y lo social. Los géneros discursivos son "horizontes de expectativas" socialmente determinados. Representan la presión de lo público sobre lo privado, pero en el marco de las características típicas de los textos, la variación individual es enorme. Sólo un breve ejemplo para aclarar a qué nos estamos refiriendo.

La estructura canónica de una narración comprende cuatro componentes básicos, la *orientación* que incluye la ubicación temporal y espacial de los personajes y la acción del relato; el *evento desencadenante*, que pone en movimiento la acción que se desarrolla en el relato, la serie de *episodios* o sucesivas complicaciones hasta la consecución del objetivo del relato y la *resolución* que resuelve el nudo del relato. Este segmento, la *resolución*, podrá o no ser completada por una "coda", segmento en el cual el narrador empírico retorna al tiempo del relato. Con esta misma estructura, socialmente sancionada en nuestra cultura, podemos encontrar, por ejemplo, orientaciones que incluyen una presentación del tema de la historia enmarcada en dimensiones temporales y espaciales y una presentación de los personajes (ejemplo de TON) o escuetas introducciones con lo mínimo necesario para introducir el relato (ejemplo de PIL). Ambos niños tenían que producir un texto sobre el mismo tema, ambos proveen una orientación, pero los elementos incluidos en cada una difieren notablemente.

- *Voy a hacer alusión al tema de la marginación social refiriéndome a un ejemplo de marginación del que he sido partícipe. Al empezar el instituto, la primera vez que entre, naturalmente en primero. Al principio me sentía desplazado. Durante las tres pri-*

meras semanas me sentía desplazado. En esos días se acercaron a mí un grupo de chavales, caminaban lentamente y me miraban de manera muy extraña.

16 años, TON (Corpus Spencer)

- *Un día una niña estaba patinado en el patio de su casa son sus amigas se llamaban Ana, Roberta, Laura, Antonia y yo*

9 años, PIL (Corpus Spencer)

Y así para cada uno de los componentes. Podemos encontrar narraciones canónicas con un evento desencadenante claramente expresado, cuyo clima se prepara precedido por una evaluación del narrador o un hecho desnudo sin elaboración alguna.

Una cuestión muy importante para el trabajo didáctico es la que plantea Nystrand (1989). Este autor sostiene que las comunidades discursivas son funcionalmente irrelevantes para el acto de escribir. Adopta una perspectiva social, pero afirma que un verdadero modelo de escritura ha de ser capaz de dar cuenta de las decisiones de los escritores en el momento de escribir, lo cual significa comprender la interrelación entre la actividad cognitiva del sujeto que escribe y el texto. Las comunidades discursivas existen y en algunos aspectos están relacionadas con los actos de escritura, pero tan sólo a través de la interfaz personal cognición/texto se pueden realizar y mantener los géneros. Su argumento esencial es que, a pesar de la existencia de prácticas de escritura colectivas, para entender adecuadamente la escritura debemos observar individualmente a los escritores como participantes que interactúan socialmente mientras están inmersos en la actividad de escribir.

Pensamos que cuando los escritores escriben, participan al mismo tiempo de procesos sociales y cognitivos. Los aspectos sociales de la escritura no son simplemente fenómenos externos al individuo que se traen a colación como mera información sobre el entorno en que se realiza la tarea. El elemento "social" de la cognición no es simplemente un discurso esquemáticamente estructurado o conocimiento acerca del género que viene a la mente del escritor desde la memoria a largo plazo. Durante el acto de escribir, los escritores ponen en funcionamiento una serie de identidades y relaciones que son inseparables de los aspectos cognitivos de la escritura y que muy probablemente sirven de base a las decisiones que se adoptan en el proceso de la escritura .

Afirmamos que esta distinción entre "cognitivo" y "social" como interno y externo desfigura lo que realmente ocurre cognitiva y socialmente cuando el escritor escribe. Estamos de acuerdo con Edwards (1997) en que el lenguaje, incluyendo la escritura, posee fundamentalmente una función social y "ha evolucionado y se ha desarrollado en la realización de actividades sociales" (p. 84). Las estructuras psicológicas y las funciones del lenguaje reflejan, por lo tanto, estas variadas funciones sociales. Entonces, para comprender cómo escriben los individuos necesitamos comprender, entre otras cosas, qué es lo que ocurre desde un punto de vista social cuando el individuo escribe y cómo esto se relaciona con determinados aspectos de los procesos de escritura como la generación de ideas, la organización textual y las toma de decisiones retóricas (Pittard y Martlew, 2000).

Hemos visto los diversos sentidos a los que la expresión puede referirse. Referida a la organización del aula, intentamos que cada uno desarrolle su actividad de manera autónoma orientado por la tarea común y los objetivos compartidos. En relación con las diferencias individuales, las valoramos y sabemos que inciden positivamente en los procesos de aprendizaje. En cuanto a la manera cómo se conjugan procesos sociales e individuales en la producción de texto, nos proponemos que los *niños vayan a su aire* en todo lo que atañe a la búsqueda del estilo personal y del proceso de producción que más se ajusta a sus necesidades. Al mismo tiempo, intentamos comprender los diversos factores que inciden en la producción de textos cuidando que ésta tenga sentido para el productor del texto.

No se usa libro de texto

Otro de los comentarios que inevitablemente acompaña cualquier descripción del enfoque constructivista señala que no se usa *libro de texto*. Es cierto, no usamos *un* texto. Desde el comienzo de la escolaridad tratamos de que los niños utilicen y produzcan una diversidad de textos. Las actividades didácticas se articulan alrededor de contenidos que convocan para su desarrollo distintos tipos de texto –artículos periodísticos, mensajes publicitarios, novelas, relatos, obras de teatro, entradas de enciclopedia– y la idea es que los niños recurran a estos textos "auténticos", en el sentido que no han sido escritos para enseñar a leer y a escribir, y aprendan a extraer la información que necesitan o a simplemente disfrutar de su lectura. Nos interesa que accedan a la diversidad de discursos que aparecen en cada uno de los textos y aprendan a interpretar los diversos índices que orientan la lectura –ilustraciones, títulos y subtítulos, formatos textuales–. Los libros de texto homogeneizan los discursos y reducen la diversidad de índices; los contenidos y modos discursivos son los que han seleccionado el o los autores y no los que responden a las necesidades que se plantean en el desarrollo de las actividades. No es lo mismo leer una noticia en el periódico del día que una noticia transcrita en el li-

bro de texto que enseña el género periodístico. Lo mismo vale para cualquier tipo de texto. Por qué negarse a utilizar la enorme cantidad de material de lectura que hay a nuestra disposición y reducirnos a un solo libro de texto. Es cierto que el libro de texto organiza los contenidos, propone ejercicios interesantes y facilita al docente la selección de los aspectos a tratar en clase. No hay ninguna razón para dejar de lado estas ventajas; el libro de texto puede ser uno más de los múltiples libros que se usan en clase, el problema es que sea el único; resulta especialmente problemático y contradictorio con los objetivos de diversidad discursiva que proponemos un único libro de texto.

Excepto en poblaciones aisladas o marginales no resulta complicado formar una biblioteca de aula y conseguir los libros de consulta que sean necesarios para el desarrollo de los distintos temas y muchas escuelas disponen hoy de acceso a Internet. Por lo tanto, desde el principio de la escolaridad la búsqueda y la organización de la información debe formar parte del trabajo escolar; no podemos reducir éste a las lecturas conjuntas de un único libro de texto por más útil y completo que éste resulte. Nuestro propósito es que los alumnos aprendan a usar la lengua escrita en distintas circunstancias y para distintos propósitos comunicativos. Este aprendizaje sólo puede lograrse si las circunstancias y los propósitos son sentidos por el aprendiz como realmente diversos y difícilmente puede obtenerse una autentica diversidad en el entorno de un único texto.

La cuestión del libro de texto se relaciona con otro comentario que aparece frecuentemente, sobre todo al comienzo de los cursos de formación. Se expresa algo así como *No tenemos tiempo*. La idea subyacente es que los maestros están tan ocupados que no disponen de tiempo para dedicarse a tanta exploración, observación, invención de situaciones y búsqueda de materiales. En ese sentido, la utilización de un único tipo de texto ahorra tiempo. Coincidimos con esta apreciación, sólo nos gustaría comentar un artículo que leímos hace poco en la revista *Temps d'educació* de Francesco Tonucci llamado *La pedagogía de la lentitud.* En él, el autor nos recuerda que hay muchas maneras de llegar a un destino; si vamos a una ciudad determinada podemos hacerlo por autovía a gran velocidad o eligiendo carreteras comarcales deteniéndonos en los pueblos, visitando los lugares intermedios y probando las especialidades locales. Según los propósitos y las disposición de tiempo podemos elegir uno u otro, pero no hay duda de que de la segunda manera aprenderemos y disfrutaremos mucho más. Para llegar a los objetivos que nos planteamos todos los caminos intermedios son ocasiones de aprendizaje. Al buscar información y seleccionarla, al elegir libros y compararlos, al desechar un material por poco apropiado, al confrontar estilos y discursos, en cada uno de estos pasos los alumnos están usando la lengua escrita activamente para resolver una tarea o desarrollar un proyecto; ahorrar estos pasos intermedios por que no tenemos tiempo simplemente ahorra ocasiones de aprendizaje.

Muchas veces, ejemplos como el que acabamos de comentar en el cual planteamos situaciones de búsqueda activa, confrontación y comparación son recibidos con una cierta sonrisa y un dejo de ironía: *Sólo con niños muy motivados* se puede trabajar así. Coincidimos también con esta apreciación, pero ¿se necesita menos motivación para conseguir que todos al mismo tiempo completen un ejercicio de rellenar blancos o una serie de preguntas sobre una lectura? Para todas y cada una de las tares educativas (y de la vida) cuanto más motivados estemos mejor las haremos. Pero, estamos convencidas de que el tipo de actividades que promueve la confrontación y la reflexión, son más motivadoras que las que se limitan a completar datos.

Como el constructivismo es una alternativa epistemológica no puede valer sólo para los comienzos de la alfabetización; no podemos postular el papel primordial de la actividad del sujeto en la adquisición de algunos componentes del sistema de escritura y no en otros o sostener sus principios para algunos productos discursivos y no para otros. Por eso, este libro proyecta este enfoque más allá del ciclo inicial. Se trata de una ideología general, no tiene mucho sentido que se restrinja a un área de conocimiento o a determinadas horas (ahora hacemos constructivismo y a la tarde no...). De todas maneras, en el capítulo siguiente nos concentraremos de manera concreta y específica en la educación inicial para pasar a otras propuestas más amplias en los capítulos posteriores.

Capítulo IV

LEER Y ESCRIBIR DESDE EL PARVULARIO

En el cual explicamos cómo se encara la alfabetización en la educación inicial con el propósito de contribuir desde la escuela a una creciente participación de los niños en las prácticas de la cultura escrita.

Mucho antes de que comience la enseñanza formal de la lectura y la escritura, los niños que crecen en comunidades alfabetizadas desarrollan "teorías" acerca de la escritura, son sensibles a las características de los distintos productos discursivos y se muestran interesados en participar en actividades de lectura y escritura. De estos conocimientos precoces que construyen los niños sobre la escritura nos enteramos en el contexto de investigaciones psicológicas (o psicolingüísticas), pero no tardamos demasiado tiempo en comprender la importancia que éstos tenían para la escuela. Si la escritura es desde tan temprano un objeto interesante, ¿por qué no incorporarla al conjunto de actividades escolares en tanto que espacio de problema y fuente de curiosidad? No es fácil, sin embargo, percibir la diferencia entre esta propuesta: trabajar la lengua escrita como instrumento y objeto de conocimiento en el contexto escolar y lo que se concibe tradicionalmente como "enseñar a leer". No es nada fácil explicar que nuestro objetivo no es enseñar a leer y a escribir en el parvulario. Muchas veces, como resultado de las actividades que realizamos en el parvulario (y de la historia personal de cada párvulo), muchos niños aprenden a leer y a escribir antes de comenzar primer grado. Pero, lo reiteramos éste no es el objetivo para parvulario. A menudo, al explicar nuestra propuesta y sugerir la importancia de ocuparse de la es-

critura desde edades muy tempranas, nos hemos encontrado con comentarios del tipo: "¡Claro, pero si vi un libro que va de eso, de cómo enseñar a leer a los bebés; proponen poner encima de cada mueble el nombre del mueble, encima de la mesa MESA, encima del armario ARMARIO y así. Después, cada día durante 10, 15 minutos, sin exagerar, se le muestra al bebé los carteles, se los lee varias veces, hasta que fotografía las palabras y las reconoce".

Pues no, nuestra propuesta no va de eso. No va de poner carteles para que los reconozcan ni de fotografiar palabras, va de alfabetizarse en comunidad escolar. Se trata de abrir la escuela a los usos sociales de la escritura tratando que los chicos participen en esos usos de tal manera que vayan entendiendo cada vez mejor cómo funciona el sistema de escritura y se relacionen con las formas y significados de los escritos en distintos contexto, desde una poesía hasta un billete de tren. Se trata, en definitiva, de que las prácticas de la cultura escrita no les sean ajenas y devengan participantes activos de esa cultura

¿Cómo lo hacemos? ¿Cómo es posible encararlo de esta manera? Antes de seguir adelante, es importante mencionar que ya se está trabajando con este enfoque en muchos centros de nuestro medio y del extranjero y hay una amplia bibliografía que así lo documenta (ver lista bibliográfica); por lo tanto, seremos breves y concisas.

El aula como comunidad de aprendizaje

No hay duda de que, sobre todo en la escuela primaria, la dinámica del aula se organiza alrededor del maestro. La mayoría de los estudios sobre el desarrollo del conocimiento matemático, lingüístico o de cualquier otro dominio señalan el "efecto docente". Es decir, subrayan la influencia del docente en el desempeño de los alumnos. Reiteradamente se ha demostrado que existen diferencias entre grupos de niños de una misma escuela por el hecho de tener maestros diferentes aun cuando éstos trabajen con una aproximación metodológica similar. En pocas palabras, el papel del maestro es fundamental en los procesos de aprendizaje y, por lo tanto, contamos con que la misma propuesta didáctica tendrá tantas realizaciones como docentes haya para llevarla a cabo. Sin embargo, nos parece importante pronunciarnos por algunas cuestiones generales de organización del aula que, aunque aparentemente no tiene, que ver con la lectura y la escritura, la atañen directamente

Nos pronunciamos por una organización de clase diferente de la clase frontal tradicional en la cual el maestro centraliza todos los intercambios entre los alumnos y mediatiza todas las relaciones con el material de estudio. Proponemos que la dinámica cotidiana se des-

arrolle entre niños ocupados en diversas tareas, que interactúan entre sí y con el material a su disposición tal como se da en los talleres de trabajo o en los laboratorios. Sugerimos a los maestros que tengan tiempo para participar en uno u otro grupo de actividad, para circular por los grupos comentando con unos y otros la marcha de la actividad; para que puedan conversar individualmente con los alumnos, observar de cerca cómo resuelven un problema, cómo escriben o cómo leen. Tal como propiciamos el trabajo con una diversidad de textos, propiciamos la diversidad de interacciones entre los alumnos y entre los alumnos y el maestros: colectivas, grupales, en parejas e individuales. Claro que para que esta diversidad de interacciones sea posible hay siempre un diseño de actividades que fue pensado e iniciado por el maestro aunque se desarrolle con suficiente apertura como para dar cabida a modificaciones, actividades no previstas y nuevos temas.

También sugerimos enfáticamente registrar, documentar las actividades de aula, anécdotas, sucesos, comentarios ocasionales, logros, dudas. Basta un cuaderno a mano en el cual podamos anotar aunque sean frases sueltas relativas al acontecer cotidiano. Todo lo que registremos se convertirá en material inapreciable para evaluar las actividades realizadas y programar las futuras. Estas anotaciones son también sumamente útiles para registrar avances, retrocesos, particularidades de los alumnos y, además, resultan guías de evaluación muy eficaces. Se trata simplemente de aprovechar las ventajas del "producto" que estamos promocionado, la lengua escrita, para nuestra propia tarea.

Maneras de trabajar la lectura y la escritura en educación inicial

Cuando el objetivo es claro y compartido hay múltiples maneras de encarar el trabajo en lengua escrita desde el parvulario. La mayoría de las "rutinas" cotidianas –pasar lista, comentar el estado del tiempo, organizar las actividades del día– requieren y propician leer y escribir. Al pasar lista, los nombre de los niños del grupo se convierten en textos privilegiados para observar, descartar y agregar. Al comentar el tiempo, la sección meteorológica del periódico puede tornarse texto privilegiado y al organizar las actividades los nombres de las actividades o de las distintas áreas de trabajo pueden pasar a ser los textos que centren la atención del grupo. Cuando los maestros toman conciencia de la propiedad alfabetizadora del entorno escolar comienzan a valorar de manera muy distinta las prácticas cotidianas relacionadas con la lengua escrita. Así comienzan a observar los materiales que utilizan en esas prácticas desde el punto de vista de su legibilidad, de su estética y de su autenticidad. Si se trata de que los

chicos participen activamente, la legibilidad, la estética y la autenticidad de los materiales es fundamental ¿son las listas con los nombres de los alumnos claras y las letras de tamaño adecuado para que los chicos intenten leerlos? ¿tiene sentido dibujar a mano el sol, las nubes y la lluvia para comentar el estado del tiempo? ¿no sería mejor recurrir al periódico y aprovechar las pistas gráficas y los símbolos que allí aparecen? ¿el horario y las denominaciones de las actividades son suficientemente claras y compartidas por los chicos? ¿el calendario que se usa para indicar el día es comprensible para ellos? ¿pueden manejarlo realmente o sólo consiguen marcar el día llevados de la mano de la maestra? Cuando los maestros tiene claro que estas prácticas cotidianas tienen una función alfabetizadora y que es importante que los niños se involucren personalmente en ellas, comienzan no solamente a cuidar la calidad de los materiales que se usan sino a pensar variaciones alrededor de ellos como para que no sean meras rutinas que hay que pasar cada día. Así, es posible pasar lista de presentes y ausentes utilizando distintos tipos de lista, escritas con distintos tipos de letra, cambiar los formatos o la mecánica – a veces contar los que están, otras los que faltan, a veces que lo haga un niño en voz alta otra que lo haga en silencio.

Pero, mucho más allá del aprovechamiento creativo de estas rutinas podemos contar en el aula con un rincón especial para leer y escribir y/o introducir materiales de lectura e instrumentos de escritura en todos los rincones o área de trabajo.

Un rincón especial para leer y escribir

En esta propuesta una de las áreas de trabajo del aula se especializa en actividades de lectura y escritura, algunos grupos la denominan *Taller de letras* o *Taller de escribir y leer* o *Rincón de los cuentos*. Elegir el nombre es ya una actividad importante y muy útil para que el maestro se entere de cuáles son las ideas que tienen los niños acerca de qué se hace cuando se escribe y para qué sirve leer y escribir. En ese rincón se concentra la mayor cantidad de materiales de trabajo e instrumentos para leer y escribir. La lista de materiales posibles a incluir es infinita, depende de la imaginación de todos (para pensarlos y para conseguirlos), y de los temas que se vayan desarrollando a lo largo del curso. Pensemos un momento en la variedad de cartulinas y cartones, fichas de todos los tamaños, papeles de todos los tamaños y colores, rotuladores, lápices, papel carbónico, papel de calcar, tippex, celo, letras movibles, letras magnéticas, pizarras, juegos de letras, etiquetas, maquinas de escribir y ordenadores, teléfonos, calculadoras, y grabadores.

Insistimos en la importancia de la variedad de materiales e instrumentos para que las actividades de escritura y lectura sean atractivas. Si queremos escribir cartas, confeccionar ficheros de direcciones, crear fichas de trabajo, hacer libros de cuentos, organizar cancioneros, preparar dossier de trabajo, redactar un periódico, preparar un mural, etc., debemos contar con el material necesario para que su preparación sea *cómoda*, porque disponemos de material; *gratificante*, porque hay posibilidades de elección y *estética*, porque contamos con material agradable. Además, cada uno de los pasos en la confección de cualquiera de los textos mencionados requiere de otros materiales. Sirva como ejemplo una de las actividades desarrolladas en el *Rincón de las letras* en un grupo de parvulario de 5 años.

> El grupo se había propuesto preparar un mural en el cual aparecieran las fechas de cumpleaños de los chicos del grupo en los distintos meses del año para decidir cómo se distribuían los festejos. Los meses los pondrían en columna y al lado de cada uno colocarían los nombres de los chicos. Decidieron que recortarían los nombres de los meses del año de algún calendario viejo –una vez que hubieron discutido y aclarado que los meses son los mismos aunque el calendario no sirva y aunque a veces hay un mes que tiene más días, los meses son siempre los mismos– y luego recortarían de una lista de nombres de la clase los correspondientes a cada mes y sólo tendrían que agregar al lado de cada nombre "el numero del día que nació". Ésta es una tarea que realiza un grupo de cuatro niños en el rincón, pero que necesita de la información provista por el resto del grupo y no puede realizarse en un día sino que necesita de continuidad a lo largo de un cierto tiempo. En este grupo en concreto los niños que participaron en ella estuvieron ocupados poco más de dos semanas. Para cada una de las fases de realización necesitaron otro material.
>
> Para decidir de dónde recortaban los nombres de los meses necesitaron calendarios viejos, había algunos en la secretaría de la escuela y la maestra trajo otros de su casa. El criterio que predominó para escoger los nombres fue el del tamaño de las letras; por ello, los alumnos escogieron los nombres de mayor tamaño, aunque sus letras fueran cursivas. Fue muy importante que descubrieran cómo hacer para no equivocarse con el orden de los meses, no olvidemos que tenían que cortarlos y pegarlos, por lo tanto, podían perder el control del orden con mucha facilidad. En este punto la maestra les dio un consejo: que no lo pegaran hasta que no estuvieran seguros de que el orden de los meses estaba bien. Decidieron usar otro calendario para controlar el orden y, curiosamente, no se percataron o por lo menos no pareció dificultarles la tarea, el hecho de estar comparando nombres escritos en cursiva con nombres escritos en letra de imprenta. Una vez decidieron que tenían el orden correcto los pegaron. Para la fase siguiente necesitaron las listas de la clase de las cuales iban a recortar los nombres para ubicar en los distintos meses. Al lado del nombre de cada chico aparecía la fecha del nacimiento, pero, de todas maneras les pareció necesario pregun-

tarles a los chicos directamente. La tarea fue complicada porque muchos chicos no sabían cuál era la fecha de su cumpleaños, otros la confundían con la de su santo. Sucedió, sin embargo, que como era un dato importante lo consiguieron y , muchos volvieron con la fecha anotada que luego era confrontada (y muchas veces leída) con la que aparecía en la lista. El problema de cómo controlar los nombres y las fechas al recortar para pegar se volvió a presentar. Para solucionarlo a uno de los chicos se le ocurrió "sacar una copia", es decir, recurrió a una acción y a un artefacto conocido, pero para cumplir una función algo diferente de la habitual.

Dos de los chicos fueron entonces a sacar una copia de la lista de nombres. Aunque parezca trivial, estos encuentros entre los chicos y los artefactos de los cuales nos servimos en la vida cotidiana son muy importantes. Los prevemos, los buscamos y los preparamos. Para algunos niños la escuela es el único lugar donde se encuentran estos artefactos y es importante que se familiaricen con ellos, en lo posible, que aprendan a manejarlos, y a descifrar los símbolos que en ellos aparecen. En esta ocasión y gracias a la colaboración del conserje, los chicos descubrieron la posibilidad de agrandar las letras y eso fue muy importante para la realización de la tarea. Volvieron con dos listas, en tamaño diferente de letra y dispuestos a pasar a la fase siguiente de la tarea: repartir los nombres en los distintos meses. Recortaron solamente nombre y apellido de la lista ampliada; antes de pegarlos lo controlaron de nuevo (esta vez con ayuda de la maestra) y pasaron a la última fase, escribir el día del mes. La tarea se cumplió con éxito. El mural fue útil para descubrir que había algunos meses de mayor concentración y había que llegar a acuerdos sobre cómo festejar los cumpleaños, también para ver quiénes cumplían en vacaciones y convendría que adelantasen o atrasasen el festejo. Pero además de las conversaciones específicas alrededor del cumpleaños se plantearon muchas otras cuestiones, una que los siguió preocupando bastante tiempo después ¿cómo es eso de que los que nacen antes son mayores?

Resumamos las características generales de este ejemplo de actividad

- Responde a una necesidad concreta: distribuir los festejos
- Culmina con un producto tangible: un mural con la distribución de fechas y nombres
- Involucra a un pequeño grupo pero concierne a todo el grupo
- Continúa durante un cierto tiempo
- Los participantes saben qué han de hacer a cada paso
- Utiliza distintos materiales impresos y no impresos: calendarios, listas, cartones, papeles
- Se sirve de distintos instrumentos: rotuladores y fotocopiadora
- Se centra en determinados productos discursivos: listados de nombres y fecha, cuadro de doble entrada
- Considera componentes del sistema de escritura, en especial la dimensión gráfico-ortográfica

- Propicia comparación entre textos y estilos
- Avanza por distintas fases del proceso de producción de textos: planificación (¿cómo organizarían el mural?), pretexto o borrador (dejar los recortes sin pegar hasta no estar seguros del orden) y texto final (pegar los recortes una vez controlado el orden)
- Posibilita reflexiones posteriores y "abre" nuevas cuestiones

Materiales para leer y escribir en todos los rincones

En esta propuesta de organización de las actividades no hay un área de trabajo especializada en lectura y escritura sino que se incluyen materiales e instrumentos que propicien la lectura y la escritura en todas las áreas de trabajo. Así, en el rincón del médico aparecen libros especializados, anotadores, recetarios, radiografías, además de los instrumentos propios de la profesión. La presencia de los materiales unida a la experiencia que los niños tienen y comentan hace que aparezcan de manera natural, además de las revisiones y recomendaciones orales que los médicos dan a su pacientes, recetas de medicamentos, interpretación de radiografías, comentarios sobre las recetas escritas en distintos idiomas y sobre los nombres de los medicamentos. Muchas de las precauciones y de los cuidados respecto de los medicamentos pueden además realizarse de manera mucho más directa y efectiva en el entorno de este rincón. En el rincón de peluquería aparecerá un teléfono para que las y los clientes puedan pedir turno y un anotador para registrarlos; otro diferente para anotar los productos que se necesitan, revistas de peinados para discutir estilos, y por supuesto la literatura especializada –todas las revistas del corazón– que sirven sobre todo para reconocer los personajes y sus nombres escritos, fuente inagotable de alfabetización. En el rincón de construcciones podrán aparecer planos y cintas métricas de todo tipo además de papeles, rotuladores y lápices para que los niños no sólo construyan sino que puedan registrar y anticipar sus construcciones.

