1879.
GCBA
CIHDE
IHU
B 1879
DC4

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE CURRICULUM

SECRETARIA DE EDUCACION
DIRECCION DE CURRICULUM

Actualización Curricular

E.

G.

B.

LENGUA

DOCUMENTO DE TRABAJO Nº2

PRIMER CICLO

BuenosAires
MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

intendente Municipal
Lic. Jorge Domínguez

Secretario de Educación
Prof. Enrique Martín

Subsecretario de Educación
Dr. Alberto Sileoni

Directora General de Planeamiento Educación
Lic. María Rosa Almandoz

Directora de Curriculum
Lic. Silvia Mendoza

1996

EQUIPO DE PROFESIONALES DE LA DIRECCIÓN DE CURRICULUM

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la E.G.B.: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial:

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Hilda Weitzman de Levy.

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal:

Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

EQUIPO DE PROFESIONALES DE LA DIRECCIÓN DE CURRICULUM

Asesora de Curriculum: Flavia Terigi.

Coordinación de Inicial: Ana María Malajovich, Rosa Windler.

Coordinación de la E.G.B.: Ana Dujovney.

Coordinación de Polimodal: Mónica Farías, Graciela de Vita.

Coordinación de Material Impreso: Anahí Mansur.

Diseño y Diagramación: María Laura Cianciolo.

Inicial:

Judith Akoschky, Ema Brandt, Adriana Castro, Lady Elba González, Perla Jaritonsky, Verónica Kaufmann, Estela Lorente, Adriana E. Serulnicoff, Hilda Weitzman de Levy.

E.G.B.:

Beatriz Aisenberg, Helena Alderoqui, Silvia Alderoqui, Clarisa Alvarez, Claudia Broitman, Adriana Elena, Ana Espinoza, Silvia Gojman, Jorge Gómez, Lady Elba González, Sara Gutkowski, Sergio Gutman, Horacio Itzcovich, Mirta Kauderer, Verónica Kaufmann, Laura Lacreu, Delia Lerner, Silvia Lobello, Estela Lorente, Liliana Lotito, Susana Muraro, Nelda Natali, Silvina Orta Klein, Cecilia Parra, Abel Rodríguez de Fraga, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Analía Segal, Isabelino Siede, Roberto Vega, Adriana Villa, Hilda Weitzman de Levy, Judith Wiskitski, Claudia Zenobi.

Polimodal:

Cristina Alcón, Clarisa Alvarez, Juan L. Botto, Laura Cervelli de Vidarte, Débora Chomsky, Silvia Di Segni de Obiols, Jorge Gómez, Osvaldo Morina, Guillermo Obiols, Luis Alberto Romero, Jorge Rubinstein, Lucila Samengo de Gassó, Graciela Sanz, Carmen Sessa, Eduardo L. Tasca, Laura Vázquez, Liliana Lotito, Adriana Villa.

INDICE

Página

INTRODUCCION.....5

¿Cómo definir el contenido de la enseñanza?.....5

¿Cómo lograr que la lectura y la escritura conserven en la escuela el sentido que tienen fuera de ella?.....12

¿Cómo llevar a cabo proyectos de producción e interpretación de textos cuando los niños todavía no saben leer y escribir en el sentido convencional del término?.....15

LA PRÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PRIMER CICLO: PROPOSITOS.....17

LA PRACTICA DE LA LECTURA.....21

Lectores, propósitos y textos.....21

Práctica de la lectura y adquisición del sistema notacional.....23

Situaciones didácticas.....26

Situaciones en las que el maestro lee para los chicos.....27

Introducción.....27

Condiciones generales.....28

El maestro lee un cuento.....29

El maestro lee una noticia.....32

Situaciones en las que los chicos leen por sí mismos.....35

Introducción.....35

Condiciones generales.....36

Los chicos buscan información en un programa de TV.....37

Los chicos buscan información en textos de divulgación científica.....41

Los chicos leen historietas.....44

Actividad permanente: círculo de lectores de cuentos.....48

Los chicos leen una obra de teatro.....50

LA PRACTICA DE LA ESCRITURA.....54

Escritores, propósitos y textos.....54

Práctica de la escritura y adquisición del sistema notacional.....62

Situaciones didácticas.....66

Situaciones en que los chicos dictan al maestro 66

Introducción.....66

Condiciones generales.....69

Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional.....71

Los chicos dictan al maestro una carta.....75

Los chicos dictan al maestro el prólogo de una antología.....79

Situaciones en las que los chicos escriben por sí mismos.....82

Introducción.....82

Condiciones generales.....83

Producción del reglamento de la biblioteca del aula.....85

Producción de afiches para una campaña sanitaria.....89

Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos.....92

Producción de cuentos para una antología que se va a publicar.....96

Dictado (entre niños) de una invitación.....100

Transcripción de un reportaje para una publicación.....105

PALABRAS FINALES.....109

BIBLIOGRAFÍA.....110

LEER Y ESCRIBIR EN EL PRIMER CICLO

Delia Lerner* **Hilda Levy**
Liliana Lotito* **Silvia Lobello**
Estela Lorente **Nelda Natali**

INTRODUCCION[1]

Enseñar a leer y escribir, misión original e irrenunciable de la escuela, constituye aún hoy una meta difícil de alcanzar.

Lectura y escritura son prácticas sociales. Enseñar a leer y escribir significa comunicar esas prácticas. Esta comunicación plantea complejos problemas, entre los cuales analizaremos los siguientes: ¿cómo definir el contenido de la enseñanza?, ¿cómo lograr que la lectura y la escritura conserven en la escuela el sentido que tienen fuera de ella? y ¿cómo llevar a cabo proyectos de producción e interpretación de textos cuando los niños aún no saben leer y escribir en el sentido convencional del término?

¿Cómo definir el contenido de la enseñanza?

Dado que la misión de la educación obligatoria es formar usuarios eficaces de la lengua escrita -y no lingüistas-, la definición de lo que debe ser enseñado no puede derivarse directamente de las investigaciones realizadas por las ciencias del lenguaje. Los resultados de estas investigaciones contribuyen a definir los contenidos que serán enseñados, pero no son el objeto de la enseñanza.

El objeto de enseñanza se constituye entonces -a diferencia de lo que ocurre en otras áreas, donde el contenido a comunicar se define en relación con un producto científico- **tomando como punto de referencia fundamental el conjunto de prácticas de lectura y escritura que se actualizan en diferentes situaciones sociales.**

---

* Supervisión académica.
* Coordinación del equipo
[1] Dado que este documento inicia una serie en la que se abordarán sucesivamente los diferentes ciclos de la EGB, ha sido necesario tomar en consideración aspectos generales de la práctica de la lectura y la escritura -válidos para toda la escolaridad- para contextualizar los contenidos y las formas de trabajo que se proponen para el primer ciclo.

Ahora bien, para formular con alguna precisión los contenidos que deben ser enseñados, es necesario conceptualizar esas prácticas. La contribución de las ciencias del lenguaje consiste justamente en aportar elementos para esta conceptualización: la psicolingüística ha permitido esclarecer la naturaleza del acto de lectura y del acto de escritura; la lingüística ha definido cada vez mejor los textos (lo leído y lo escrito), los géneros, los aspectos pragmáticos (intenciones-efectos)... Son aportes que ayudan a definir el objeto de enseñanza, pero que no coinciden exactamente con él.

¿Cuál es, entonces, el contenido a enseñar? Lo que enseñaremos es esa práctica que consiste en leer mucho, en comentar o recomendar lo leído, en discutir con otros las diferentes interpretaciones, en tomar una posición crítica frente a la del autor o en identificarse totalmente con ella, en saber seleccionar aquello que nos interesa porque es relevante para nuestra vida, en recurrir a un texto cuando es útil para resolver una laguna en nuestra información o un problema de la vida cotidiana... Enseñaremos a recurrir a la lectura para cumplir una diversidad de propósitos, a seleccionar los textos más aptos para cumplir con cada uno de ellos, a poner en acción aquella modalidad de lectura -exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida, cuidadosa o distendida...- que resulte más adecuada a la finalidad que se persigue y al texto que se está leyendo.

Enseñaremos cómo puede usarse la escritura -al tomar notas, resumir o hacer cuadros sinópticos- para entender mejor lo que se lee y también enseñaremos cómo la lectura puede ponerse al servicio de la escritura -cuando se redacta un informe, por ejemplo- para completar la información disponible o conocer mejor las características del tipo de texto que se está produciendo...

Enseñaremos a recurrir a la escritura como un valioso medio para cumplir diversos propósitos y a adecuar la forma y el contenido de lo que se escribe al destinatario y al propósito que se persigue en cada caso; enseñaremos a distinguir el lenguaje que se escribe del que se usa en la comunicación oral cotidiana y a adecuarlo a la situación comunicativa en la que la producción se inserta y al tipo de texto que se está produciendo; enseñaremos también a afrontar las dificultades que toda producción implica, a detectar los problemas que es necesario resolver, a probar diferentes soluciones y encontrar la más conveniente, a decidir qué es necesario corregir y cuándo se puede asumir la responsabilidad de poner punto final al trabajo sobre el texto... Enseñaremos, en suma, cómo operan los usuarios competentes de la lectura y la escritura.

Asumir como eje de la enseñanza los actos de lectura y escritura supone también acordar un lugar importante a aquello que es leído o escrito, es decir, a los objetos que forman parte indisociable de esos actos: los textos. Garantizar un intenso contacto con los diversos escritos que circulan en la sociedad -cuentos, cartas, noticias, folletos, informes, poemas, artículos, editoriales, obras de teatro, afiches...- es condición necesaria para que los alumnos progresen como lectores y escritores[2]. Al leer muchos y variados textos, se van conociendo cada vez mejor las características específicas de cada uno; conocerlas mejor permite producir anticipaciones cada vez más ajustadas a la naturaleza del texto que se está leyendo y orientar con precisión creciente la búsqueda de indicios para verificar o rechazar esas anticipaciones. Es así como los alumnos se van convirtiendo en lectores cada vez más eficientes de esos escritos.

Leer muchos, auténticos y variados textos es también una condición necesaria para progresar como escritor. Haber interactuado como lector con textos de un determinado tipo es necesario incluso para comprender las consignas referidas a la escritura: para que los alumnos puedan atribuir sentido a una consigna que los incita a escribir cierto texto, para que propuestas como "hagamos un editorial sobre este problema y mandémoslo al diario de la asociación de vecinos" o "escribamos entre todos un cuento fantástico para la antología que se está preparando en la escuela", por ejemplo, tengan significado para ellos, es imprescindible que hayan tenido oportunidades de leer editoriales o cuentos fantásticos, es imprescindible que conozcan ya el tipo de texto que se les está proponiendo escribir. Por otra parte, podrán aplicar al escribir mucho de lo que han aprendido al leer: usarán fórmulas como "había una vez" para empezar un cuento pero no para encabezar una noticia, al escribir una carta a un compañero enfermo utilizarán palabras muy diferentes de las que elegirán al producir un cuento de hadas, al preparar un afiche para publicitar la feria de ciencias de la escuela se esforzarán por producir un texto muy sintético y por completar su sentido con una imagen atractiva en tanto que sus esfuerzos se orientarán en otra dirección cuando se trate de escribir un poema.

[2] Se usará en este documento el término "escritores" en el sentido general de "personas que escriben".

Sin embargo, ser un buen lector de cierto tipo de escritos y haber aprendido acerca de ellos lo que es posible aprender al leer no es suficiente para producir buenos escritos de esa misma clase. ¿Por qué? Porque al escribir se plantean problemas diferentes de los que se presentan al leer, tanto para un alumno de primer ciclo como para un lector experimentado. En efecto, cuando alguien escribe por primera vez una noticia -aunque tenga ya una larga trayectoria como lector y posea, por lo tanto, suficiente conocimiento previo sobre las características de ese tipo de texto como para hacer anticipaciones acertadas y utilizar en forma eficiente y económica los indicios que una noticia le ofrece-, se plantea interrogantes que nunca se había formulado como lector: ¿qué titular poner?, ¿cuál de éstos (los propuestos como alternativas entre las cuales elegir) llamará más la atención de los lectores?, ¿convendrá que resulte sorprendente o será mejor introducir un toque humorístico?, ¿qué forma darle para que parezca realmente un titular?; hay que poner en el copete lo más importante de la noticia, ¿qué será lo más importante para los lectores de este diario y de esta sección?, ¿qué aspectos de la información es imprescindible incluir y cuáles pueden omitirse?, ¿cómo hacer para que el copete resulte comprensible a pesar de haber suprimido buena parte de los datos que forman parte de la situación?, ¿cómo introducir el cuerpo de la noticia?; para terminar, ¿estará bien poner "las autoridades confirmarán próximamente estas informaciones" o será mejor "estas revelaciones serían confirmadas en los próximos días"?, ¿hay alguna diferencia de significado entre estas dos posibilidades?, ¿es usual que al final de las noticias aparezca un anuncio sobre su posible confirmación?... Estos son solo algunos de los problemas que debe enfrentar quien emprende la tarea de escribir una noticia, problemas que de ninguna manera se les plantean a los lectores de noticias.

Para resolver los problemas específicos que plantea la escritura -que varían en función del tipo de texto que se trata de producir-, los escritores experimentados o principiantes- se ven obligados a recurrir a los escritos sociales para buscar información que los ayude a encontrar respuesta a sus preguntas, a focalizar su atención sobre la forma del texto, a comentar con otros sus inquietudes. Para enfrentar el desafío de escribir, tanto los principiantes como los expertos tienen que elaborar algunos conocimientos nuevos o explicitar otros que ya habían utilizado al leer pero de los cuales no había sido necesario tomar conciencia. La escritura obliga a conceptualizar algunas características de los textos -su organización, su léxico, las estructuras sintácticas predominantes en cada uno de ellos- que pueden pasar desapercibidas para el lector o que éste puede usar sin darse cuenta de ello.

Para avanzar como productor de textos, no basta entonces con explicitar conocimientos que permanecen implícitos para el lector, es necesario sistematizar los conocimientos, es necesario organizar progresivamente las conclusiones que se han ido elaborando sobre las características típicas de cada escrito social, sobre cuestiones gramaticales relevantes para la producción, sobre regularidades ortográficas...

La sistematización se hace posible cuando un mismo problema se ha encontrado varias veces en diferentes situaciones de producción, ya que es la comparación entre situaciones diferentes que tienen algo en común lo que permitirá extraer conclusiones que revistan cierto grado de generalidad. **Sistematizar es, entonces, trascender el plano de lo particular de cada problema y de cada texto para llegar a establecer ciertas regularidades** que se constituirán en puntos de apoyo para la revisión de los textos que se producen. Sistematizar es muy diferente de transmitir conocimientos presistematizados: la sistematización cobra sentido solo cuando se basa en verdaderos problemas de escritura que los alumnos han enfrentado y cuando ellos participan en la elaboración de las regularidades que se están estudiando. Solo de este modo es posible lograr que los conocimientos sistematizados se constituyan en instrumentos de autocontrol de la escritura.

Es así como la práctica de la escritura conduce hacia actividades de sistematización de los conocimientos sobre diversos aspectos del lenguaje escrito. Los problemas que se plantean al escribir hacen necesaria la sistematización y ésta hace posible, a su vez, progresar en la práctica de la escritura.

Por otra parte, la práctica de la escritura se nutre en la práctica de la lectura. El escritor usa lo que aprendió como lector. Al mismo tiempo, los problemas que se ha planteado el escritor y las respuestas que ha elaborado hacen de él un mejor lector, un lector sensible a aspectos de los textos que no hubieran sido observables para él si solo se hubiera colocado en posición de lector. La práctica de la lectura y la práctica de escritura se enriquecen mutuamente.