Muchos de estos materiales aparecen motivados por los juegos o dramatizaciones propias del área de trabajo, pero otros pueden aparecer a raíz de los proyecto globales[1] que se están desarrollando en la

1. La idea básica del trabajo por proyectos es contar con un tema, tarea o pregunta que aglutine un conjunto de actividades alrededor de su realización. La idea es bastante antigua en la historia de la pedagogía y no es nuestra intención revisarla aquí, ya que existe bibliografía disponible para el lector interesado. Algunos proyectos nacen a partir del interés expresado por algún alumno, otros son sugeridos por el docente. No es condición que sea de una u otra manera, pero, sobre todo en la escuela primaria, pensamos que los maestros deben proponer, por lo menos, tanto como los alumnos.

clase y que se reflejan en las distintas áreas de trabajo. Eso fue precisamente lo que sucedió en un grupo de parvulario de cuatro años en una escuela de los Pirineos. Toda la escuela, desde párvulos 3 hasta sexto, estaba involucrada en el trabajo sobre un cuento tradicional (*La rateta que escombrava l'escaleta*, en castellano "La ratita presumida"). No entraremos en los detalles de las actividades realizadas en cada uno de los cursos y de las realizadas en común, sólo señalar que durante casi dos meses las discusiones acerca de los gustos, la inteligencia y las costumbres de la ratita fueron tema común aunque cada grupo los miraba desde una perspectiva distinta. En el grupo que nos concierne, los chicos tenían que preparar una dramatización de los distintos personajes. Para ello, todo el grupo invirtió bastante tiempo (y mucha energía) en imitar las voces de gatos, conejos, perros y tigres. Al finalizar esta actividad se distribuyeron en los distintos rincones con la idea de ocuparse de otra cosa, pero los que fueron al rincón de los disfraces decidieron llevarse varios ejemplares del cuento para ver si lograban vestirse de ratitas y gatos malvados. Nunca habían mirado con tanto esmero las ilustraciones y los nombres de los personajes como cuando tuvieron que disfrazarse.

Resumamos las características generales de este tipo de actividad

- Puede darse de manera puntual o continuada
- Puede o no culminar con un producto tangible
- Involucra directamente a un pequeño grupo
- Actualiza los *scripts* o *escenarios* propios de los chicos
- Los participantes saben qué han de hacer en cada paso
- Propiciada por el material y los instrumentos disponibles
- Se reitera cada vez que los chicos van al rincón
- Pueden plantearse trabajos más sistemáticos (alrededor de productos discursivos específicos o fichas de trabajo)
- Puede responder a necesidades planteadas en el proyecto de clase o a necesidades derivadas directamente de la actividad que se desarrolla en el rincón

Planificación, continuidad y organización de los contenidos

Sea cual fuere la forma que cada docente elija para trabajar la lectura y la escritura desde el parvulario necesita contar con una planificación anual en la que aparezcan esbozados los temas alrededor de los cuales irá trabajando y los tipos de textos sobre los cuales centrará su trabajo (Nemirosky, 1999). Planificar da coherencia al trabajo, facilita la tarea del docente ya que se puede prever el material necesario y pedirlo a quien pueda proveerlo. La continuidad y preparación

de las actividades posibilita la anticipación y favorece la autonomía. Los niños puede abocarse más autónomamente a la tarea cuando llegan cada día a la escuela sabiendo sobre qué se está trabajando, cuáles son las cosas que se hicieron y las que faltan por hacer. Nada genera más dependencia que llegar a la escuela y preguntarse ¿qué haremos hoy? O, peor aún, ¿qué se le ocurrirá hoy al maestro que hagamos? La anticipación a la que nos referimos no es la que se deriva del horario escolar (hoy tenemos música y piscina) sino la que da la implicación de los niños en el desarrollo del tema y en las actividades. Cuando los niños se sienten involucrados porque planifican, deciden actividades, organizan los distintos pasos para desarrollarlas y buscan material, saben lo que hacen y lo que deben hacer; por lo tanto, pueden ser más autónomos. El nivel de compromiso es mayor cuando las actividades tienen entre sus objetivos el logro de algún producto tangible –una carta, un libro de cuentos, una agenda. Cada día es una continuación de la actividad comenzada o una preparación para la siguiente, continuidad y preparación que les conciernen porque participaron en su planificación y desarrollo.

Las características del objeto de conocimiento, sobre las cuales hemos reflexionado en el capítulo 2, sirven para organizar los distintos aspectos a contemplar en la planificación. Así, al decidir una actividad conviene definir cuál de las dimensiones del sistema de escritura se está trabajando (¿la fonográfica? ¿la ideográfica? ¿la gráfico-ortográfica?), qué productos discursivos, a qué aspectos de los productos discursivos se está prestando especial atención, qué práctica (s) de lectura se está propiciando, cuáles de los pasos del proceso de escritura se atienden. Cuando leemos o escribimos "de verdad", y recordemos que eso es lo que estamos tratando de hacer aunque sea en el aula, las distinciones entre las dimensiones de la escritura y los aspectos de los productos discursivos son imposibles. Al redactar, inevitablemente, comprometemos la organización del contenido, el formato del texto, la ortografía, la puntuación, etc. Pero, es posible que decidamos dedicarnos especialmente a alguno de estos aspectos en otro momento de la redacción. Por ejemplo, podemos decidir dejar la revisión del formato para el final. Pero aun así, en el proceso se involucran simultáneamente todas las dimensiones de la escritura y del producto discursivo. Sin embargo, ayuda enormemente en la planificación de las actividades tenerlas en cuenta por separado para saber sobre cuáles nos estamos centrando y cuáles estamos descuidando. Se trata de distinciones que ayudan a organizan la planificación y el contenido de las actividades.

Por último, hemos visto que la escritura podía encararse como instrumento de comunicación, como objeto de reflexión y como herramienta de aprendizaje. Al encarar la planificación de una actividad

podemos preguntarnos en cuál de estas vertientes se centra. Por ejemplo, la redacción de notas a los padres ¿en cuál de las vertientes de la lengua escrita hace hincapié?; la comparación de dos títulos para resolver ¿cuál es el más adecuado? ¿qué aspecto considera? y ¿consultar el diccionario? Nunca aparece una sola de las vertientes de la lengua, pero en cada una de las actividades *predomina* alguna.

Obviamente, además de lo programado y planificado con anticipación habrá muchos "emergentes": acontecimientos familiares y comunitarios (bodas, nacimientos, premios, campañas especiales), cosas que suceden y que vale la pena incorporar al trabajo del aula. Por ejemplo, en abril del 2001 cayó sobre Barcelona una lluvia de granizo muy copiosa y totalmente inusitada. Con toda naturalidad y con mucho entusiasmo "la granizada" sirvió como disparador de numerosos proyectos. Algunos se relacionaron con distintos estados del agua, otros con fenómenos climáticos y uno con los accidentes naturales. Este último fue motivado por los daños sufridos en el tejado de un aula.

Resumiendo, cualquiera que sea la o las opciones de organización que el maestro decida (creación de un taller especial, inclusión de material en los rincones, diseño de proyectos) conviene que desarrolle una planificación anual anticipada que contemple las distintas dimensiones del objeto de conocimiento (véase capítulo 2 para los detalles) y las facetas o vertientes de la escritura: cómo instrumento, cómo objeto de reflexión y cómo herramienta de aprendizaje.

Los riesgos de trabajar la lectura y escritura desde el parvulario

Encarar la lectura y escritura en educación inicial comporta un riesgo que nos parece importante resaltar para poder prevenirlo: el riesgo de convertir hallazgos en objetivos. Para poder entender esta afirmación hemos de hacer un poco de historia.

Sabemos que muchas de las cosas que los niños van descubriendo y elaborando sobre la escritura no son el resultado de una intervención educativa sistemática. El proceso de construcción de la escritura fue documentado por primera vez en el libro de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, publicado en 1979. Este proceso se descubrió a partir de un estudio semilongitudinal, en el cual se entrevistó a los mismos niños varias veces durante un año escolar, y de otros estudios transversales, en los cuales se entrevistaron niños de tres grupos de edad (4 a 6 años). Los niños eran alumnos de jardín de infantes (que corresponde a párvulos 4 y 5 en nuestro sistema escolar) y primer grado de educación primaria de la provincia de Buenos Aires y de Buenos Aires capital, entre los años 1974 y 1976. En esos años, la escritura no existía en el jardín de infantes. Las maestras buscaban todos los medio posibles para no recurrir a lo escrito; ni siquiera los nombres de los alumnos aparecían donde fuera necesaria su identificación sino que se buscaba sustituirlos por fotos o dibujos. Era una época en la cual se consideraba dañino que los niños de jardín de infantes se ocuparan de cuestiones de letra. Ésta es una diferencia importante en relación con lo que sucede en nuestro medio en el cual "las letras" (de una u otra manera), siempre estuvieron presentes en el parvulario.

En todo caso, el jardín de infantes y los primeros meses del primer grado debían concentrarse en las llamadas "actividades preparatorias", que consistían en trabajos sobre lateralidad, esquema corporal, confección de cenefas, o copia de formas geométricas. Nada relacionado con las letras o con textos de ningún tipo. El periódico se usaba para *collage*, papel maché, dibujo o pintura, pero a nadie se le ocurría que hubiera que leerlo o tan siquiera mirar los titulares.

En primer grado, durante el segundo cuatrimestre, se comenzaba a enseñar sistemáticamente la lectura por el "método mixto" o de "palabras-tipo". A partir de una palabra, generalmente un nombre común que pudiera ser fácilmente ilustrado (ala, ola). Estas palabras se descomponían en constituyentes menores que se recombinaban posteriormente. De la descomposición resultaban sílabas formadas por consonante y vocal, o vocal exclusivamente. Las consonantes se combinaban luego con todas las vocales para formar nuevas sílabas (Fereiro y Teberosky, 1979). Una vez enseñadas un grupo de palabras, la maestra se abocaba a la construcción de frases. Se comenzaba a partir una cuidadosa selección de palabras supuestamente "fáciles" –tales como *oso* o *ala*– porque tenían pocas letras, letras repetidas y sílabas directas.

Estos detalles nos parecen importantes a los efectos de resaltar que lo que se describe como conocimiento preescolar de la escritura y que está ampliamente documentado (Ferreiro y Teberosky, 1979; Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988; Tolchinsky, 1985, 1989) no refleja procesos de instrucción. En realidad se opone en muchos aspectos a lo que los niños recibían como enseñanza escolar. Por ejemplo, muchas de las palabras con las cuales, supuestamente, debían aprender a leer reúnen dos condiciones que según los niños transforman un conjunto de letras imposibles de leer: tener letras repetidas y pocas.

El conocimiento de la escritura que aparece en esos primeros trabajos no es un resultado del entorno escolar de los niños que en ese momento participaron en los estudios de referencia. A pesar de ello, la apropiación didáctica de muchas de las ideas expresadas en los primeros trabajos no tardó en llegar; fue muy fructífera, se expandió in-

ternacionalmente, revolucionó muchas aulas de educación inicial y permaneció. No tenemos información de centros que, habiendo probado organizar sus actividades en el marco de un enfoque constructivista, hayan optado posteriormente por maneras de trabajar más tradicionales aunque, obviamente, las variantes son numerosas.

¿Cuál es entonces el riesgo al que hacemos referencia? El peligro es que todo aquello que se encontró como proceso psicogenético de construcción de conocimiento se convierta en objetivo buscado a cualquier precio. El riesgo está en que los pasos que el aprendiz va dando en su proceso de aprendizaje se transformen en mojones que ha de salvar *lo mas rápido posible* para llegar al siguiente. El riesgo que corremos es que los maestros se concentren en *conseguir que pase a la otra etapa*.

En el tipo de trabajo que estamos proponiendo es inevitable que los niños avancen a ritmos diferentes. Tal como señalábamos en el capítulo 3, las diferencias individuales se hacen más marcadas porque no están encubiertas por un ejercicio unificador. Por lo tanto, suponer que debemos conseguir un número determinado de "silábicos" o "silábico-alfabéticos" en tal o cual mes del año atenta contra la idea fundamental del trabajo didáctico en un enmarque constructivista. Según esta idea fundamental, cada una de las etapas por las cuales el aprendiz atraviesa vale en sí misma y no sólo como preparatoria de la siguiente.

Conocer el proceso psicogenético de construcción de la escritura supuso para los maestros conocer cómo se apropiaban sus alumnos de este objeto cultural. Este conocimiento fue liberador porque los maestros pudieron comprender las escrituras de sus alumnos y fue útil porque permitió y facilitó una programación de actividades teniendo en cuenta los niveles de los alumnos. Supuso también dejar a un lado ciertas intervenciones y actividades rutinarias y aburridas para facilitar a los alumnos suficientes ocasiones en las cuales pudieran experimentar con la escritura en interacción con sus compañeros y confrontar su manera de escribir con otras maneras de escribir. Pero, si se convierten los hallazgos en objetivos, puede suceder que se acabe encorsetando lo que nació como liberador. Puede suceder que se acabe transformando un planteamiento constructivista del lenguaje escrito en un método para enseñar y aprender a leer y escribir desligado de los procesos de exploración de la escritura, sin promover intercambios entre iguales y sin facilitar que los alumnos puedan utilizar distintos tipo de texto escrito en función de auténticas necesidades de información y comunicación. Pensamos que estos riesgos pueden obviarse si mantenemos el punto de vista del aprendiz como principio orientador y encaramos los procesos de alfabetización como procesos de participación creciente en la cultura escrita en todas sus manifestaciones.

En el próximo capítulo fundamentamos nuestra propuesta de trabajo para la continuidad de la enseñanza/aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela primaria y reseñamos algunas características del curriculum de la enseñanza primaria relevantes para la aplicación de esta propuesta.

Capítulo V

ESCRIBIR Y LEER A TRAVÉS DEL CURRICULUM

En el cual justificamos la propuesta de "atravesar" las distintas áreas de conocimiento con actividades de lectura y escritura que hayan sido objeto de reflexión por parte de los docentes. Sostenemos que éstas contribuirán a entender mejor los contenidos curriculares y revertirán en el desarrollo de la competencia comunicativa. Además, argumentamos en favor de "atravesar" nuestra escuela graduada promoviendo situaciones de trabajo conjunto entre niños de distintas edades y también con los no-niños que trabajan en la escuela. La escuela en su totalidad cuenta con muchos lectores e interlocutores de distintas edades y gustos con los que vale la pena interactuar. Finalmente, revisamos el curriculum que regula la enseñanza primaria, en busca de indicaciones que pudieran impedir, dificultar o limitar la aplicación de cualquier sugerencia de transversalidad. Concluimos que no existen restricciones para desarrollar los dos sentidos de transversalidad que proponemos. Al contrario, la filosofía de interdisciplinariedad que sustenta el curriculum los justificaría ampliamente.

La mayoría de las actividades que se realizan en la escuela requieren leer y escribir. En cualquiera de las áreas curriculares (conocimiento del medio natural o social, matemáticas, música o educación física) se espera que los alumnos sean capaces de leer y seguir instrucciones, tomar notas a partir de las explicaciones del profesor, completar fichas de trabajo, hacer un resumen, responder a un cuestionario, organizar un dossier temático o preparar un índice.

Frente al uso generalizado y a la necesidad asumida hay dos alternativas posibles. La primera consiste en encarar la enseñanza de las múltiples actividades en las cuales la lectura y la escritura se hacen necesarias desde el área de lengua, de manera prácticamente exclusiva. Así, desde el área de lengua, habría que buscar todas las formas posibles para que los alumnos desarrollen su capacidad de interpretar textos de diversos géneros y estilos, y aprendan a redactar descripciones, relatos, ensayos, cartas, anuncios o argumentaciones. Una segunda alternativa, la que proponemos en este capítulo, consiste en trabajar los requerimientos de textos diversos, según sea necesario, *también* en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. No son alternativas excluyentes, todo lo contrario, se complementan perfectamente. Pero no hay duda de que la primera: encarar actividades de escritura trabajando reflexivamente sobre distintos tipos de texto en el área de lengua, se asume como necesaria; en cambio, la segunda no. Independientemente del mayor o menor éxito con que se realice la primera alternativa, más allá de la mayor o menor creatividad o conocimiento pedagógico que se ponga en juego, la comunidad educativa asume que el desarrollo de la competencia comunicativa es un objetivo primordial e ineludible del área de lengua. No sucede lo mismo con la segunda alternativa.

El trabajo de la lectura y la escritura en áreas no lingüísticas tiene ya una larga historia en otros países (Tynjälä, Mason, y Lonka, 2001). También en nuestro medio existen iniciativas que enfatizan la necesidad de atender un conjunto de habilidades cognitivo-lingüísticas en todas las áreas de contenidos, no sólo en el área de lengua (véase por ejemplo, Jorba, Gómez, Prat *et al* (1999). Sin embargo, en general, no se considera que deba formar parte de las preocupaciones didácticas de las demás áreas curriculares el hecho de trabajar sobre la competencia comunicativa, en general y sobre la lectura y la escritura, en particular.

A través de las áreas curriculares

El supuesto básico que motiva nuestra propuesta es que en las áreas curriculares no lingüísticas se da una auténtica necesidad de comprender y redactar textos con distintos contenidos temáticos (temas de historia, geografía, química, biología, fisiología, y una lista abierta de temas posibles) y diversas formas retóricas (ensayos expositivos, polémicas argumentativas, cuestionarios, descripciones, definiciones, noticias periodísticas, listados de instrucciones, y aquí también la lista es abierta). A diferencia de lo que sucede en el área de lengua, en la cual debe cuidarse que se cree la necesidad comunicativa

para que tenga sentido producir diversos tipos de texto, en las otras áreas curriculares se trata de crear los textos para cubrir necesidades que ya existen.

La idea es simple. En lugar de enseñar a confeccionar un índice en la clase de lengua, esperando que los alumnos apliquen este conocimiento en la clase de naturales, hay que intentar satisfacer la auténtica necesidad que los alumnos tienen de confeccionar un índice en cualquier trabajo de naturales, enseñando cómo se hace un índice. Sugerimos transformar las actividades de lectura y escritura, que se dan *inevitablemente* en todas las áreas curriculares, en objeto de reflexión y de planificación explícita por parte del tutor o de los docentes de las distintas áreas. Éste es uno de los sentidos de la transversalidad que estamos proponiendo a través del curriculum escolar.

Usamos el término curriculum de manera amplia abarcando no solamente "lo que las administraciones educativas y los enseñantes planifican por anticipado con el fin de que los alumnos y las alumnas aprendan algunas cosas" sino también "ese cúmulo de cosas que suceden en la vida de las aulas a todas horas y que quizás por demasiado obvias permanecen con frecuencia demasiado ocultas" (Esther y Guillermo, 1994). Entre "las cosas obvias y demasiado ocultas" Esther y Guillermo incluyen "el habla, la escritura, las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian sus significados y se ponen de acuerdo en la construcción de nuevos significados".

Precisamente, el enfoque transversal que proponemos consiste en considerar las áreas curriculares como contextos apropiados para distintas maneras de leer y escribir, convirtiendo en objeto de reflexión también las cosas obvias y ocultas que se dan en la vida escolar. A continuación, proponemos cinco razones para justificar un enfoque transversal de la lectura y la escritura:

1. Para facilitar el acceso a los contenidos de las distintas áreas no lingüísticas. Ésta es una razón muy obvia, cuanto mejor se relacionen los niños con los distintos textos que se necesitan para estudiar geografía, historia, naturales o sociales, más fácilmente accederán a los contenidos. Cuanto más se trabaje sobre distintas maneras de leer (intensiva, extensiva, exploratoria, puntual, selectiva) los textos que necesitan para informarse, más fácil les resultará consultar material y, en consecuencia, se podrán informar de manera más eficiente. Los productos discursivos de ciencias naturales no tienen las mismas características léxicas, sintácticas o de organización, que los de historia o de geografía, por ejemplo. La lengua escrita, en tanto que instrumento de comunicación, se adecua al contenido, a los propósitos y a la relación entre interlocutores en toda situación de comunicación. Por lo tanto, al trabajar los productos discursivos y los procesos de

lectura y escritura en el entorno específico de las distintas áreas, los aprendices se familiarizan con las formas de comunicación del área en cuestión y, de esa manera, se facilita su participación en las formas específicas de comunicación. En consecuencia, se facilita su acceso a la información que circula en esa comunidad discursiva.

2. Para mejorar el entendimiento de los contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento. Trabajar la lectura y la escritura en las áreas no lingüísticas no solamente facilita el acceso a la información del área de que se trate, sino que promueve una mejor comprensión de los contenidos específicos de esa área. Cuando los alumnos intentan seleccionar qué citar en un texto, qué subrayar o qué copiar, establecen, necesariamente, alguna relación jerárquica entre lo que marca y lo que dejan de marcar. Eso es general para cualquier lector que trabaja con los textos que lee. Cuando subraya, copia o cita, es porque considera lo subrayado, lo copiado o lo citado como más importante, más interesante o más significativo. Esta selección e inevitable jerarquización, ya implican un trabajo cognitivo. Es importante señalar que este trabajo cognitivo tiene lugar aunque el que subraya, cita o copia lo haga con un criterio que pueda no coincidir con el de otro lector. Aunque el alumno no acierte con lo que el profesor considere que hubiera sido necesario subrayar, citar o copiar; para él en tanto que "subrayador", citador o copista, esto ha supuesto un trabajo cognitivo que revierte en la comprensión del contenido. Seguramente muchos lectores estarán pensando que ello no tiene por que ser así; que muchos alumnos se limitan a mirar el texto y a marcar cualquier cosa.

No hay duda de que cuanto mayor sea el compromiso mental involucrado en estas actividades de trabajo con el texto, mayor será el trabajo cognitivo y su efecto en la comprensión del contenido (Globerson y Salomon, 1985). En tanto estas actividades sean para entender textos que *necesitamos* entender y no ejercicios de subrayado o de selección de ideas principales, habrá una probabilidad más alta de que se genere un compromiso mental. Un razonamiento similar vale para las actividades de producción de textos. Al escribir aprendemos de lo que escribimos. Ésta es la propiedad de la escritura *como instrumento epistémico*, como transformadora de conocimiento. No tenemos "algo" que escribir formulado en la cabeza que meramente vehiculamos a través de la escritura. Al intentar formular algo por escrito, ese algo resulta afectado, a veces, de manera irreconocible. Cualquier persona que haya pasado por la experiencia de redactar textos habrá comprobado alguna vez la distancia que hay entre lo que quiso poner por escrito y lo que finalmente quedó redactado. La distancia entre lo que plasmamos en el papel y lo que quisimos (o creímos) poner se hace más evidente cuando pasa un cierto tiempo y volvemos a leer lo

redactado. En muchas ocasiones sucede que nuestra propia redacción nos resulta extraña, nos parece difícil que hayamos sido nosotros mismos los autores del trozo de texto que estamos leyendo.

Pasar de lo mental a lo escrito afecta a las ideas de tal manera que hay quien sostiene que las ideas que se generan al escribir no son las representaciones mentales trasladadas a otro medio, son ideas diferentes. Unas serán las ideas corporeizadas en el pensamiento y otras las corporeizadas en la escritura. Curiosamente, eso lo tienen claro muchos niños y así lo expresan. Hace unos años, trabajando sobre las distintas fases del proceso de producción textual le preguntamos a Julia, a la sazón alumna de tercero, de 8 años de edad: *¿Qué vas a escribir?* A nuestra pregunta Julia respondió entre sorprendida y malhumorada: *¿Cómo puedo saberlo si todavía no escribí?*

Podríamos interpretar la respuesta de Julia como indicadora de la carencia de un plan mental del contenido que la niña se proponía desarrollar al escribir. Siguiendo este razonamiento podríamos decir que, como la niña no es capaz de anticipar lo que quiere decir antes de escribir, lo irá sabiendo a medida que lo vaya escribiendo. En efecto, los psicólogos que estudiaron los procesos de redacción suelen distinguir entre dos modelos uno llamado "modelo de decir el conocimiento", el otro denominado "modelo de transformar el conocimiento". El primero se llama así porque supone que quien escribe va volcando por escrito lo que se le va ocurriendo a medida que escribe. El segundo modelo (modelo de transformar el conocimiento) supone, en cambio, que quien escribe cuenta con un plan mental que se va realizando durante la redacción. Este modelo supone, además, que la formulación del plan mental y el intento de controlarlo al escribir es lo que producirá la transformación del conocimiento de quien redacta. Esa transformación no tendría lugar en el "modelo de decir el conocimiento". Contrastar estos dos modelos, propuestos hace ya varios años por Bereiter y Scardamalia (1982), es muy útil y explica muchas de las características propias de los aprendices de escritor. Estos modelos son útiles para entender las diferentes maneras de redactar y han tenido una notable influencia en la comprensión de la psicología de la composición escrita. Sin embargo, nos parece importante hacer algunas matizaciones.

En primer lugar, redactar según el "modelo de decir el conocimiento," es decir, escribir a medida que se nos va ocurriendo, puede ser una fase en el proceso de producción. Esta fase es, sin duda, muy útil ya que durante su ejecución queda sobre el papel material sobre el cual volver y a partir de él construir (o reconstruir) el texto. En segundo lugar, escribir a medida que se nos va ocurriendo puede ser un recurso útil para "desatascar" procesos de producción. En tercer lugar, redactar de esta manera puede ser perfectamente un estilo perso-

nal de encarar el proceso de escritura. Hay escritores profesionales que escriben lo que se les va ocurriendo, sin detenerse, y sólo cuando consideran que han cubierto un cierto tramo, finalizado un capítulo o desarrollado un tema, vuelven a revisar lo escrito.

Por encima de estas consideraciones, creemos que siempre hay un efecto transformador de la escritura sobre el conocimiento si entendemos el término conocimiento como representación mental. El pasaje de un medio representacional a otro no deja intacta la representación, no se trata de la misma representación con otro ropaje. La transformación se produce tanto si pasamos de lo mental a lo escrito como si pasamos de lo oral a lo escrito. En cualquier edad existen diferencias entre el mensaje producido oralmente y por escrito aunque refieran el mismo contenido. Un ejemplo servirá para aclarar esta cuestión.

Después de haber visto un vídeo sobre distintos conflictos en una escuela les pedimos a niños de 9 años que nos relataran oralmente si les había sucedido alguna vez algo parecido a lo que habíamos estado viendo en el vídeo. Una vez completado el relato oral, les pedimos que lo escribieran. No entraremos aquí en todos los detalles de las diferencias entre el relato oral y el escrito, sólo señalaremos que entre la versión oral y la versión escrita de un mismo relato había diferencias a nivel léxico, sintáctico y de organización general del texto. Por ejemplo, la palabra *chulo* o la palabra *cerdo*, para referirse a un compañero, solamente aparecían en la versión oral. Los *chulos* se transformaban en *maleducados* en la versión escrita y los *cerdos* en *malos*; construcciones impersonales solamente aparecían en la versión escrita y la cantidad de muletillas era mucho mayor en la versión oral que en la escrita.

No solamente el paso de lo mental a lo escrito o de lo oral a lo escrito produce transformaciones en el conocimiento; la elaboración del mismo contenido a través de distintas formas retóricas también tiene un notable efecto transformador. Veamos un ejemplo en el cual el mismo contenido se presentó en tres formas retóricas: un listado, un texto explicativo y un relato.

La secuencia de actividades se llevó a cabo en un tercer curso de educación primaria. Los alumnos acababan de probar distintos imanes de tamaños diferentes sobre distintas superficies y materiales y habían comenzado a notar distintos comportamientos de los imanes según el tipo de superficie en la cual se apoyaban o según la distancia que hubiera entre ellos. Nos referiremos sólo a las distintas tareas de redacción que la maestra les solicitó, cada una implicando otra forma retórica.

Como primera tarea, la maestra sugirió a los alumnos que anotaran lo que habían observado "para no olvidarse". Además del interés por las observaciones en sí y por el efecto "ayuda memoria", la maestra sabía que les estaba pidiendo un listado que serviría de base para textos futuros.

Pocas semanas después la maestra les sugirió una segunda tarea: que intentaran explicar por qué les parecía que había sucedido lo que habían anotado en la primera observación. Es decir, les sugirió utilizar sus propias anotaciones y a partir de ellas redactar otro tipo de texto.

Por último, varias semanas más tarde la maestra les pidió que redactaran un relato de lo que habían hecho con los imanes. Esta vez les explicó que, como los padres habían conseguido los imanes con los cuales habían estado trabajando, seguramente estarían interesados en saber qué es lo que habían hecho con ellos. El relato de lo realizado en clase se enviaría con una nota de agradecimiento.

Es cierto que, además de las tareas de redacción, los niños tuvieron más oportunidades de leer material, de experimentar y de hablar sobre lo experimentando. Es decir, profundizaron en el contenido del tema independientemente de las tareas de redacción que la maestra les iba sugiriendo. Pero, creemos que el trabajo sobre distintas formas retóricas contribuyó a la profundización del tema de manera nada despreciable. Cada uno de los textos que la maestra les solicitó tenía otro propósito –listar observaciones, explicar constataciones y relatar actividades– y era necesario reformular el mismo contenido para adecuarse a cada uno de ellos. El intento de adecuar el contenido a los distintos propósitos es el que produce el efecto transformador en la compresión del contenido.

En suma, las actividades cognitivas alrededor de las distintas maneras de leer y trabajar los textos específicos de las áreas de contenido no lingüístico y las características propias de la escritura como herramienta epistémica hacen que actividades de lectura y escritura en estos contextos contribuyan a la comprensión de los contenidos en sus diferentes aspectos y matices.

3. La tercera razón que motiva nuestra propuesta se relaciona con el peso que tienen de las habilidades de lectura y escritura en el rendimiento escolar. La habilidad lectora, la capacidad de redactar y de "ortografiar" pesan en las evaluaciones de los docentes en todas las áreas de conocimiento. Sin embargo, a pesar del peso que estas habilidades tiene en las evaluaciones, son *transparentes* durante el proceso de enseñanza. Decimos que son transparentes porque, durante el proceso de enseñanza, los maestro ven los resultados de esas habilidades pero no las ven en sí mismas. Es decir, ven el resultado, positivo o negativo, de haber leído un artículo de enciclopedia, pero no ven ni el proceso de lectura ni la manera como fue leído el artículo en cuestión. Lo mismo sucede con la mayoría de las tareas que se les pide realizar a los alumnos: resumir, definir, subrayar, citar, etc. Se ven

y se evalúan, de manera más o menos explícita, los resúmenes, las definiciones, la utilización de subrayados y citas, pero no se trabajan en sí ninguna de estas tareas en los contenidos temáticos en los cuales luego inciden. En otras palabras, la facilidad o dificultad de los alumnos para leer, resumir, definir, o redactar, afecta su rendimiento y su evaluación en todas las áreas curriculares, pero no se trabajan en el entorno del área.

Proponemos, simplemente, tornar estas habilidades en *opacas* durante los procesos de enseñanza/aprendizaje. Sugerimos que éstas se vean y se trabajen en sí (y no sólo en los resultados que producen) para que puedan tornarse *transparentes* en el momento de la evaluación. Es decir, trabajarlas directamente cuando se las necesite para que no molesten y no interfieran en la evaluación.

4. La cuarta razón tiene que ver con la posibilidad de reflexionar sobre las características de los distintos tipos de texto que los alumnos necesitan comprender y producir. En el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas, la reflexión sobre las características de los tipos de texto (resúmenes, notas, cuestionarios, esquemas, informes) no es un ejercicio para aprender las características de los distintos tipos de texto, es un medio para realizar una tarea con un contenido y propósito definidos. En el contexto del área lingüística, la misma reflexión es muchas veces un mero ejercicio.

Al detenerse en cómo hacer para leer tres enciclopedias y dos libros "gordos" sobre *Monos que aprenden a hablar* porque tienen que preparar un trabajo sobre ese tema, los alumnos están resolviendo una necesidad auténtica y no aprendiendo una técnica de lectura veloz. Lo mismo vale para una tarea tan difícil y complicada como la de resumir. Descubrir los puntos claves de un texto, redactarlos con las propias palabras y darles un orden, es muy complicado, pero, estudiar "la técnica de resumen" en un libro de ejercicios para aprender a resumir o separada de los textos que han de resumirse resulta, a veces, absurdo.

La mayoría de estas tareas, desde las reflexiones necesarias para organizar los procesos de producción (planificación, primera redacción, revisiones, modificaciones) hasta los detalles ortográficos y de formato, tienen otro sentido cuando se realizan en el contexto de las áreas curriculares no lingüísticas. No hay duda de que la consideración explícita de todos estos aspectos en el contexto de las tareas que los aprendices realizan en las distintas áreas de conocimiento, les dan sentido y utilidad.

5. Por último, justificamos nuestra propuesta en la necesidad de preservar el contenido específico de cada una de las áreas curriculares. Ésta es una cuestión crucial que, aunque ya hemos mencionado al presentar otros argumentos, nos parece importante volver a resaltar. Tanto a través del tutor como por medio de los especialistas en las distintas áreas de conocimiento se trata de facilitar la apropiación por parte de los alumnos de los vocabularios especializados, las organizaciones textuales específicas y las maneras de leer adecuadas a las distintas disciplinas. De ahí la importancia de recurrir a varios textos específicos para cada una de las distintas disciplinas escolares y no a un único libro de texto. La homogeneización inevitable de los textos escolares de alguna manera impide el acceso a los lenguajes de especialidad y a las forma retóricas de las distintas comunidades discursivas. Claro que los textos escolares facilitan y organizan el contenido y sería absurdo insinuar su eliminación. El problema aparece cuando éstos son los *únicos* textos que se utilizan o cuando la exploración del contenido se hace a través de un único interlocutor, el maestro. Aun cuando propongamos la globalización y la transversalidad seguiremos insistiendo en la importancia de que no se pierda la especificidad de contenido.

A través de los grupos escolares

Otro de los sentidos de transversalidad que proponemos se refiere a la relación entre los grupos escolares. También en este caso la idea básica es muy simple, se trata de abrir las puertas del aula a situaciones de interacción entre distintos lectores y escritores. Justificar el sentido de esta propuesta requiere un cierto rodeo. Necesitamos dedicar algunas líneas a la noción de *flexibilidad retórica* y al papel de la interacción en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los sujetos.

El objetivo fundamental de la educación lingüística es el desarrollo de la competencia comunicativa y ésta consiste, básicamente, en producir mensajes adecuados a las circunstancias, los interlocutores y los propósitos comunicativos. Si en las distintas ocasiones en las cuales una persona necesite dar una explicación, formular una disculpa, pedir un trabajo, recomendar un libro o interpretar un contrato, ésta puede hacerlo con holgura y eficiencia, significa que es sensible a las características de la situación y a las expectativas de su interlocutor y cuenta con los recursos lingüísticos para satisfacerlas. Significa, en definitiva, que puede conjugar las características de la situación con las expectativas de los interlocutores y producir un mensaje apreciado como adecuado. No queremos decir con esto que cada persona deba desarrollar una capacidad de producir infinitos mensajes adecuados, sería imposible. La noción de adecuación exige adaptabilidad a circunstancias cambiantes. Nuestra sugerencia pasa por extremar los esfuerzos educativos que contribuyan al desarrollo de una máxima *flexibilidad retórica*. Entendemos por *flexibilidad retórica* la ca-

pacidad de movilizar y organizar nuestros recursos lingüísticos adecuándolos a las circunstancias comunicativas de tal manera que sintamos que cumplimos con nuestros propósitos.

Pero además, insistimos en que la posibilidad de interactuar con distintos interlocutores, circunstancia, y propósitos es la que contribuye al desarrollo de la flexibilidad retórica. En palabras muy simples, cuantas más oportunidades tengamos de conversar, leer, escribir, y, en general, interactuar con gente y fuentes de información diversas, mayores posibilidades tendremos de desarrollar una flexibilidad retórica. El viejo pero muy útil concepto de Basil Bernstein de código amplio y código restringido tiene que ver con esta noción de flexibilidad retórica. Individuos y grupos en condiciones de marginación o aislamiento tienen enormes dificultades para modificar sus intercambios lingüísticos, para adecuarlos a diversas circunstancias. Individuos y grupos que participan en comunidades en las cuales la cultura escrita es parte del espacio social desarrollan una mayor diversidad de medios de adecuación. Este proceso que Xavier Laborda llama de "socialización alfabética" (1996) es una forma de socialización mediatizada por las características de los productos discursivos orales y escritos con los que interactuamos.

La escuela puede convertirse en centro generador de intercambios comunicativos diversos y auténticos a condición de que abra las puertas del aula a otros interlocutores, lectores, escritores y en general a otros agentes sociales. Puede hacerlo, como se está haciendo ya, propiciando las relaciones con padres, clubes, museos, tiendas, bibliotecas, centros culturales, teatros, pero también a nivel mucho más elemental propiciando el intercambio entre los distintos grupos escolares de manera creativa y productiva. En este intercambio se centra nuestra propuesta. Contamos con otras formas de apertura, pero nuestras sugerencias estarán centradas en la interacción con otros grupos escolares. Se trata de ir más allá de hacer una visita juntos o salir de excursión. Se trata de intentar trabajar conjuntamente en una tarea con propósitos compartidos. Nuestra segunda propuesta de transversalidad se organiza en torno a unas particulares formas de interacción entre los grupos escolares.

En el próximo apartado veremos que no existe, en el marco curricular que nos rige, ninguna restricción a la realización de las dos formas de transversalidad que sugerimos.

Límites y posibilidades del curriculum

El diseño curricular de la educación primaria en Cataluña se presenta como diseño abierto en dos sentidos: en la flexibilidad que

ofrece a los centros educativos para su concreción y en la vinculación que sugiere entre las distintas áreas de contenido. En la parte dispositiva el Decreto 95/1992 por el cual se establece la ordenación curricular de la educación primaria determina las "capacidades" (p. 22) que deben alcanzar los alumnos al acabar cada etapa, las áreas de conocimiento que han de abarcarse y la asignación temporal para cada una de ellas. Sin embargo, el mismo decreto establece que corresponde a los centros y a los profesores concretar y completar este diseño curricular mediante el proyecto curricular de centro y las programaciones. Corresponde a cada claustro de profesores escoger las opciones metodológicas, organizativas y de evaluación que crea convenientes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación con las áreas y los horarios que prescribe el diseño curricular, el Real Decreto 1006/1991, del 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria, en el artículo 6 determina que el horario tiene un carácter global e integrador: "La determinación del horario debe entenderse sin menoscabo del carácter global e integrador al que se refiere el artículo 14 de la ley citada" (Educació Primaria, Edebé, p. 82). Entendemos, pues, que deben respetarse las asignaciones horarias, sin que esto deba llevarse a cabo necesariamente de forma rígida. Cada una de las áreas tiene asignado un número de horas para cada ciclo, pero el diseño curricular permite que sean los profesores quienes decidan en qué forma se cumple con este horario.

Por otro lado, los contenidos y objetivos del diseño curricular de primaria se presentan en áreas. Esta división facilita que se tengan en cuenta los contenidos de todas y cada una de las áreas de conocimiento destinadas a la educación primaria; pero no obliga a compartimentar la enseñanza-apendizaje. Más aún, en las orientaciones didácticas del área de lengua encontramos recomendaciones que, de manera explícita o implícita, sugieren vincular el área de lengua con otras áreas; se explica la necesidad de trabajar, observar y valorar el lenguaje no sólo en el área de lengua. En este sentido, el diseño curricular insiste en la interrelación entre el lenguaje y otras áreas de conocimiento o en la importancia del lenguaje en otras áreas. Quizás las prácticas docentes, en su hábito de compartimentar, sean las responsables de que no se lleven a término las recomendaciones del diseño curricular.

Si analizamos el primer nivel de concreción del área de lengua vemos que el diseño curricular señala en varias ocasiones que tanto el trabajo como la valoración de contenidos y objetivos de lengua debe extenderse a otras áreas de conocimiento. Se recomienda tenerlos en cuenta y observarlos en textos o situaciones de lectura y escritura en otras áreas. En el apartado de orientaciones didácticas se aconseja que se esté atento a que todas las producciones que se propicien en la es-

cuela abarquen todas las posibilidades y variedades de la expresión escrita. En el mismo apartado, cuando se refiere a los hábitos lectores solicita de los maestros que hagan un seguimiento riguroso de las habilidades que el alumno pone en juego cuando debe interpretar un texto de cualquier área de aprendizaje. Cuando se habla de la evaluación de la lectura, se propone realizarla en distintos tipos de texto: textos científicos, técnicos o expositivos relacionados con todas las materias escolares. En la evaluación de la redacción propone también observar textos producidos en el transcurso de distintas actividades de las diferentes áreas curriculares. En el diseño curricular de lengua se dice claramente que se debe poner más énfasis en el apartado de procedimientos que en el de conceptos. Se insiste en que a hablar se aprende hablando y a escribir, escribiendo. Se entiende el lenguaje como un instrumento para la comunicación y el aprendizaje y es, por lo tanto, un objetivo del área de lenguaje en esta etapa: saber hablar, escuchar, escribir y leer.

A partir del análisis que hemos realizado, no parece haber en el diseño curricular ningún impedimento para organizar las actividades de lectura y escritura en el sentido de transversalidad que estamos proponiendo. Es más, aunque sin llegar a contemplar nuestra propuesta en el sentido de sugerir directamente la conveniencia de trabajar la lengua escrita en otras áreas, el diseño curricular aconseja que se tenga en cuenta el lenguaje en las otras áreas de conocimiento y si hacemos una buena lectura de los contenidos y objetivos de las distintas áreas encontramos, en efecto, objetivos específicos en relación con el lenguaje oral y escrito, al vocabulario especializado y a los textos específicos de cada área de conocimiento.

En el área de conocimiento del medio social y cultural se especifica que los alumnos deben saber consultar fuentes primarias de información, localizar en documentos o materiales informaciones solicitadas, recoger informaciones, recoger datos para la observación directa, formular adecuadamente las preguntas de una encuesta, contrastar informaciones procedentes de fuentes diferentes y componer trabajos monográficos sencillos. Queda claro que deben aprender a realizar todas estas tareas y nuestra sugerencia es que la mejor manera de aprenderlo es trabajándolo explícitamente en esta área de conocimientos.

En el área de conocimiento del medio natural, en el apartado de información y comunicación y en el apartado de conceptualización y aplicación encontramos también contenidos y objetivos relacionados con el área de lengua. Se habla de descripciones, trabajos de síntesis, exposiciones, extracción de información fundamental de las explicaciones, artículos y libros de divulgación. Se insiste en la importancia de saber leer e interpretar guiones de trabajo y realizar esquemas. Es

obvio que estos requerimientos comprometen habilidades lectoras y de redacción.

Repasando el primer nivel de concreción de estas áreas queda claro que, a la vez que se persigue que los alumnos aprendan los contenidos específicos de las distintas asignaturas integradas en las áreas de conocimiento del medio natural, social y cultural, se promueve también el aprendizaje de contenidos procedimentales. Estos contenidos procedimentales se relacionan con formas de obtención, expresión y comunicación de la información, con aplicaciones de diverso tipo y, en general, con formas de procesamiento y transformación del conocimiento. En estos contenidos procedimentales el lenguaje tiene un papel instrumental central. Para obtener información con ciertas garantías de éxito es conveniente aprender a leer los textos propios de cada comunidad discursiva y poder hacerlo de diferentes maneras en función de la situación comunicativa. No hay duda de que éstos son objetivos del área de lengua, que adquieren sentido en las tareas de obtención de información que se realizan en todas las áreas no lingüísticas.

Sumado a todo lo relativo al valor instrumental del lenguaje para acceder a la información específica hemos de volver a señalar el papel de la escritura como transformadora de conocimiento. Cualquiera de las vertientes y dimensiones de la escritura (véase capítulo 2) justifican que tareas o contenidos tradicionalmente considerados como propios del área de lengua se integren en las distintas áreas involucradas para contribuir a los procesos de aprendizaje específicos. Parece también clara la importancia de poner al alcance de los estudiantes modelos de cómo escribir en función del contenido y de la situación para que sean capaces de expresar y comunicar informaciones y conocimientos. En este sentido en el curriculum de las áreas no lingüísticas encontramos el contenido y la situación.

Los procedimientos ayudan a la compresión y desarrollo de los conceptos y a la inversa, un determinado concepto requiere unos procedimientos, un determinado contenido conceptual, requiere un determinado discurso. Por tanto, parece lógico que en el análisis que hemos realizado del curriculum de las diferentes áreas de conocimiento señalemos que las auténticas situaciones de lectura y escritura, de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura pueden realizarse con toda naturalidad y cubriendo necesidades claras en las áreas no lingüísticas. En algunos casos resulta incluso más factible que se den este tipo de situaciones en las áreas de conocimiento no lingüísticas que en el área de lengua. En el área de lengua los contenidos y objetivos generales y terminales de lectura y escritura resultan bastante generales aunque se concretan de manera más precisa en la parte relacionada con el trabajo sistemático de la lengua.

En cambio en las áreas no lingüísticas, los objetivos y contenidos relacionados con la lectura y escritura aparecen con mayor concreción (p.e., "Elaborar sencillos informes que reflejen el trabajo realizado en el laboratorio o en el campo" (Curriculum Educació Primaria 1992, p. 49). Es razonable que sea así, puesto que desde estas áreas resulta más fácil concretar qué tipo de lectura y escritura deben manejar los alumnos para construir los contenidos conceptuales propios de cada materia. En las orientaciones curriculares del área de lengua se presenta el lenguaje como instrumento y como tal parece lógico abordar su estudio en las situaciones de lectura y escritura que se dan en otras áreas.

En el área de matemáticas se habla de los lenguajes matemáticos como las formas de expresión y representación propias de esta área y de la necesidad que los alumnos aprendan a manejarlos. De igual forma, los alumnos deben aprender a expresar los conocimientos de las diferentes materias en las formas retóricas y géneros discursivos propios de cada área. Deben poder dialogar con los textos específicos de las diferentes áreas para extraer información, contrastar sus propias ideas y transformar su conocimiento.

No es función ni pretensión del curriculum prescribir sobre organización, metodología o sobre la manera de llevar a la práctica sus orientaciones y criterios. No encontramos, pues, en el curriculum de la educación primaria restricciones que impidan o dificulten nuestra propuesta de transversalidad. En este sentido, nos parece adecuado mencionar las experiencias en *trabajo por proyectos* que desde hace tiempo se vienen realizando en algunas escuelas. Son experiencias fundamentadas, que ponen en evidencia que nuestra sugerencia de introducir la lectura y la escritura en cada una de las áreas del curriculum es posible en la práctica educativa. Existe también otra cuestión organizativa que facilita llevar a la práctica nuestra propuesta. En la educación primaria, los tutores de cada grupo lo son también, en general, de todas las materias, exceptuando aquellas que deben impartir especialistas (música, educación física y lengua extranjera). Por lo tanto, en la medida en que compartan los objetivos de la propuesta pueden encargarse directamente de implementarla.

En la educación secundaria tal vez resulte más difícil porque requeriría de una cierta coordinación de tareas entre distintos profesores. A veces puede resultar incluso complicado mentalizar a un profesor de física o de historia acerca de la necesidad de considerar los aspectos discursivos que su asignatura implica y que en gran medida pueden dificultar el acceso a los contenidos de la asignatura. Reiteramos que no se trata de que todos los profesores se conviertan en profesores de lengua sino que conciencien los múltiples usos de material escrito que sus materias involucran y puedan orientarlos con sentido.

Nos inclinamos claramente por preservar la especificidad de cada una de las áreas de conocimiento, pero, como en cada una de estas áreas se utiliza un vocabulario especializado, un estilo discursivo predominante, una forma de organización y presentación de la información particular, sugerimos trabajar con los alumnos la especificidad discursiva junto con la conceptual.

En cuanto al otro sentido de transversalidad que estamos proponiendo, a través de los grupos escolares, tampoco hemos encontrado en el curriculum de la educación primaria restricciones para llevarla a la práctica. En el apartado de orientaciones y organización general de la etapa se habla de la organización de la etapa por ciclos, tres ciclos de dos años de duración cada uno, y no por cursos. De esta manera se intenta romper con la restricción autoimpuesta de un maestro por aula y grupo de alumnos. Se insiste en esta organización para favorecer un mayor respeto hacia los ritmos de aprendizaje de los alumnos "ya que al fijar periodos más largos de un año como unidades temporales para la programación se favorece la atención a la diversidad" (Curriculum Educació Primaria 1992, p. 15).

Se propone también la aplicación de criterios de flexibilidad en los agrupamientos de alumnos. En relación con las agrupaciones de alumnos en los ciclos el curriculum recomienda: "La aplicación de modelos organizativos de tipo flexible, evitando compartimentaciones en grupos fijos siguiendo únicamente un solo criterio como la edad o los niveles de aprendizaje, pueden favorecer un óptimo funcionamiento de los ciclos....Adoptar modelos abiertos que permitan la flexibilización en función de las actividades de aprendizaje, puede contribuir a fomentar la socialización, a respetar diversos ritmos y a evitar la segregación de alumnos" (Curriculum Educació Primaria 1992, p. 15).

Por lo tanto, queda claro que en el curriculum la idea de flexibilización se presenta alrededor de las agrupaciones de alumnos dentro de un mismo ciclo. Es cierto que no se sugiere flexibilidad en las agrupaciones de alumnos más allá de un mismo ciclo, pero, tampoco hemos encontrado ninguna restricción para llevarla a cabo.

Capítulo VI

ESCRIBIR Y LEER EN EL ÁREA DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL

En el cual presentamos algunos ejemplos de secuencia de actividades alrededor de la propuesta de transversalidad a través de áreas curriculares. Lo ejemplificamos para el área del medio natural, pero confiamos en que los principios que orientan el trabajo didáctico sean fácilmente generalizables a cualquier otra área del curriculum.

Vegetación: conjunto de plantas que forman la vegetación

> *Diría que la pregunta acerca de cómo entendemos una nueva palabra tiene que ver con la cuestión más general de cómo definimos y como escribimos diccionarios... Y es este fenómeno...de escribir y necesitar diccionarios el que dio origen a la idea de teoría semántica* (Putnam, 1975).

La definición ocupa un lugar central en el curriculum escolar. Los chicos leen definiciones y las escriben, por tanto nos parece importante observar cómo evoluciona su manera de definir y de comprender las definiciones. Queremos averiguar qué conocimientos tienen de este género discursivo y hasta qué punto sus definiciones concuerdan con las definiciones letradas. La idea es ayudarles a apropiarse de las características propias de las definiciones letradas. Lo que sigue es el relato de una experiencia de clase en la cual los chicos aprenden a definir.

En la interacción oral habitual, las palabras que utilizamos precisan su significado en las expresiones en las cuales aparecen y en la si-

tuación específica en la cual se producen. Rara vez será necesario, en ese tipo de interacciones, definir precisamente los términos utilizados. En la modalidad escrita, en cambio, sobre todo en aquellos textos cuya función es informar sobre un asunto determinado, definir términos resulta imprescindible. La modalidad escrita expositiva requiere definiciones que pueden ser obviadas en el curso de la comunicación oral (Albadalejo,1997; Snow, 1989; Watson, 1983; Watson y Olson, 1987). Si en interacción oral cotidiana gran parte del significado de las palabras se obtiene a partir de la expresión, los gestos y la situación, en la modalidad escrita con función expositiva el significado de las palabras debe extraerse del texto, con una explicación verbal explícita del significado que ha de atribuirse a ciertos términos en el contexto de ese texto. Muchas veces el significado establecido por medio del texto es el que luego se generaliza a otros usos y contextos.

La definición es, por lo tanto, un producto discursivo que puede aparecer como componente de otros productos discursivos o como tipo discursivo único en diccionarios o enciclopedias. Forma parte de lo que Paz Battaner (1997) llama el *discurso académico* entendiendo como tal la manifestación de una actividad compleja: escribir un texto aceptable cuando se exponen conocimientos en un ámbito educativo. Aun como componente de otros productos discursivos, la definición guarda una relativa autonomía sintáctica respecto de los otros y suele considerarse como "función libre" (Martínez, 2001). Debe cumplir con una serie de características: concisión, precisión léxica, predominio de la coordinación y la yuxtaposición en la sintaxis. Es uno de los elementos organizadores en el discurso de las ciencias naturales. Cumple con la necesidad de precisar los términos que se utilizan en la descripción de procesos, paisajes, elementos propios de las ciencias naturales. De la misma manera funciona como elemento organizador de los conocimientos del sujeto, obliga a decidir relaciones de especificidad, jerarquía, inclusión y extensión

Los trabajos que exploraron el desarrollo de la capacidad de definir desde una perspectiva evolutiva observaron qué tipo de definiciones producen los niños en una situación de diálogo en la cual son instados a precisar, explícitamente, un término movidos por una pregunta directa de un adulto, una pregunta del tipo "¿qué es un ganso?". En esos trabajos se observa que alrededor de los 5, 6 años de edad los niños pasan de usar definiciones basadas en las funciones, actividades o características de los referentes de las palabras que intentan definir (p.e., *tiene muchas plumas y come palomitas*) a utilizar definiciones basadas en categorías superordinadas (p.e., *el ganso es un ave*). Gran parte del cambio cualitativo en la manera de definir es atribuido al desarrollo general de la clasificación; pero existe una idea creciente de que los procesos de alfabetización y una mayor experiencia con los géneros típicos de la lengua escrita explican de manera más convincente los cambios observados.

El contexto de la experiencia

Área de conocimiento del medio natural, 4° curso de primaria.

Tema (específico): Vegetación, fauna y suelo propios del macizo Montañoso del Garraf.

En el contexto de esta actividad preparamos un cuestionario que los chicos debían responder individualmente. Con este cuestionario pretendíamos activar los conocimientos que pudieran tener los chicos respecto al tema que les proponíamos trabajar. Por un lado, queríamos tener un primer material escrito por cada uno de ellos sobre el que poder reflexionar en grupo y, por otro, una evaluación inicial de sus conocimientos respecto del tema.

Obviamente hubo numerosos aspectos del cuestionario que fueron objeto de reflexión: la forma de las preguntas, el orden en el cual convenía ponerlas, la conveniencia o no de repetir lo mismo, pero preguntado de otra manera y la importancia de las distintas preguntas; pero, en este relato nos centramos en algunas de las actividades que surgieron a partir de las respuestas dadas a este cuestionario. El cuestionario incluía entre sus preguntas algunas generales sobre los términos *fauna, vegetación* y *rocas* y otras solicitaban un listado de animales, árboles, arbustos y rocas del Garraf. Por ejemplo: ¿Qué quiere decir *fauna*? ¿Qué animales conoces que vivan en el Garraf?

Después de responder individualmente, llegó el momento de poner en común las respuestas. En ese momento apareció la necesidad de reorganizar la información y surgieron nuevas dudas:

> ¿Los árboles son plantas o sólo llamamos plantas a los arbustos y a la hierba?, ¿los frutales pueden ser considerados vegetación?, ¿la fauna son también los animales domésticos?, ¿roca y mineral es la misma cosa?, ¿todas las rocas tienen minerales?