Los contenidos en acción

Hasta aquí se han definido tres aspectos íntimamente relacionados que constituyen el objeto de enseñanza: **el quehacer del lector, el quehacer del escritor, las características de los textos leídos o escritos.**

Al definir estos contenidos ha sido imprescindible aludir a algunos de los aspectos de la forma en que son presentados en el aula, pues los contenidos no pueden separarse del contexto didáctico en que funcionan. Como señala V. Edwards (1985), "la forma es contenido", y agrega:

"En su existencia material el conocimiento que se transmite en la enseñanza tiene una forma determinada que se va armando en la presentación del contenido. El contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al contenido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. La lógica de la interacción, la manera en que el docente interactúa con el saber inciden en forma decisiva en cuál va a ser la conceptualización del contenido que realmente se está comunicando en la escuela."

Dado que los contenidos se ven afectados por la forma en que son enseñados, al señalarlos en un documento curricular se plantea un delicado problema: si se los formula independientemente de la forma en que serán trabajados, se corre el riesgo de que adquieran en el aula un sentido muy diferente del que se imaginó al formularlos. En lo que se refiere a la lengua escrita, un ejemplo de los innumerables problemas que se plantean en este sentido es el siguiente: si el contenido a indicar es "Modalidades de lectura. Relación con el propósito y el tipo de texto", ¿cómo hacer para comunicar claramente que este contenido solo puede ser efectivamente enseñado -y aprendido- cuando se presenta como **contenido en acción**?, ¿cómo evitar que la enunciación de ese contenido conduzca a una interpretación muy diferente de la esperada? y, en particular, ¿cómo evitar el riesgo de que este contenido sea "explicado" a los niños? Presentar este contenido en acción significa ofrecer a los alumnos múltiples situaciones en las cuales necesiten recurrir a textos diversos para cumplir con determinados propósitos, brindándoles así la oportunidad de adecuar progresivamente la modalidad de lectura que ponen en acción en cada caso al propósito que persiguen y al texto que leen. Presentar, en cambio, la relación entre modalidad de lectura, propósito y tipo de texto como un contenido transmisible verbalmente tiene como efecto que los niños lo asimilen como un objeto de repetición y aprendan entonces a reproducir frases como "cuando uno lee el diario conviene utilizar una modalidad exploratoria: leer los titulares y copetes sin detenerse para analizar cada noticia; en cambio, cuando se lee un instructivo hay que controlar cuidadosamente la lectura para no correr el riesgo de cometer errores". El contenido ha cambiado su naturaleza: lo que se enseña y se aprende en este último caso es un conjunto de frases desprovistas de significado; lo que se enseña y se aprende cuando se presenta el contenido en acción es un modo de proceder como lector, es una posibilidad creciente de

poner en práctica efectivamente la modalidad de lectura que resulta más adecuada para cumplir un propósito determinado al interactuar con un texto específico.

Es para preservar la naturaleza de la lectura y la escritura como prácticas sociales que hemos decidido tomar como ejes de este documento curricular la **práctica** de la lectura y la **práctica** de la escritura, con la esperanza de mostrar que se trata justamente de **poner en práctica** en la escuela múltiples y diversas situaciones de lectura y escritura. Es por eso también que hemos planteado los contenidos en el contexto de situaciones didácticas que hacen posible enseñarlos y aprenderlos -situaciones que han sido probadas y validadas en el marco de diversas investigaciones didácticas-. Los contenidos deben entenderse, básicamente como **contenidos en acción** que en muchos casos permanecen **implícitos**, en ocasiones se constituyen en **objeto de reflexión** y, a partir de los problemas que plantea la escritura, algunos llegarán a ser **objeto de sistematización.**

Son **implícitos** aquellos contenidos que están en juego en una situación didáctica -en el sentido de que el maestro y los alumnos están poniéndolos en acción- pero que no son explicitados porque se enseñan y aprenden en la propia práctica, esto es, en los actos de lectura y de escritura. Y no se explicitan porque no resulta necesario hacerlo: "están ahí". Por ejemplo, cuando el maestro lee en voz alta un cuento a sus alumnos, lee todo el texto, lo hace sin alterar el orden, lee con un tono y una cadencia de voz apropiada para su auditorio, luego hace comentarios, comparte sus impresiones con las de sus alumnos, eventualmente relee algún pasaje que le resultó particularmente atractivo, puede hacer alguna referencia a otras obras del mismo autor, recomendarlas o proponer una próxima lectura de otro cuento semejante, o diferente ... El maestro al leer ha puesto en juego su saber acerca de la lectura y de los textos, pero este saber está implícito en la situación; resultaría artificioso e inútil que lo explicitara. Lo que cuenta es que sus alumnos han participado de un acto de lectura y pueden, a su vez, poner en juego sus propios conocimientos acerca de la lectura y de los textos.

Son **objeto de reflexión** aquellos contenidos cuya explicitación se impone por necesidades que aparecen al leer o al escribir y que no serán sistematizados en el curso de la situación que dio lugar a su aparición. Por ejemplo, si los alumnos están leyendo por sí mismos un texto, en pequeños grupos, harán explícitas sus anticipaciones e hipótesis en función de los indicadores que utilizan "aquí debe decir jirafa porque empieza como Jimena", "no, porque en el dibujo hay un árbol"... Esta contrastación, el debate y los acuerdos o desacuerdos convierten en objeto de reflexión contenidos del área previstos para primer grado: el uso de conocimientos previos sobre el sistema notacional para resolver nuevos problemas y el uso de indicios extratextuales para anticipar o para evaluar la exactitud de una hipótesis. Pero a los efectos de que la lectura se realice, no será

necesario ni apropiado que en ese momento se sistematicen los conocimientos que los niños tienen acerca del sistema notacional o la relación entre texto e imagen. Un contenido puede también ser explicitado por el maestro cuando hace notar, por ejemplo, que en una noticia se repiten algunas informaciones o que determinada expresión en un cuento de suspenso contribuye a generar intriga.

Son **objeto de sistematización** aquellos contenidos que aparecen reiteradamente como objeto de reflexión frente a problemas planteados por la escritura y que deben llegar a constituirse en herramientas de control de la propia producción.

Esta denominación de diferentes tipos de contenidos está muy lejos de ser una clasificación estricta: se trata de categorías dinámicas y dependientes de la situación de lectura y/o escritura en las que se pongan en juego: un contenido que está implícito en una situación de lectura puede explicitarse en una situación de escritura; un contenido que es objeto de reflexión en determinada actividad de lectura puede estar implícito en otra; un contenido sobre el cual se ha reflexionado al producir varios textos se convertirá luego en objeto de sistematización. El funcionamiento de estos contenidos se verá más claramente al analizar las situaciones didácticas que se presentan más adelante.

¿Cómo lograr que la lectura y la escritura conserven en la escuela el sentido que tienen fuera de ella?

Preservar el sentido de los conocimientos que se enseñan es una preocupación ineludible cuando se intenta que los alumnos se apropien efectivamente de los saberes socialmente producidos. En nuestro caso, esta preocupación se traduce en interrogantes que orientan la selección de los contenidos y la planificación de las situaciones didácticas: ¿en qué medida contribuyen las actividades previstas para presentar determinado contenido a la formación de los alumnos como lectores y productores de textos?, ¿responden a alguno de los propósitos que habitualmente impulsan a leer o a escribir?, ¿están vinculadas con el quehacer propio del lector-escritor?, ¿corresponden a alguna de las situaciones que suelen enmarcar el uso de la lectura o la escritura?, ¿favorecen la interacción con textos cuyo conocimiento es relevante para la vida futura de los alumnos?...

Reproducir las condiciones que contextualizan la lectura y la escritura fuera del ámbito escolar no es fácil. En la escuela, lectura y escritura son objetos de enseñanza, existen en función de un propósito didáctico: lograr que los alumnos aprendan a leer y escribir. ¿Cómo hacer entonces para que cumplan al mismo tiempo -como lo hacen fuera de la escuela- propósitos tales como informarse, conocer otras realidades, adentrarse en

otros mundos posibles, resolver problemas prácticos, comunicarse a distancia, organizar y conservar la información...?

Una respuesta eficaz para este problema es -así lo ha mostrado la investigación didáctica- la **organización de proyectos** que, además de perseguir objetivos de enseñanza, tienden a la realización de propósitos específicos que tienen sentido desde la perspectiva del alumno: publicar un periódico, sostener correspondencia inter-escolar, recopilar cuentos para una antología, grabar un cassette con los poemas favoritos, organizar una campaña propagandística (cuidado de la salud, prevención de accidentes, lucha contra la discriminación en la escuela, incitación a resolver un problema de la comunidad) elaborando afiches o volantes, producir folletos informativos sobre temas relevantes de ciencias naturales o sociales, participar sistemáticamente en una emisora de radio de la comunidad (o montar una en la escuela) preparando noticias, comentarios, críticas...

Como puede verse en los ejemplos anteriores, en algunos casos los proyectos son propios del área de Lengua, en tanto que en otros casos resultan de la coordinación con otras áreas.

Los **proyectos centrados en la lectura y/o producción de textos literarios** permiten introducir a los alumnos en el mundo de la ficción, favorecer su acceso a las diferentes perspectivas desde las cuales es posible reconstruir la realidad, desarrollar su capacidad de apreciar la forma del lenguaje, promover su participación en ese sector de la cultura escrita.

Los **proyectos vinculados con los medios de comunicación** reproducen la amplitud que es propia del discurso periodístico y cumplen un papel importante para la formación de los alumnos como lectores críticos. En efecto, estos proyectos permiten trabajar sobre una variada gama de textos -que abarca la historieta y la reseña literaria, la noticia policial y el artículo de divulgación científica, la carta de lector y el editorial, el anuncio publicitario y el texto argumentativo...-, favorecen el conocimiento de diferentes aspectos de la vida en sociedad y la reflexión sobre ellos y, sobre todo, hacen posible enfatizar el análisis de la información, la búsqueda de indicios que permitan detectar las intenciones del autor, en suma, la formación de lectores capaces de elaborar y asumir una posición propia frente a la presión de los medios de comunicación.

Los **proyectos coordinados con otras áreas** hacen posible que la lectura y la escritura adquieran un nuevo sentido, al operar como instrumentos para la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural y social. Se brinda así a los alumnos oportunidades de acceder al discurso informativo-científico, de comprender cada vez mejor los escritos

que son usuales en Ciencias Naturales (el registro de experiencia, el informe, el artículo de divulgación, la nota de enciclopedia, etc.) y en Ciencias Sociales (la crónica, la biografía, el artículo, etc.), de progresar no sólo como lectores sino también como productores de estos textos. Favorecer la interacción con estos escritos es fundamental desde el primer ciclo, porque hace posible sentar las bases para interpretarlos en forma cada vez más ajustada; propiciar desde los primeros grados la producción de informes, biografías, crónicas... permite no sólo que los alumnos aprendan a escribir este tipo de textos, sino también que profundicen en el conocimiento de los temas sobre los cuales están escribiendo.

De este modo, los proyectos que tienen como objetivo la producción de revistas, folletos o fascículos informativos sobre temas relevantes de Ciencias Sociales o Naturales permiten cumplir con una de las responsabilidades ineludibles de la escuela: formar a los alumnos como lectores y productores de aquellos textos que necesitarán usar a lo largo de toda su vida académica, de esos textos cuyo manejo contribuirá a un desempeño escolar exitoso y también a una mejor formación del alumno como ciudadano conocedor del medio en que vive.

Por otra parte, los proyectos privilegian en algunos casos la lectura, en otros casos la escritura y en otros integran en forma equilibrada ambas actividades. La lectura aparece en primer plano cuando se trata -por ejemplo- de grabar un cassette de poemas, de recopilar canciones para hacer un cancionero, de elegir chistes, adivinanzas o historietas para una colección que se está formando en el grado o de seleccionar cuentos de los escritores favoritos para hacer una antología; la escritura ocupa un lugar central cuando se está haciendo una campaña propagandística o cuando se ha propuesto a los niños escribir cuentos de un subgénero que como el de los cuentos maravillosos- es ya muy conocido por ellos; lectura y escritura adquieren similar relieve cuando se trata de producir fascículos informativos sobre un tema que aun no se conoce en profundidad, de incursionar en un nuevo texto periodístico (el editorial, por ejemplo) o de escribir una antología de cuentos de un subgénero que aún no es muy conocido por los alumnos.

De todos modos, los proyectos que privilegian la lectura suelen incluir también algunas situaciones de escritura: cuando se hacen recopilaciones, por ejemplo, los compiladores escriben el prólogo, la contratapa y, en algunos casos, algunas notas biográficas sobre los autores. Los proyectos centrados en la escritura incluyen necesariamente actividades de lectura: por conocido que sea el formato del escrito que será producido, siempre resultará conveniente leer o releer algunos textos del mismo tipo, siempre resultará necesario revisar algunos de ellos para resolver dudas surgidas en el curso de la producción.

Los proyectos -lo hemos dicho ya-, hacen posible que la lectura y la escritura aparezcan también en la escuela como medios para cumplir propósitos significativos. Aseguran además una continuidad natural entre las diversas actividades que incluyen, ya que todas ellas tienden hacia la elaboración de un producto -sea este un cassette de poemas, una antología, un fascículo, una emisión radial o un periódico. Al proveer un hilo conductor de las actividades, esta modalidad organizativa permite evitar el parcelamiento de los contenidos y promover la autonomía de los alumnos; al orientarse hacia la elaboración de un producto, obliga a adecuar la producción al destinatario y a los efectos que se pretende provocar en él. Es así como los proyectos contribuyen a preservar el sentido social de la lectura y la escritura, es así como estas prácticas pueden adquirir un sentido personal para todos y cada uno de los alumnos.

¿Cómo llevar a cabo proyectos de producción e interpretación de textos cuando los niños todavía no saben leer y escribir en el sentido convencional del término?

La responsabilidad de enseñar a leer y escribir ha llevado a crear recursos específicos para lograr ese objetivo y esos recursos llegaron a ser tan específicos que han alejado la práctica de la enseñanza de la práctica de la lectura y la escritura. Los lectores y escritores se forman -así lo han mostrado las investigaciones psicolingüísticas-. participando en actos de lectura y escritura: se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo. El acto de lectura es siempre -también mientras se está aprendiendo a leer y escribir en el sentido convencional del término- un acto centrado en la construcción de un significado para el texto que se está leyendo; el acto de escritura es siempre -también durante el proceso de reconstrucción de la alfabeticidad-, un esfuerzo por registrar y comunicar un mensaje con el cual el sujeto está comprometido. Es necesario entonces levantar la barrera que ha separado el período dedicado a la alfabetización inicial del período posterior a la adquisición del sistema de escritura; es necesario que los niños de los primeros grados, mientras están esforzándose por desentrañar la naturaleza del sistema alfabético, tengan también oportunidades para operar como lectores y como productores de textos; es necesario ofrecer a **todos** los niños un medio que les permita familiarizarse con los diversos escritos sociales y que promueva una interacción continua con usuarios de la lengua escrita.

* Para introducir a los niños en el mundo de la cultura escrita es necesario generar situaciones didácticas que les permitan apropiarse no sólo del sistema notacional sino también del lenguaje que se escribe. No hace falta esperar -ahora lo sabemos- que los niños sepan leer y escribir por sí mismos para que puedan operar como lectores y escritores, para que puedan trabajar sobre los textos y proyectar en unos lo que han encontrado en otros. "Algunos niños conocen sólo pocas letras -señala M. Nemirovsky (1995)- pero *al mismo tiempo* son capaces de comparar dos párrafos similares que están en dos versiones diferentes de Blancanieves y decir cuál les parece mejor y por qué, conocen datos biográficos de algunos autores, diferencian tipos de texto y saben cuándo acudir a cada uno en función de determinado propósito, en qué parte del periódico pueden encontrar la información televisiva, tienen información acerca de para qué sirve un índice, qué datos están en las portadas de los libros".

* Poner a los chicos en contacto con el lenguaje escrito desde antes de que ellos se hayan apropiado del sistema notacional representa un desafío para el maestro porque significa asumir un lugar que la escuela no prevé para él: el de lector y escritor, el de oficiar como mediador para que los chicos lean y escriban a través de él (cuando les lee muchos cuentos y cuando escribe al dictado los textos que sus alumnos componen);

* implica la osadía de entablar con los niños que aún no saben leer y escribir convencionalmente un diálogo permanente de lector a lector, de escritor a escritor;

* supone la audacia de plantearles a los chicos situaciones que tradicionalmente se hubieran considerado demasiado difíciles para ellos: que escriban textos completos, que revisen los textos que producen, que se animen a explorar textos -incluso tan complejos como los de una enciclopedia- para buscar diferentes informaciones, que discutan con sus compañeros sobre lo que están intentando leer y escribir.