Difícilmente podría haber surgido el cuestionamiento, y la búsqueda, si los niños no se hubieran visto en la situación de tener que responder las preguntas por escrito, antes de debatir. Escribir demanda más tiempo y un cierto nivel de compromiso que no aparece necesariamente en el debate oral.

Acerca de algunas de estas cuestiones se crearon acuerdos de grupo, pero no parecían estar demasiado seguros y surgió la necesidad de confrontar opiniones y buscar información en fuentes "fidedig-

nas" o por lo menos que les merecieran más confianza. Para poder hacerlo de manera más ordenada, les sugerimos que redactaran los acuerdos a los que habían llegado sobre los términos en cuestión. Evidentemente, escribir sobre algo que apenas sabemos es sólo el comienzo, pero un comienzo útil.

En grupos de 4-5 chicos cada uno y durante dos sesiones se dedicaron a poner por escrito los resultados del debate común. Con esto nos proponíamos recoger por escrito los avances que la reflexión colectiva había proporcionado a los primeros conocimientos individuales y también obtener así una primera forma escrita de definición.

Veamos algunos ejemplos de este primer intento de definición:

> Vegetación: Todas las plantas forman la vegetación.
> Vegetación: Todos los árboles, plantas y arbustos son la vegetación.
> Fauna: La fauna es los animales que están en libertad.
> Fauna: Quiere decir animales en libertad.
> Rocas: Las rocas son diferentes por color, textura y algunas son más duras que otras.
> Rocas: Las montañas son diferentes porque las rocas tienen diferente textura, forma y color.

Al analizar estas primeras definiciones observamos que en ellas aparecen ya algunas de las dimensiones que conforman el concepto: relacionar vegetación con plantas, fauna con animales en libertad y establecer diferencias entre las distintas rocas. Sin embargo, en sus propuestas de definición, se repite en la definición el término definido, utilizan verbos poco adecuados *(quiere decir)* aunque marcan una dimensión posible de la definición: la terminológica; en el caso del término *roca* se elude su definición y se pasa directamente a sus diferencias. Al observar sus definiciones tenemos dudas sobre la fórmula empleada para la pregunta (¿qué quiere decir fauna?); quizás ésta no haya sido la más adecuada para promover la aparición de las características propias de las definiciones letradas. Es importante notar que, en aquellos casos en que tienen que producir términos menos generales que el han de definir (p.e., para fauna), pueden hacerlo, pero en aquellos casos en que han de producir términos más generales que el que deben definir (p.e., roca), no pueden aún hacerlo. Aun y así demuestran su capacidad de adecuación discursiva.

"Debemos añadir cosas, no está bien". Leer para contrastar...

Ahora sí llegó el momento de consultar en material impreso los términos sobre los cuales trabajamos: vegetación, fauna, y roca. Esta

contrastación les permitiría, supuestamente, descubrir las diferencias entre lo que creían y lo que dicen los libros. Esta actividad se realizó en la biblioteca del centro, en 6 grupos de 4-5 chicos cada uno. Cada grupo buscó dos de los tres términos por definir. Nuestros objetivos fueron: Observar qué tipo de libros escogen para la tarea, cómo los manejan, qué dificultades aparecen en la búsqueda, si utilizan índices y otras "instrucciones" de los textos y como los utilizan.

Veamos cómo un grupo de 4 chicos realizó la búsqueda de la definición de *Vegetación* e intentó comprenderla y contrastarla con la suya.

Cogen un libro de plantas de las estanterías de la biblioteca, lo van hojeando y comentan que no creen que les sirva porque en el libro sólo hay plantas. De todas formas siguen hojeando

> Maestro: –¿Hay alguna forma de saber si el libro tiene la información que buscamos sin tener que pasar todas las hojas?
> Chicos: –Sí, el índice
> Buscan el índice, empiezan a leer y llegan a la conclusión de que el libro no les sirve.
> Joan: –Quizás lo podríamos encontrar en un diccionario.
> Otros chicos: –Buscamos definiciones y en los diccionarios hay definiciones.
> Buscan un diccionario y lo cogen. Lo abren, van buscando, pasan rápido hasta llegar a la "V" y sin problemas encuentran la palabra Vegetación. Leen la definición.
> *Conjunto de plantas que crecen en una región o en un lugar determinado.*
> Buscan las definiciones que ellos mismos han escrito, la leen.
> (En sus notas tienen dos definiciones de la palabra Vegetación porque no pudieron llegar a un acuerdo para definir el término planta.
> Vegetación: Todas las plantas forman la vegetación.
> Vegetación: Todos los árboles, plantas y arbustos son la vegetación)
> Adrià – Debemos añadir cosas, no está bien.
> Leen otra vez su propia definición.
> Adrià: –Debemos añadir que están en un lugar determinado.
> Adrià a Joan, haciendo referencia a la definición del diccionario y a su problema acerca del término planta: –Ves como plantas es general porque aquí sólo habla de plantas.
> Joan no queda convencido.
> Maestro: –¿Cómo podemos saberlo seguro?
> Todos: –Buscándolo.
> Buscan en el diccionario el término plantas. Lo encuentran rápido, lo leen.
> Adrià: –Oh!, oh!
> No lo entienden. Vuelven a la idea de vegetación del diccionario y dicen que no queda claro que los árboles sean plantas y que necesitan aclararlo para saber qué es Vegetación. Van a buscar otro diccionario.

Adrià, al que tiene el diccionario- Busca vegetación.
Ignasi: –No, debes buscar plantas para saber si plantas son árboles y arbustos.
Diccionario: Planta-Vegetal...
Maestro: –Si planta quiere decir vegetal, ¿un árbol es vegetal?
Ellos: –Sí.
Maestro: –Entonces ¿un árbol es una planta?
Ellos: –Sí.

Al principio, trabajar con diccionarios desconcierta. Es propio de los diccionarios ser circulares, se limitan a registrar una característica esencial de la lengua en la cual hay muy pocas palabras aisladas. Unas palabras llevan a otras (Simone, 1992). Entrar en esta red de relaciones es al principio desconcertante y así lo expresan los chicos (*si no sabes una palabra no sabes ninguna*). Pero aun cuando genere desconcierto establece ciertos vínculos y provoca nuevas preguntas. En este caso, aunque de manera muy tímida, aún se plantean relaciones entre ejemplares de una clase que no tenían para ellos vinculación alguna (*¡árboles y plantas son vegetales!*). Tardarán cierto tiempo hasta ubicarse en esta red, pero si siguen utilizando los diccionarios, lo lograrán.

A partir de la transcripción de la actividad notamos:

- Confrontados con un texto no buscan espontáneamente en el índice ni lo hojean para enterarse si puede o no serles útil sino que miran hoja por hoja.

- Ante la primera observación dirigen a un texto más adecuado a sus propósitos. Buscar en el diccionario les resultó útil aunque percibieron las limitaciones y se desconcertaron. La mayoría de los chicos se dirigió a los diccionarios y enciclopedias "en primera opción", excepto un grupo que empezó la búsqueda del material de consulta delante de los estantes de la biblioteca con libros de cuentos y narraciones. Al poco rato observaron que había aglomeración frente a los diccionarios y enciclopedias y únicamente por eso se decidieron por éste tipo de material escrito. Luego pensamos que tal vez hubiera sido interesante saber qué información hubieran podido obtener de las narraciones.

- Van directamente a la palabra que necesitan, han optado por una adecuada manera de leer.

- En el momento de contrastar sus definiciones con las del diccionario se dan cuenta de qué es lo que falta en su definición,

aunque no podamos estar seguros de que entiendan la idea que la definición del diccionario encierra. Es más fácil leer después de haber pensado, después de haber activado ideas previas. Ellos tenían dos ideas acerca de lo que podía ser la vegetación y las tenían escritas. Estas ideas orientaron el proceso lector y facilitaron la comparación.

- Además del interés por contrastar sus definiciones aparece el interés por resolver la duda de si los árboles son plantas o no; por lo tanto, la lectura, para ellos tiene dos finalidades bien claras. Una lectura guiada por finalidades específicas y orientada por una activación reflexiva de ideas previas facilita la comprensión y la relación lector-texto.

"¿Cómo lo escribimos?"...Y leer para mejorar lo escrito

La consulta de diccionarios tenía como propósito contrastar lo que habían redactado con lo que aparecía en las fuentes, en contenido y en forma. Se abrió, pues, un pequeño debate que tenía como objetivo comparar sus primeras definiciones con las definiciones de diccionarios y enciclopedias atendiendo a la forma, "a la manera de decir" lo que sabemos.

Leyendo en voz alta sus primeras definiciones y las del diccionario comentan que las definiciones del diccionario:

- Nunca empiezan volviendo a repetir la palabra por definir y nunca empiezan "con la palabra *es*"
- Las frases son cortas y el tipo de lenguaje no es como el de la narración o la explicación. Lo comentan de esta forma: "La manera de decirlo es como muy seca, así como pam, pam, pam, no se enrollan".
- "Se utilizan palabras técnicas".

A partir de estas reflexiones se disponen a redactar nuevas definiciones. Con las nuevas definiciones se pretende:

- Incluir nuevos conocimientos y/o modificarlos si es preciso.
- Que la nueva definición sea lo más parecida posible a las definiciones de los libros consultados

Veamos ahora como un grupo de 4 alumnas; después de buscar la definición de vegetación en el diccionario y contrastarla con su propia definición, intenta una nueva definición teniendo en cuenta que sea lo más parecida posible a la forma de definir del diccionario.

Silvia: –¿Cómo lo escribimos?
Anna (dicta): –Vegetación, un conjunto...
Mercè: –Un conjunto, no, conjunto, sin poner un, porque así parece más de diccionario.
Anna (dicta): –Conjunto de plantas vegetales...
Silvia: –No, porque todas las plantas son vegetales.
Mónica: –Conjunto de plantas que forman la vegetación.
Maestro: –Podéis mirar otra vez la definición del diccionario.
Silvia (sin consultar el diccionario): –Conjunto de plantas que crecen en un lugar.
Mercè: –En una región.
Mónica: –En un sitio determinado.[1]
Todas: – Si un sitio determinado.
Todas dictan y escriben: –"Conjunto de plantas que crecen en un sitio determinado".

En este ejemplo vemos como en el grupo se tienen en cuenta a la vez aspectos lingüísticos relativos a la manera de definir y de escribir una definición y contenidos relativos al tema de naturales que están estudiando. La intervención de Mercè introduce modificaciones guiada por las características del texto modelo. Por la misma razón, al final, todas buscan la palabra más técnica, la menos usual. La segunda intervención de Silvia introduce modificaciones de contenido relacionadas con lo que saben sobre el tema. Están trabajando contenidos del área de Naturales.

La consigna –redactar un texto que se parezca al texto modelo– y, sobre todo, la situación grupal favorecen que se pueda atender a la vez características de estilo discursivo y adecuación al contenido. En este caso vemos como en la interacción entre iguales los conocimientos de cada miembro del grupo se ponen al servicio de una tarea común y cambian a partir de las aportaciones de todas. La interacción favorece la argumentación en las intervenciones, se verbalizan razones para aceptar o desestimar las aportaciones que se van dando y así, en cooperación, pueden llegar a atender a la consigan a la vez que atienden a la adecuación del contenido.

Modificar y corregir el texto de una definición

Como dice Paz Battaner(1993) "El discurso conlleva el método. El discurso científico es un procedimiento excelente para acceder a un buen conocimiento científico: el método está en el discurso". Una

1. En catalán se utiliza el término *indret*, que es un termino menos usual que *lugar* o *sitio*.

buena forma de acceder a la definición como tipo de texto propio del discurso científico es el uso de modelos. Con la utilización de modelos en el proceso de escritura, los chicos no estudian las características de la definición en sí sino que aprehenden sus características en el contexto de sus propios esfuerzos para definir. Veamos cómo se desarrolla este proceso en la siguiente actividad.

Se trata de una situación colectiva en el aula de una duración de una hora y media. Se plantea a toda la clase cómo se puede mejorar la definición de la palabra *Roca* que realizó un grupo. La definición sobre la que se va a trabajar está escrita en la pizarra. El Objetivo sigue siendo aprender a definir. Esta vez con la creación colectiva de un modelo para modificar sus propias definiciones. El material utilizado fue la pizarra y la discusión en el grupo clase.

Ésta es la definición que se presentó para ser trabajada:

ROCA: Masa dura de piedra que está formada por uno o más minerales y sobresale de la superficie de: la tierra y del mar
Se clasifican en tres grandes grupos: Rocas ígneas, Rocas sedimentarias y Rocas metamórficas.

Al lector puede parecerle raro que presentemos al grupo clase esta definición para ser mejorada, puesto que en ella aparecen ya los contenidos de naturales que fueron objetivo de trabajo. Si la comparamos con las primeras definiciones del término *Roca* que los mismos chicos dieron al iniciar todo el proceso, observamos que esta definición es mucho más general tanto por lo que se refiere a contenido, como por la adecuación de la misma a las características propias del texto en cuestión. Sin embargo, aunque adecuada para un nivel de generalización todavía tiene ciertas incoherencias (tierra y mar) y su estilo podía pulirse. Por otro lado, la idea era de que tanto el proceso de revisión, como el texto resultante orientaran al grupo para la introducción de modificaciones en sus definiciones y era importante ver de qué hablaban, cuáles eran los aspectos que tenían en cuenta para mejorar la definición. La consideración tiene que ver con el grupo con el que se estaba trabajando, un grupo acostumbrado a volver sobre lo redactado para mejorarlo y que hacía pensar que era posible conseguir una mayor calidad de la redacción.

La transcripción de las intervenciones de los alumnos y el maestro dará idea del tipo de modificaciones que se introdujeron.

Joan: –Yo creo que la "y" después de minerales no queda bien.
Se lee otra vez la definición y otros levantan la mano diciendo que están de acuerdo con Joan.
Joan: –Yo cambiaría la "y" por un "que".

Todos se muestran de acuerdo. Se modifica.
Adrià (refiriéndose a los primeros dos puntos que aparecen en el texto): –Normalmente se ponen dos puntos cuando se escriben mas nombres, más de dos.
Marc: –Yo creo que los dos puntos se ponen para hacer listas.
Todos están de acuerdo
Maestro: –¿Los dos puntos sólo sirven para hacer listas?
Gilbert: –No, para más cosas. En las cartas, en las definiciones, por ejemplo: *Roca*, dos puntos.
Adrià: –Después de "de" no se ponen los dos puntos. Luego, debajo, sí se ponen porque son *grupos* lo que viene detrás.
Ignasi: –Los primeros deben quitarse porque cortan la frase, los segundos, no.
Les preguntamos qué podemos hacer para estar bien seguros...
Marc: –Mirarlo en la enciclopedia.
Lo miran y queda claro que los primeros dos puntos no deben ponerse y los segundos, sí. Se quitan los dos puntos. Seguimos con otra cuestión.
Anna: –Yo cambiaría *piedra* por *materia pétrea* porque es una palabra más técnica.
Gil: –Hombre, pero entonces parecerá la definición del diccionario y puede ser que alguien no lo entienda.
Marc: –Pero esto es para llevárnoslo a casa.
Gil: –¡Ah! y los padres no lo entenderán.
Marc: –Pero se lo podemos explicar.
Se decide dejar la modificación opcional. En el texto de la pizarra se modifica.
Marc: –Cambiar la "Y" de tierra y mar por una "o".
Lidia: –Sí, porque una piedra no sale a la vez de la tierra y del mar
Adrià: –¡Ah! ¡claro!
Se cambia.
Joan: –Hay dos "que" muy cerca. Yo sacaría el primer "que" y la palabra está y dejaría "de piedra formada..."
Maestro: –Sí, buena idea, porque además se parece más a las definiciones del diccionario.
Se cambia,
Lídia: –Yo no pondría "de la superficie", pondría "a la superficie".
Todos opinan. Se busca la definición del diccionario. No queda claro porque en el diccionario encontramos "s'alça a la superfície", pero no sabemos si se puede usar la "a" con otra palabra. Quedamos en consultarlo con un especialista.
Después de la modificaciones, la redacción definitiva es la siguiente:
ROCA: Masa dura de piedra (materia pétrea) formada por uno o más minerales que sobresale de (a) la superficie de la tierra o del mar.
Se clasifican en tres grandes grupos: Rocas ígneas, Rocas sedimentarias y Rocas metamórficas.

A partir de este modelo de definición cada grupo introduce, si lo cree necesario, modificaciones en sus definiciones.

Antes de entrar en el análisis de las modificaciones introducidas en la definición queremos sólo mencionar una reflexión que surgió una vez la actividad estaba ya realizada: se podía haber planteado en forma distinta. En lugar de escribir la definición en la pizarra podía haber tenido cada uno una copia para ver qué tipo de modificaciones introducía en situación individual. Esto nos podía haber dado idea del nivel de cada alumno y podía haber facilitado la reflexión personal. Sabemos que, a veces, las situaciones colectivas no favorecen la intervención de algunos chicos. Posteriormente sobre el material individual se podría haber realizado el intercambio colectivo.

Veamos ahora cómo la definición ha podido ser mejorada; para ello han considerado criterios de estilo, de contenido y de adecuación a las características propias del tipo de texto.

- Discutieron acerca de la conveniencia de usar una conjunción o un pronombre, o de usar una u otra preposición, concluyeron que no era demasiado adecuado interrumpir el texto con la introducción de dos puntos. Son criterios de estilo que implican una actividad metalingüística que hubiera sido difícil de alcanzar fuera de una situación de reflexión sobre un texto para modificarlo. La posibilidad que ofrece el escrito de volver a sí, en busca de una modificación específica posibilita el acceso y la verbalización de conocimientos lingüísticos. Están accediendo a ellos para resolver una tarea y por esto pueden hacerlo (Karmiloff Smith, 1992). Están reflexionando sobre la propia lengua en una situación de uso de la misma. Están trabajando en el plano de la gramática en el texto.

- Manejaron criterios de adecuación a las características del tipo de texto en cuestión cuando decidieron eliminar un pronombre o se plantearon la utilización de léxico específico. En este último caso se refirieron a la finalidad del escrito para decidir la inclusión de "palabras técnicas".

- Atendieron a criterios de contenido en cuanto decidieron cambiar una conjunción por otra.

Así, además de los contenidos específicos en relación con el tema que se está desarrollando, el entorno de la actividad facilita apropiarse de las características propias del tipo de discurso, verbalizar algunas de sus características, detectar los elementos lingüísticos que contribuyen a estas (léxico especializado, precisión, organización de la frase, puntuación). Contribuye a ello que los chicos hayan leído con

finalidades claras y específicas y que los docentes se detuvieran lo suficiente en la actividad como para que todos los niveles pudieran ser trabajados. Sin embargo, la búsqueda de información es una actividad compleja en la cual los chicos suelen perderse, les cuesta encontrar, seleccionar, descartar, abstraerse de lo que no entienden y concentrarse en lo que entienden y necesitan. Muestran dificultades de comprensión de los textos especializados (palabras técnicas, extensión), dificultad en la búsqueda, poca interacción con el texto, (no dialogan con él), se bloquean. En los próximos apartados veremos qué sucede con otras búsquedas.

Aprender a leer para buscar información

Muchos docentes comparten la impresión de que a los chicos les resulta difícil manejar textos de consulta para obtener información. La maneras de leer que requieren estos textos son diferentes a las que requieren los cuentos o las poesías. Pensamos que una manera de ayudarles a aprender a buscar información era trabajando maneras de leer adecuadas para obtener información de los textos de consulta. Este trabajo lo hicimos en el contexto de las distintas actividades relacionadas con la definición.

Obviamente no se trata de utilizar estas actividades para ejercitar lectura en voz alta, o superar eventuales problemas de descifrado. La idea no es utilizar la búsqueda de información como excusa para ejercitar la lectura (en sentido estricto). Tampoco se trata de utilizarlas como excusa para ejercicios de comprensión lectora del tipo pregunta-respuesta sobre el contenido del texto que sería más forma posible de evaluación que una actividad de enseñanza-aprendizaje útil (Solé, 1992). Siguiendo el principio básico ya discutido de que distintas situaciones, propósitos, contenidos y tipos de texto requerían maneras de leer y movilizaban estrategias diferentes, nos detuvimos en ésta como una circunstancia específica con finalidades definidas y supusimos que en este proceso lector los intercambios entre iguales y con el maestro serían básicos.

El objetivo que nos habíamos planteamos en la primera situación de búsqueda y confrontación de las definiciones en diccionarios y enciclopedias fue precisamente observar cómo actuaban los chicos y qué dificultades aparecían en la lectura de este tipo de textos. Una vez realizada la sesión constatamos aquello que sabíamos. Las enciclopedias plantean un entorno textual en el cual los chicos se pierden. En el fondo hay alrededor de esta cuestión una cierta paradoja. Como vemos la dificultad que implica, posponemos su uso. Pensamos que las usaremos cuando las puedan entender. El problema es que cuando

creemos que ha llegado el momento –ciclo superior o secundaria– siguen sin saberlos manejar, pero entonces ya no nos detenemos en guiar su lectura porque pensamos que ya pueden entenderlos para extraer de ellos información y para incorporar esa información a sus trabajos. Así pues, ¿cuándo dedicaremos tiempo a aprender a manejar las enciclopedias?

Por ello decidimos plantear una nueva sesión para poner en común los problemas surgidos en las primeras sesiones de lectura y poder intercambiar las estrategias usadas por algunos para mejorar la ubicación en este tipo de textos. Buscamos en distintas enciclopedias la misma entrada ROCA y decidimos hacer como primera tarea una confrontación de las distintas definiciones que aparecían en la misma entrada. Era un término en el que todos habían coincidido pero, al mismo tiempo, se encontraron con una definición muy larga que ofrecía gran cantidad de información.

> Expresan claramente las dificultades relacionadas con el léxico específico: "¡Qué palabras más raras, no se entiende nada!". Manifiestan también una reacción de pánico y desanimo frente a la excesiva extensión del texto que hace que ya no sepan qué es lo que les interesa: "¡Uf, que largo!, ¿todo esto?".

En sus comentarios subyacen en forma implícita ciertas ideas como:

> Para extraer información de este texto debemos entenderlo todo.
> Si no entendemos algunas palabras, no entendemos nada.
> Para extraer información debemos leerlo todo. Solo obtendremos información del texto si lo leemos todo.
> Todo lo que está escrito nos interesa.

Había que trabajar estas dificultades. La nueva situación de lectura se desarrolló en el aula, durante una sesión de hora y media. Cada alumno tiene fotocopiada una definición de Roca que se encontró en distintas enciclopedias. Debíamos decidir cuál de esta información era relevante según nuestros fines y cuál podíamos desestimar. Tratábamos de crear un espacio de intercambio de estrategias para no quedar bloqueados frente a este tipo de texto, facilitando que pudieran ensayar estrategias útiles de lectura en la situación de búsqueda de información en enciclopedias.

En primer lugar les invitamos a decir qué maneras de leer les habían resultado útiles en la sesión anterior. Comentan:

> "Nos fue bien que uno del grupo leyera en voz alta, mientras los demás escuchábamos y comentábamos lo que habíamos entendido".

"Iba bastante bien volver a leer nuestra definición para ver que, aunque en forma distinta, en la enciclopedia se podía encontrar alguna información parecida".

En sus comentarios queda claro que la lectura no tiene por que ser siempre una actividad individual y solitaria. Poder contrastar aquello que cada uno entiende de un mismo texto favorece el diálogo con el texto. A partir de estas observaciones decidimos proponerles algunas "operaciones" para realizar sobre el texto. Durante el desarrollo de esta situación de lectura trabajamos con las ideas subyacentes a los comentarios de los chicos acerca de cómo enfrentarse a este texto y cómo facilitar su comprensión.

Atender las pistas

Para ello les propusimos primero que hicieran una lectura individual intentando descubrir en el texto, *sin leerlo,* índices que les pudieran anunciar aspectos importantes (negritas, otro tipo de letra...). A partir de ahí descubrieron que, a lo largo de la definición, había unas palabras escritas en negrita o cursiva. Al leerla dedujeron que se referían a los tipos de rocas. De esta información algunos interpretaron (Infirieron) qué contenido vendría a continuación: – "Seguramente después del nombre explican cómo es cada tipo de roca". Les pedimos a todos que lo leyeran para comprobarlo y aunque, de entrada, no comprendieran exactamente todo el contenido, entendieron que la inferencia era correcta.

Buscar significado mientras otro lee

Pedimos luego a un alumno que empezara a leer la definición, mientras los demás escuchaban e intentaban comprender qué información se daba y determinar si nos interesaba. El alumno leyó el texto de la definición hasta llegar a la clasificación de las rocas. Hasta aquí todos estuvieron de acuerdo en que se estaba hablando de qué eran las rocas y los tipos. Todos comentaron que había muchas palabras que no conocían, pero esto no les había impedido entender en forma general de qué se estaba hablando.

Elegir, descartar

Otro alumno continuó con la lectura y al poco rato algunos se dieron cuenta de que entrábamos en una explicación histórica. Dijeron: –"Habla de un señor de una escuela, hace muchos años...". Les preguntamos si creían que esto les interesaba en nuestra situación de lectura. Todos estuvieron de acuerdo: –"No, esto no nos interesa". Lo que estábamos buscando era una explicación de qué son las rocas; por lo tanto, en este momento no nos interesaban las cuestiones históricas acerca de su clasificación.

De la explicación de cada uno de los tipos de roca quedamos en trabajar sólo con la primera parte, donde quedan definidas. Las explicaciones siguientes no nos interesaban en esta situación de lectura.

Leer a saltos

Pedimos ahora al alumno que en lugar de leer todo el texto fuera leyendo algunos fragmentos no seguidos para ver si seguía con el mismo tema. Aquí vimos la importancia de guiarnos por las fechas o algunos nombres que aparecen en este fragmento de texto o la utilidad de empezar a leer después de algún punto. Sabían también que a partir de las cursivas venía otro tipo de información. Así pues, leyendo sólo fragmentos de texto hasta las primeras cursivas, estuvieron de acuerdo en que la información de esta parte no nos interesaba, puesto que seguía desarrollando el apartado histórico.

Hasta aquí se habían podido enfrentar a un texto que en un principio les había parecido que les sobrepasaba totalmente. Ahora debían volver sobre aquellos fragmentos que decidieron que les eran útiles en esta situación de lectura para extraer toda la información y comprenderlos bien. Esto lo hicimos dejando que volvieran a leer en forma individual y contrastando lo que habían comprendido. Yendo de las ideas que extrajeron al texto y a la inversa. Nuestras intervenciones en este momento fueron del estilo de: "¿de dónde sacas esta idea, de qué trocito? Léelo", "¿qué te parece que quiere decir lo que has leído?", "¿qué fue lo que entendiste?", "¿qué te molesta para entender del todo?". En este momento también se buscó o se dedujo por el contexto el significado de algunas palabras "raras".

Hemos facilitado que aprendan a utilizar índices textuales y no sólo lingüísticos: distintos tipos de letra, uso de negrita, etc. Ésta es una estrategia que utilizamos los lectores expertos y tiene que ver con la posibilidad de situarnos en el texto sin tener que leerlo todo. En el mismo sentido va a aprender a leer en forma fragmentada. La utilización de índices textuales y la posibilidad de leer extensiva, "a saltos", cobran sentido en función de las distintas finalidades de la lectura. Ésta es una idea que creemos fundamental: tener claro qué le pedimos al texto, qué información nos interesa extraer.

Además, planteamos claramente que la aparición de palabras que no se entienden en un texto no impide totalmente la comprensión del mismo. Aunque no se entienda todo perfectamente, hemos entendido algo. Nos parece importante que puedan experimentar que alguna cosa se puede entender y en este punto los chicos coincidían. Para avanzar en la comprensión no basta con tener conciencia de no entender, debe quedar claro también aquello que se entiende para poderlo completar o contrastar.

Ahora bien, ¿qué hacer con aquellas palabras cuyo significado se nos escapa? Cuando no impiden que los chicos se formen una idea general acerca del contenido del texto, como en este caso, es volver a ellas en otro momento. No se trata de ignorarlas sino de que no in-

terfieran en el propósito específico de la lectura que están realizando y de que tomen conciencia de que es posible entender aunque uno no domine el significado de todas las palabras que aparecen en el texto.

Aunque la actividad estaba centrada en el desarrollo de "operaciones" que facilitan la lectura, estaba claro que el propósito era obtener información sobre el tema que les ocupaba, y eso fue posible. Con la lectura guiada pudieron aclarar que:

Que *roca* y *mineral* no es lo mismo. (Recordemos que esto fue duda en sus primeras definiciones).

–Qué es una roca.

–Qué tipos de roca se han descrito (cuya terminología asociada les fascinó).

"¿Y la cursiva para qué, para lo menos importante?" Un índice para la recopilación...

Antes de comenzar la descripción de una nueva situación de enseñanza-aprendizaje, nos parece importante ubicarla en las que la precedieron. Como parte del trabajo sobre la comarca del Garraf, los chicos habían preparado listas de animales, plantas y rocas que constituían, a su entender, la fauna, vegetación y rocas propias del macizo Montañoso del Garraf. Después de haber trabajado sobre definiciones, pasaban a trabajar sobre ejemplares y características de los ejemplares. Lo habían hecho desde su información previa y correspondía ahora confrontarlo con "la realidad" y con otros texto. Por ese motivo realizaron una excursión guiada al Parc Natural del Garraf y revisaron materiales impresos. Se trataba de ver en qué medida lo hecho coincidía con lo que aparecía en los materiales, podía ser expandido, modificado, etc. Los materiales escritos que les proporcionamos para la consulta fueron: *Guies de Parc NG* editadas por el Consell comarcal, libros específicos sobre el macizo del Garraf y algunos folletos informativos. En el momento en que han contrastado su información previa con sus notas y el material revisado deciden recopilarla en un dossier. Emprender la tarea de organizar un dossier que los encamina directamente a la necesidad de considerar otros tipos de texto, además de las definiciones. Por ejemplo, para organizar su recopilación tienen claro que necesitan un índice. Es en este punto donde se inscribe la siguiente situación de enseñanza aprendizaje.

El índice es un tipo de texto parecido al esquema que forma parte de lo que hemos denominado *discurso académico*, como la definición o la exposición es de uso habitual en los productos discursivos de las ciencias naturales y de las ciencias humanas. El índice cumple con la función de ordenar jerárquicamente unos determinados contenidos

que se quieren exponer. Su realización reclama la activación de una serie de habilidades cognitivas: comparar, clasificar, identificar, ordenar y jerarquizar. Requiere el conocimiento de las características de este tipo de texto: títulos, subtítulos, marcas de inclusión y de orden, además de todo lo relativo al formato, es decir, a la disposición de los elementos de contenido en el espacio gráfico.

Los chicos suelen consultar índices y a menudo se les pide que los confecciones siguiendo unas pautas. Sin embargo, pocas veces aprovechamos la oportunidad que brinda este texto como organizador o reorganizador del conocimiento, como texto útil para el estudio y no sólo como texto que permite transmitir y exponer aquello que ya se sabe. Pensamos que era una buena oportunidad para probar cómo resulta el proceso de aprendizaje de este tipo de texto.

La actividad se realizó en el aula, en grupos de 4-5 chicos, en una sesión de 2 horas. Debían elaborar un índice para el dossier que recopilara sus conocimientos sobre el tema (Vegetación, fauna y rocas propios del Parc Natural del Garraf). Para realizar este índice les proporcionamos material escrito (libros, otros dossiers) que podían usar como modelo, pero les sugerimos que cada uno confeccionara el propio. Una vez lo hicieron realizamos una revisión colectiva tomando una de las propuestas como eje organizador.

Antes de relatar lo sucedido queremos anticipar que se trata de una actividad en la que fue posible apreciar de manera muy vívida el papel del lenguaje como transformador de conocimiento y la escritura en su calidad de instrumento epistemológico. Pudimos observar como los chicos iban elaborando las características propias de este tipo de texto y a la vez como el propio texto les obligaba a reconsiderar expresiones, orden, importancia relativa, a ver lo que habían puesto desde otro punto de vista. Pudimos observar que escribir (y re-escribir) permite repensar los conocimientos.

Esta actividad nos dio también la oportunidad de comprobar una vez más que el hecho de tener información sobre un contenido específico no es condición suficiente para saber organizarla, en este caso, en forma de índice. Se trata de articular las distintas piezas de información contando con las características propias de este tipo de texto cuya función específica es justamente la organización de la información, y ésta no parece ser tarea simple. Algunos de los comentarios en uno de los grupo y las intervenciones que se dieron en la discusión general ilustrarán los aspectos de reflexión antes mencionados.

El primer índice de un grupo de 4 alumnas contiene solamente una lista de contenidos sin ninguna organización jerárquica. Solo aparece la numeración como característica que puede encontrarse en este tipo de texto:

1 Vegetación (árboles y arbustos)
2 Rocas (minerales)
3 Fauna
4 Sima[2]
5 Dolina
6 Lapiaz

Frente a este primer intento surge como primer tema la discusión sobre lo conveniente de mantener los paréntesis o eliminarlos. Deciden eliminarlos argumentando que ya lo explicarán dentro (en el dossier). Manifiestan también dudas en cuanto a la forma, preguntan si las palabras sima, dolina y lapiaz deben escribirse una debajo de otra o una al lado de otra. Veamos cómo lo resuelven a partir de la intervención del Maestro:

Maestro: –¿Sima, dolina y lapiaz tiene algo que ver con alguno de los otros puntos del índice?

Ellas: –Sí con rocas

Maestro: –Pues que podéis hacer, ¿lo podéis poner dentro del apartado *rocas*?

Ellas: –Sí.

Realizan las modificaciones:

1 Vegetación
2 Rocas
3 Sima
4 Dolina
5 Lapiaz
6 Fauna

Si nos fijamos en cómo lo resuelven veremos que no han logrado representar la inclusión a pesar de haber aceptado la sugerencia del maestro de "ponerlo dentro del apartado rocas". Veamos cómo avanzan en la redacción

El índice se presenta a la clase para su discusión. Después de escribirlo en la pizarra un miembro del grupo informa a sus compañeros de que sima, dolina y lapiaz entran en el apartado de rocas. Complementa oralmente aquello que sabe pero no ha logrado representar gráficamente. Empiezan las intervenciones:

Ignasi: –Si entran en el apartado de rocas son subtítulos ¿no?, yo lo pondría de otra forma, nosotros lo hemos puesto de otra forma.

Anna C (miembro del grupo): –Sí, son subtítulos.

Gil y Marta: –deben diferenciarse un poco, si no parecen un nuevo apartado.

Queda planteado el problema: ¿cómo se hace para que se vea la relación de inclusión?

2. Sima, dolina y lapiaz se traducen por Avenc, dolina y rascler. Son elementos geomorfológicos propios del suelo del Macizo montañoso del Garraf.

Maestro (al grupo que presenta el índice): –¿Se os ocurre alguna cosa para diferenciarlo?

Ellas: –No.

Les instamos a que busquen algún modelo. Lo hacen. Después de la consulta un miembro del grupo sale y añade puntitos al lado de cada una de las palabras:

1 Vegetación.....
2 Rocas.....
3 Sima..... etc

Maestro: –Esto ¿por qué?

Anna: –Para poner la página.

La consulta con el modelo les posibilita la inclusión de una nueva característica del índice. Ven los puntitos pero la diferente jerarquía de títulos y subtítulos no es para ellos un "observable". El problema planteado sigue sin resolverse.

Maestro: –¿Y el problema de sima, dolina y lapiaz dentro de rocas?

Anna: –No sé.

La solución viene de otro grupo:

Adrià: –Nosotros primero hemos puesto Rocas: sima, dolina y lapiaz, pero luego hemos visto que sima, dolina y lapiaz no son exactamente rocas y hemos pensado que en lugar de rocas mejor poníamos relieve.

Anna: –No son rocas, es relieve o suelo.

De acuerdo con esta propuesta se hace la siguiente modificación:

1 Vegetación
2 Relieve
  Sima
  Dolina
  Lapiaz
3 Fauna

Ahora sí aparece una diferenciación gráfica para los distintos niveles de generalidad. Con la solución aparece un nuevo concepto (relieve) y se revisan los conceptos trabajados en el intento de categorizarlos. Pero desaparece la palabra *rocas*. Una nueva propuesta de otro grupo hace que se vuelvan a recuperar y se pueda colocar en el lugar adecuado en el índice manteniendo también el término *Relieve*

I Vegetación
  Vegetación
II Relieve
  1 rocas
  2 sima, dolina, lapiaz
III Fauna.

Finalmente han logrado presentar los puntos y la relación entre ellos, escribir en forma de índice el contenido que van a exponer en el dossier. Queda por determinar el tema. Para ellos es claro, pero debe serlo también para el lector. Otros grupos hacen aportaciones en este sentido:

Silvia: –Nosotras tenemos primero *Parc Natural del Garraf.*

Marta: –Nosotras hemos puesto cada cosa y al lado Garraf, Vegetación del Garraf, Fauna del Garraf...

Maestra: –¿Qué os parece más práctico?

Ignasi: –La de Silvia porque no hace falta estar poniendo todo el rato lo mismo.

Se acepta la propuesta. Gil lo escribe en la pizarra:

Parc Natural del Garraf
I Vegetación
II Relieve
1 rocas
2 sima, dolina, lapiaz
III Fauna.

La cuestión parece haber quedado resuelta, pero aparece una propuesta que obliga a todos a volver sobre los contenidos y reconsiderarlos manejando a la vez los contenidos, el índice que están construyendo y las razones para considerar pertinente o no la aparición de todos los contenidos en el índice. Veamos cómo se desarrolla la discusión:

Gil: –Yo también pondría distintos tipos de rocas dentro de rocas.

Anna: –Pero, ¿qué rocas?

Gil: –Sedimentarias, ígneas y metamórficas.

Maestro: –¿cómo quedaría?

Alfred: –Rocas, dos puntos y los tres tipos de rocas.

Montse: –Pero si decimos rocas ya se entiende que son todas las rocas.

Mercè: –Se refiere a las del PNG.

Gil: –En un libro, en el índice no pone rocas y nada más, pone más cosas.

Silvia: –Yo entiendo que se deben poner los tipos de rocas del Garraf.

Ignasi: –Ah, sí, sí, son rocas calcáreas las del Garraf.

Mercè: –Yo esto de los tipos de rocas lo pondría en la página donde se explica lo de las rocas.

Maestro: –¿Por qué?

Silvia: –Porque en rocas ya se supone que entra.

Ignasi: –Ponemos aquí rocas ígneas y en el texto el tipo de rocas ígneas que hay en el Garraf y sedimentarias y metamórficas.

Saben que las rocas del Garraf son calcáreas y que en el índice se refieren al PNG, pero no encuentran el argumento definitivo para no incluir los tres tipos de rocas en el índice. Siguen las discusiones.

Marta: –Yo creo que en el Garraf sólo hay rocas calcáreas.

Maestro: –¿En el Garraf hay rocas ígneas?

Ignasi: –¿Eran las volcánicas?

Maestra: –Sí.

Ignasi: – Pues no hay.

Maestra: –Entonces ¿lo podemos poner en este índice?

Gil: –No, ahora veo que no, porqué en el Garraf sólo hay rocas calcáreas que deben ser sedimentarias.

Anna: –Claro, si el trabajo es del Garraf no podemos poner tipos de rocas en general, sólo del Garraf.

De hecho en el trabajo se incluye una definición de rocas en general y se incluirán los tipos de rocas en general. Pero aquello que nos ha interesado especialmente es el estudio del Garraf y el índice así lo demuestra. El título que han incluido determina la imposibilidad de que aparezcan los tres tipos de rocas. Les costó llegar a esta conclusión y algunas intervenciones siguieron en la línea de incluir esta información en el índice. Al final una intervención da una vez más la argumentación definitiva, aunque no sabemos si entendida y compartida por todos.

Anna: –Hemos llegado a la conclusión de no poner ígneas, sedimentarias y metamórficas porque en el Garraf no hay. Sólo hay rocas calcáreas, que deben ser sedimentarias.

Maestra: –¿Más comentarios para modificar el índice de la pizarra?

Anna: –Presentación.

Montse: –Nosotras en el índice del libro hemos visto que había una presentación.

Mar: –Pero no hemos hecho presentación.

Otros: –En el libro que hemos mirado nosotros también está.

Otros: –Y en el nuestro.

Maestro: –¿Creéis que puede tener sentido?

Silvia: –Sí, porque podríamos explicar en la presentación por qué lo hemos hecho y cómo lo hemos hecho.

Alfons: –Sí, no vayan a pensar que ha sido pim pam.

Maestro: –Silvia pon en el índice de la pizarra dónde lo pondríais.

Silvia (escribe)

ÍNDICE
Presentación
Parc Natural del Garraf
I Vegetación
II Relieve
1 Rocas
2 Sima, Dolina, Lapiaz
III Fauna.

Empieza ahora una discusión acerca de la ubicación correcta de la palabra *presentación* en el índice (¿encima o debajo de Parc Natural?). Ésta es una duda que puede resolver el uso de los modelos. Enseguida se dan cuenta. Lo miran y deciden que está bien ubicada.

Maestra: –¿Hay alguna cosa más?
Crics: –Bibliografía.
Berta: –Nosotros también lo teníamos.

Tanto este punto como el de la presentación es probable que no hubieran aparecido sin la utilización de modelos. Pero vimos que esta utilización es siempre activa, en función de sus esquemas de asimilación. En un primer momento cuando todavía no habían acabado de elaborar la cuestión de la inclusión sólo vieron los puntitos en índice que servía de modelo. Una vez reelaborada la cuestión con la ayuda de los otros compañeros descubren el recurso gráfico. Tener modelos disponibles y contar con la opinión de otros aumenta la independencia de los chicos.

Maestro: –Cristina ponlo en la pizarra.
Cristina escribe debajo de Fauna: BIBLIOGRAFÍA
Marta: –Creo que debería escribirse en minúscula.
Anna: –Sí porque tiene la misma importancia que fauna, vegetación y relieve.
Alfred: –Podríamos poner los grandes títulos en mayúscula.
Silvia: –Podríamos poner delante de bibliografía el nº IV o el V, porque presentación cuenta ¿no?
Maestro: –Mirad en los libros si bibliografía y presentación van con números delante.

Lo miran y dicen que en los libros que tienen no van con números delante

Silvia: –Podemos utilizar negrita y mayúsculas.
Carlos: –Guiones antes de los títulos.
Silvia: –Mayúsculas y cursivas.
Anna: –Y la cursiva para qué, ¿para lo menos importante?
Ignasi: –Para los subtítulos.

Finalmente, las intervenciones de los chicos tienen en cuenta características formales del texto que son de gran importancia a la hora de representar la jerarquía y la inclusión. Algunas de estas cuestiones tiene que ver con ver con la dimensión gráfico-ortográfica del sistema de escritura (p.e., alternativas de fuente (cursiva, mayúscula...)), otras con cuestiones de puntuación en su sentido más amplio (p.e., espacios, sangrías, guiones) y otras con la gestión del formato gráfico del texto. A través de las distintas sesiones han podido trabajar con aspectos de contenido y con los recursos del texto para representarlo, en constante interacción contando con la opinión de los compañeros y la intervención sucinta y oportuna del maestro.

Sin embargo, aún resta mucho por hacer. Para comprobar si todos han comprendido lo que se ha trabajado en esta discusión, al final de la sesión les proponemos que cada uno vuelva a escribir su índice (borrando, lógicamente, el que se ha escrito colectivamente en la pizarra). Las revisiones de sus índices muestran que solamente un grupo ha resuelto la organización del contenido de manera adecuada. El resto presenta problemas tanto de inclusión –cómo se hace para saber qué es lo más importante– como de omisiones de algún aspecto de contenido. Hay momentos en que resulta difícil saber dónde estriba la mayor dificultad si en el manejo de las características formales de este tipo de texto o en la dificultad conceptual de retener los distintos aspectos que han de tratar y de definir relaciones de inclusión. Probablemente en la intersección de ambas.

Decidimos trabajar las dos cuestiones (omisiones e inclusión) de manera diferenciada. Les proponemos una segunda actividad que se realiza en una sesión de una hora de duración. En la nueva actividad realizan entre todos una lista en la pizarra con los puntos que deben aparecer en el índice. Se discute entre todos cómo ordenarlos pero sin hacerlo. Dejamos la lista de puntos desordenada en la pizarra y les pedimos la realización individual del índice. Con esta actividad nos proponemos reducir las omisiones. Las notas en la pizarra funcionan de ayuda memoria y suponemos que la discusión colectiva acerca de cómo jerarquizar los distintos puntos de contenido funcionará como información pertinente en este momento. Los resultados son mejores, pero quedan todavía casi la mitad de índices con algún tipo de problema. Decidimos comentarlos y trabajarlos en pequeños grupos.

Durante el transcurso de la actividad pensamos muchas veces cuánto más fácil hubiera resultado si hubiéramos contado con un ordenador para poder probar fuentes, estilos, ordenes y espaciados diferentes. No hay duda de que la posibilidad de comparación inmediata que ofrece el ordenador hubiera facilitado enormemente la tarea. Pero, independientemente de esta cuestión, la actividad volvió a poner en evidencia las diferencias individuales que en algunos casos son muy marcadas. Todos los niños participaron activamente, opinaron, preguntaron, consultaron y todos progresaron, pero la mitad de la clase aprendió a hacerlo. Es posible que tarden en generalizar este aprendizaje ya que nuevos contenidos requieren nuevas formas de organización pero lo harán desde otros contenidos y contextos.

"Creo que primero se escribe el título" Como preparar la bibliografía...

Una tarea lleva a otra. En la confección del índice pudimos ver cómo la utilización de modelos llevaba a los chicos a incluir la *Bibliografía* como parte del índice y cómo habían llegado a la necesidad de hacer un índice como parte de su trabajo de recopilación de información. En efecto, la *bibliografía* es un tipo de texto que forma parte

imprescindible de las recopilaciones, de los trabajos de investigación, de las publicaciones científicas en general y de cualquier texto que se haya realizado a partir de manejar diversas fuentes. Cumple con una doble función: dar cuenta de las fuentes que han inspirado el producto escrito y favorecer la socialización del conocimiento, puesto que se pone al alcance de otras personas la posibilidad de consultar los materiales reseñados.

Cualquier lista bibliográfica debe ajustarse a unas convenciones que, aunque en la parte formal varían, se mantienen constantes en lo que se refiere al contenido a reseñar. No se trata de un tipo de texto escrito al que se haga referencia explícita en el curriculum de la educación primaria. Así pues, cuando surgió la necesidad de incluir la bibliografía en el dossier, podríamos haber optado por hacerlo sin que su redacción diera pie a una actividad didáctica. El maestro podría haber escrito las referencias bibliográficas en la pizarra o podría haber hecho copias directamente para cada alumno. A veces, la premura de tiempo nos aboca a estas soluciones. ¿Por qué optamos por organizar una actividad destinada a confeccionarla? Porque la necesitábamos para la tarea que estabamos realizando y, por lo tanto, era la ocasión para hacerlo y porque los chicos de 4º estaban dispuestos a ello.

La situación de escritura se realizó en el aula en dos sesiones de una hora cada una y en grupos de 4-5 chicos. Les pedimos que escribieran la lista de los materiales que habían consultado durante todo el trabajo (diccionarios, enciclopedias, guías u otros libros de consulta). Tenían que hacerlo como les pareciera y posteriormente podrían confrontar lo hecho con los otros grupos para llegar a acuerdos generales. La confrontación se realizó de forma colectiva centrándonos en una de las referencias bibliográficas realizada por uno de los grupos. El material utilizado fue papel, lápiz y goma en la primera situación de escritura. Pizarra y comentarios orales, en la revisión colectiva.

Con la primera situación de escritura, en pequeños grupos, nos proponíamos ponerlos en situación de decidir qué incluir en una referencia bibliográfica y cómo presentarla (orden, posición, tipo de letra). Viendo cómo listaban los chicos la bibliografía que habían consultado podríamos apreciar sus conocimientos y saber así de donde partir para la puesta en común. Con la discusión colectiva pretendíamos que aprendieran a tener en cuenta un conjunto explícito de convenciones. Sabemos que estas convenciones no son universales. Distintas publicaciones tienen diferentes convenciones en lo que respecta al orden de introducción de los distintos datos (p.e., algunas colocan el año de publicación entre el autor y la obra, otros lo colocan al final), en cuanto al tipo de letra (p.e., algunas solicitan escribir el apellido con mayúscula de imprenta otras no) o en cuanto a la puntuación (p.e., algunas usan paréntesis para el año de publicación otras

no). Las variaciones son múltiples pero en general los elementos que se incluyen son los mimos y lo que nos parecía importante era que los chicos hablaran de cada uno, debatieran su sentido y su relación y optaran por una convención que les sirviera para todos los trabajos que tuvieran que realizar.

Escogimos la siguiente entrada bibliográfica para comentarla colectivamente:

Nombre de la obra: Descubramos Vilanova y la Geltrú[3]

Autores/as de Descubramos Vilanova y la Geltrú: Maria Blanchart y otros.

La escogimos porque era la que más se alejaba de las convenciones que habíamos observado en las listas de bibliografía. Queríamos partir de la sugerencia más alejada del modelo. Como vemos, en este primer intento, aparecen ya parte de los elementos que han de incluirse. Sin embargo, la forma de presentar la referencia se parece más a una ficha de biblioteca que a una entrada de bibliografía.

Veamos cómo se desarrolla la sesión con las aportaciones de los demás grupos:

> Muchos levantan la mano diciendo que lo tienen distinto.
> Montse (Lee como tiene escrita una de las referencias): –Diccionario Didac.
> Maestra: –De este libro, ¿qué has leído?
> Alfons: –El nombre.
> Maestra: –¿Habéis escrito algo más de este libro?
> Lídia: –No tenemos nada más, sólo el nombre.
> Maestra: –Entonces para hacer la bibliografía vosotros pondríais el nombre.
> Ellas: –Sí.
> Maestra: –Está bien. ¿Alguien piensa que debemos incluir algo más?
> Mercè (mientras lee en voz baja lo que tiene escrito): –Sí, quién lo ha escrito, dónde se ha editado...
> Maestra: –¿Quieres leer lo que habéis escrito?
> Mercè (lee): –J. Ubeda. *Guía del Garraf*, editorial Consell comarcal del Garraf.
> Maestra: –Hay un grupo que pondría sólo el nombre, ahora el grupo de Mercè ha puesto tres datos, ¿qué datos serían estos tres?
> Montse: –Nombre de quién lo ha hecho, título y editorial.
> Maestra: –¿Alguien tiene otra manera de hacerlo?
> Maestra: –¿Sabéis para qué sirve la bibliografía en un libro o para que servirá en nuestra recopilación?
> Berta: –Para recordar los libros que hemos utilizado.

3. En el original: Descobrim Vilanova i la Geltrú.

Montse: –Te explica quien ha hecho el libro...
Maestro: –Sí, y ¿para qué más sirve?
Anna: –Para que cuando lo lean otros sepan de dónde hemos sacado la información y qué libros pueden mirar.
Gil: –Hay que decir, también, qué tomo, la página, dónde está hecho, qué año y más cosas. Creo que también deberíamos poner qué palabra hemos buscado.
Maestro: –Bien, vamos a ver primero todo lo que creéis que debemos poner en la bibliografía y luego miramos cómo lo ponemos.
Anna: –Nosotras también tenemos la colección.
Maestro: –¿Alguna cosa más?
Algunos: –No.
Maestro: –¿Alguien puede decir todo lo que se ha dicho hasta ahora que debe entrar?
Alfons (va diciendo mientras el Maestro lo escribe en un rincón de la pizarra)

Título del libro
Dónde se hizo (dónde se editó)
Nombre del autor/ra
Colección
Año y mes en que se hizo
Editorial
Nº de volumen y página.

Joan: –Yo creo que se debe decir donde se editó.
Se habla de la diferencia entre hacer y editar. Deciden cambiar el dato "Dónde se hizo" por "dónde se editó".
Maestro: –Bien ahora vais a fijaros en la referencia bibliográfica que está escrita en la pizarra. ¿Qué cambiaríais, o qué añadiríais?
Adrià: –Yo pondría, nombre del libro, dos puntos, descubramos Vilanova.
Marc: –No. Autor dos puntos...
Silvia: –Yo empezaría por la editorial.
Maestro: –¿Qué podemos hacer para saber quién de vosotros tiene razón?
Algunos: –Mirarlo en un libro para ver como lo escriben.
(Lo miran).
Maestro: –Miraremos si todos lo habéis encontrado igual.
Montse: –Primero, apellido del autor, después nombre.
Marta: –Después, título del libro.
(Mientras van diciendo, el maestro va poniendo un número de orden delante de cada dato de la lista).
Marta: –Dónde se editó.
Mercè: –Año en que se hizo, el mes no.
Marta: –Nº de volumen.

Anna: –Yo creo que después del título va la editorial.
Marta: –Y después de la editorial, la colección.
(Pedimos comprobación y se cambia el orden)

La lista de los distintos elementos que han de incluirse queda así ordenada:

(2) Título del libro
(5) Donde se hizo (donde se editó)
(1) Apellido y nombre del autor/ra
(4) Colección
(6) Año en que se hizo
(3) Editorial
(7) Nº de volumen y página.

Ésta es una de las ordenaciones posibles, puesto que no todos los modelos consultados presentaban la misma forma de ordenar los elementos. No hay duda en el puntos 1, pero en algunos modelos el 5 y 6 aparecían antes que el 3 y, en algún caso, encontraron el punto 6 siguiendo al 1 y colocado entre paréntesis.

Se disponen ahora a dictar cómo se debería escribir la referencia bibliográfica que fue motivo de revisión.

Anna: –Aquí en esta hay muchos autores, yo creo que se pone el nombre del primero y "otros" (dicta, mientras el Maestro escribe) – Castelló, coma, Maite y otros
Gil: –No, todo el nombre no, sólo la primera letra.

Queda escrito:
Castelló, M. y otros

Anna (Sigue dictando): –Punto, descubramos Vilanova y la Geltrú, punto, Ed. el cep y la nansa, punto, Vilanova y la Geltrú, punto, 1999, punto.

Mientras escriben se hablan de dónde deben empezar la segunda línea, consultando los modelos ven que, en general, se escribe "un poquito más adentro". Discuten también la conveniencia de poner siempre puntos o alguna coma. Al final deciden separar la editorial y la población donde se editó con una coma.