Al analizar el desarrollo de las situaciones que se presentan se verá de qué modo enfrenta el docente este desafío, cuáles son sus intervenciones en el marco de los proyectos propuestos; se verá también de qué manera los chicos van apropiándose del sistema a medida que se enfrentan a las dificultades que les plantean las tareas de producción e interpretación de textos. El trabajo en proyectos preserva así el sentido de la lectura y la escritura desde el comienzo de la EGB. Las condiciones fundamentales que es necesario crear para llevar adelante un trabajo de este tipo están explicitadas en los puntos siguientes, ya que son parte de "la práctica de la lectura" y "la práctica de la escritura".

LA PRACTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: PROPOSITOS

El primer ciclo de la Educación General Básica tiene la ineludible responsabilidad de sentar las bases para la formación de usuarios competentes, autónomos y críticos de la lengua escrita. Esta responsabilidad va mucho más allá de la simple "alfabetización" entendida en el sentido estricto de enseñar el principio que rige el sistema alfabético y los rudimentos de la lectura y la escritura. La democratización del acceso al conocimiento exige hoy la incorporación de todos los ciudadanos a la cultura escrita, exige la formación de todos como intérpretes y productores eficaces de los diversos escritos que circulan en la sociedad, requiere de la institución escolar un fuerte compromiso dirigido a lograr que ingresar a ella implique necesariamente y para todos los alumnos ingresar al mundo letrado -y no solo al conocimiento de "las primeras letras". Para lograr una distribución más equitativa del conocimiento, para generar en todos y cada uno una posición crítica frente a la presión de los medios de comunicación, parece imprescindible crear las condiciones que permitan a los alumnos actuar como lectores y escritores desde el comienzo mismo de la escolaridad.

En consecuencia, los propósitos del primer ciclo coinciden en gran parte con los de toda la EGB y solo algunos de ellos son específicos o -al menos- deben ser puestos particularmente de relieve en esta primera etapa de la escolaridad obligatoria.

Es responsabilidad de la escuela:

- **Crear las condiciones necesarias para que los alumnos puedan actuar -desde el primer día de clase- como lectores, es decir que:**

* tengan múltiples oportunidades de entrar en contacto con materiales escritos diversos -cuentos, noticias, cartas, reglamentos, notas de enciclopedias, biografías, afiches, etc.-, de explorarlos, seleccionarlos y leerlos en función de propósitos relevantes para ellos;

* formen parte de una comunidad de lectores en la cual se recurra cotidianamente a los textos para informarse, para entretenerse, para compartir noticias sorprendentes o indignantes, para vivir juntos la intriga generada por un cuento de suspenso o la emoción suscitada por un poema, para encontrar datos o instrucciones que permitan resolver problemas prácticos;

* conozcan y compartan los propósitos de cada uno de los proyectos que enmarcan la lectura, de tal modo que leer cobre sentido para ellos y que puedan ajustar progresivamente la modalidad de lectura -exploratoria o exhaustiva, rápida o minuciosa- al propósito que persiguen y al texto que leen;

* participen frecuentemente en situaciones típicas del intercambio entre lectores, que les permitan poner en juego y apropiarse progresivamente de aspectos fundamentales del quehacer del lector, tales como: leer para otros en forma cada vez más comunicativa, contar o explicar lo que han leído a personas interesadas en conocerlo, comentar con otros los textos leídos y recomendar (o no) su lectura; opinar sobre lo leído y confrontar las propias opiniones con las de otros lectores que han leído el mismo libro, noticia o artículo;

* sean convocados a participar como lectores en una gama suficientemente amplia de situaciones de lectura como para adquirir y poner en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito que les permitan hacer anticipaciones cada vez más ajustadas a cada tipo de texto y utilizar con eficacia creciente índices textuales para verificarlas o rechazarlas;

* estén inmersos en un ambiente de trabajo cooperativo que les permita enfrentar sin temor la lectura de textos difíciles para ellos, con la seguridad de que el error está previsto y permitido porque forma parte del aprendizaje, con la convicción de que cuentan con la colaboración del maestro y de sus compañeros y con la responsabilidad de hacer su aporte al trabajo grupal;

* dispongan del tiempo necesario para leer por sí mismos, desplegando sus propias posibilidades y generando estrategias para resolver los problemas que se les presentan, de tal modo que puedan conquistar una autonomía creciente como lectores;

* estén explícitamente autorizados a controlar por sí mismos la coherencia y el ajuste del sentido que van construyendo para el texto que leen -en lugar de depender exclusivamente de la evaluación del docente-, prestando particular atención a las pistas que el texto provee para corroborar (o no) la interpretación que han elaborado y detectando eventuales contradicciones, rupturas o incongruencias entre interpretaciones correspondientes a distintos fragmentos del texto;

* tengan derecho a elaborar interpretaciones propias sobre los textos que leen, a ponerlas a prueba confrontándolas con las de otros y recurriendo tanto al texto como a elementos contextuales para dirimir discrepancias, a consultar con el maestro para obtener informaciones suplementarias -sobre el tema, el autor, el texto o cualquier otro aspecto relevante- que contribuyan a validar o rechazar las interpretaciones formuladas;

* estén involucrados en situaciones que los habiliten progresivamente para detectar las intenciones -explícitas o implícitas- que se encarnan en los textos que leen y para asumir una posición crítica frente a ellos, así como para hacerse eco de las ideas que comparten, descubrir otras con las que pueden identificarse, adentrarse en los textos

que develan otras ideas y otros mundos posibles, ser sensibles a la belleza y a la fuerza de la expresión literaria, apreciar la calidad estética de las obras que leen;

* sean incorporados como miembros plenos -con los derechos y responsabilidades que ello implica- a una red de lectores cada vez más amplia, que programe acciones coordinadas entre la biblioteca escolar y el aula, que se extienda desde cada aula hacia las demás, que se proyecte hacia los padres, que trascienda las paredes de la escuela para establecer vínculos con las bibliotecas populares, así como con clubes de lectores o cualquier otro centro cultural que dé lugar a un desarrollo intenso del quehacer lector.

– **Generar las condiciones necesarias para que los alumnos puedan actuar -desde el primer día de clase- como escritores, es decir que:**

* tengan oportunidad de escribir variados y múltiples textos, dirigidos a destinatarios diversos y en función de propósitos significativos para ellos;

* formen parte de una colectividad de escritores en el marco de la cual puedan desplegar sus propias posibilidades como productores de textos, contar con la colaboración de los compañeros, consultar con el maestro todo aquello que no puedan resolver por sí mismos, recurrir a todas las fuentes de información necesarias para encontrar respuesta a interrogantes, resolver dudas o superar contradicciones;

* conozcan y compartan los propósitos que se aspira a cumplir a través de la producción de cada texto, de tal modo que puedan tenerlos en cuenta al escribir, que tomen en consideración los efectos que aspiran a producir en el destinatario y que -sobre todo cuando se trata de una publicación u otra situación de comunicación formal-, se comprometan a trabajar sobre el suyo hasta lograr la producción más comprensible y bien escrita que sea posible;

* participen como productores de textos en el marco de situaciones comunicativas suficientemente diferentes como para descubrir la necesidad de adecuar el registro lingüístico y de intensificar en mayor o menor medida la revisión de la propia producción en función del grado de formalidad o informalidad de la situación;

* sean convocados a leer y escribir textos diversos con la frecuencia e intensidad necesarias como para que conozcan cada vez mejor el léxico y la estructura de los géneros trabajados y puedan diferenciar progresivamente el lenguaje que se escribe del lenguaje conversacional cotidiano; estén inmersos en un ambiente de producción cooperativa que les permita someter sin temores sus escritos a la consideración de sus

compañeros y del maestro, con el objeto de que éstos se ubiquen en la perspectiva de los futuros lectores y les hagan sugerencias para mejorarlos;

* dispongan de tiempo para producir tantos borradores como sea necesario, para hacer modificaciones tomando en cuenta aquellas sugerencias de sus compañeros que consideren pertinentes, para autocorregir y revisar reiteradamente el texto que están escribiendo;
* estén explícitamente autorizados a revisar y corregir sus propios textos, así' como a hacer todas las consultas que permitan mejorarlos, antes de enviarlos al destinatario o de publicarlos, y también antes de que sean objeto de una evaluación formal por parte del maestro;
* participen en situaciones de trabajo grupal que favorezcan la discusión sobre los diversos problemas encontrados al escribir y permitan poner en común, con la orientación del maestro, los recursos elaborados para resolverlos;
* puedan plantear, a partir de las reflexiones y discusiones suscitadas al escribir, interrogantes sobre los diversos aspectos del sistema de la lengua y del sistema de escritura que están involucrados en la producción textual;
* descubran la necesidad de elaborar reglas o regularidades -referidas a diferentes aspectos de la lengua- que puedan constituirse en instrumentos útiles para evitar o resolver problemas de escritura;
* tengan derecho a aportar sus conocimientos lingüísticos, sus dudas o interrogantes, a debatirlos con sus compañeros y a formular nuevas conceptualizaciones en el marco de las situaciones de sistematización propuestas por el maestro para construir reglas o regularidades;
* sean convocados a comprometerse en actividades de escritura a través de las cuales se involucren en situaciones que trasciendan las paredes del aula o de la escuela: campañas propagandísticas en la comunidad, cartas de lectores que expresen su opinión sobre problemas que los preocupan, artículos para el periódico barrial, correspondencia interescolar, solicitudes a diversas instituciones para cubrir necesidades o aspiraciones de la escuela.

En el primer ciclo, y especialmente al comienzo del mismo, es imprescindible crear las condiciones para que los niños progresen simultáneamente en la adquisición del sistema alfabético y del lenguaje que se escribe. Esto implica brindarles la oportunidad de leer y escribir a través del maestro -es decir, hacerlos participes de situaciones en las cuales el maestro opera como lector o escribe el texto que ellos le dictan- y plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen o interpretan por sí mismos verdaderos textos.

LA PRACTICA DE LA LECTURA

Lectores, propósitos y textos

La práctica de la lectura[3] -dentro y fuera de la escuela- supone individuos lectores que van a los textos con propósitos definidos

Individuos que todavía no leen (en el sentido convencional del término), que han leído muy poco, que están aprendiendo a leer o que son ya excelentes lectores.

Textos breves, accesibles, extensos, complejos o herméticos. De géneros variados o ejemplos de variedades lingüísticas diversas.

Propósitos de lectura diferentes también, pero claros para el lector: buscar información, entretenerse, resolver un problema práctico, conocer otros mundos posibles.

Instalar en la escuela una práctica de la lectura que permita formar lectores competentes supone garantizar a los alumnos -básicamente- la existencia de materiales escritos auténticos, variados y de calidad y de situaciones de lectura que justifiquen y den sentido a esa práctica. En un aula donde se pretenda poner en primer plano la práctica de la lectura es imprescindible la presencia de una biblioteca o de rincones, estantes o mesas de lectura con libros de todo tipo, revistas, suplementos, fascículos, archivos de noticias, colecciones de cuentos, de adivinanzas..., cuya organización podría ser un interesante primer proyecto a encarar con los chicos en el año, para convertirse luego en actividad permanente de búsqueda de nuevos materiales, de clasificación, de registro, de préstamo.

---

[3] En el Documento de Trabajo Nº 1 "Actualización Curricular. Lengua" se intentó caracterizar esta práctica a la vez que se definió el tipo de lector que la escuela debe proponerse formar.

Enseñar a leer en la escuela es enseñar a los alumnos a comportarse como lectores competentes, autónomos y críticos en cada situación de lectura en la que tengan que actuar. Para ello -y a partir de la aceptación de que los actos de lectura son actos complejos- habrá que ayudarlos a adquirir saberes sobre los textos, así como ciertas estrategias y criterios para abordarlos.

¿Qué textos? Prácticamente todos. No se puede afirmar que ciertos tipos de texto resulten más accesibles que otros o más adecuados para los niños de cierta edad. Son muy pocos los géneros cuyo abordaje resulte imposible para cualquier lector, aun para el más inexperto. La diversidad existente en el interior de cada género permite -quizá con excepción de la monografía, el ensayo o el informe científico, que revisten una especial complejidad-, que todos los lectores tengan acceso a todos los géneros. Si se entiende que leer es interactuar con los textos a partir de lo que se sabe -no necesariamente leer todo el texto palabra por palabra- también los chicos que están iniciándose como lectores podrán acceder a la lectura de los formatos o géneros discursivos que constituyen esta larga lista: noticias, invitaciones, cuentos, cartas, notas periodísticas, avisos publicitarios, catálogos, instructivos, horóscopos, reseñas, reglamentos, recetas de cocina, chistes, reportajes, prospectos, trabalenguas, definiciones, partes meteorológicos, graffitis, informes, telegramas, biografías, historietas, adivinanzas, cuadros sinópticos, gráficos, índices, epígrafes...

¿Cómo saber entonces cuáles son los textos que conviene proponer? Lo importante es garantizar que los alumnos tengan contacto, a lo largo del ciclo, con una amplia gama de géneros. Lo importante es distribuir el tiempo escolar de tal modo que ocupen un lugar destacado tanto los textos literarios como los periodísticos y los de información científica. Lo importante es que los textos que se propongan representen un desafío para los niños, que tengan una complejidad creciente y requieran siempre algún esfuerzo para desentrañar su sentido, que lleven a los niños a dar un paso más en su trayecto como lectores.

En cuanto a las estrategias para abordar los textos -a lo que hay que saber hacer frente a los textos para ser un lector competente- lo que importa es crear las condiciones para que los chicos adquieran autonomía como lectores y aprendan a autocontrolar el proceso de construcción del sentido del texto, para que sepan detectar contradicciones en sus propias interpretaciones y volver atrás en el texto cuando dudan acerca de lo que entienden, para que sientan la necesidad y descubran el valor de confrontar sus interpretaciones con las de sus pares.

En un proceso de este tipo, las intervenciones del maestro apuntan a lograr que cada chico haga adecuadamente su "trabajo de lector". Evaluar lo que el alumno ha comprendido deja de ser una función privativa del maestro: si se quiere que los alumnos aprendan a evaluar lo que están comprendiendo, que puedan decidir por sí mismos en qué casos su interpretación es acertada y en cuáles quizá no lo sea, que -cuando no están seguros- busquen índices en el texto o discutan con otros lectores para confirmar o desechar su interpretación, entonces es necesario compartir con los alumnos la función de evaluación de lo que se comprende al leer los textos.

El aporte del maestro es también fundamental cuando permite que los chicos vean en él a un adulto lector que recurre a los textos y busca en ellos respuestas a sus dudas, interrogantes o inquietudes o que, simplemente, disfruta con ellos.

Entender la lectura como práctica supone -como se verá en las situaciones que se desarrollarán más adelante- que los contenidos a aprender en la escuela en relación con ella incluyen, por un lado, los referidos al quehacer lector (es decir, a lo que tiene que saber hacer un lector en relación con los textos) y, por otro lado, los referidos a lo que necesita saber un lector acerca de los textos, cuando lee. Supone también que, como ocurre en el ámbito extra-escolar, las situaciones de lectura tienden siempre hacia un propósito, cumplen una función en el marco de un proyecto que el grupo ha emprendido. Todas las situaciones cumplen además -no puede ser de otro modo en la escuela- un propósito didáctico, tienden a lograr que los alumnos aprendan algo más acerca de la lectura y de los textos, que progresen como lectores.