Queda escrito:
Castelló, M. y otros. Descubramos Vilanova y la Geltrú. Ed el cep i la nansa, Vilanova y la Geltrú, 1999.

Silvia: –El apellido se pone todo en mayúscula y no sólo la primera letra. (se cambia)

Maestro: –Fijaros que tiene diferentes volúmenes, nosotros hemos utilizado el 4°, Creo que deberíamos poner el n° de volumen después del título.
(Se cambia la numeración en la ordenación y se añade el n° del volumen en la referencia).

Así queda la entrada bibliográfica definitiva:
CASTELLÓ, M. y otros. Descubramos Vilanova y la Geltrú, N° 4. Ed. el cep i la nansa, Vilanova y la Geltrú, 1999.
Maestro: –¿Cómo haréis para saber qué libro debéis escribir primero en la bibliografía?
Algunos (mirando los modelos): –Se ponen por orden alfabético.

Esta propuesta queda como modelo para que modifiquen las referencias bibliográficas que había escrito cada grupo y las ordenen alfabéticamente.

Mientras se hacían las modificaciones en pequeños grupos apareció la dificultad de buscar el nombre de los autores de las enciclopedias y diccionarios y se habló de la conveniencia o no de ponerlos. Surgió también la dificultad o incluso la imposibilidad de encontrar algún dato en ciertas guías o folletos. Aun así se familiarizaron con el manejo de los materiales escritos que en este caso habían consultado con una finalidad bien distinta. Antes los habían manejado para obtener información acerca del Macizo Montañoso del Garraf, en esta ocasión lo hacían para escribir una referencia bibliográfica.

La primera parte de la transcripción de la sesión de trabajo nos muestra cómo los chicos pueden conseguir una lista con todos los contenidos que forman parte de una referencia bibliográfica. Esto son conocimientos que tienen sin necesidad de recurrir al modelo. Con las aportaciones de todos los grupos se ha podido completar la lista. La puesta en común de estos conocimientos nos ha permitido conocer aquello que los chicos saben y facilitar recursos y estrategias para descubrir lo que no saben.

En el momento de ordenar los datos de cada libro y decidir cómo deben aparecer en la bibliografía, dan opiniones, pero les faltan criterios para decidir. Evidentemente éste es un problema que sólo se puede resolver desde el total conocimiento del tipo de texto. Está claro que en este momento no lo poseen. Una vez más la utilización de modelos permite la confrontación de opiniones y les lleva a una solución. Son también los modelos de bibliografía que han consultado los que dan respuesta a la forma de ordenar las referencias y a cuestiones formales de tipo de letra o disposición de los renglones.

Nos parece muy importante señalar que en el transcurso de esta actividad, con toda naturalidad los niños discutieron sobre la diferencia entre obras colectivas e individuales (p.e., cuando comentaban la

dificultad de saber quién era el autor de una enciclopedia, de derechos de autor, de la noción de autor, de la posibilidad o no de copiar "si no se sabe quién lo escribió", de la diferencia entre citar y copiar, "cuando decimos quién lo dijo" o "cuando no ponemos quién lo dijo"). A su manera y en el contexto de una actividad escolar simple debatieron muchos de los grandes temas de la producción intelectual. Y esto fue así porque no hicieron un ejercicio de copia sino que definieron criterios de identificación de una obra.

En la transcripción de la actividad encontramos numerosas intervenciones del maestro. Si atendemos a estas intervenciones vemos que sólo en una ocasión actúa como transmisor de conocimiento. Su papel en la sesión es de: promotor de intercambio cuando demanda otras opiniones, facilitador del paso de lo particular a lo general cuando pide a los alumnos que den un nombre a los datos que leen, activador de conocimiento cuando plantea dudas o promotor de recursos cuando les pone en situación de buscar solución a sus problemas. Da indicaciones procedimentales para seguir la tarea cuando les propone atender ordenadamente a las cuestiones planteadas y resitúa la discusión cuando pide que recapitulen todo lo que se ha dicho.

En las distintas actividades que reseñamos, los chicos trabajaron sobre muchos contenidos propios de área de lengua. Sin embargo, la necesidad de definir, redactar una bibliografía o confeccionar un índice no surge solamente en el área de lengua. ¿Por qué desatenderla cuando surge en otras áreas? Es preciso aprovechar la situación en que se precisen estos textos para producirlos. La necesidad crea la situación y es en la situación donde pueden surgir los problemas reales. En la actividad de preparar una bibliografía que ahora acabamos de relatar los chicos han encarado problemas ocasionados por el uso de los libros que habían utilizado y que tal vez no hubieran surgido si se hubieran limitado a consultar un texto que enseña cómo preparar bibliografía. Obviamente, conviene consultarlos pero no como única actividad alrededor de la confección de bibliografía. Desaprovecharíamos así el nivel de compromiso de los alumnos y los debates alrededor de la obra, que surgen en el momento de tomar decisiones, definir criterios y resolver dificultades

La mejor situación para trabajar con éstos u otros tipos de texto es la que nos brinda la necesidad de escribirlos. Se trata de superar la disociación entre aquellos momentos en los que se enseña a escribir un determinado tipo de texto y aquellos otros momentos en los que se necesita escribir un determinado tipo de texto. Supuestamente, los aprendices deberían aplicar en unos lo que han aprendido en los otros, pero sabemos que no siempre es así. Una manera de acabar con esta disociación es incorporar a la práctica docente la idea de que cada área de conocimiento se sirve de géneros discursivos propios que in-

fluyen en gran medida en su comprensión. El estudio de los contenidos propios de cualquier área no se puede disociar del estudio de los géneros discursivos que le son propios.

En el próximo capítulo ejemplificaremos el segundo sentido de transversalidad que proponemos: el trabajo conjunto entre grupos escolares.

Capítulo VII

ESCRIBIR Y LEER CON OTROS

En el cual relatamos algunas experiencias con niños de distintos niveles escolares que trabajan juntos en una situación con propósitos definidos y compartidos. Reflexionamos sobre los espacios de aprendizaje que estas situaciones abren y sobre su incidencia en el desarrollo de la flexibilidad retórica y de unos vínculos muy particulares entre los alumnos

"El curso, célula constitutiva de la estructura escolar, presenta caracteres precisos y rigurosos, absolutamente consuetudinarios, y corresponde a una etapa de la adquisición progresiva de conocimientos (de un programa), a un promedio de edad del cual uno tratará de no salirse, a una unidad física, espacial, pues cada grupo de edad y de programa posee su lugar especializado, y el mismo vocablo curso designa simultáneamente al continente y los contenidos, a una duración, a una duración de un año, al término del cual el curso cambia de alumnos.

La relación extremadamente rigurosa entre la edad de los alumnos y la formación orgánica que los reúne otorga a cada año de edad una personalidad propia: se tiene la edad de su curso, y cada curso debe a su programa, a su local y su maestro una fisonomía particular. De lo cual resulta una diferenciación extrema de edades que son, sin embargo, muy próximas" (Aries, 1987 p, 240 citado en Laspalas Pérez, 1993).

Es probable que para muchos lectores la descripción de Aries resulte algo dura, sin embargo, la organización por *cursos*[1] o escuela graduada es una característica básica de la escuela moderna "...fruto de una compleja y larga evolución. No existía durante la Edad Media y parece razonable suponer que durante toda la Edad Moderna, tampoco tuvieron noticia de ella buena parte de los maestros europeos" (Laspalas Pérez, 1993, p. 245)

La reforma escolar suaviza de alguna manera la noción de curso al establecer unidades mayores como etapas o ciclos en las cuales las diferencias entre cursos no son tan notables. Pero, en la mayoría de los centros, los muros del aula establecen límites bastante fijos para el trabajo escolar, a menudo difíciles de franquear. En este capítulo intentaremos demostrar que franquear los límites del aula puede producir situaciones privilegiadas de aprendizaje. Comenzaremos con algunos ejemplos.

Hablar sobre el lenguaje

Myriam Nemirosky desarrolla una propuesta didáctica en distintas escuelas de Madrid con el propósito, entre otros, de superar algunas limitaciones del trabajo en grupos de edades homogéneas. Las consecuencias de su propuesta en los procesos de aprendizaje son altamente reveladoras. La idea es muy simple y creativa, resulta fácil de reproducir y podemos asegurar que una vez se prueba, se repite. En el relato de la experiencia (Nemirosky, 1998), los grupos escolares se dividen en dos, los grupos de los mayores y los grupos de los pequeños. Por ejemplo, en el de los pequeños quedarán englobados parvulario, 1°, y 2° de primaria y en el de los mayores 3°, 4°, 5° y 6°. Obviamente, esta distribución es completamente flexible y se podrá adecuar al número de grupos participantes y a la cantidad de alumnos por

1. La escuela por cursos implica una serie de condiciones que Comenio (1630) explica así "que todos los alumnos concurrentes a la escuela [...] sean enseñados al mismo tiempo, pasando gradualmente desde el principio hasta el fin, sin admitir a nadie una vez comenzado el curso escolar ni dejar que nadie marche antes de terminarle. Así conseguiremos que un sólo preceptor sea suficiente para un numeroso grupo de discípulos y que todos aprendan cuanto se les enseñe, sin deficiencias ni intermitencias".Y para ello "sería muy conveniente que todas las escuelas públicas se abriesen y cerrasen una sola vez al año [...],y de esta manera, la labor de cada clase se llevaría a cabo por completo cada año, y llegando todos los alumnos al final a un mismo tiempo (salvo aquéllos cuya torpeza no lo permitiera), pasarían juntos a la clase siguiente".Y que el trabajo esté "distribuido para cada año, cada mes, cada día y aun cada hora, y si con rigor se observa esta distribución, con toda seguridad podrá recorrer la clase el curso de su trabajo anual y llegar al lugar designado cada año".

grupo. Lo importante es que se puedan armar parejas compuestas por un niño de los pequeños y uno de los mayores, respectivamente "tutorandos y tutores". La tarea conjunta que los convoca es un trabajo sobre léxico. Los niños pequeños tienen que anotar durante una semana las palabras *desconocidas* (difíciles, o que no entienden) que escuchan en sus casas, en la escuela o en cualquier otro sitio. Cada niño recibe instrumentos adecuados: una tira de papel y un bolígrafo que llevan consigo permanentemente y, a "cazar" palabras. Los niños que no escriben aún convencionalmente piden ayuda (y todos sabemos que son muy hábiles para pedirla y para conseguirla cuando sienten que están haciendo algo importante), los otros lo harán por su cuenta. La propuesta es que al final de la semana se encuentren tutores y tutorandos para hablar sobre las palabras. La tarea de los tutores será explicar a los tutorandos el significado de las palabras. Los detalles de dónde y cómo se encuentran tutores y tutorandos pueden ser resueltos en cada escuela. La condición esencial es que tengan un lugar donde encontrarse, tranquilos, para poder hablar. Otra condición indispensable, obviamente, es la disposición y el acuerdo de los docentes acerca del sentido y la utilidad de la tarea.

Después de la reunión, tutor-tutorando, tanto los mayores en su clase como los pequeños en la suya, hacen una puesta en común. Los tutores cuentan a sus compañeros qué palabras tuvieron que explicar y cómo las explicaron; los pequeños comentan qué palabras les explicó el tutor. Reflexionemos un momento sobre los diferentes espacios que abre esta actividad, sobre lo que aporta el hecho de ser realizada entre niños de distintas edades.

- La tarea consiste básicamente en identificar piezas léxicas en contextos de uso, y extraerlas del contexto para trabajar específicamente sobre ellas. Focalizada en una reflexión metalingüística, está orientada por una tarea definida (buscar palabras) cuyo objetivo es claro (para que me las expliquen).

- La identificación de piezas léxicas ya implica generalmente algún grado de conocimiento o suposición, y quien escuche la palabra para dar la explicación proveerá otro grado de conocimiento; es de suponer que habrá palabras que los mayores podrán explicar porque les son familiares, otras que tal vez consulten y otras cuya explicación estarán creando en el momento de producirla. De todas maneras, lo importante es que habrá una interacción entre diversos grados de conocimiento. Aunque la explicación no llegue a ser la que corresponde al uso social de la palabra, o a alguna de sus definiciones de diccionario, ésta se ha convertido en objeto de reflexión y cuando reaparez-

ca –es difícil pensar que los pequeños hayan identificado sólo palabras de usos únicos– la volverán a considerar y podrán ajustar su significado. Tal como comentamos en el capítulo 6, en interacción oral las palabras se "cargan" de significado por acción de las otras palabras con las cuales aparecen, gracias a la situación en la cual se usan, a los movimientos y gestos de quienes las emiten y/o las respuestas de quienes las escuchan. Haber resaltado algunas palabras ya las convierte en candidatas a ser bien entendidas, aunque lleve un cierto tiempo y el entendimiento no se obtenga necesariamente de la primera explicación.

- Para los que han de explicarlas por lo menos dos veces, una vez a sus "tutorandos" y otra vez a sus compañeros, implica una adaptación a distintos interlocutores, propósitos y relación entre interlocutores (en un caso se trata de una relación entre iguales ante el maestro, en otro caso de una relación con un tutorando a solas). Además, la explicación se hace a veces oralmente y otras con la ayuda de notas propias o con la pizarra. Es decir, están poniendo en juego variaciones de tenor, campo y modalidad (tal como las explicamos en el capítulo 2) que sin duda movilizan su flexibilidad comunicativa.

- Para los tutorandos, quienes reciben la explicación, se trata de una oportunidad de escuchar opiniones y puntos de vista que difieren tanto de los adultos como de sus pares. Se ponen en contacto con una manera de ver diferente. Pero, además, la explicación dirigida al tutorando, ha sido especialmente pensada (o creada) para él o ella y eso es, sin duda, una situación comunicativa privilegiada: dos chicos de distintas edades se reúnen a solas para hablar sobre el lenguaje. Sin duda se trata de una situación bastante insólita sobre todo si pensamos que habrá de repetirse, que no es un único encuentro.

- Además de lo relativo a los riquísimos aspectos lingüísticos implicados en la actividad es indudable su valor en relación con los aspectos sociales y afectivos que involucra. Los chicos asumen funciones comunicativas y responsabilidades nuevas que, por cierto, les resultan muy atractivas. Han de explicar a otro, han de escuchar sus dudas, pensar cómo responder, volver a pensarlo y dialogar algunos momentos sin interrupciones. Tareas todas éstas que no suelen realizar frecuentemente en el entorno de actividades de clase. Uno de los logros más notables de esta actividad son los vínculos que suelen crearse entre las

parejas y la seriedad con que la mayoría de los niños, aun aquellos que no tienden a tomarse las cosas con demasiada seriedad, se toman estas funciones.

Podríamos seguir enunciado otras cualidades de esta actividad, pero creemos que éstas son suficientes para dar idea de las múltiples posibilidades que ésta abre y en que sentido el hecho de realizarse entre niños de distintas edades contribuye a su riqueza.

Experimentar la electricidad estática

Otra de las experiencias de interacción entre grupos de edades surgió a partir de un grupo de quinto que se planteó la necesidad de "estudiar la electricidad". Comenzaron formulando una serie de preguntas en relación con el tema que les preocupaba. No siempre comienzan formulando preguntas. Hemos descubierto que sin algunas lecturas o debates previos las preguntas que suelen formularse son en general pobres y reiterativas. Pero, en esa ocasión así lo hicieron. Los chicos se preguntaron cosas como:

¿Cómo se inventó la luz?, ¿cómo se fabrica la electricidad?, ¿cómo se descubre? ¿cómo se transmite?, ¿por qué hay hilos de electricidad?, ¿por qué estos hilos son de colores?

Buscaron en distintos materiales para intentar responder a algunas de las preguntas que se habían formulado. Eso les sirvió para obtener bastantes datos. Se enteraron por ejemplo de que existía, pero nadie la sabía explicar hasta que algunos científicos le pusieron nombre al fenómeno.

Dimarts, 25-10-99

Corina

L'electricitat

1. Quan, qui i com es descobrí l'electricitat?

• L'electricitat es un fenomen molt antic, però no se sabía com esplicar.

Al Segle XVI, Maxwell va comensar a investigar un senyor anomenat Gilbert li va posar el nom "ELECTRICITAT."

L'any 1.752, l'americà B. Franklin, va donar-li una esplicació cientifica a l'electricitat a partir un esperiment. (el del parallamps.)

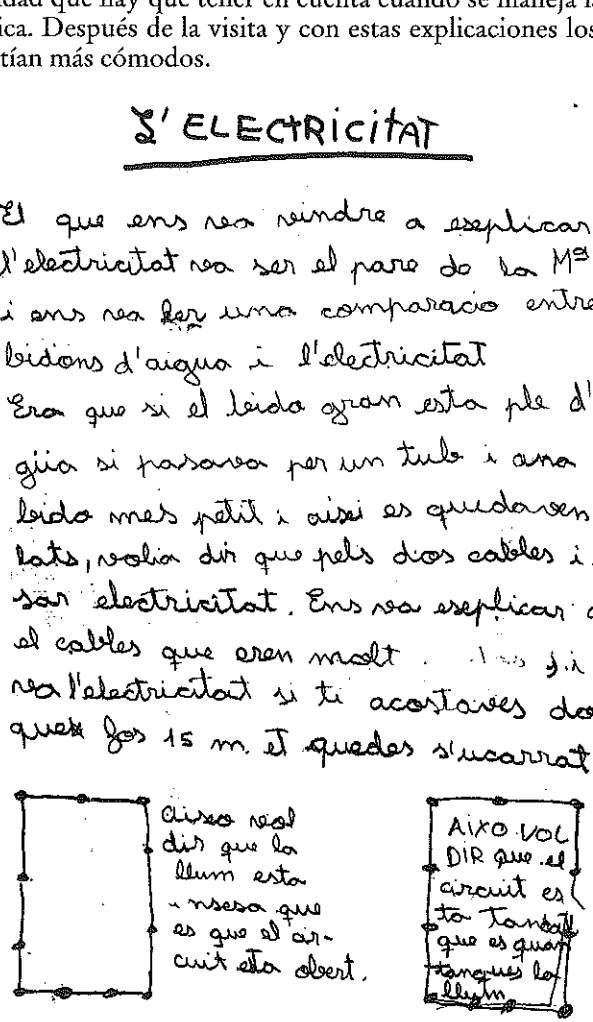
Dilluns, 15-11-99

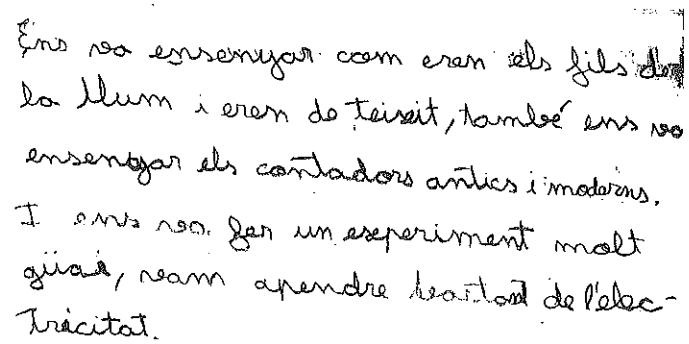
Elements del circuit

Un circuit elèctric és un conjunt d'elements connectats entre ells per on fem circular el corrent elèctric. Amb el circuit elèctric podem transportar l'electricitat i aprofitar-la per a diferents usos.

- Interruptor
- generador → Pila plana
- fils conductors
- bombeta

Dada la complejidad del tema, se sentían un poco perdidos. Afortunadamente, el padre de una de las niñas, experto electricista, se ofreció para dar una explicación desde el terreno. No sabemos exactamente cómo surgió la iniciativa, si fue sugerencia de la maestra o de los chicos. Lo importante fue que el señor lo explicó de una manera clara y sintética que a los chicos les resultó muy útil. Les trajo materiales para probar y experimentar, pudieron comparar la corriente eléctrica con la circulación de líquidos y pudieron escuchar numerosos ejemplos, pudieron consultarle sobre los peligros y las normas de seguridad que hay que tener en cuenta cuando se maneja la corriente eléctrica. Después de la visita y con estas explicaciones los chicos ya se sentían más cómodos.

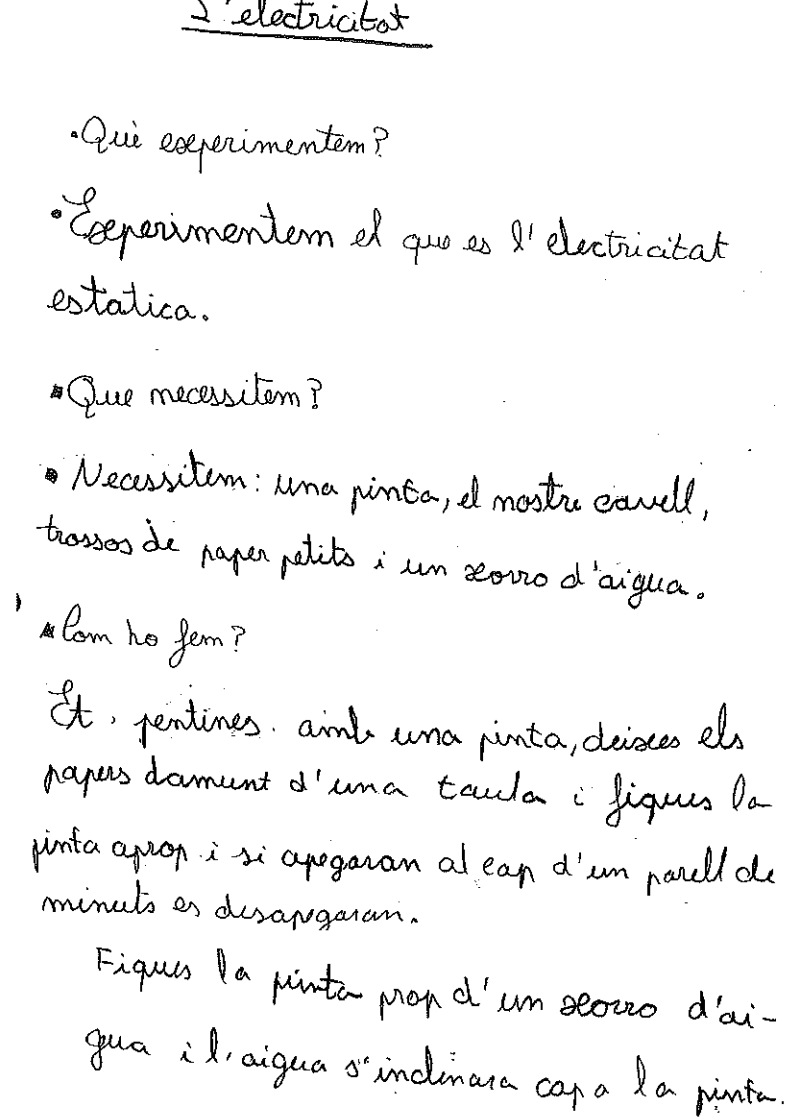




El entusiasmo (y todos los artefactos que el experto electricista trajo con él) desbordó los límites del aula. Los más pequeños demostraron mucho interés por los hilos, los interruptores, las cajas y los cubos. Decidieron entonces que los "mayores" irían de forma organizada a explicarles cómo funciona la electricidad a los pequeños. No era para este centro una propuesta inusitada, ya habían hecho otras experiencias de trabajo en común. Desde el primer momento se plantearon la necesidad de adecuar las explicaciones de los contenidos que habían aprendido al nivel de niños de cinco años y tenían claro que debían "mostrar cómo se hace electricidad". Decidieron abordar el tema a partir de los experimentos que ellos mismos habían realizado en la clase. Esta consideración es muy interesante porque se dio sin la mediación de la maestra y demostraba una vez más la capacidad que tienen los chicos de prever las necesidades de la audiencia y de tomar una decisión didáctica acertada.

Así, se formaron tres grupos (uno por cada curso de parvulario) y cada grupo se encargó de preparar un experimento sobre la electricidad estática. (Cómo un hombrecito de cartón se engancha a un globo; qué sucede cuando rascamos un pañuelo de seda o un jersey de lana; cómo un peine recién utilizado atrae un papel.) Se encargaron de todos los pasos. Prepararon un guión del experimento que harían y en base al guión que elaboraron, prepararon la lista del material que se necesitaba para cada experimento y la escribieron en la pizarra de las salas de los más pequeños, que la copiaron en sus agendas.

El día del experimento los alumnos de quinto actuaron como expertos: guiaron la práctica que realizaron los pequeños e hicieron preguntas para que éstos formularan sus hipótesis en relación con los fenómenos que observaron. Una vez realizado el experimento, los alumnos de 5° organizaron la puesta en común, dibujaron en la pizarra lo que había sucedido y lo completaron con las explicaciones que



L'electricitat

• Què experimentem?

• Experimentem el que es l'electricitat estatica.

• Que necessitem?

• Necessitem: una pinta, el nostre cavell, trossos de paper petits i un xorro d'aigua.

• Com ho fem?

Et, pentines amb una pinta, deixes els papers damunt d'una taula i fiques la pinta aprop i si apegaran al cap d'un parell de minuts es desapegaran.

Fiques la pinta prop d'un xorro d'aigua i l'aigua s'inclinara cap a la pinta.

iban recibiendo de los pequeños. Una vez finalizada la fase de trabajo conjunto, los más pequeños redactaron su explicación de lo que habían experimentado.

Reflexionemos un momento sobre los espacios que abre esta actividad, y sobre lo que aporta en relación con la propuesta de transversalidad.

- Está orientada a un contenido físico que los niños viven como interesante pero poco comprensible. Tres fuentes de información empiezan a funcionar para comenzar a adentrarse en la complejidad del tema, materiales escritos, la opinión de un experto y la posibilidad de explicarlo a otro.

- Cada una de estas fuentes ofrece experiencias comunicativas distintas y que no son fácilmente sustituibles. No podemos dejar de contar con datos, terminología, precisiones y explicaciones específicas sobre el tema. Éstas resultan a veces inaccesibles, de ahí la importancia de recurrir a un intermediario, que aunque experto en el tema lo acerca más directamente a las posibilidades de diálogo, a las preguntas que les interesan y que no siempre un no experto puede resolver. El nivel de pericia que ofrece este experto es de un conocimiento en acción; es muy probable que no hubieran recibido la misma explicación de un físico. Ojalá para cada uno de los temas que se desarrollan pudiéramos contar con diferentes niveles de pericia, con el interlocutor adecuado para poder formular distintos tipos de preguntas y resolver otras dudas.

- La posibilidad de explicar a otro tampoco es fácilmente sustituible porque requiere habilidades específicas y un nivel de verbalización, ejemplificación, claridad y llaneza que no se da con los textos especializados. En este sentido, tener que explicar a otro que sabe menos ofrece una ocasión especial para desarrollar esas habilidades (Perret-Clermont, 1984). Los chicos se aclaran porque tienen que aclarar las ideas a otros, se organizan porque tiene que organizar una actividad para otros, se ajustan a las posibilidades de comprensión del otro; pero al mismo tiempo les sirve para ellos mismos entender mejor.

- Por último, valen para esta actividad las mismas reflexiones que avalan las tareas realizadas en común y los vínculos que en ellas se crean. Los pequeños pudieron interesarse por lo que los mayores estaban haciendo porque ya se habían interesado antes en tareas conjuntas. Los mayores pudieron ofrecerse como expertos porque ya existía entre ellos una relación que lo posibilita-

ba. Además, a los mayores les encanta ir a explicar cosas a los pequeños y lo hacen seriamente.