Práctica de la lectura y adquisición del sistema notacional

La particularidad de la enseñanza de la lectura en los primeros grados es que los niños aprenden a leer en el sentido antes señalado -a actuar como lectores, a saber acerca de los textos- al mismo tiempo que están descubriendo la alfabeticidad del sistema de escritura. Por eso, algunas de las situaciones que se van a describir están concebidas teniendo en cuenta -además del propósito propio de la actividad de lectura- la necesidad de cumplir un propósito didáctico muy especifico: el de lograr que los chicos progresen en la adquisición del sistema, que puedan leer cada vez mejor por sí mismos. Estas situaciones -como ya se ha dicho- no son las únicas actividades de lectura que se plantean, forman parte de secuencias de actividades en muchas de las cuales es el maestro el que se desempeña como lector directo y los niños leen a través de él.

Las situaciones de lectura directa que contribuyen a la apropiación del sistema notacional son aquellas que brindan a los niños la oportunidad de enfrentar y de resolver problemas relativos a la comprensión de los textos puesto que la construcción de nuevos conocimientos se hace necesaria precisamente gracias a la búsqueda de soluciones para verdaderos problemas-, son aquellas que hacen posible poner en juego las estrategias básicas implicadas en el acto de lectura, son aquellas que permiten a los neo-lectores incursionar en textos auténticos abordándolos a partir de interrogantes específicos y apelando tanto a lo que ya saben como a la nueva información que pueden recabar para encontrar una respuesta adecuada. Al planificar las situaciones de lectura directa para los niños que se están apropiando del sistema de escritura, se toman en cuenta los siguientes criterios fundamentales:

- Concebir a los alumnos como lectores plenos, evitando colocarlos en posición de "descifradores" o "sonorizadores de textos".
- Brindarles oportunidades de interactuar con una gran variedad de escritos sociales.
- Adjudicar un espacio para el trabajo con textos muy conocidos por los niños en situaciones donde es significativo leerlos y releerlos: cuando se ensaya una canción que todos cantarán juntos en la próxima fiesta, cuando se graba un poema o una adivinanza para el cassette que se está produciendo... Estas actividades hacen posible seguir en el texto lo que se va diciendo y dan lugar a muchas reflexiones vinculadas con la correspondencia entre "lo que se dice" y "lo que está escrito".
- Poner en primer plano -cuando los textos son desconocidos-, las situaciones que requieren una modalidad de lectura exploratoria, dirigida a localizar determinadas informaciones más que a leer exhaustivamente el texto. En muchos casos, se tratará de ubicar **dónde dice**... -en qué canal y a qué hora dan determinado programa, por ejemplo-, de determinar **si dice o no dice** -si en el menú de hoy figura o no determinada comida, por ejemplo-, de decidir **cuál es cuál** entre varias posibilidades anticipables cuál de las fichas de la biblioteca corresponde al cuento de Blancanieves, cuál al de Cenicienta y cuál al de Pinocho, por ejemplo...
- Garantizar, cuando se trata de determinar **qué dice**, que esta determinación se circunscriba a aquello que es muy previsible para los niños: en un comienzo, las fórmulas rituales de inicio y finalización de los cuentos o las expresiones que aparecen reiterativamente en ellos, la respuesta de una adivinanza que la maestra ha leído, el final de la estrofa de un poema que se está leyendo, el encabezamiento de una carta familiar, el título de un libro que contiene imágenes muy sugerentes...; más tarde, cada

maestro podrá proponer muchos otros textos o fragmentos que habrán llegado a ser altamente previsibles para sus alumnos gracias al trabajo realizado en conjunto.

- Favorecer la cooperación entre los niños, de tal modo que ellos puedan poner en común las diversas informaciones que ya tienen sobre los textos y en particular sobre el sistema de escritura, así como confrontar y poner a prueba sus diferentes anticipaciones.

- Ofrecer toda la información que pueda contribuir a la elaboración por parte de los alumnos de suposiciones ajustadas sobre el sentido del texto: datos sobre el autor, sobre aspectos del tema tratado que sean complementarios de los que provee el material que se está leyendo...

- Presentar los textos en el contexto en que ellos efectivamente aparecen, favoreciendo la coordinación -necesaria para todo acto de lectura y más necesaria aún cuando los lectores son principiantes-, de los datos provistos por el contexto y por el texto.

De este modo, los niños podrán utilizar como apoyatura para construir el significado del texto la información suministrada por:

* el conocimiento del portador: el diario si se trata de una noticia, de un reportaje o del programa de televisión; el libro si se trata de un cuento o de un poema; la enciclopedia, el fascículo o el libro si se trata de un texto de divulgación científica; la revista infantil si se trata de una adivinanza o un pasatiempo; la caja del juego si se trata de un instructivo que es necesario seguir para jugar; el menú si se trata de consultar una lista de comidas cuando se está jugando al restaurante o el volante con las ofertas cuando se dramatiza una situación en el supermercado...

* las imágenes que acompañan al texto y brindan información redundante o complementaria sobre el tema tratado.

- Ofrecer un contexto lingüístico que permita profundizar el trabajo sobre el texto: leer -por ejemplo- una parte del texto, pedir a los alumnos que formulen suposiciones sobre el significado de lo que está escrito a continuación e intenten verificarlas apelando a los indicios que el texto provee; proponer varias alternativas posibles de interpretación para que los niños decidan cuál de ellas es la que efectivamente aparece en el texto...

- Propiciar una utilización cada vez mayor y más pertinente de los indicios cuantitativos y cualitativos provistos por el texto -es decir, por una parte, de la longitud de la frase que se intenta interpretar y de las separaciones entre palabras que indican cuántas hay en ese texto y, por otra parte, de las letras presentes, en particular las de inicio y las de finalización de palabra, así como de los signos de puntuación que vayan tornándose

significativos- para verificar o rechazar (e incluso en algunos casos para formular) anticipaciones sobre el sentido de lo escrito.

Las situaciones didácticas que se desarrollan -en el próximo punto- para el trabajo en primer grado ilustrarán con mayor claridad el funcionamiento de estos criterios generales en el aula.

Situaciones didácticas

Todas las situaciones que se plantean a continuación, para los tres grados del ciclo, intentan mostrar distintas formas de práctica de la lectura. Se las considera como situaciones prototipicas -en el sentido de que pueden aparecer reiteradamente en diferentes contextos didácticos- y no están concebidas como actividades aisladas, sino ubicadas, en algunos casos, en el marco de proyectos (la lectura de historietas, por ejemplo, es un momento de un proyecto de producción de una colección para la biblioteca del aula). En otros casos, constituyen parte de actividades permanentes centradas en la lectura (por ejemplo, cuando el maestro lee semanalmente un cuento a los chicos). Otras, por su parte, son situaciones que se dan ocasionalmente cada vez que alguien (el maestro, alguno de los chicos o alguna otra persona) lleva a la escuela un texto que desea compartir con todos.

Para terminar de caracterizar las situaciones de lectura elegidas, se puede decir que, aparte de tener propósitos distintos, suponen también distintas modalidades de lectura. Ellas ponen en evidencia que, aunque en general se lee para uno mismo, a veces se lee también para otros o se comparte la lectura con otros. Del mismo modo, unas veces se lee más rápidamente que otras. Cuando uno busca un dato preciso en un texto, por ejemplo, hace una lectura global, lo barre con la vista, no lee todo; cuando uno encuentra el dato buscado, se detiene y lee atentamente la parte que lo incluye. Por el contrario, sí lee todo lo que dice el texto cuando se trata de un instructivo y está intentando enterarse de cómo se hace funcionar una máquina determinada. O toma apuntes, marca el texto, hace esquemas, cuando lee para estudiar. Y lee como quiere y como le gusta cuando lee un cuento y lo hace porque sí, por simples ganas de leer.

Las situaciones que se describen a continuación están tomadas de la práctica escolar y su descripción más o menos minuciosa tiene como objetivos: mostrar propuestas que han dado prueba de su efectividad para contribuir al progreso de los niños como lectores, presentar diferentes formas de intervención docente, esbozar una imagen de las acciones y reflexiones de los alumnos que tienen lugar en el marco de esas actividades y

definir cuáles son los contenidos que se están trabajando mientras los alumnos leen con algún propósito diversos tipos de textos.

Se van a desarrollar dos tipos de situaciones:

* **Situaciones en las que el maestro lee para los chicos**
* **Situaciones en las que los chicos leen por sí mismos**

Situaciones en las que el maestro lee para los chicos

Introducción

El maestro les lee a los chicos para ponerlos en contacto con los textos a los que solos no pueden acceder, dado que también es leer hacerlo a través de los que ya saben. Lee para familiarizarlos con el lenguaje que se escribe, para mostrarles su propio comportamiento lector, para compartir con ellos un texto que le gusta o le interesa.

Las situaciones de lectura en voz alta por parte del maestro pueden realizarse en cualquier grado o ciclo de la EGB, siempre que resulten apropiadas o pertinentes. Especialmente en el primer ciclo permiten que los chicos tengan un contacto con la lengua escrita mayor del que tendrían si dependieran exclusivamente de su lectura directa. Esto es así mientras los niños no se han apropiado del sistema notacional y también lo es cuando ya lo han hecho. En este caso, la lectura del adulto permite que accedan a textos más largos -por ejemplo, una novela-, o a textos más complejos y difíciles -por ejemplo, un artículo de divulgación científica-, a los que de otro modo no podrían acceder.

La lectura del maestro se justifica también toda vez que haya un solo ejemplar del texto a leer; o cuando quiere compartir con sus alumnos un texto que considera interesante para ellos por algún motivo. Pero hay otras situaciones en que. aunque los chicos tengan el texto, también es justificable que el maestro lea: por ejemplo, cuando les lee la letra de una canción que quieren aprender de memoria; o las instrucciones de un juego al que piensan jugar.

En todos los casos, el maestro, al leer a los chicos, estará mostrando un modelo de lector adulto, es decir el comportamiento que es propio de un lector competente, experto. Y esto se dará tanto si lee un texto largo y complejo como si comparte con los chicos la lectura de un poema, una adivinanza, la carta de un padre, una noticia, un cuento...

Condiciones generales

* El maestro explicita siempre los motivos por los que quiere compartir el texto con los chicos: porque trata sobre una cuestión interesante o cuenta una historia atractiva, porque es de actualidad, porque está relacionado con un tema que están trabajando, porque está bien escrito, porque es original, porque es divertido, porque es sorprendente, porque los ayudará a resolver un problema o responde a una inquietud previa del grupo.

* Evita elegir textos con información inexacta -banalizada, distorsionada- supuestamente escritos para un público infantil.

* Si se trata de la elección de textos literarios, evita elegir un cuento en el que "lo didáctico" (la intención de dejar una enseñanza moral, por ejemplo) esté por encima de la calidad literaria; en que "lo literario" no sea más que un pretexto.

* Aporta elementos contextuales que otorgan sentido a la lectura y favorecen la anticipación de lo que el texto dice:

- hace saber a los chicos dónde y cómo encontró el texto, les muestra el portador; si es un libro muestra la tapa y lee sus datos (título, autor, editorial); si es un diario, hace referencia a la sección en la que el texto aparece y la busca delante de los chicos; si es una carta, dirá cómo le llegó, quién la firma, a quién está dirigida.

- puede dar información complementaria sobre lo que va a leer: cuando lee un cuento o un poema, lee también partes del prólogo del libro o cuenta datos biográficos del autor; si lee una noticia hace referencia a otras noticias parecidas; si va a leer un texto de una enciclopedia puede actualizar lo que ya saben los chicos acerca del tema.

* Pone en juego frente a los alumnos su propio comportamiento de lector experto: se muestra interesado, sorprendido, emocionado, entusiasmado o divertido por el texto elegido. Después de leer puede volver atrás para releer algún párrafo: el nudo de la noticia, la parte más atrapante de la historia, el fragmento más complejo del texto.

* Opina sobre lo que leyó, intercambia sus puntos de vista con los de los chicos, es decir, hace lo que cualquier lector.

* En todos los casos, deja que los chicos hagan su propio trabajo de lectura, que formulen y confronten hipótesis; no explica lo que dice el texto: solo ayuda a sus alumnos en los puntos en que la dificultad traba la construcción de sentido. No les

explica las palabras "difíciles" del texto sino que los ayuda a descubrir su significado a partir del contexto.

Las dos situaciones prototípicas de lectura del maestro que se van a desarrollar son:

* El maestro lee un cuento (primer grado).
* El maestro lee una noticia (cualquier grado).

* El maestro lee un cuento:

Hay criterios variados que pueden determinar la elección de un cuento por parte del maestro. Conviene que explicite su elección. Lee un cuento que le gustó, lee un cuento de un autor o de un género que los chicos ya conocen, lo eligió porque a él le gustaba mucho cuando era chico, porque se lo recomendaron o porque le pareció muy original o divertido.

Esta situación puede darse cada vez que el maestro desee poner a sus alumnos en contacto con textos literarios, o bien constituirse en una de las llamadas "actividades permanentes". Puede tratarse de la lectura de un cuento desconocido, de cuentos de un mismo autor, de cuentos de autores argentinos, de cuentos con un mismo tipo de personaje (ogros, animales, gigantes, enanos, piratas); de la relectura de uno ya conocido por los chicos (que quieren volver a escucharlo). La lectura puede darse también dentro de un proyecto de lectura-escritura en que se leen cuentos, por ejemplo, para buscar información sobre un determinado subgénero (cuentos maravillosos, fantásticos o de aventuras), para después escribir otros del mismo tipo.

Contextualización

Un día fijo de la semana, el maestro lee un cuento a sus alumnos. A veces él elige el cuento a leer, otras veces lo hacen los chicos. En este caso se trata de un cuento de un autor al que ya vienen siguiendo.

Desarrollo

El maestro muestra una antología en la que se incluye un cuento de ese autor. Como los chicos ya lo conocen, no hace lo que haría en otros casos: presentarles al autor, decirles quién es. Les relata dónde encontró el libro y les muestra qué otros

cuentos componen la antología y otros datos que considere pertinentes para contextualizar la lectura. Puede también leer el prólogo, para que los chicos sepan cuáles fueron los criterios usados por el compilador de la antología para seleccionar sus cuentos.

Una vez que se ha creado el clima propicio para la lectura de un cuento y que los chicos están dispuestos a escucharlo, el maestro empieza a leer. El conoce el texto, y realiza una lectura adecuada al tipo de texto y a su auditorio (el grupo de chicos que lo está escuchando). Lee el cuento completo (para esto habrá seleccionado un cuento que pueda leerse en el tiempo de que dispone) o decide leer el texto en dos veces. Es decir, interrumpe la lectura en el momento de mayor suspenso del cuento y usa la interrupción como estrategia para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo. (Provoca en los chicos una sensación similar a la que el lector adulto experimenta cuando, atrapado por una novela, algo interrumpe su lectura.)

Como se trata de un cuento, mientras lee el maestro no saltea párrafos e intenta transmitir con su lectura el efecto que a él, como lector, el cuento le produjo: sorpresa, placer, miedo, intriga, risa, desconcierto. Tampoco sustituye palabras para "facilitar" la comprensión. Considera valioso poner a los chicos en contacto con los cuentos tal como son. Si se trata de ediciones españolas o de países latinoamericanos, aprovecha las diferencias léxicas o de otro tipo para poner en evidencia las variedades lingüísticas.

A veces, se detiene para hacer notar a quienes lo escuchan la belleza de una expresión, la posibilidad de imaginarse un lugar a partir de cómo lo describe el autor. Finalizada su lectura, el docente intercambia comentarios con los chicos (a la manera en que el lector adulto comenta sus lecturas) que pueden tener que ver con la historia contada (por ejemplo, con su final inesperado); con lo bien escrita que está esa historia; con ciertas relaciones que se le ocurrieron con otros cuentos que conoce, con películas que vio, con hechos de la realidad; con el efecto que el cuento -o alguna parte de él- le produjo, mostrando identificación o rechazo con hechos o personajes. Ante algún comentario de los chicos o ante interpretaciones diferentes de alguna parte del cuento, sugiere volver al texto: ubica el fragmento del texto que generó el comentario o la discrepancia y lo relee para confirmar o rectificar las interpretaciones surgidas.

Al hacer todo esto, por un lado, el maestro estará mostrándose ante los chicos y al mismo tiempo estará propiciando una participación similar de ellos. No es la idea que el maestro lo diga todo, por supuesto, sino que mueva a los chicos a decir también, a manifestarse también como lectores.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Seguir a un autor cuya obra interesa.
- Ajustar la modalidad de lectura al tipo de texto (cuento):

  Leer el texto completo, de principio a fin

  Interrumpir la lectura del texto y retomarla en otro momento
- Compartir con otros el efecto que el cuento produce
- Reparar en la belleza de ciertas expresiones o de algunos fragmentos del texto.
- Evocar otros textos a partir del texto leído.
- Comentar con otros lo leído: intercambiar opiniones acerca de la historia contada o acerca de cómo está contada.
- Confrontar interpretaciones.
- Releer algunas partes de cuento.

Características de los textos y de los portadores

- Portador: antología
- Especificidad del texto narrativo literario: el cuento.

  Secuencia narrativa

  Componentes de la narración: hechos, personajes, espacio, tiempo

  Historia y procedimientos narrativos: qué se cuenta y cómo se cuenta

La mayoría de estos contenidos aparecen implícitos en la situación; es decir, están presentes en su desarrollo aun cuando no se los mencione ni se los explicite. Por ejemplo: la modalidad de lectura exhaustiva (leer el texto completo, de principio a fin). Otros pueden, si las condiciones son apropiadas, convertirse en objeto de reflexión; por ejemplo: los chicos reflexionaron acerca de las características particulares de la antología, que la diferencian de otros portadores.

*

* El maestro lee una noticia:

La lectura de noticias por parte del maestro puede darse en múltiples situaciones. Desde la lectura ocasional a los chicos de una noticia interesante acerca de un hecho insólito hasta la instauración de la lectura de noticias como actividad semanal permanente. Cuando en primer grado se leen noticias es en general el maestro el que desempeña el rol de lector -sobre todo al comienzo-, mientras que en segundo o tercero, leen todos los integrantes del grupo y el maestro es un lector más.

La lectura de noticias puede ser también parte de un proyecto. Por ejemplo, un proyecto en que los alumnos están haciendo el seguimiento de una campaña electoral. Han traído información sobre publicidad callejera y en los medios. Están preparando una "campaña" en el aula para elegir a la comisión responsable de la biblioteca del aula. El maestro encuentra una noticia sobre una escuela cuyo nombre fue elegido por los alumnos mediante votación. La lee y luego comparan los criterios y estrategias utilizados por esos otros alumnos y los que ellos mismos han venido usando para su propia campaña, debaten y toman decisiones acerca de la marcha de su propio proyecto a la luz de la información obtenida.

Contextualización

Los alumnos han realizado una visita al zoológico y están consultando bibliografía específica como parte de un proyecto cuyo producto será un fichero de animales domésticos y salvajes. El maestro trae el diario en el que lee una noticia sobre la enfermedad de un animal del zoológico que ellos conocieron.

Desarrollo

El maestro hojea frente a sus alumnos un diario que ha llevado a la escuela, mientras les anticipa que ha encontrado una noticia que seguramente les va a interesar. Recorre las secciones y explica por qué no se detiene en ellas (puede nombrar algunas y decir qué tipo de información incluyen). Cuando encuentra la noticia, les muestra a los chicos la página que va a leer, nombrando la sección; muestra también, si la hay, la fotografía que ilustra la noticia. Orienta de este modo la mirada de los chicos y los familiariza con el diario.

Por supuesto, empieza por leer el titular y el copete de la noticia y recién después va al cuerpo.

Lo que hace el maestro lo convierte -todo el tiempo- en modelo de lector adulto, que selecciona un material de lectura relacionado con un tema de interés de otros, para compartirlo. En algún momento puede interrumpir la lectura que está haciendo para dar lugar a los comentarios de los chicos sobre la noticia o a sus propios comentarios. Luego continúa leyendo.

Es muy probable que al llegar a algún párrafo se encuentre con que reitera información ya hallada en el copete, por lo que resulta innecesaria su lectura. Aquí el maestro-lector tiene dos posibilidades: si es una de las primeras noticias que lee, puede leer la información redundante, permitiendo que los chicos descubran esa característica de la noticia (que en su encabezamiento presenta una síntesis que luego despliega en los siguientes párrafos). Si ya leyó varias noticias -por lo que los chicos ya conocen las características del formato- puede saltear el párrafo, decir que lo saltea y avanzar al siguiente. Esto es, pone en juego una modalidad particular de lectura, ajustada a las características que ofrece el texto periodístico.

Los chicos comentan la noticia, pueden recordar haberla conocido por el noticiero televisivo, debaten, agregan información, la relacionan con lo que están leyendo acerca de la vida de los animales salvajes en cautiverio, pueden decidir recortarla para incluirla en un archivo de noticias que estén elaborando en el grado.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Buscar información en las distintas secciones de los diarios.
- Seleccionar una noticia acerca de un tema conocido.
- Compartir la lectura de un texto con otros.
- Comentar con otros un texto leído.

  Relacionar el contenido de la noticia con otros hechos conocidos

  Tomar posición frente a la noticia leída.

  Confrontar puntos de vista

  Preguntarse acerca de las intenciones y opiniones del cronista

- Ajustar la modalidad de lectura al tipo de texto (noticia):

  Anticipar el contenido de la noticia a partir del titular y el copete.

  Saltear fragmentos que reiteran información o que no son del interés del lector

Características de los textos y de los portadores

- Aspectos de la organización del diario en secciones.
- La noticia

  Titulares

  Copete

  Marcas tipográficas propias de los textos periodísticos: tamaño de las letras, mayúsculas, negritas

Tal como se señaló en la primera parte de este documento, y como surge de la lectura de este listado de contenidos, se trata en su mayoría de aquellos que hemos llamado "contenidos implícitos" en la situación. Lo que quiere decir que se ponen en acción en lo que maestro y los chicos hacen cuando leen; por ejemplo: la modalidad no exhaustiva de la lectura de noticias está presente cuando el maestro saltea un párrafo porque reitera información que ya estaba contenida en el copete. O bien, buscar en las diferentes secciones del diario es lo que el maestro hace cuando les muestra el portador y les anuncia que va a buscar una noticia que quiere leerles.

Por su parte, las características del portador y del texto si pueden convertirse en objeto de reflexión si el maestro hace referencia a la mayor o menor importancia que se le está dando a esa información a partir del lugar que ocupa la noticia en la página, el tamaño del titular, si está o no anunciada en tapa...

Situaciones en las que los chicos leen por sí mismos

Introducción

Es importante que los chicos lean por sí mismos en la escuela textos variados y que lo hagan con propósitos claros: para encontrar una información que necesitan, para seleccionar un texto entre otros, para enterarse de lo que pasa en la realidad, para aprender, para exponer después ante otros lo que leyeron, para divertirse, porque tienen ganas de leer.

Para cualquier lector las situaciones más habituales son aquellas en las que lee para sí mismo, con algún propósito definido. Aunque no siempre que se lee por uno mismo, se lee exclusivamente para uno mismo; a veces se lee para otro o para otros: porque se tiene un solo ejemplar del texto que se está leyendo y se quiere compartir lo que dice. En ese caso uno lee en voz alta y tiene muy en cuenta cómo lee porque de ello depende que los otros comprendan. Es fundamental pensar en esto cuando se propone la lectura en voz alta en la escuela.

Existe otro tipo de situación en la que uno comparte un texto y un propósito de lectura con otro (o con otros). Este caso supone que dos o más personas abordan en común la lectura de un texto y se ayudan a salvar posibles dificultades, porque comparten una misma necesidad de información. En la escuela, leer con otros es leer en pareja, en grupo e incluso en una situación en que toda la clase, incluido el maestro, lee un mismo texto.

Las situaciones en que los chicos leen por sí mismos se inician en primer grado con el apoyo activo del maestro y, a medida que los chicos van alcanzando mayor autonomía, la mediación del maestro decrece y su participación adquiere otras características.

Quizá no sea fácil imaginar cómo leen los niños de primer grado, ya que "oficialmente" no saben leer. Uno de los obstáculos para imaginarlo es la forma en que concebimos el acto de lectura: pensamos que leer un texto consiste siempre en leerlo completa y exhaustivamente, empezando por la primera palabra e identificando todas y cada una de las siguientes hasta llegar a la última. Sin embargo, esta modalidad de lectura está muy lejos de ser la única posible. Por ejemplo: cuando leemos el diario muchas veces solo prestamos atención a los titulares, en algunos casos leemos también los copetes y en otros recorremos la noticia en "diagonal" buscando lo que más nos interesa. Tampoco leemos todo el texto ni nos detenemos en cada palabra cuando hojeamos en una biblioteca varias novelas para elegir cuál pediremos prestada.

Este tipo de lectura exploratoria y parcial del lector experto es, en cierta forma, la que se tendría que poner en primer plano en la escuela al plantearles situaciones de lectura a los lectores principiantes. La puesta en juego de estrategias de lectura parcial y exploratoria es condición de la enseñanza de la lectura. "Aprender a leer leyendo" es, entre otras cosas, realizar el recorrido desde estas formas de lectura global a otras cada vez más puntuales, proceso durante el cual los chicos se van apropiando del sistema notacional.

Condiciones generales

* Existen en el aula o en la biblioteca de la escuela materiales de lectura variados (los necesarios para cada tipo de situación de lectura). Es condición para que los chicos lean que tengan qué leer.
* Los chicos ya han manejado en situaciones anteriores los tipos de portadores que la situación propuesta requiere (diarios, revistas, libros de cuentos o de poemas, enciclopedias).
* Los chicos tienen conocimientos sobre el tipo de texto que van a leer y saben de antemano qué tipo de información hallarán en él: por ejemplo, si se trata de una receta de cocina prevén encontrar nombres de alimentos; si ya saben que la receta es de ensalada de frutas, el campo se restringe aún más.
* Los textos seleccionados incluyen elementos que favorecen la anticipación del significado: ilustraciones cuando se trata de un cuento o de una nota de enciclopedia, precios cuando se trata de un menú, símbolos convencionales cuando se trata del pronóstico meteorológico...
* Los chicos tienen conocimientos previos sobre el tema tratado en el texto, lo que les permite confiar en sus posibilidades de interpretarlo y de hacer anticipaciones muy aproximadas.
* El maestro presenta el texto en su portador original o, cuando esto no es posible, respetando la diagramación original, de tal modo que el formato siga siendo reconocible (menú, receta, noticia). Si se trabaja con fotocopias, es fundamental que se fotocopie -aparte del texto a leer-, la tapa o la hoja inicial del portador (en el caso de un cuento en un libro) o la página completa en la que está el texto (en el caso de una noticia en un diario).
* En todos los casos, la lectura de los textos -no puede ser de otro modo, puesto que se trata de situaciones de enseñanza y aprendizaje- enfrenta a los niños con una dificultad a resolver:

+ a los que recién están adquiriendo el sistema notacional, porque hay elementos de éste que desconocen, lo que dificulta su lectura;

+ a los que ya leen en el sentido convencional del término, porque el texto trata acerca de un tema del que algo saben pero que no dominan, porque incluye palabras desconocidas, porque es más extenso que otros textos que leyeron antes.

* A pesar del desafío que supone la lectura de un texto para un niño, éste sabe -por experiencias anteriores- que puede superarlo: porque dispone de estrategias para abordarlo; porque sus compañeros, que están haciendo el mismo trabajo que él, a veces lo ayudan a encontrar claves de lectura; porque el maestro está atento a sus posibles dificultades y puede indicarle estrategias que él todavía no conoce.

Se presentarán a continuación algunas situaciones prototípicas de lectura de los niños por sí mismos, tomadas de la práctica escolar. Ellas son:

* Los chicos leen para buscar información:
  - Los chicos buscan información en un programa de TV (primer grado).
  - Los chicos buscan información en textos de divulgación científica (tercer grado).
* Los chicos leen para seleccionar materiales que desean conservar:
  - Los chicos leen historietas (primer grado).
* Los chicos leen... para leer
  - Actividad permanente: círculo de lectores de cuentos (segundo grado).
* Los chicos leen para compartir un texto con otros:
  - Los chicos leen una obra de teatro (tercer grado).

- Los chicos buscan información en un programa de TV

Leer para buscar información supone una modalidad de lectura particular que es muy habitual en la escuela. De hecho, gran parte de los actos de lectura tiene ese propósito. Y esto no está determinado por el tipo de texto de que se trate sino por el objetivo que se persigue. Incluso un texto literario puede en ocasiones ser leído (o más bien releído) con el propósito de buscar información si, por ejemplo, los alumnos están haciendo las ilustraciones de un cuento.

En ese caso, una de las cosas que tienen que hacer es buscar en las partes descriptivas del texto información para dibujar los escenarios donde transcurre la acción.

No obstante, hay textos y portadores de textos que se prestan especialmente para este tipo de lectura, ellos son las enciclopedias, los catálogos, la guía telefónica o de transportes, ciertas secciones del diario, las revistas especializadas...

Contextualización

Se está trabajando sobre diferentes relaciones sociales: familiares, vecinales, amistosas, laborales. Se decide ver programas de TV para conocer qué características asumen dichas relaciones en otras familias, grupos sociales o regiones. Se acuerda cuáles son los programas que conviene ver y se resuelve comenzar por "El Chavo", que se emite ese día.

Desarrollo

El maestro organiza la clase por parejas y [illegible] cada una un ejemplar del programa completo de televisión de ese día (fotocopiado o utilizando diarios viejos del mismo día de la semana) y les pide que encuentren en qué canal y en qué horario se emite el programa elegido.

Los niños exploran los programas anunciados en los horarios que consideran probables. Como el texto está distribuido en el derecho y el revés de una misma hoja del diario, deciden comenzar a buscar en una determinada franja horaria. En ella encuentran varios títulos, descartan algunos por la cantidad de palabras, otros porque no comienzan con las letras esperadas. Reconocen fragmentos porque están en sus nombres o en otras palabras conocidas.

Ejemplo de lo que ocurre en un pequeño grupo:

"Lo mejor del Chavo", "La punta del ovillo", "Indiscreciones", "Café con aroma de mujer",son los programas que se emiten en la franja horaria seleccionada. Los chicos piensan que el programa se llama "Elchavo" (una sola palabra) y por eso algunos opinan que es "Indiscreciones"; otro objeta que Chavo no puede empezar con *i*, y agrega que la de Chavo la conoce porque está en el apellido de la maestra y es diferente. -Es esta- agrega, señalando "Café". -No puede ser- dice otro- porque hay muchas (palabras).

Alguien reconoce la palabra "Chavo" y este reconocimiento pesa tanto que desconcierta al grupo: ¿cómo puede ser que haya tantas palabras? Los niños deciden intentar leer las otras palabras. Hacen diferentes suposiciones sobre lo que puede decir antes de "Chavo", hasta que Lorena señala que

la primera palabra es como el principio de su nombre (Lo) y uno de los chicos grita que el programa se llama "Lo mejor del Chavo". Todos tratan de verificarlo.

El conocimiento (extralingüístico) que los niños tienen sobre los programas de televisión les permite seleccionar una franja horaria; algunos grupos eligen equivocadamente el horario correspondiente a un programa cuyo nombre comparte características que atribuyen al que están buscando (está compuesto por una sola palabra o empieza por la misma letra). Los horarios y canales indicados por diferentes grupos no coinciden. La maestra transcribe en el pizarrón los nombres de los programas seleccionados y se apela a diferentes estrategias para decidir cuál es el buscado. ("Lo mejor del Chavo", 17 hs. - "Chiquititas", 18 hs. - "Sheik", 18 hs.). Se discute: los que defienden los dos últimos argumentan que el programa buscado ("El Chavo") tiene una sola palabra; los que defienden la primera opción aseguran que contiene la palabra "Chavo".