Éste ha sido sólo otro ejemplo de lo que puede aportar una situación de enseñanza-aprendizaje recíproca entre distintos grupos escolares, analicemos ahora más detenidamente otra experiencia de transversalidad.

Leer para los más pequeños

Estaremos de acuerdo en que la mayor parte de actividades de lectura que se plantean en la escuela, sobre todo a partir de Ciclo medio, ponen en juego la capacidad de los alumnos para comprender textos. De ahí que, en general, las preocupaciones de los maestros cuando se habla de lectura están relacionadas con la comprensión y sobre esta cuestión se centra, básicamente, el trabajo en la escuela. Sin embargo, en un curso de 4º de primaria se plantearon algunas situaciones que motivaron la búsqueda de una actividad que diera pie para ocuparnos de un aspecto de la lectura al cual se concede poca importancia y que no se trabaja demasiado: la lectura en voz alta.

En numerosas oportunidades habíamos notado que alumnos sin problemas de comprensión lectora cuando leían en voz alta no lo hacían ni con la entonación, ni con las pausas adecuadas. En sus lecturas en voz alta aparecía: lectura silábica o por palabras en algunas partes del texto, leían una palabra por otra, y pasaban de leer muy deprisa a formas lentas y monótonas. Esos mismos alumnos cuando tenían que resolver una tarea, comentar un texto o explicar a otro lo que habían leído no presentaban grandes dificultades. Leer en voz alta es difícil, cada uno de nosotros puede comprobarlo cogiendo un texto cualquiera e intentando leerlo. Resulta sorprendente, para quien no lo ha probado nunca, la cantidad de titubeos, avances, retrocesos, correcciones que solemos hacer la mayoría de nosotros, adultos alfabetizados, profesionales de la lengua. Sorprende la cantidad de cosas que pedimos hacer a los niños y que no hemos comprobado nosotros mismos, como adultos, cuán difíciles (y a veces absurdas) resultan.

Es cierto que en muchas clases los maestros leen en voz alta a los niños, sobre todo relatos. Suelen ser para muchos los mejores momentos. Muchas veces nos ha sucedido pasar cerca de una clase y sentir por el silencio reinante que estaban escuchando un cuento leído por la maestra. Hay clases en las que desde hace meses, cada día, la maestra lee algunas páginas de una novela. Pero, la gran diferencia es que estos lectores preparan su lectura (algunos más que otros). De todas formas, todos ellos llegaron a la conclusión que conocer previamente el contenido de lo que se va a leer es la mejor manera de mantener el interés del auditorio, puesto que facilita modular la voz, la entonación y el ritmo de acuerdo con la trama que leen ¿Cómo conseguir esta misma precaución por parte de los niños? ¿Cómo conseguir, sobre todo, que percibieran la diferencia entre leer en voz alta un texto desconocido, o leído por primera vez y leer uno conocido? No queríamos caer en la habitual recomendación "prepara la lectura en casa" que lo único que hace (con suerte) es complicar a los padres.

Pensamos que era importante encontrar una situación que justificara preparar la lectura en voz alta; una situación en la que la lectura en voz alta fuera la mejor o la única forma posible de lectura en la situación escogida. A veces, en la escuela se dan situaciones de lectura en voz alta pero que podrían ser perfectamente de lectura silenciosa, individual, nada justifica la lectura oral. Es el caso, por ejemplo, de un alumno que lee en voz alta mientras los demás van siguiendo el mismo texto en sus libros. Generalmente, en esta situación el maestro va pidiendo a otros alumnos que sigan con la lectura en voz alta. Así se va leyendo todo el texto. Al final de la lectura, todos los alumnos deben responder por escrito las mismas preguntas de comprensión. En este ejemplo, el objetivo de la situación de lectura no es la mejora de la lectura oral, aunque se lea en voz alta, puesto que el lector no suele tener una segunda oportunidad para mejorar su lectura. En este ejemplo, el objetivo de la situación de lectura es la comprensión lectora o la atención. ¿Qué sentido tiene, entonces, leer en voz alta en esta situación?

El objetivo era, por tanto, buscar situaciones de enseñanza-aprendizaje que permitan trabajar estrategias para leer mejor, que permitan poder preparar la lectura, poder volver sobre ella para mejorarla en aquellos aspectos que presentan mayor dificultad. Se trata, también, de buscar situaciones de enseñanza-aprendizaje en que la lectura en voz alta sea la mejor o la única forma de lectura posible.

El contexto de la experiencia

Teniendo en cuenta todos estos planteamientos, propusimos a los alumnos de 4º leer cuentos a los niños de parvulario y CI del centro. La idea les encantó. Nos pareció importante compartir con los alumnos el objetivo que dio origen a la propuesta, y que no era otro que aprender a leer mejor en voz alta. Queríamos que tomaran conciencia de sus dificultades en lectura oral, que pensaran qué podían hacer para que cuando los compañeros de otros cursos les escucharan leer les pareciera tan interesante como lo podría ser escuchar a su maestra leyendo un cuento, que entendieran que hay formas de mejorar la manera de leer oralmente.

El desarrollo de la experiencia

Antes de empezar con las situaciones de lectura, les preguntamos: ¿creéis que a los pequeños les gustará que vayáis vosotros a leerles o preferirían que les leyera su maestra? ¿creéis que podéis leer como ella? La mayoría eran muy conscientes de sus dificultades, no creían que pudieran leer como la maestra y entendían que si no se lee con buena entonación, creando interés, escuchar un cuento no es tan divertido, no es tan interesante.

Decían:

> "Nosotros no sabemos leer como los mayores, sólo algunos de la clase lo hacen muy bien"
> "Si no lo leemos bien a lo mejor no lo entienden y se aburren"

Entonces nuestra pregunta fue: ¿Creéis que podemos aprovechar la idea de ir a leer a otros cursos para aprender a leer mejor en voz alta?, si os preparáis para leerles a los pequeños, ¿creéis que os puede salir mejor? Aceptaron bastante entusiasmados la sugerencia de aprovechar su condición de lectores de otros cursos inferiores para mejorar su lectura en voz alta y opinaron que si se preparaban les saldría mejor. A partir de este momento acordamos dedicar el primer trimestre del curso a hacer ensayos en la clase para valorar si creían que a partir del segundo trimestre podían ir a leer a los pequeños con garantías de éxito. Para empezar con las lecturas del primer trimestre organizamos la clase en seis grupos de 4-5 alumnos cada uno. Cada grupo debía leer una narración corta a los compañeros de la clase, después de haberla preparado en grupo durante una semana. Ningún grupo conocía la narración que preparaban los demás. De este modo garantizábamos el interés de la audiencia y creábamos una situación real de lectura oral. Leer en voz alta tomaba sentido porque era una forma de que los demás conocieran nuevas narraciones, disfrutaran al escucharlas y pudieran opinar en relación con la manera como se había leído.

Los seis grupos de lectura se hicieron teniendo en cuenta los niveles de lectura oral de los alumnos. Agrupamos niveles parecidos y uno de los grupos quedó constituido por cinco alumnos que presentaban mayores dificultades en esta forma de lectura. Este tipo de agrupación tiene sentido en el momento de la preparación de la lectura: todos tienen dificultades parecidas, el ritmo en la lectura es también parecido y, por tanto, no corremos el riesgo de que algún miembro del grupo se impaciente o se cohiba. Pero, sobre todo permite que cada grupo escoja la narración que va a leer (extensión, nivel de dificultad) en función del nivel de lectura del grupo y que los intercambios entre ellos adquieran mayor significación por la proximidad de los niveles.

Pedimos a los alumnos que buscaran en sus casas o en la biblioteca libros de narraciones cortas y que los trajeran a la clase. Cada grupo pudo hojear todos los libros que pudieron recoger y escoger la narración que querían preparar para leer a los compañeros. Una vez escogida la narración debían hacer una primera lectura. El grupo escogía si esta primera lectura la hacían cada uno para sí mismo o uno del grupo leía para los demás. Cuando todo el grupo conocía el contenido de la narración debían repartir el texto en partes iguales entre todos los miembros del grupo.

Empieza en este momento la tarea de preparar en grupo la lectura para los compañeros. Nuestra idea en este punto era que el grupo funcionara como audiencia que ayuda al lector a mejorar el nivel de lectura en voz alta. Sin embargo, en las primeras observaciones que hicimos mientras los grupos preparaban la lectura oral nos dimos cuenta que no todos los alumnos compartían nuestro propósito, sólo algunos. Sólo en algunos grupos pudimos observar que las chicas estaban atentas durante las lecturas de los compañeros y expresaban sus ideas acerca de cómo debía ser la entonación, en qué momento se hacían pausas incorrectas o informaban al lector si había leído una palabra distinta de la que estaba escrita. Estas primeras observaciones durante el proceso de preparación nos decidieron a explicar nuestra idea acerca de cómo el grupo podía ayudar en el proceso de preparación de la lectura oral. No se trataba solamente de que cada miembro del grupo pudiera preparar por separado su fragmento de lectura hasta lograr un buen nivel, queríamos que el grupo aprovechara la oportunidad para aprender unos de otros. Escuchando a los compañeros del grupo y ayudándoles en la lectura aparecen observaciones que son útiles en la propia lectura. A la vez el grupo debía funcionar como controlador para garantizar el mejor nivel de lectura de cada miembro. No bastaba con que un miembro se preocupara de hacerlo bien, era necesario que todos lo hicieran lo mejor posible si querían que la lectura a los compañeros de la clase fuera un éxito.

Planteamos un intercambio colectivo que tenía como objetivo recoger ideas acerca de cómo creían que el grupo podía ayudar a mejorar la lectura en voz alta, qué observaciones creían que podían hacer a la lectura de los compañeros para ayudarles a mejorar. Recogimos las siguientes aportaciones:

> "Podemos fijarnos si se para cuando se tiene que parar"
> "Podemos decirle si la entonación está bien y leerlo para que se dé cuenta de cómo se debe leer".
> "Podemos mirar si se equivoca al leer, si lee una palabra por otra"

"Podemos mirar si hace las voces de los personajes, si lee como ellos hablarían: enfadado o muy fuerte o gritando..."

A todas estas aportaciones añadimos la de anotar las palabras que no entendían y también la propuesta de confeccionar una lista con todas las habilidades que conforman una lectura correcta, para poder considerar cada una de ellas en el momento de la preparación de la lectura en grupo. Cada miembro del grupo debía responsabilizarse de observar alguno de los puntos de la lista mientras leían los compañeros y una vez acabada la lectura hacerle notar lo que había observado. A partir de este momento cada miembro del grupo sabe cómo puede ayudar a los demás a mejorar su lectura y, en consecuencia, va creciendo la conciencia de cada uno acerca de sus propios errores y de la manera de remediarlos. De nuevo vemos como la interacción entre iguales favorece el aprendizaje y de nuevo se hace evidente que la lectura no tiene que ser siempre una actividad solitaria. Veamos algunos de los comentarios durante el proceso de preparación de una de las lecturas

Carlos le comenta a Mercè: – *Te has dejado "el abuelo", no lo has leído.*
Mercè vuelve a leer su fragmento considerando la observación de Carlos.
Mercè, después de haber leído una frase con una pausa incorrecta, comenta:
¡Ay!,¡no! Me he equivocado, ¡no es así! Vuelve a leerlo correctamente.
Joaquim le dice a Marta: *–Has leído "era" y tenías que leer "estaba".*
Anna le dice a Marta: *–Tienes que hacer voz de mamá, así como más delgadita.*
Marta vuelve a leer su fragmento teniendo en cuenta las observaciones de sus compañeros de grupo

Leer la primera vez es más difícil porque no sabes de qué va. La última es una afirmación que empezaron a utilizar los alumnos a medida que avanzamos en el desarrollo de la experiencia; de hecho, uno de los supuestos con que encaramos la situación de lectura fue que la preparación de la lectura mejoraría el nivel de lectura en voz alta. Hasta ahora hemos visto como preparar la lectura en grupo favorece un intercambio de observaciones que ayuda a mejorar la lectura en voz alta. Veamos ahora cómo se desarrolló el segundo supuesto: el hecho de conocer el contenido que se va a leer, de haberlo leído ya, mejora la lectura oral. Veamos cómo leyeron por primera vez en voz alta algunos alumnos una parte del texto que debían prepara para leer a sus compañeros.

Éste es el fragmento que debía leer Joaquim:

–Es que el que jo vull es anar a una escola de dansa –deia.
I tant va arribar a donar la pallissa, que la seva mare, tipa de sentir-lo, li va dir:
–Que no veus que un ballarí ha tenir bona línea i estar prim?
–Doncs ja ho estaré –va dir el porquet.
Ja ho veurem –va contestar la mare, pensant en el suculent pastís de maduixa que en aquell moment s'estava coent al forn.
–Es que lo que yo quiero es ir a una escuela de baile –decía.
Y tanto llegó a dar la paliza, que su madre, harta de oírlo, le dijo:
–¿Es que no sabes que un bailarín debe tener buena figura y estar delgado?
–Pues ya lo estaré –dijo el cerdito.
–Ya lo veremos –respondió su madre, pensando en el suculento pastel de fresas que en aquel momento se estaba cocinando en el horno.

Para leer este fragmento por primera vez empleó 2 minutos y 5 segundos y así fue como lo leyó:

Es que el - es que el que jo - vull - es - anar - a - una - escola - de - dances - deia - i tant - va - arribar - a - a - a donar la - pallissa que - a - la seva mare - tipa de - sen -sentirlo - sentirlo - li va dir - que no - saps - que - un - ballarí - ha de - tenir - bona línia - i - estar - prim - doncs ja - ho es-estaré - va dir - el porquet...

Joaquim realiza una lectura fragmentada por palabras o grupos de 2-3 palabras. Las pausas entre las palabras le dan tiempo para poder leer, primero para sí mismo y luego en Voz alta palabras enteras y atender mejor a la comprensión. Si en algún momento fragmenta alguna palabra en sílabas, vemos que después de la pausa la vuelve a leer entera. No hay duda de que su lectura, aunque sin la entonación y las pausas correctas y con un descifrado poco ágil, busca el significado. De hecho, cuando después de leer su fragmento le preguntamos qué es lo que ha entendido, dice: "*Es el cerdito que va diciendo todo el rato que quiere que lo lleven a una clase de baile, después dice que mantendrá la línea. La madre está pensando en el pastel que está haciendo*". Si bien es verdad que en su comentario no menciona la incredulidad de la madre acerca de los propósitos de dieta de su hijo que aparece al final del fragmento, podemos estar de acuerdo en que el nivel de comprensión supera el nivel de lectura oral.

Ésta fue su primera lectura del fragmento de la narración que le había correspondido leer a Joaquim en su grupo. En la lectura del mismo fragmento que realizó para los compañeros de la clase, después de haberla preparado en grupo, empleó 1 minuto, 1 minuto y 5 segundos menos que en la primera lectura. La entonación no fue del todo correcta, pero pudo eliminar la mayoría de pausas entre las palabras.

Veamos ahora como Carlos lee por primera vez uno de los fragmentos de narración que le correspondió en su grupo. El fragmento que debía leer era el siguiente:

> A aquell senyor no li va quedar cap més remei que baixar al carrer i perseguir el fugitiu mentre es posava un mocador a la cara com si estigués refredat. Malauradament, amb prou feines si va arribar a temps per veure el vaixell que s'allunyava de l'embarcador. El senyor es va llençar coratjosament a l'aigua per atrapar-lo, mentre els passatgers i els turistes cridaven: Vinga! Vinga! Pero l'embarcació havia agafat ja velocitat i el capità no tenia cap intenció de tornar endarrera per recollir els ressaguers.
>
> A aquel señor no le quedó otro remedio que bajar a la calle y perseguir al fugitivo mientras se colocaba un pañuelo en la cara como si estuviera resfriado. Desgraciadamente, llegó justo a tiempo para ver el barco que se alejaba del embarcadero. El señor se arrojó valerosamente al agua para alcanzarlo, mientras los pasajeros y los turistas gritaban: ¡Venga! ¡Venga! Pero la embarcación había alcanzado ya velocidad y el capitán no tenía la más mínima intención de volver atrás para recoger a los rezagados.

Las pausas que Carlos realiza en su lectura son más breves que las que realizaba Joaquim. Esta diferencia vendrá marcada en la transcripción de su lectura por el uso de barras en lugar de guiones. Así fue la primera lectura de Carlos:

> *A aquell senyor no li / va quedar més remei que / baixar al carrer / i perseguir el / fugitiu / mentre es posava un mocador a la cara / com si estigués refredat. / Malauradament, / amb prooou feeei-nes si va / arribar / a temps per veure el vaixell que / s'anyu / s'a / s'anyu / nya / va / de / l'em / l'embarcador. / El senyor es va llançar / Corat / josament a l'aigua / per atrapar-lo, / mentre el / els /passatgers i els turistes cridaven: Vinga! Vinga! / Però l'embarcació havia agafat ja velocitat / i el capità no tenia cap intenció de tornar enndaarrera per recollir els re / ressa / guers.*

Para esta primera lectura Carlos emplea 1 minuto y 20 segundos. Al leer, no fragmenta el texto por sílabas o por palabras. El nivel de descifrado es bueno. Sin embargo, cuando debe leer palabras poco conocidas para él o poco usuales, realiza una lectura fragmentada silábicamente, parece, pues, que en estos casos Carlos apela a la vía fonológica puesto que las palabras son desconocidas para él y dificultan una representación ortográfica. Esto ocurre con: *allunyava* (alejaba), *coratjosament* (valerosamente), *embarcador* (embarcadero) o *ressaguers* (rezagados). En otros casos utiliza la estrategia de alargar la pronunciación de alguna letra para no detener la lectura y tener tiempo de descifrar las letras siguientes. Eso ocurre en la palabras *prou, feines* y *endarrera.* Al leer *prou* alarga el sonido de la o: *prooou* y en la palabra *feines* prolonga el sonido de la e: *feeeines*, cuando debe leer *endarrera*, prolonga los sonidos de la ene y la a: *ennndaaarrera*. No es que la palabra *prou* o *feines* sean poco usuales usadas como con el significado de *basta* o *trabajo*, pero en este caso forman parte de una "frase hecha": "*amb prou feines*" que se usa poco en lenguaje coloquial. Por otro lado, la palabra *endarrera* (atrás) sí es una palabra habitual, pero en algunas zonas de Cataluña se dice *enrradera* en lugar de la acepción correcta *endarrera*. Esto puede explicar su duda al leerla. Si nos fijamos ahora en las breves pausas que realiza nos damos cuenta que algunas son adecuadas. Éste es el caso de la pausa que realiza después de la palabra *fugitiu*, las que realiza antes y después de *malauradament*, después de *atrapar-lo*, después del ultimo *vinga* o después de *velocitat*. En los demás casos las pausa son inadecuadas, interrumpen el ritmo natural de la lectura e impiden una correcta entonación.

Las dificultades que hemos podido analizar en esta primera lectura de Carlos fueron superadas después de la preparación en grupo. El día que leyó este mismo fragmento a los compañeros de la clase empleó para leerlo 45 segundos, menos de la mitad del tiempo empleado en la primera lectura. Pudo eliminar las pausas inadecuadas. Después de la primera lectura ya conocía el contenido y, por tanto, pudo adecuar las pausas de lectura al contenido del texto y realizar una buena entonación. Con la preparación conoció y comprendió las palabras desconocidas o poco usuales y las pudo leer con mayor agilidad. Conocer el contenido del texto que debía leer para los compañeros y haberlo preparado en grupo, realizando varias lecturas permitió a Carlos el éxito de su lectura en voz alta.

Acabado el primer trimestre valoramos conjuntamente la posibilidad de ir a leer a las clases de parvulario y ciclo inicial. La opinión general fue que preparando la lectura podrían llegar a leer casi tan bien como los mayores. Prepararon, pues, una nota ofreciendo sus servicios como lectores a cinco cursos de la escuela y a un grupo de alumnos con necesidades educativas especiales. Cada grupo de lectura de cuarto se encargaría de leer un cuento a cada uno de estos cursos. Había llegado el momento de la verdad. En las lecturas para los compañeros de la clase se tomaron gran interés en leer bien, pero cuando se trató de leer a otros cursos aumentó la ansiedad. Para esta nueva situación de lectura la secuencia de preparación fue la misma que habían seguido para leer en la clase. Sin embargo, en este caso los maestros escogimos los seis cuentos que iban a leer. Fueron seis cuentos de la colección de cuentos populares de la editorial La Galera. Buscamos un texto algo más sencillo para el grupo que presentaba

mayores dificultades en este tipo de lectura. Tuvimos también en cuenta algo que a los alumnos les preocupó desde el primer momento: Que los textos escogidos fueran adecuados a las edades de los oyentes. Con estos criterios distribuimos los grupos de lectura entre los seis cursos de oyentes. El día de la lectura a los pequeños realizamos una grabación de cada grupo para que luego pudieran verse todos en la clase leyendo para los pequeños. Verse en el vídeo les gustó, pero también les sirvió para analizar y valorar sus lecturas. La iniciativa fue un éxito. Algunos cursos aprovecharon para trabajar con los cuentos que habían escuchado a los alumnos de cuarto y se repitió la experiencia durante el tercer trimestre con otra lectura para los mismos cursos.

A modo de cierre

Llegamos así al final de la experiencia. En este momento podemos decir que, en general, ha mejorado el nivel de lectura oral de la clase. No es que todos sean capaces de leer en voz alta un texto desconocido sin problemas. Tampoco era éste el objetivo. Se trataba de adquirir estrategias para mejorar. Todos han aprendido que son capaces de realizar una buena lectura oral si conocen el contenido del texto y si lo preparan. Aun así hemos observado que en la mayoría de casos ha mejorado el nivel de lectura oral al enfrentarse por primera vez a un texto desconocido, la lectura es más segura y saben qué han de hacer para mejorarla, si no sale bien en el primer intento. Está claro que no han llegado al final del camino, pero han dado un importante paso adelante.

Para un aprendiz de lector resulta difícil conjugar a la vez en una primera lectura en voz alta entonación y pausas correctas y una buena comprensión del texto. Aunque el lector pueda descifrar sin demasiados problemas y comprender el texto, el ritmo y la entonación tienden a ser incorrectos, como hemos visto en la primera lectura de Carlos. Pero, es que, en la lectura en voz alta, la entonación y el ritmo tienen que ver con la comprensión del texto que se va realizando mientras se lee y no sólo con el descifrado. Para leer adecuadamente en voz alta, los lectores expertos, utilizamos también como referencia el conocimiento del valor que tienen en el texto ciertos signos gráficos: comas, puntos, interrogaciones... Para garantizar que un aprendiz de lector realice una buena lectura en voz alta, no basta con favorecer un buen descifrado. Debemos considerar también el papel que juega la comprensión en una buena lectura en voz alta y la necesidad de dedicar tiempo a mejorar esta forma de lectura. En este tiempo dedicado a mejorar la lectura, el lector inexperto debe aprender a tener

en cuenta a la vez el descifrado, la opresión simultánea a la lectura y el papel que juegan ciertos signos gráficos. Pero todo ello tampoco tendría demasiado sentido sino estuviera enmarcado en una situación en la cual se sienten comprometidos y responsables de su propia lectura. Es este compromiso personal el que exige la preparación y hace que el esfuerzo para mejorar tenga sentido. Tienen claro que quieren mantener el interés del oyente y se movilizan para conseguirlo.

¿Qué beneficios especiales tiene el trabajo interactivo entre niveles escolares?

- Genera situaciones de utilización de la lengua escrita en todas sus vertientes, posibilita una multiplicidad de usos del lenguaje en todos sus registros, incluyendo los mas formales, requiere la adecuación a distintas audiencias y el ejercicio de distintas posiciones enunciativas.

- No hay duda de que se establece entre los participantes una relación muy particular que no coincide ni con la que se crea en el patio ni con la que se da entre los compinches habituales. Es una relación alrededor de "hacer algo juntos". Los chicos aprenden a elegir pensando en las necesidades de otro, a preparar material para otro, a formular preguntas y no sólo a responderlas, a preparar anticipadamente respuestas, a escuchar para corregir, a observar como hacen otros, se hacen responsables también por otro. Es posible que se trate de una simple anécdota, pero nos llamó particularmente la atención cómo cambian algunas interacciones entre hermanos cuando se encuentran en el entorno de estas tareas en común. Parecía como si el entorno institucional y la tarea que se comprometieron a realizar influyera para darles una mayor seriedad aún a las relaciones más familiares. Tampoco podemos dejar de observar que algunos alumnos especialmente problemáticos, asumen el trabajo conjunto de manera muy positiva, sobre todo cuando han de explicar o preparar material para los menores. Y tantas otras cosas sutiles que necesitaríamos años de observación para describir pero que se sienten al participar en estas actividades.

En el próximo y último capítulo consideraremos la importancia de que la escuela mantenga un papel central en los procesos de alfabetización en su sentido más profundo. La escritura no ha perdido ni sentido ni valor, al contrario, su uso se ha vigorizado por la apertura de nuevos espacios en el entorno de las tecnologías de la comunica-

ción e información y han aumentado los requerimientos necesarios para poder ser un miembro activo de las comunidades de aprendizaje que se recrean constantemente. Estamos convencidas de que la escuela puede asumir estos nuevos espacios y contribuir a que los alumnos se muevan con comodidad en estos entornos. Pensamos también que nuestra sugerencia de interdisciplinariedad e interacción entre distintos grupos escolares puede favorecer una mayor flexibilidad y adecuación a formas discursivas y modos de comunicación cada vez más diversos.

Capítulo VIII

LA ESCUELA EN LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN

En el cual reflexionamos sobre las circunstancias que pueden convertir a la escuela en agente "desalfabetizador": no participar activamente en las formas de comunicación digital, no comprometerse con la revolución cultural que implica la escritura y seguir considerándola una técnica visomotora, haciendo de ella un uso banal e indiscriminado. También sugerimos que nuestra propuesta de transversalidad en dos sentidos contribuye a evitar la acción desalfabetizadora de la escuela.

El supuesto básico con el que trabajamos y escribimos estas páginas es que la escuela tiene un papel fundamental en la alfabetización definida como la participación activa en la cultura escrita, para ser parte de ella, para disfrutarla y para acrecentarla. El papel alfabetizador de la escuela puede peligrar si la escuela no toma algunos recaudos en relación con otros agentes alfabetizadores y en relación con su propia postura frente a la alfabetización.

Tecnologías de la comunicación y de la información

La escuela no es el único agente alfabetizador. Es ya tópico mencionar la acción de otros agentes alfabetizadores presentes en el entorno social, pero quisiéramos mencionar especialmente aquellos encarnados en las tecnologías de la comunicación y de la información.