Durante todo este proceso, la intervención del docente adquiere distintas formas: alienta a todos a buscar por sí mismos; favorece el trabajo conjunto de niños que pueden ayudarse mutuamente (es decir que manejan informaciones diferentes pero complementarias y están en condiciones de discutir sin someterse a la opinión del otro ni imponer la propia); da a conocer al grupo, cuando lo considera necesario, estrategias de búsqueda usadas por algunos de los niños; restringe el campo de alternativas cuando la información resulta excesiva: sugiere que se concentren en determinado horario o en determinado canal; no convalida lo correcto ni sanciona el error hasta que se ha logrado un consenso a través de la discusión; da una nueva consigna a los niños que terminan rápido, sugiriéndoles una actividad que pueda aportar información útil para todos (en este caso, los chicos podrían buscar y leer en revistas de televisión reseñas acerca del programa para comentarlas luego con el grupo).

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Explorar el texto para circunscribir el fragmento a leer.
- Utilizar indicios provistos por el texto para localizar la información buscada.

Características de los textos y de los portadores

- Secciones de los diarios.
- Relación texto-portador.
- Organización y características del texto (programa de TV).

  Disposición en columnas

  Distribución de la información: agrupación por banda horaria, por canal.

  Marcas tipográficas: tipos de letras, subrayados.

Sistema notacional

- Separación entre palabras.
- Longitud de las palabras.
- Letra inicial, letra final de las palabra

En esta situación, los contenidos referidos al quehacer lector y al sistema notacional se han constituido en objeto de reflexión en la medida en que los niños han hecho explícitas tanto sus estrategias de búsqueda como de reconocimiento de la información buscada. En general, toda situación de lectura compartida favorece la explicitación de los comportamientos lectores. En cambio, los contenidos referidos a las características del texto y del portador han sido puestos en juego sin que se hicieran explícitos.

– Los chicos buscan información en textos de divulgación científica

Para que los alumnos puedan encarar esta búsqueda, será necesario contar con una cantidad significativa de enciclopedias, fascículos, suplementos de diarios, revistas especializadas.

Estos materiales pueden estar en el aula (aportados en muchos casos por los mismos alumnos o por el maestro) o se pueden consultar en la biblioteca de la escuela. El maestro conoce todos los materiales y selecciona aquellos que le parecen más adecuados para el trabajo que tienen que realizar los chicos. Si el maestro desechó algún material traído por los chicos, explicitar su criterio de selección contribuirá a la formación de los criterios de sus alumnos. (Al decir esto se está pensando en el caso en que los chicos hayan aportado materiales escritos inapropiados: textos demasiado complejos o demasiado extensos, o que contienen información incorrecta o banalizada.)

Contextualización

Se ha resuelto hacer un fascículo informativo sobre animales. Se está empezando a buscar la información que se necesita para ello. Los chicos discutieron y decidieron que van a trabajar sobre animales de la selva. La primera fase de este proyecto se va a centrar en la lectura y en la búsqueda de información; la segunda en la escritura del fascículo.

Desarrollo

El maestro distribuye los materiales -previamente seleccionados por él- entre los grupos, de tal modo que todos dispongan de materiales variados. Preferentemente, los materiales distribuidos son heterogéneos, para que los chicos tengan oportunidad de encontrar información diferente en ellos.

En una primera etapa, realizan una lectura exploratoria de los materiales. El maestro deja que pongan en juego sus propios criterios de búsqueda de información. Los

alienta a buscarla por sí mismos y favorece la confrontación de estrategias, explicitando lo que van haciendo los distintos grupos (por ejemplo, algunos usan los índices de los libros en su búsqueda, otros abordan el texto -en la primera lectura- recorriéndolo con la vista y deteniéndose solo en títulos y subtítulos).

En una segunda etapa de la búsqueda, una vez que los grupos han recortado los temas a investigar, el maestro los ayuda a circunscribir los materiales que sirven para cada tema y a discriminar los que contienen información pertinente. El maestro favorece que los alumnos lean individualmente algunos materiales, y también que conversen sobre la información que van encontrando.

En una última etapa del trabajo, los chicos hacen una lectura minuciosa de los textos que han seleccionado, y van registrando la información obtenida. El maestro colabora en la tarea de discriminación entre información relevante y accesoria; ayuda a utilizar distintos índices (subtítulos, conectores como "en primer lugar", "por el contrario", finalmente") para comprender mejor el texto. Cuando algún chico le dice que no entiende una parte del texto, le sugiere que vuelva atrás y relea; si aparece algún pronombre -"este último", "aquel"- cuyo referente los chicos no llegan a descubrir, el maestro ayuda a que lo busquen en la parte del texto que ya leyeron; si alguien le pregunta por una palabra desconocida, lo alienta a hacer hipótesis sobre su significado a partir del contexto.

En síntesis, el papel del maestro consiste en alentar a que los chicos hagan por sí mismos poniendo en juego las estrategias que ya conocen y en intervenir cuando el proceso se dificulta y corren riesgo los resultados de la tarea.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Recurrir a la lectura para encontrar información que se necesita.
- Seleccionar textos según diferentes criterios y distintos propósitos.
- Seleccionar información pertinente y desechar la que no lo es.
- Ajustar la lectura al propósito y al tipo de texto:
  - Usar los índices de los libros para localizar información
  - Leer rápidamente un texto apoyándose en títulos y subtítulos hasta encontrar la información que se busca
  - Leer minuciosamente el texto una vez que se encuentra lo que se buscaba
  - Volver atrás en el texto (releer las partes que generan dudas o en las cuales el lector cree descubrir una contradicción)
  - Aprovechar la información que brindan los cuadros, gráficos, ilustraciones.
- Tomar nota de la información que interesa conservar.
- Intercambiar información con otros
- Comentar con otros lo leído.

Características de los textos y de los portadores

- Portadores: enciclopedias, revistas, fascículos, suplementos de diarios.
- Artículos de divulgación, notas de enciclopedia, epígrafes, definiciones.
  - Organización del texto
  - Distribución de la información
  - Léxico vinculado a los temas tratados
  - Conectores propios del texto expositivo

– Los chicos leen historietas

Situaciones de este tipo pueden plantearse en todos los grados y realizarse con diferentes textos, siempre y cuando tenga sentido recopilarlos. Es lo que ocurre, por ejemplo, cuando se decide hacer un cancionero con las canciones predilectas para recordarlas y poder cantarlas juntos, cuando se resuelve coleccionar adivinanzas para que no resulte difícil encontrarlas en el momento en que se desee organizar un certamen de "adivinadores", cuando se quiere juntar chistes para intercambiarlos con corresponsales de otra escuela o cuando, como en el caso que ejemplificaremos, se desea incorporar a la biblioteca un libro de historietas.

En una situación como ésta coleccionar historietas tiene sentido porque es una manera de conservar textos que de otro modo sería difícil reencontrar, pues aparecen en diarios y revistas, es decir, en portadores perecederos. Por otra parte, este género ofrece varias ventajas: es particularmente accesible para lectores incipientes porque, como el texto y la imagen son complementarios, esta última ofrece una importante apoyatura para la interpretación; tiene características comunes con el cine y la televisión, gracias a lo cual resulta atractivo para niños habituados a estar inmersos en el mundo de la imagen y su lectura se ve favorecida por el gran conocimiento previo que ellos pueden poner en acción al leerlas, sobre todo cuando se trata de historietas que -como Hijitus o Los Picapiedras- existen también en forma de dibujos animados frecuentemente televisados.

Contextualización

La situación que se describirá aquí forma parte de una secuencia que ha ocupado ya varias clases: los chicos han explorado diferentes revistas y diarios, saben localizar la sección de historietas y han descubierto que en algunas el dibujante y el autor del texto es una misma persona y en otros casos son dos, hicieron una lista de historietas conocidas y descubrieron que por lo general el nombre de la historieta es el de el o los personajes principales, investigaron -entrevistando a adultos- quiénes son los más conocidos autores de historietas.

Se hicieron también otras actividades: en una de ellas, la maestra había leído una historieta del diario del día -cada grupito disponía de un ejemplar- mientras todos los niños miraban en el texto siguiendo su lectura y luego pidió a los integrantes de cada grupo que

se distribuyeran los personajes y leyeran la historieta dramatizando (los niños recordaban parte del texto y trataban de recuperar lo demás apoyándose en los indicios que el mismo les suministraba); unos días después, volvió a entregarles la misma historieta, pero esta vez los textos habían desaparecido de los globos, estaban guardados en un sobre que la maestra entregó a los niños -un sobre por pareja- y ellos debían decidir cuáles correspondían a cada cuadrito y a cada personaje. La maestra había elegido la historieta de tal modo que en los globos hubiera predominantemente texto lingüístico, para que el reconocimiento no se hiciera a partir de las marcas típicas del género (burbujas, signos que indican "malas palabras", signos de interrogación sin texto), que son siempre tan sugerentes del significado, y para que, por lo tanto, no resultara fácil diferenciar los textos: había que buscar indicios en la escritura de las palabras.

Desarrollo

Todos los integrantes del grupo tienen a la vista un ejemplar de la misma historieta. Se trata de una historieta cuyos personajes son conocidos por los chicos. La maestra propone que se reúnan por parejas para leerla y decidir si merece o no ser incluida en la colección. La actividad tiene varias fases, cada una de las cuales se inicia con una consigna de la maestra:

1) ¿Cómo se llama la historieta? ¿Cuál es su autor? ¿De qué se tratará? Las parejas localizan los nombres buscados e intentan, en el caso del nombre de la historieta, verificar la hipótesis que ya tienen a partir de la imagen y, en el caso del autor, detectar quién es coordinando su conocimiento del sistema notacional con el conocimiento de los nombres de los autores: ¿cuál es este? ¿Sendra, Quino, Fontanarrossa, Rep? Acuden a los indicios provistos por el texto para decidir. Luego, intercambian ideas sobre el tema posible de la historieta apoyándose en el dibujo (expresiones, gestos, características y vestimenta de los personajes, objetos presentes,), del globo (bordes continuos o punteados, presencia de letras, números o signos, color y tamaño de las letras)...

Finalmente, las parejas exponen sus conclusiones, se producen algunas discusiones porque no hay consenso en cuanto al nombre del autor. La maestra les propone que cada uno justifique su punto de vista y para ello los chicos recurren a indicadores tales como la coincidencia de algunas letras del nombre con las iniciales de los nombres de algunos chicos, la longitud, la terminación. Finalmente, discuten sobre lo que sucede en la historieta, ya que hay discrepancias al respecto. La maestra propone entonces leerla y comienza a hacerlo.

2) Después de leer lo que dice el primer personaje, la maestra pregunta qué contestará el segundo. Los niños hacen suposiciones: todos coinciden en que el personaje en cuestión está muy enojado, porque las letras son gruesas y están acompañadas por signos "de gritar", pero hay diferentes opiniones en relación con lo gritado. El maestro pide que cada uno trate de descubrir quién tiene razón fijándose en lo que está escrito. Los niños descartan enseguida una de las propuestas por contener muchas más palabras que las que aparecen en el globo, algunos utilizan el reconocimiento de algunas letras ("la de Pocahontas", "la o", la de "Amigovios") para rechazar otra propuesta, alguien se da cuenta de que la ultima palabra es realmente muy parecida a "lunes" y arriesga: - ¿No dirá "lunático"?. Todos dicen que sí: termina con "o", es bastante larga... En cambio, las otras dos son muy cortitas... -La segunda es "un" -grita alguien-, es como en los cuentos: "Había una vez, en un lugar muy lejano, un príncipe..." Y la maestra confirma que allí dice "es un lunático".

   La maestra lee el parlamento siguiente y pide a los niños que continúen. Se produce una discusión porque hay tres personajes y el globo correspondiente al segundo aparece más arriba, los niños no se ponen de acuerdo sobre cuál hay que leer primero (el que está a la izquierda o el que está más arriba). La maestra sugiere leerlos primero para después decidir en función del sentido. Todos intentan. La maestra los ayuda dando dos alternativas posibles para cada globo: propone dos frases, una de las cuales coincide con la del texto, en tanto que la otra tiene el mismo número de palabras y es verosímil por el sentido, pero está compuesta por palabras muy diferentes de las del texto y los niños podrán descartarla apelando al reconocimiento de algunas de las letras que las componen. Finalmente, deciden que el que habla primero es el personaje cuyo globo aparece más arriba. La maestra informa que eso es lo que suele suceder en las historietas.

3) La maestra pide a los chicos que lean solos el desenlace de la historieta. Recorre la clase ayudando a los niños que lo necesitan, sugiere a algunos que trabajen juntos. Los chicos hacen suposiciones a partir de lo que ya leyeron y también a partir de su conocimiento de los personajes. Algunos hacen anticipaciones que suponen la intervención de un narrador diferenciado de los personajes (por ejemplo: "y entonces Pedro le dijo a Vilma que se quedara") y la docente retoma esta cuestión releyendo para todos los parlamentos anteriores y haciendo notar que en la historieta solo aparece lo que los personajes dicen.

4) ¿Qué opinan de esta historieta? ¿La elegimos o no? ¿Por qué? Los niños discuten: algunos sostienen que están cansados de ese personaje, pero otros argumentan a su

favor, señalando que en este caso se trata de una historieta divertida y bastante original. Deciden incluirla en la colección.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Seleccionar material en función de determinados propósitos.
- Leer textos de un autor conocido.
- Seguir con la vista el texto que otro está leyendo en voz alta.
- Anticipar el significado del texto apoyándose en la imagen y en el conocimiento previo de los personajes.
- Anticipar lo que sigue a partir de los fragmentos del texto que ya se han leído.
- Utilizar indicios gráficos propios del género para anticipar o verificar el contenido del texto.
- Adecuar la orientación de la lectura a las convenciones propias del género.

Características de los textos y de los portadores

- Relación texto-portador.
- Discurso directo, sin narrador.
- Indices gráficos propios del género: globos (silueta y texto), onomatopeyas, metáforas (lamparita para indicar que el personaje tuvo una idea, tronco y serrucho para hacer notar que el personaje duerme, etc.), variaciones en el grosor y la forma de las letras.

Sistema notacional

- Separación entre palabras.
- Formas fijas (palabras o partes de palabras conocidas en otro contexto que se constituyen en apoyos para la comprensión).
- Valor convencional (alfabético) de los grafemas: "la de Amigovios", "la o", "la de Rodrigo", etc.
- Signos de exclamación.

Actividad permanente: Círculo de lectores de cuentos

En este tipo de situación encontramos claramente diferenciados los propósitos de lectura de los niños de los objetivos didácticos del maestro: por tratarse de cuentos, la lectura no tiene otro propósito que la lectura misma. Para el docente, se trata en cambio de que los chicos accedan sistemáticamente a textos literarios y vayan formando sus propios gustos de lectores y sus propios criterios de selección. Gustos y criterios que se irán construyendo y modificando a lo largo de toda su vida.

Leer literatura implica leer sin una finalidad ulterior, hacerlo por el placer que el texto brinda. Pero ser lector de literatura supone también un aprendizaje: saber más de los textos y de los autores permite elegir mejor. En este sentido, cuando el maestro propone a los chicos que lean (o relean) para recomendar o no el cuento leído les está pidiendo que adopten una nueva actitud frente al texto: una actitud de mayor distancia, que es la propia de la crítica.

Contextualización

Los niños han leído otros cuentos en ocasiones anteriores, siempre en sus auténticos portadores y saben dónde hallar el nombre del autor, del ilustrador, de la colección.

Para esta situación habrá que contar en la biblioteca con algunos libros de los que haya varios ejemplares. Estos libros, preferentemente, contienen un solo cuento y pueden o no tener ilustraciones. Si los cuentos son breves se leerán en una sola sesión; si son más largos y el tiempo no alcanza para terminar de leerlos en clase, esto puede constituirse en una buena oportunidad para que los chicos lleven los libros a sus casas para completar su lectura.

Los alumnos ya tienen el hábito de trabajar en pequeños grupos y pueden organizar sus intercambios con cierta autonomía. También han iniciado ya la experiencia de registrar qué han leído o algún comentario sobre su lectura en proyectos previos.

Desarrollo

Como parte de la modalidad de funcionamiento y uso de la biblioteca del aula se ha decidido organizar un círculo de lectores en el grado, o sea que todos los chicos quincenalmente leerán y recomendarán (o no) un cuento. Para esto, no solo tendrán que

realizar la lectura propiamente dicha sino también discutir con otros sus criterios de selección y recomendación. Por ello, se fija un día para la lectura de cuentos y otro para el intercambio de recomendaciones.

La maestra ofrece a los chicos libros que aún no han leído, de los cuales hay varios ejemplares en la biblioteca. Les propone que los hojeen para elegir el que les gustaría leer. Algunos eligen por el título, otros porque conocen al autor, otros porque se sienten atraídos por las ilustraciones.

Se lee en clase, cada uno lee para sí mismo un cuento, pero varios chicos están leyendo el mismo. El maestro recorre el aula verificando si todos los niños avanzan en su lectura independiente. Ayuda a los que lo necesitan y sugiere a veces la lectura por parejas de niños que pueden ayudarse mutuamente. Si algunos niños concluyen la lectura antes que sus compañeros, les propone seguir leyendo otro cuento del mismo autor o colección.

Al final de la "sesión de lectura" algunos han terminado su cuento y otros no; todos -rotativamente- podrán llevarse el libro a su casa para releerlo o completar la lectura.

En un segundo momento se reunirán en grupos todos los que leyeron el mismo cuento. El maestro puede proponer una discusión colectiva del grado acerca de los aspectos a analizar en pequeño grupo (por ejemplo, las partes que más les hayan gustado, los personajes más interesantes, el final del cuento). El trae una propuesta y la somete a consideración del grupo. Al cabo de cada sesión de lectura con su período de discusión, vuelve a ajustarse la propuesta de análisis. Por ejemplo, en función de lo que han leído, los chicos pueden proponer que se incluya el análisis de los cambios de un personaje a lo largo de la historia. De este debate van a surgir las recomendaciones a los otros chicos, a partir de las cuales estos harán su siguiente elección de lectura. Mientras los grupos de lectores están reunidos discutiendo, la intervención del docente apunta a favorer la organización del intercambio de opiniones.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Elegir un cuento a partir del interés generado por su título, su tapa, sus ilustraciones.
- Leer un cuento que otro recomendó.
- Recomendar la lectura de un cuento fundamentando la opinión.
- Comentar con otros acerca de lo leído.

- Releer para conocer mejor un texto.
- Señalar el lugar en que se interrumpió la lectura.

Características de los textos y de los portadores

- Portador: el libro
  - Título
  - Tapa
  - Ilustraciones
- El cuento
  - Secuencia narrativa
  - Componentes de la narración

* **Los chicos leen una obra de teatro**

Es condición para esta situación que los chicos hayan leído varias obras de teatro antes de elegir una (existen, publicadas por distintas editoriales, colecciones de obras de teatro, o de teatro de títeres) y que se defina, antes de proponerse la elección de la obra, ante qué tipo de auditorio se leerá, lo que determinará la búsqueda.

La lectura individual de las obras elegidas precede a la lectura en voz alta en los ensayos. La aproximación que los chicos hagan a la obra en esta instancia -a sus personajes, a sus situaciones, a la historia que cuenta, a los recursos con los que produce humor, suspenso, emoción- será fundamental luego para hacer ajustes durante los ensayos y en el momento de la lectura en público o de la grabación.

El teatro leído es un tipo de propuesta que permite dar significatividad a la práctica de la lectura en voz alta en la escuela. La necesidad de llegar a un público y de producir determinados efectos en él hace que se justifiquen las sucesivas relecturas de un mismo texto y los ensayos repetidos hasta llegar a su mejor lectura posible.

Contextualización

El producto final de este proyecto de lectura -que puede llevarse a cabo también con cuentos o poemas- será la grabación de un cassette para ser escuchado por un público a determinar (otros niños o adultos) en el marco de un proyecto más amplio, por ejemplo: participar en la radio barrial o producir material parlante para personas que no pueden leer por sí mismas o como obsequio para fechas especiales (día del niño, de la familia, etc).

Desarrollo

El maestro orienta la selección de las obras y acompaña el proceso de lectura inicial de los alumnos, ayudándolos a sortear las dificultades que la organización particular de este tipo de texto plantea, así como a construir criterios de evaluación del material que leen.

Una vez que los niños han leído las obras, se instaura un espacio en el que las comentan. Además de presentar a los personajes y de sintetizar el argumento de cada una para los compañeros que no la han leído, opinan sobre la obra: lo que les gustó o no y por qué, si tiene un argumento interesante, si divierte, emociona o genera suspenso. En sus juicios no solo toman en cuenta los valores de la obra en sí misma sino también la adecuación al público elegido. (Se puede llevar un registro colectivo de las obras leídas, con un breve comentario acerca de si son recomendables o no para su lectura en público.)

A partir de estas discusiones y comentarios comienza a perfilarse una selección de las obras acorde con criterios construidos por los mismos niños: "me dio risa", "un personaje me recordaba a ... ", "no me gustó la parte en la que...", "la leí volando", "estuve intrigada todo el tiempo por saber cómo iba a terminar"...

Se forman los grupos que interpretarán las diferentes obras según la cantidad de personajes requeridos, de modo que todos los niños tengan un personaje asignado. Como las obras serán leídas para un público ausente (receptor del cassette) se requiere también un relator.

Comienza luego un período de sucesivos ensayos en que los niños leen en grupos las obras, las graban y las escuchan para mejorar las próximas lecturas. En los ensayos o sesiones de lectura se suscitan discusiones sobre diferentes temas, algunos están vinculados directamente con el sentido del texto y la lectura en voz alta: ¿cómo se sienten en determinada parte de la obra los personajes: tristes, asustados, furiosos, contentos?, ¿cómo habrá que leer para mostrarle al público esos estados de ánimo? Los

niños vuelven al texto una y otra vez para apelar al sentido, recordar lo que pasó en escenas anteriores, consultar las indicaciones para los actores. El maestro señala dificultades en la lectura que no son evidentes para los niños y facilita la interpretación de algunos pasajes leyéndolos para el grupo.

Esta actividad favorece la autonomía de los chicos, que pueden autocorregirse y hacerse mutuamente sugerencias.

La audición de las grabaciones les sirve para juzgar la propia lectura y la de los otros. Al escucharlas se dan cuenta de que algún parlamento no se entiende y deciden volver a grabarlo. Algunos niños consideran que han leído muy rápido o que resulta poco convincente la pelea entre dos personajes por el tono de voz que emplean, otros que han leído monótonamente o que algunos personajes se apuraron o tardaron mucho en comenzar su lectura. Todos los comentarios son registrados por el grupo para hacer los ajustes correspondientes en las lecturas posteriores.

Otra cuestión que los niños tienen que resolver se relaciona con el formato textual: ¿qué se lee y qué no se lee en voz alta en una obra de teatro?, ¿qué transformaciones deben hacerse a las acotaciones escénicas o las indicaciones a los actores?, ¿el relator debe describir el escenario o pueden hacerlo los personajes en parlamentos que no están en la obra original? Esto remite a un problema de escritura muy interesante para ser abordado en la escuela: la transformación de un formato textual en otro (una obra de teatro para ser representada en otra para ser leída).

La lectura y grabación se repiten hasta que se logra una versión satisfactoria para el grupo.

Se invita a otros niños que no conocen las obras (un público más distante) a escuchar la última grabación para que opinen sobre la obra y la "actuación".

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del lector

- Seleccionar un texto en función de criterios previamente definidos.
- Comentar con otros lo leído.
- Adecuar la lectura al personaje (actuación)
- Adecuar la lectura a un auditorio..

Coordinar la lectura con otros.

Características de los textos y de los portadores

Características del género teatral:

Presencia de diálogo directo

División en actos y escenas

Presencia de acotaciones escenográficas y de indicaciones para los actores

Convenciones tipográficas

En esta situación se abordan contenidos implícitos relativos al comportamiento lector, algunos de los cuales se convierten luego en objeto de reflexión: la elaboración y justificación de criterios de selección de las obras, los recursos usados para lograr con la lectura un efecto deseado (entonación, ritmo de la lectura, sincronización de los sucesivos parlamentos).

De la práctica de la lectura a la práctica de la escritura

Las situaciones que se han descrito intentan mostrar de qué modo puede ponerse en acción en el aula la práctica de la lectura, de qué modo es posible asumir en el primer ciclo el propósito de formar lectores. Estas situaciones no agotan lo que puede hacerse en los primeros grados en materia de lectura, pero constituyen un punto de partida y una fuente de inspiración para crear -tomando en cuenta las condiciones didácticas generales aquí enunciadas- muchas otras situaciones que permitan hacer realidad los propósitos planteados.

Con el mismo criterio se va a abordar ahora la práctica de la escritura.

LA PRACTICA DE LA ESCRITURA

Escritores, propósitos y textos

¿Cuáles son las condiciones que hacen posible la práctica de la escritura en el ámbito escolar? ¿Cuáles son las modalidades de trabajo que promueven la formación de escritores competentes?[4]

Escribir es producir un texto en el marco de una situación específica. Hacerlo para alguien: un destinatario conocido o desconocido, a veces individual y otras múltiple, con el que se tiene una relación de cierta formalidad o de mucha informalidad. Hacerlo con algún propósito: informar, convencer, opinar, comunicar sentimientos, es decir, producir algún efecto en el otro.

Escribir es también producir un texto para uno mismo: para conservar datos que serán necesarios más tarde, para organizar o reorganizar lo que se sabe sobre un tema y detectar así las lagunas o contradicciones que eventualmente existan, para tomar distancia de las propias ideas objetivándolas al volcarlas en el papel- y reflexionar sobre ellas desde una nueva perspectiva.

Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos -aquellos que se han construido leyendo o escribiendo otros textos-, supone también adecuar el que se produce en cada caso a la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él -revisarlo, pulirlo- para hacerlo comprensible y eficaz.

Instalar la práctica de la escritura en la escuela -promover efectivamente la formación de escritores competentes- supone ofrecer a los alumnos un ámbito en el que escribir tiene sentido porque es el medio más apropiado para cumplir determinados propósitos, porque se escribe para destinatarios con quienes es deseable comunicarse, a quienes se quiere hacer un pedido, informar o convencer... Supone también generar situaciones que hagan necesaria la producción de textos de diversos géneros: cartas (desde la misiva amistosa más informal hasta la más formal solicitud o carta de lector que se publicará en el periódico barrial), noticias o notas de opinión para la cartelera o el periódico escolar, cuentos para la antología que se hará llegar a otras escuelas, informes -referidos a diferentes aspectos de un tema que ha sido objeto de estudio- que se recopilarán en un fascículo de información científica y se incorporarán a la biblioteca escolar, reportajes a personas que pueden informar sobre contenidos que se están profundizando y cuyo aporte se dará a conocer luego a toda la institución, afiches para una campaña propagandística (sanitaria, nutricional) dirigida a la comunidad, adaptaciones

[4] Ver definición de "escritor competente" en el Documento de Trabajo nº I "Actualización curricular. Area Lengua".(1995) MCBA.

de una obra de teatro que se quiere poner en escena y dedicar a los padres, listas dirigidas a uno mismo para no correr el riesgo de olvidar algo importante, notas o resúmenes para recordar lo que otro ha dicho o lo que se ha estudiado...

Enseñar a escribir en la escuela implica establecer una fuerte relación entre lectura y escritura porque -como se ha señalado en la Introducción- la lectura hace posible entrar en contacto con las características del lenguaje escrito que será necesario poner en acción al escribir.

Para que sea posible aprender a escribir en la escuela, es imprescindible brindar a los alumnos -puestos en posición de escritores- el tiempo necesario para llevar a cabo las diversas operaciones implicadas en la escritura, para plantearse y para resolver los múltiples problemas que se plantean al escritor. Al proponer situaciones de producción de textos, se crean las condiciones que permiten a los alumnos apropiarse del proceso de escritura, es decir:

* planificar sus textos: decidir quién es el destinatario de sus producciones y qué efectos pretenden lograr sobre él, buscar y seleccionar luego la información que necesitan para escribir, definir (a grandes rasgos) cómo va a empezar el texto, con qué se va a seguir y cómo se lo va a terminar;
* hacer consultas -mientras escriben- con el maestro o con los compañeros, recurrir a materiales escritos para buscar información sobre el contenido acerca del cual se está escribiendo o para resolver dudas sobre alguna característica del género;
* releer durante la producción lo que ya se ha escrito, para sostener la coherencia del texto y para ir haciendo las modificaciones que se consideren necesarias;
* escribir en borrador y hacer modificaciones (e incluso diferentes versiones) hasta lograr un texto satisfactorio para el autor;
* revisar globalmente el texto después de haber terminado una versión aceptable y efectuar las reorganizaciones y correcciones necesarias;
* someter el texto a la consideración de uno o más lectores -el maestro, algunos compañeros, otras personas que no han participado para nada en el proceso de producción- y solicitarles sugerencias para mejorarlo;
* revisar nuevamente el texto tomando en consideración las sugerencias recibidas y hacer las modificaciones que se estimen pertinentes;
* pasar en limpio la versión definitiva.

Poner en acción en el aula el proceso de escritura requiere tomar en consideración -además de la necesidad de destinar el tiempo necesario para llevar a cabo el conjunto de operaciones que ella involucra- otras cuestiones: hay que intervenir para ayudar a los niños a usar la lectura al servicio de la escritura, a distanciarse del texto que están escribiendo y considerarlo desde la perspectiva del lector; hay que plantear una diversidad de situaciones, dirigidas a producir textos de diversos géneros para cumplir diferentes propósitos; hay que alternar situaciones de escritura mediada por el maestro con otras donde los niños escriben por sí mismos, individualmente o en grupo, con mayor o menor intervención del docente; hay que proponer situaciones que permitan a los niños realizar diferentes actividades de escritura: escribir, reescribir, hacer adaptaciones, copiar, dictar...

Leer y releer el propio texto -como lo requiere el acto de escritura- es una estrategia de la cual los niños se apropiarán progresivamente. No es fácil colocarse simultáneamente en el punto de vista del productor y en el del lector potencial, coordinar la perspectiva del que está escribiendo con la que probablemente adopte el lector, hacer suposiciones sobre lo que éste puede saber o ignorar para decidir así qué información es necesario explicitar y cuál puede omitirse... Integrar la lectura en el proceso de escritura no es fácil además- porque lectura y escritura son dos actividades básicamente diferentes, que ponen en juego estrategias diferentes y suponen posiciones muy distintas: la del lector que intenta reconstruir el sentido de los textos producidos por otros y las del escritor que intenta poner en palabras sus ideas, elaborar un texto que genere ciertos efectos en los demás. Coordinar estas dos posiciones durante el acto de escritura requiere leer el propio texto como si fuera ajeno, separarse de él para juzgar en qué medida responde a las intenciones que le dieron origen.

La posibilidad de distanciarse de la propia producción es una característica que genera una gran diferencia entre la oralidad y la escritura: como lo que se escribe se plasma en el papel y adquiere una existencia material duradera e independiente del escritor, éste puede -y debe- trabajar y re-trabajar el texto para hacer de él un texto claro, impactante, bien escrito. la escritura hace posible así "trabajar el texto como texto" (Ong, 1982): el escritor deja de tratar al texto como un objeto transparente a través del cual se accede directamente al significado y comienza a concebirlo como un objeto opaco sobre el cual es posible centrar la atención para evaluar en qué medida responde a los propósitos planteados, en qué medida la forma que se le ha dado es apta para comunicar el mensaje que se desea transmitir a través de él.

Favorecer el distanciamiento entre el productor y su texto, propiciar el desdoblamiento de puntos de vista que requiere la escritura son objetivos que orientan el trabajo en el primer ciclo. Diversas situaciones -que se describen luego- permiten llevarlos

a la práctica: la producción colectiva, que da lugar a una fuerte participación del maestro en el rol de escritor; la escritura grupal que hace posible un desdoblamiento efectivo, porque los niños pueden desempeñar alternativamente los roles de productor y de lector -en lugar de hacerlo simultáneamente, como lo requiere la escritura individual-; el dictado al maestro o a un compañero, que liberan al dictante del acto material de la escritura y lo acercan entonces a la posición del lector que evalúa lo que otro ha escrito al dictado.