La acción de estas tecnologías expande la idea de *comunidad de aprendizaje* hasta dimensiones ilimitadas, obviamente para quien pueda y quiera acceder a ellas. No tenemos ninguna duda sobre la necesidad vital y rotunda de que la escuela se incorpore a esta comunidad de aprendizaje virtual. No incorporarse significaría ir desapareciendo gradualmente como agente alfabetizador y el problema de esta desaparición es para quienes dependen solamente de la escuela para alfabetizarse. La brecha cultural y mental entre unos y otros, entre quienes se alfabeticen en el marco de la comunidad digital de aprendizaje, contando con la gestión creativa de la escuela y aquellos que, por abstención de la escuela, queden fuera de este proceso no será sólo cuantitativa. Los primeros no solamente estarán más informados o serán más inteligentes que los segundos, sino que habrá entre ellos una diferencia cualitativa en la manera de conocer y de relacionarse con el conocimiento. Para evitar esta brecha cualitativa, la escuela ha de incorporarse a las tecnologías para facilitar el acceso y la circulación de la información que éstas ofrecen. Pero, sobre todo, para desarrollar las habilidades que los nuevos *espacios de escritura* (Bolter, 1991) requieren. Espacios como procesadores de textos, libros electrónicos, herramientas multimedia de todo tipo ponen en juego y requieren maneras de leer y procesos de escritura diferentes a los que solemos desarrollar con materiales impresos y "lápiz y papel". Estas maneras de leer y escribir tendrán que tornarse habituales en el entorno escolar.

Hay otras maneras por medio de las cuales la escuela puede funcionar como agente de "desalfabetización", además, de negarse a la incorporación de la tecnología. En primer lugar, por la manera como encara la alfabetización inicial. El lingüista italiano Rafael Simone se refiere específicamente a esta cuestión y aunque lo hace pensando en la situación de Italia a mediados de los ochenta, sus opiniones parecen perfectamente válidas para nuestro medio, en nuestros días. La escuela puede convertirse en agente desalfabetizador si insiste en introducir la alfabetización "como técnica gráfica, como medio de transcribir el lenguaje hablado proponiéndose como objetivos escribir como se habla y hablar como se escribe", dice Simone. Toda la ejercitación de la educación inicial abocada a conseguir el desarrollo de esta técnica consigue que los alumnos se relacionen con "el acto de escribir como un montaje de frases hechas". Entonces, los procesos de alfabetización "se disocian de la revolución cultural que la alfabetización implica" y se desarrollan carentes de la emoción propia de la participación en procesos comunitarios de culturización; aprender a leer y a escribir se ve meramente como la transmisión de una destreza (Simone, 1992). Se banaliza. Para entender el riesgo de banalización al que se refiere Simone hemos de hacer un pequeño rodeo para considerar por un momento a qué "revolución cultural" se está refiriendo.

La revolución cultural de la escritura

La invención y posterior generalización de la escritura en la historia de la humanidad no implicó simplemente la adquisición de una técnica de registro del lenguaje sino una manera diferente de conocer, un sistema representacional distinto. En su libro *The origins of the modern mind* (El origen de la mente moderna), Merlin Donald (1991) traza la evolución de los sistemas de representación desde los primates hasta la mente humana. Lo esencial de su argumento es que a lo largo de esta evolución ha habido un cierto número de modificaciones sustantivas en los sistemas de representación cognitiva, cada uno asociado con la emergencia de nuevos sistemas de representación externa. Tal como él lo expresa "los humanos no desarrollamos cerebros más grandes, una memoria más extendida, un léxico o un aparato fonador, desarrollamos nuevas manera de representar la realidad". El comienzo de la trayectoria evolutiva propuesta por Donald es la cultura de los Australopiteco, hace aproximadamente cuatro millones de años, que él caracteriza como cultura *Episódica*. El estudio de la vida social de los primates y de sus capacidades cognitivas demuestra efectivamente que su percepción y su memoria están ligadas a sucesos particulares. Tienen una enorme habilidad para recordar, ubicarse y reaccionar ante situaciones conocidas así como para relacionarse socialmente con pares. Recuerdan sucesos complejos y usan detalles de las situaciones (olores, colores, ubicación de los objetos) para orientar sus acciones. Existen evidencias razonables para suponer que este tipo de orientación es la que caracterizaba a los primero homínidos. A pesar de sus habilidades de ubicación y memoria, ni los primates, ni los primeros homínidos son capaces de crear deliberadamente alguna forma de representación externa para provocar el pensamiento o refrescar la memoria de otro. La primera transición hacia otras formas de representación se produce con el desarrollo de lo que Donald llama la *cultura mimética* y se produce aproximadamente hace entre dos millones y un millón y medio de años con la aparición del Homo Erectus, que fabrica herramientas, busca refugio y comienza a enterrar a sus muertos. En esta cultura ya existe una preocupación pedagógica: dejar rastros, indicaciones a otros, para que puedan resolver situaciones más allá de las pistas situacionales inmediatas. Aunque no hay pruebas de que poseyeran lenguaje, Donald asume que a través de la mímesis, el gesto, eran capaces de coordinar esfuerzos y sobre todo de satisfacer su preocupación pedagógica, la aculturación de nuevas generaciones.

La tercera transición se produce con la *cultura mítica* y ocurre hace solamente medio millón de años atrás con el advenimiento de Homo Sapiens. El desarrollo más impresionarte de esta revolución está rela-

cionado con el lenguaje y lo que se llama el "habla gramatical", habla que incluye elementos funcionales y no sólo palabras contenido (nombres, adjetivos). Tal como lo señalan numerosas investigaciones, el lenguaje no se desarrolla a partir del crecimiento del cerebro sino que se da una co-evolución lenguaje y cerebro en la cual la emergencia del lenguaje forma parte de un proceso más amplio de adaptación. El lenguaje resulta de nuevas formas de interacción social y las posibilita; es una manera más efectiva de referirse a cosas y personas, localizar objetos, conectar sucesos, establecer relaciones de propósito, efecto y causa. Según Donald, sin embargo, el mayor logro en el uso del lenguaje es la posibilidad de inventar mitos y llegar a formularlos verbalmente. El desarrollo de la capacidad narrativa llega hasta la configuración de mitos que explican la existencia de la comunidad que los crea y postulan razones al ser individual y comunitario. El mito es una herramienta mental integradora que da sentido unificador a la experiencia. Integra un conjunto de hechos en un encuadre justificador, organizado temporal y causalmente; es un recurso de modelización fundamentalmente temático. La *cultura mítica* emerge hace unos 50.000 años, y para muchos pueblos continúa siendo la cultura vigente.

El último cambio rotundo en los sistemas de representación externa del que da cuenta Donald se manifiesta en la que denomina *cultura teórica*, de la cual formamos parte. Como con todas las formas que la precedieron, el tránsito a la *cultura teórica* o sociedad del conocimiento, como algunas la llaman actualmente, no fue repentino. Los primeros pasos fueron dados hace unos 5.000 años (o algunos más) con la invención de la escritura. La creación deliberada de marcas visibles permanentes capturan lo efímero del lenguaje y crean un medio en el cual la memoria se externaliza. Además de las funciones contables y administrativas para las cuales inicialmente sirve, la escritura provee un medio de representación externa al mito, a la narración, al drama, a la muerte. Pero además, al servir de medio de archivo a observaciones y reflexiones, conforma las bases para la construcción de teorías. La escritura contribuye de manera fundamental a que nuestras reflexiones puedan ser registradas y "contempladas" desde fuera. Cumple un papel crítico en el desarrollo de actividades-meta, metalingüísticas, metacognitivas. Lo que comenzó históricamente como un instrumento pragmático, para contabilizar ganado (es así como nace la escritura entre los Sumerios), se transforma con el tiempo, con el uso, en uno de los más poderosos instrumentos epistémicos. Un instrumento que afecta la manera de pensar y, por lo tanto, la manera de conocer. No sólo tiempo y uso contribuyeron al desarrollo de las funciones epistémicas de la escritura, también su propia enseñanza.

Los restos arqueológicos de las primeras tabletas Sumerias muestran que muchas de ellas funcionan como manuales de enseñanza; contienen listas de palabras e instrucciones para que el conocimiento de las marcas se facilite a las nuevas generaciones. Esto es importante porque refleja que el uso del instrumento se acompañó desde el principio con una reflexión sobre el instrumento (no hay manera de poder plantear su enseñanza sin una mínima reflexión sobre él) y esta conjunción entre uso y reflexión es la que, según nuestro criterio, lo convierte en herramienta epistémica, además de herramienta comunicativa. Sirve para transmitir mensajes, sellar transacciones, denominar lugares, indicar posesión, pero, al mismo tiempo se torna instrumento del propio funcionamiento cognitivo.

Después de varios milenios de uso social de medios externos de representación (en forma de escritura, numerales, esquemas, mapas, algoritmos, gráficos), éstos forman parte de nuestro funcionamiento cognitivo en tanto que comunidad alfabetizada. Los esfuerzos de procesamiento individuales para localizar espacios, para coordinar acciones conjuntas, para marcar pertenencias, para reconocer personas, itinerarios, alimentos o tantas cosas básicas de nuestra subsistencia se combinan (y muchas veces se sustituyen) por representaciones culturalmente construidas.

Es cierto que hay oponentes a la idea de que la escritura haya tenido un papel tan crucial como el que sostiene Donald (y muchos otros). Mary Carruthers (1990) explica, por ejemplo, que los escritores medievales nunca se relacionaron con la escritura como sustituto de la memoria, sino como ayuda, la escritura se usaba sobre todo como una ayuda memoria. No existe ningún texto medieval que distinga entre escribir en la memoria y escribir en cualquier superficie. La escritura en sí misma no tenía tanta importancia. Lo importante para la enseñanza eran los textos que habían quedado grabados en la memoria, la manera de usar los textos era *ingest* ingerirlos y *digest*, extraer su jugo, interpretarlos. Componer un texto no era escribirlo sino componerlo en la memoria, y a veces dictarlo desde la memoria. Santo Tomás de Aquino produce la *Summa Teologica* de esta manera, dictando desde la memoria. Los autores medievales trabajaban oralmente y no sobre los textos. "Escribir algo no puede de ninguna manera cambiar nuestra representación mental de eso" (p. 62) Carruthers. Este autor, niega todo papel transformador en la idea al tener que ser representada. No cree que nociones tales como categorías, conceptos o pruebas hayan surgido a partir de la utilización de la representación escrita. (The Book of Memory)

Pero, ni los que defienden el efecto epistémico y transformador de la escritura, ni quienes dudan de su efecto y sostienen la necesidad de fijarse en las prácticas sociales para determinar su influencia, banalizan la escritura.

El valor de la escritura en la escuela

Era necesario el rodeo histórico-filosófico que hemos hecho para entender en su totalidad el sentido del mensaje de Simone. En la medida en que cada uno de los que participamos en los procesos alfabetizadores seamos conscientes del tipo de revolución cultural en la que estamos inmersos, habrá otro nivel de compromiso y de emoción en la enseñanza. La conciencia de ser partícipes de una revolución cultural tendría que notarse en la elección del material gráfico con la ayuda del cual alfabetizamos (no podemos dejar de pensar en la masa de fotocopias sobre la cual todavía trabajan tantos de nuestros alumnos o en los mapas dibujados a mano que todavía cubren los muros de muchas escuelas), en la elección de libros, en la búsqueda de nuevos contenidos, en la preparación de las actividades y en nuestra propia formación como lectores y escritores. En cada una de estas decisiones entra en juego nuestra postura respecto al valor de la escritura y al papel de la escuela como agente alfabetizador.

La banalización no es el único riesgo que apunta Simone. El otro riesgo al que se refiere puede parecer, a primera vista, absolutamente ajeno a la banalización y, sin embargo, no es más que su otra cara. El segundo riesgo que según Simone puede promover la escuela como agente desalfabetizador tiene que ver con la insistencia escolar en transformar en escrito "todo lo que el alumno lee, todo lo que ve, y todas las posibles experiencias de los muchachos". Es como si la escritura se tornara castigo de lo vivido. Si se visita un estanco, describirlo; si la clase recibe un visitante, comentar por escrito la impresión que nos produjo; al regresar de una excursión, responder a un cuestionario. La lista es infinita y cubre otras formas de verbalización indiscriminada y obligatoria de toda experiencia. Si se lee un cuento, responder preguntas de comprensión lectora, o lo que es peor, dedicarse a describir minuciosamente los datos de la editorial, el lugar de impresión, la cantidad de páginas, de manera que, cuando por fin se llega al acto de lectura, éste ha perdido mucho de su magia. Es como si todo lo que se hablara o se pensara en y alrededor de la escuela tuviera que pasarse a escrito o tuviera que transferirse al lenguaje público asociado a los textos. En contra del uso indiscriminado, y por lo tanto banalizador, sugerimos un uso selectivo y motivado. Se trata de tolerar que muchas experiencias se vivan intensamente, aun en el entorno escolar, sin pasar necesariamente por su expresión escrita. Se trata de escribir cuando tenga sentido hacerlo, cuando poner por escrito marque alguna diferencia sustancial.

Pensamos que nuestras propuestas de transversalidad en dos sentidos, más allá de los confines del área de lengua y de la propia clase, otorgan sentido y valor al uso de la lectura y la escritura como instrumento de comunicación, como herramienta de aprendizaje y como objeto de conocimiento. Estas ideas no son ni nuevas ni únicas. Como señalamos en capítulos anteriores se están desarrollando muchas aportaciones en la misma dirección. Todas ellas apuntan a reconocer y a trabajar con las peculiaridades discursivas de los distintos campos de conocimiento y a buscar fórmulas para que los alumnos lleguen a entender y a apropiarse de esos usos retóricos específicos.

La escritura es importante en la historia cultural de la humanidad y lo sigue siendo en las múltiples formas que asume y en los nuevos espacios que la comunicación digital abre. En la medida en que la escuela valore el efecto transformador de la escritura podrá mantener su papel de agente alfabetizador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. & GALVAO SPINILLO, A. (1997). O Conhecimento de Crianças sobre diferentes tipos de textos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 13*, 329-338.

ASHKENAZI, O. & RAVID D. (1998). Children's understanding of linguistic humor: an aspect of metalinguistic awareness. *Current Psychology of Cognition* 17, 367-387.

BADIA, A. M. (1994). *Gramàtica de la Llengua Catalana*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

BATTANER, M. P. (1993). La atención por la lengua en las otras materias de proyecto curricular (o el discurso conlleva el método). En G. Pujals y A. Hermoso (eds.) *Saber de lletra ll: La llengua y la literaura en el projecte curricular de centre*. Barcelona.

BERMAN, R. A. & SLOBIN, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

BERMAN, R. A. (1995). Narrative competence and storytelling perfomance: How children tell stories in different contexts. *Journal of Narrative and Life History* 5, 285-313.

BIALYSTOCK, E. (1992). Symbolic representation of letters amd numbers. *Cognitive Development*, 7.

BISSEX, G. L. (1980). *Gnys At Wrk*. Cambridge: Harvard University Press.

BLANCHE BENVENISTE, C. (1997). The unist of written and oral language. En C. Pontecorvo (Eds.), *Writing development: An interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamin.

BLANCHE BENVENISTE, C. and CHERVEL, A. (1970). *L'Orthographe*. París: Maspero.

BOMBI, A. S. & MAROTTI, A. (1998). Bugie, errori e scherzi. *Psicologia Generale, 1*, 122-134.

BOMBI, A. S. Le bugie nello sviluppo del bambino. En C. Castelfranchi e I. Poggi (Eds.), *Bugia e società*, Bologna: Il Mulino.
BONALS, J. (1994). *Assessorar l'aprenentatge de l'escriptura*. Barcelona, PPU.
CAMPS, A. (1994). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles*, 2, 7-20.
CARDONA, G. R. (1994). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa.
CARRUTHERS, M. J. (1990). *The book of memory: A study of memory in medieval culture*. Cambridge: Cambridge University Press.
CARVAJAL PÉREZ, F., RAMOS GARCÍA, J. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?* Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
CASTORINA, A., GOLDIN, D. Y TORRES, R. M. (1999). *Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica
CLARK, A. (1999). *Estar ahí*. Barcelona, Paidós.
COLOMER, T. (1993). *Què té a veure la llengua amb les altres àrees de contingut?* Guix, 183, pp. 5-10.
COLOMER, T. (ccord.) (1992). *Ajudar a llegir*. Barcelona, Barcanova educació.
CUMMING, S. y ONO, T. (1996). Discourse and Grammar. En T. Van Dijk (ed.) *Discourse as structure and process*. London: Sage.
Currículum Educació Primaria (1992). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
CHAN, L. & NUNES, T. (1998). Childre'n understanding of the Formal and Functional Characteristics of Written Chinese. *Applied Psycholinguistics*, 19, 115-131.
CHARTIER, R. (1993). Du livre au lire. En R. Chartier (Ed.), *Practiques de la lecture*. (pp. 79-114). Paris: Payot and Rivages.
DANIELS, P. & BRIGHT, W. (1996). *The world's writings systems*. New York: Oxford University Press.
DELVAL, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía*.
Disseny Curricular Ensenyament Primari (1990). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
DONALD, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
DOWKER, A. D. (1989). Rhyme and alliteration in poems from young children. *Journal of Child Language*, 16, 181-202.
Educació Primària, Decret d'ordenació General d'Ensenyaments, Decret de Curriculum de l'Educació Primària. Real Decreto de Mínimos (1992). Barcelona: Edebe.
FERREIRO, E. & PONTECORVO, C. (1999). Managing the written text: the beginning of punctuation in children's writing. *Learning and Instruction*, 9, 543-564.

FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrolla del niño*. México: Siglo XXI.
FERREIRO, E. PONTECORVO, C., RIBEIRO MOREIRA, N. GARCÍA HIDALGO, I. (1996). *Chapeuzino vermelho a prende a escrever*. Sao Paulo: Atica.
FONS, M. (1999). *Llegir i escriure per viure*. Barcelona: La Galera.
FONTS, M. (1999). El paper del mestre: fer lectors i escriptors. *Perspectiva escolar*, 239, 28-36.
GILLIS, S. & RAVID D. (2000). Effects of phonology and morphology in children's orthographic systems: a cross-linguistic study of Hebrew and Dutch. En E. Clark (ed.). *The Proceedings of the 30th Annual Child Language Research Forum*. Stanford: Center for the Study of language and Information, 203-210.
HALL, N. & ROBINSON, A. (1996). *Learning about punctuation*. Avon: Multilingual Matters.
HARRIS, R. (1986). *The origin of writing*. London: Duckworth.
HEATH, B. H. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Harvard University Press.
INHELDER, B. y CELLÉRIER, G. (1996). *Los senderos de los descubrimientos del niño*. Barcelona: Paidós.
JOLIBERT, J. (coord.) (1987). *Former des enfants producteurs de textes*. París, Hachette. (*Formar infants productors de textos*). Barcelona, Graó, 1992.
JORBA, J., GÓMEZ, I., PRAT, *et al. Parlar i escriure per aprendre*. Barcelona: ICE. Universitat Autònoma.
KAMBERELIS, G. (1992). Markers of cognitive change during the transition to conventional literacy. *Reading and Writing*, 4, 365-402.
KARMILOFF SMITH, A. (1994). *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza.
LAHIRE, B. (1995). *Tableaux de famillies*. París: Gallimard Le Seuil. Laspalas Perez, 1993.
MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1999). Anotaciones al margen de la escritura. En *Homenatge a Jesús Tusón*. Barcelona: Empúries.
MARUNY, Ll. y otros (1995). *Escribir y leer*. MEC y Edelvives.
MARUNY CURTO, L. Maruny Curto y otros (1995). *Leer y escribir*, Barcelona: Eldevives, MEC.
MCCABE, A. & PETERSON C. (eds.) (1991). *Developing narrative structure*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
MONEREO, C. *et al.* (1944). Estrategias de enseñanzas y aprendizaje. Barcelona. Graó.
MONEREO, C. y CLARIANA, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.

MORAIS, J. (1994). *L'art de Lire*. París: Odile Jabos.
NEMIROVSKY, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Barcelona: Paidós.
NERLICH, B. TODD, Z. & CLARKE, D. D. (1998). The function of polysemous jokes and riddles in semantic development. *Current Psychology of Cognition*, 17, 343-346.
NUNES CARRAHER, T., & REGO, L. L. B. (1982). Understanding the alphabetic system. En D. Rogers & J. A. Sloboda (Eds.), *The Acquisition of Symbolic Skils*. NY: Plenum Press.
OLSON, D. (1994). *El mundo en papel.* Barcelona: Gedisa.
ONRUBIA, J., SOLÉ, I. (1993). *El llenguatge com a eina per a la construcció de coneixement.* Guix, 183, pp. 11-15.
PAYRATÓ, L. (1997). *De professió lingüista*. Empúries.
PELED, N. (1996). On the shift from speech yo writing: children's textual production in different genres. En N. Peled (ed.). *From speech to writing*. Jerusalem: David Yelin State Teacher's College, 281-307, [en Hebreo].
PITTARD, V. y MARLEW, M. (2000). La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística. En A. Camps y M. Milian (eds.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Rosario: Homo Sapiens.
PONTECORVO, C., ZUCCHERMAGLIO, C. (1988). Modes of differentiation in children's writing construction. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 371-384.
PRESSLEY, M. (1998). *Cómo enseñar a leer*. Barcelona: Paidós.
RAVID, D Y TOLCHINSKY. 2001 (in press). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language.*
RUMELHART, D. y ORTONY, A. (1982). La representación del conocimiento en la memoria. *Infancia y Aprendizaje, 19/20*, 115-158.
SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos*.
SÁNCHEZ, E. (1993). Comprensión de textos y Aprendizaje escolar. *Signos Teoría y práctica de la educación 10*, 14-29.
SANDBANK, A. (2001). The Interplay between the Conventions of the Writing System and the Written Language in Writing Texts. En L. Tolchinsky, *Developmental aspects in learning to write*. Dordrechtr: Kluwer.
SIMONE, R. (1992). *Diario Lingüístico de una niña*. Barcelona: Gedisa.
SNOW, C. (1990). The development of definitional skill. *Journal of Child Language, 17*, 697-710.
SOLÉ, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona, CEAC.
SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona, ICE. Universitat de Barcelona i Graó Editorial, Col. MIE, 5.
SOLÉ, I. (1999). El problema de llegir. *Perspectiva escolar*, 239, 9-18.

TEBEROSKY, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1989). Form and meaning in the development of written representation. *European Journal of Educational Psychology. 3*, 385-398.
TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1990). Early writing development: Evidencies from different orthographic system. En M. Spoelders (Ed.), *Literacy Acquisition*, Lier. Bélgica: C & C, Van En.
TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1991).The conceptualization of writing in the confluence of interactive models of development. En L. Tolchinsky-Landsmann (Ed.), *Culture, schooling, and psychological development* (pp. 87-111). Norwood, NJ: Ablex.
TOLCHINSKY, L. (1993). *El aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
TOLCHINSKY, L. y CINTAS, C. (2001). Separation of words in written spanish: what can be learned from counterexamples. En L. Tolchinsky, *Developmental aspects in learning to write*. Dordrecht: Kluwer.
TUSÓN, J. (1997). *La escritura*. Barcelona. Octaedro.
VAN DIJK, T. (1996). *Discourse as structure and process*. London: Sage.
WATSON, R. (1985). Towards a theory of definition. *Journal of Child Language, 12*, 181-197.
WERTSCH, J. V. (1992). *Vigotsky y la formación social de la mente.*
ZUCHERMAGLIO, C. (1991). *Gli aprendisti della lingua scritta*. Bologna, Italy: Il Mulino.

COLECCIÓN CUADERNOS DE EDUCACIÓN

Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla.*
2. Los profesores y el curriculum. *Juana Mª Sancho.*
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep Mª Figueras.*
4. El curriculum en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala.*
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa.*
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana.*
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J.M. Serra, Cinta Comet.*
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky.*
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escaño, María Gil.*
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí.*
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls.*
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *Mª José del Río.*
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúnez.*
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés.*
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové.*
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach.*
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep Mª Puig.*
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo.*
19. Educación y consumo. *Rosa Mª Pujol.*
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet.*
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen.*
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón.*
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro.*
24. La Disciplina Escolar. *Concepció Gotzens.*
25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep Mª Navarro.*
26. Familia, Escuela y Comunidad. *Ignasi Vila.*
27. Mundialización y perfiles profesionales. *Rafael López-Feal.*
28. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé.*
29. De la estética romántica a la era del impudor. Diez lecciones de estética. *Julia Manzano.*
30. La acción directiva en las Instituciones Escolares. Análisis y propuestas. *Serafín Antúnez.*
31. Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del curriculum. *José Palos (Coord.)*
32. Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención. *Isabel Paula Pérez.*
33. La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas. *Joan Mateo.*
34. Cine y Literatura. Relación y posibilidades didácticas. *Gemma Pujals, Celia Romea (Coords.)*
35. La incógnita de la Educación a Distancia. *Elena Barberà (Coord.) Antonio Badia, José M.ª Mominó.*
36. Escribir y leer a través del curriculum. *Liliana Tolchinsky, Rosa Simó.*

COLECCIÓN CUADERNOS PARA EL ANÁLISIS

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J.M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J.M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana Mª Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep Mª Serra.*
10. La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum. *Mª L. Pérez Cabani (Coord.), E. Barberà, P. Busquets, M. Castelló, L. Del Carmen, A.M. Geli, J. Juando, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, Y. Postigo, J.I. Pozo, I. Solé, M.R. Terradellas, M. Trabal, E. Valls, I. Vila.*
11. Llengües en contacte i actituds lingüístiques. El cas de la frontera catalano-aragonesa. *Ángel Huguet, Jordi Suïls.*

12. Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Segon Simposi: Llengua, Educació i Immigració. *Silvia Aznar y M. Rosa Terradellas (Coord.).*
13. Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad. *Jean Paul Bronckart, César Coll, Juan Delval, Eduard Martí, Mariana Miras, Isabel Solé, Mª Rosa Terradellas, Silvia Aznar y Elisabet Serrat (Coord.).*

COL·LECCIÓ QUADERNS DE FORMACIÓ PROFESSIONAL

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep Mª Guillen (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *Mª José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*
9. La FP ajuda a trobar feina. *Josep Francí, Carles Sánchez.*
10. Els tutors d'empresa. El model de formació de les Cambres de Comerç Catalanas. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*
10. Los tutores de empresa. El modelo de formación de las Cámaras de Comercio Catalanas. *Anna Cuatrecasas (Coord.).*
11. Aprendre l'Empresa a l'escola. La simulació d'empreses a la formació professional. *Miquel-Muç Vall (Coord.).*

COLECCIÓN CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Títulos publicados:

1. La educación lingüística y literaria en la Educación Secundaria. *Carlos Lomas.*
2. Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria. *Manuel de Puelles.*
3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Teresa Mauri.*
4. Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria. *Luis Cifuentes y J.Mª Gutiérrez.*
5. La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria. *Elena Martín y Vicent Tirado.*
6. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. *Pilar Benejam y Joan Pagès.*
7. Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria. *Juan Manuel Escudero.*
8. Psicología del desarrollo: El mundo del adolescente. *Eduardo Martí y Javier Onrubia.*
9. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria. *Luis del Carmen.*
10. Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria. *Javier Baigorri.*
11. Sociología de las instituciones de Educación Secundaria. *Mariano Fernández Enguita.*
12. La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria. *Luis Rico.*
13. Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria. *Laura Pla e Ignasi Vila.*
14. L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària. *Anna Camps i Teresa Colomer.*
15. Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria. *César Coll.*

Títulos en preparación:

16. Estudios de ciencia, Tecnología y Sociedad. *Miguel A. Quintanilla y Eduard Aibar (Coord.)*
17. Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento. *Serafín Antúnez.*