Por otra parte, es necesario -hemos dicho- brindar oportunidades de producir textos pertenecientes a una diversidad de géneros. ¿Por qué plantear las propuestas a partir del género, sugiriendo -por ejemplo- que se produzcan cuentos maravillosos, noticias policiales, cartas de lector o informes? ¿Por qué tomar el género como punto de partida de la situación de escritura en lugar de proponer un tema de redacción o de propiciar la producción de textos libres, que no se sujeten a consigna alguna? Porque todos los escritos sociales responden a algún género, porque los géneros organizan el discurso de la misma manera en que las formas gramaticales organizan las frases (Bajtín, 1992). Porque los géneros se han constituido para responder a determinados propósitos comunicativos y representan un punto de apoyo importante para el productor, quien puede basarse en las normas que los rigen y en sus características distintivas para dar forma a los textos, para tomar decisiones frente a los problemas que se le plantean al escribir.

Y además: ¿por qué pretender que los niños produzcan textos pertenecientes a una diversidad de géneros en lugar de restringir el trabajo -al menos durante el primer ciclo- a uno pocos, a aquellos que resulten más accesibles? Porque -tal como ya señaláramos en el caso de la lectura- es importante que los niños se apropien de los diferentes escritos que circulan en la sociedad, porque este aprendizaje se realiza por aproximaciones sucesivas y es necesario entonces que los alumnos tengan oportunidad de producir el mismo tipo de textos en diferentes momentos de su escolaridad, porque la producción -al exigir una mejor comprensión del funcionamiento del texto- permite develar aspectos de los géneros que permanecen ocultos para el lector, porque haber descubierto estos aspectos desde la perspectiva del lector influye sobre el desempeño de los alumnos como lectores y les permite abordar los textos que leen desde la posición del que conoce el mecanismo de producción y, por lo tanto, desde una perspectiva más crítica.

Se aprende a escribir escribiendo, no haciendo ejercicios preparatorios para la escritura. Se aprende produciendo justamente los textos que se producen socialmente, no reproduciendo textos infantilizados o inventados especialmente para enseñar a escribir. Se aprende produciendo los escritos que resultan relevantes para cumplir los objetivos planteados en los proyectos que se desarrollan, Es por eso que las situaciones didácticas que se describirán nos muestran a los niños del primer ciclo escribiendo aquellos textos

que les permiten cumplir con los propósitos que se han planteado: cuentos para compartir con otros, cartas para solicitar o comunicar algo, afiches para convencer, prólogos para contextualizar una obra, reportajes para obtener y comunicar información complementaria, noticias para dar a conocer un hecho ignorado por su público, informes para dar cuenta de lo aprendido al profundizar el estudio de un tema...

Finalmente, como hemos señalado, la práctica de la escritura en la escuela se propone reflejar diversos usos sociales: producir un texto propio, re-escribir un texto preexistente -haciendo una nueva versión o, simplemente, renarrándolo para que otros lo conozcan-, copiar algo que se desea conservar, dictar a otro un texto que se está escribiendo o reescribiendo, tomar dictado... Estas actividades pueden asumir además diversas variantes, al desarrollarse en forma individual, grupal o colectiva y al realizarse con distintos materiales e instrumentos (pizarrón y tiza, lápiz y papel, máquina de escribir o procesador de textos). Cada una de estas actividades ofrece -el lector podrá' constatarlo al analizar las situaciones didácticas que se describen en este documento- posibilidades específicas de progresar como escritor.

Reproducir en la escuela las condiciones de la práctica de la escritura fuera de ella permitirá generar en los chicos escritores una preocupación especial por el cuidado de lo escrito. En la medida en que se deje de escribir solo para el maestro -y solo para que el maestro evalúe lo que se ha escrito- y se empiece a escribir para otros destinatarios y para cumplir propósitos similares a los que cumple socialmente la escritura, será posible lograr que los alumnos se planteen los problemas que es imprescindible plantearse al escribir: tener en cuenta a quién y para qué se escribe, incluyendo toda la información necesaria para que el destinatario comprenda el mensaje y adecuando el registro lingüístico al tipo de relación que se tiene con él, ya que solo así se producirá el efecto esperado -si se está haciendo una solicitud, por ejemplo, el destinatario no responderá afirmativamente al pedido que se le hace si no comprende el texto o si este le parece insolente o inadecuado-; organizar el escrito distribuyendo coherentemente la información, articulando las partes que lo constituyen y tomando en cuenta el formato propio del tipo de texto que se está produciendo; controlar que la puntuación y los conectores que se utilizan representen fielmente las relaciones que se quiere establecer entre las ideas; evitar ambigüedades y repeticiones innecesarias utilizando los recursos lingüísticos que permiten retomar los referentes del discurso (pronombres y otras formas de sustitución, paráfrasis, expresiones sinónimas); cuidar la ortografía convencional de las palabras...

Cuando la escuela ofrece la oportunidad de aprender a escribir escribiendo, en el marco de auténticas situaciones de comunicación, se crean las condiciones para que los alumnos produzcan y revisen sus escritos ubicándose en el punto de vista del futuro lector

que no está presente en el aula, que leerá el texto en ausencia de su autor y que, por lo tanto, necesitará encontrar en ese texto, coherentemente organizada, toda la información necesaria para comprender el mensaje. Cuando los chicos escriben para un destinatario con el que no están en contacto cotidiano, cuando escriben para hacer una publicación que se dará a conocer a niños de otras escuelas, a sus padres o a la comunidad, asumen una gran responsabilidad sobre el texto que producen y están dispuestos a trabajar sobre él hasta lograr una versión satisfactoria, que los represente adecuadamente frente a los lectores.

Se introduce así un cambio importante en los procedimientos de corrección habituales en la escuela: el maestro no es ya el único encargado de corregir, esta responsabilidad es asumida también por los alumnos que tienen un interés por su texto que va más allá de la evaluación que el maestro haga. De este modo, la corrección adquiere un nuevo sentido: por una parte, los chicos descubren que forma parte del acto de escritura, que siempre es necesario revisar una y otra vez el texto durante la producción y también una vez que se la considera terminada; por otra parte, corregir el propio texto o ayudar a un compañero a corregir el suyo se constituye en una fuente importante de aprendizaje, pues genera un cúmulo de reflexiones sobre los múltiples problemas que se plantean al escribir, sobre diversas cuestiones ortográficas y gramaticales que están involucradas en la escritura.

Cada chico hace sobre su texto todas aquellas correcciones que está en condiciones de hacer en función de lo que sabe, de lo que ha aprendido ya acerca de la escritura y de los textos. Los pares también intervienen en el proceso de revisión: dar a leer a otro el texto que uno escribió es un comportamiento escritor habitual y es fácil reproducir esta situación en la escuela. El texto de cada chico podrá ser leído por algunos de sus compañeros, que se acercarán a él como lectores que pueden hacer sugerencias y no como "correctores", ya que de ningún modo deben sustituir ni al autor ni al maestro.

El maestro, por su parte, orienta el trabajo de corrección: recuerda la necesidad de revisar los textos, incita -cuando es necesario- a releer la producción varias veces focalizando la atención en diferentes aspectos: en la organización del texto, en la adecuación del léxico utilizado al tipo de texto, al destinatario o al propósito, en la ortografía o la puntuación; sugiere a los niños que consulten con sus compañeros o busquen respuesta a sus dudas en ciertos materiales existentes en el aula (diccionarios, textos del mismo tipo que el que se está produciendo, etc.); hace notar problemas que aún no resultan observables para los niños...

Ahora bien, en el primer ciclo, cuando los alumnos están dando sus primeros pasos como escritores, es esperable que los textos producidos estén lejos de respetar todas las convenciones de la escritura y requieran muchas correcciones. ¿Hasta dónde hacer llegar la corrección? ¿Es necesario corregirlo todo? ¿Debemos aspirar a lograr textos "perfectos"? La respuesta a estas preguntas será diferente según cuál sea la situación comunicativa en la que se inserte el texto:

* si se trata de un escrito privado de cada niño -su diario de vacaciones, una libreta en la que anota aquello que no quiere olvidar, un cuaderno donde colecciona chistes para contar a sus compañeros o acertijos y adivinanzas para poner a prueba el ingenio de sus familiares-, entonces será suficiente con que el autor corrija todo lo que él mismo esté en condiciones de corregir;

* si se trata de un escrito que será leído por todos los integrantes del grupo -la cartelera del aula o el reglamento de la biblioteca, por ejemplo-, los compañeros colaborarán con el autor y el maestro planteará los problemas que considere pertinentes, de tal modo que se corrija todo aquello que el grupo está en condiciones de corregir en ese momento y que, mientras el texto permanezca expuesto, sea revisado y corregido en diferentes oportunidades;

* si el texto se dirige a otras personas de la escuela o a los padres, la corrección grupal o colectiva se hará con especial cuidado, se dedicará todo el tiempo necesario para que el grupo llegue al máximo en sus posibilidades de corrección; solo se dejarán sin corregir aquellas cuestiones que se relacionen con problemas cuya comprensión esté fuera del alcance de los niños en ese momento (y, en este caso, es posible explicar a los padres por qué no se han corregido esos aspectos);

* si el texto va a hacerse público, es decir, si se trata de una carta formal a algún funcionario, autoridad o personalidad que se quiere entrevistar, de afiches para una campaña propagandística en la comunidad o de una publicación -una antología de cuentos, una carta de lector o un artículo para el periódico barrial o escolar, por ejemplo- que trascenderá las paredes de la escuela, entonces será necesario que el maestro cumpla la función que en las editoriales cumplen los correctores: después de que el autor y el grupo de alumnos han hecho una revisión profunda -incluyendo una revisión diferida, ya que es posible detectar más problemas cuando uno se distancia un poco del texto-, el maestro asumirá la responsabilidad de corregir aquellos aspectos que los chicos por sí mismos no pueden mejorar.

Los derechos del autor deben ser tomados en consideración en todo momento: los compañeros pueden hacer sugerencias y esgrimir argumentos para convencer al autor de que sus opiniones están bien fundamentadas, pero no pueden tomar decisiones por él; al operar como corrector externo, el maestro corrige solo aquello que es imprescindible modificar para que el texto esté convencionalmente escrito, explica al autor las razones por las cuales el aspecto en cuestión debe ser corregido, discute con él las modificaciones que considera necesario realizar para cerciorarse de que ellas no traicionan las intenciones del autor.

Al escribir, el escritor pone en juego **implícitamente** sus conocimientos lingüísticos, no solo los referidos al sistema notacional -la alfabeticidad, la ortografía de las palabras, la puntuación-, sino también los vinculados con la diferenciación entre el lenguaje conversacional y el "lenguaje que se escribe", con las características sintáctico-semánticas propias de lo escrito en general y del tipo de texto particular que se está produciendo. Las discusiones que tienen lugar en el aula sobre los problemas que se plantean al producir y revisar los textos y sobre las diferentes soluciones posibles obligan a **explicitar** esos conocimientos, porque exigen que cada participante fundamente sus opiniones, explique las razones por las cuales considera incorrecta o inadecuada tal o cual expresión -e incluso tal o cual manera de organizar un texto- y argumente a favor de las modificaciones que propone. Esas discusiones, en las cuales el maestro cumple un papel esencial al hacer observables para los niños aquellos problemas que ellos no hubieran podido detectar por sí mismos y al exigir -y también ofrecer- fundamentación de todas las propuestas que se hacen, llevan además a **construir nuevos conocimientos** sobre el sistema notacional y sobre la gramática de lo escrito, conocimientos que permitirán avanzar en el dominio del oficio de escribir.

Es así como se suscita un alto grado de reflexión sobre el lenguaje. Es así como adquirirá sentido la sistematización de los conocimientos explicitados o construidos a partir de los problemas que se enfrentan en el proceso de escritura, porque ella se origina en necesidades surgidas de la producción de textos y porque hace posible elaborar reglas o regularidades que se constituirán en recursos útiles para evitar problemas de escritura o para detectarlos al revisar los propios textos y encontrar las soluciones adecuadas. Para sistematizar los conocimientos explicitados o construidos a partir de la escritura, es necesario crear situaciones didácticas específicas, de las cuales nos ocuparemos en un próximo documento.

Si la pra'ctica de la escritura hace su entrada en la escuela, si las situaciones didácticas que se plantean se enmarcan en los propósitos sociales que hacen de la escritura un instrumento insustituible de comunicación y de pensamiento, si la producción de textos se enfoca como una actividad cooperativa en el seno de una comunidad de escritores, si la reflexión sobre el lenguaje se genera a partir de los problemas confrontados al escribir, si la sistematización de los conocimientos lingüísticos se basa en las reflexiones y discusiones que han tenido lugar en el marco de la producción, entonces puede decirse que la escuela está creando las condiciones necesarias para que los alumnos lleguen a ser usuarios competentes y autónomos de la escritura.

Tal como ocurría en el caso de la lectura, entender la escritura como práctica supone que los contenidos a aprender en la escuela en relación con ella incluyen, por un lado, los referidos al quehacer del escritor (es decir, a lo que tiene que saber hacer un escritor al producir sus textos) y, por otro lado, los referidos a lo que necesita saber un escritor acerca de los textos, del sistema notacional en particular y del sistema de la lengua en general. En cada una de las situaciones didácticas que se proponen más adelante se explicitará cuáles son los contenidos fundamentales que se trabajan al llevarla a cabo, así como el propósito social de la escritura que se actualiza a través de ella. Todas las situaciones cumplen además un propósito de enseñanza y de aprendizaje, tienden a lograr que los niños progresen como escritores.

Práctica de la escritura y adquisición del sistema notacional

La particularidad de la enseñanza de la escritura en los primeros grados es que los niños aprenden a escribir en el sentido antes señalado -a actuar como escritores, a producir saberes acerca de los textos y de la lengua en general- al mismo tiempo que están realizando aproximaciones sucesivas hacia la apropiación del sistema notacional: se aproximan en primer término -elaborando sucesivas conceptualizaciones que en principio no coinciden con las nuestras, pero que son maneras válidas de acercarse a la comprensión de un sistema de escritura- a reconstruir la alfabeticidad del sistema, descubren luego que el sistema está lejos de ser consistentemente alfabético y que la duda ortográfica es entonces imprescindible, comienzan a construir -si la situación didáctica así lo permite- criterios para separar las palabras y para resolver dudas sobre su escritura, así como algunas reglas o regularidades referidas a la ortografía de las palabras y a la puntuación.

Algunas de las situaciones de escritura que se enuncian luego -que están planteadas para primer grado, pero también podrían tener lugar en segundo porque no

necesariamente los niños se apropian de la alfabeticidad en primero- han sido concebidas tomando en cuenta, entre otros, un propósito didáctico muy específico: el de lograr que los chicos progresen en la adquisición de la alfabeticidad del sistema, que puedan escribir por sí mismos en forma comprensible para todos (aún cuando su escritura no responda todavía a la ortografía convencional).

Las situaciones de escritura que contribuyen a la adquisición del sistema notacional son aquellas que permiten a los niños poner en acción sus propias conceptualizaciones y saberes previos acerca de la escritura y confrontarlas con las de los otros, son aquellas que plantean problemas frente a los cuales los niños se ven obligados a producir nuevos conocimientos, a recurrir a las diversas fuentes de información existentes en el aula -el maestro, los compañeros, los materiales impresos- buscando los elementos necesarios para resolver el problema que se les ha planteado.

¿Cuáles son las condiciones que es necesario asegurar para que las situaciones de escritura resulten productivas, conduzcan efectivamente a avances en las posibilidades de los niños de escribir por sí mismos?

- Concebir a los alumnos como escritores plenos, capaces de producir textos diversos, dirigidos a destinatarios reales y orientados a cumplir propósitos característicos de la escritura -informar, registrar, persuadir, documentar...-, evitando reducirlos a la posición de meros "copiadores" de textos irrelevantes en situaciones donde la copia no responde a ningún propósito identificable.

- Brindar **simultáneamente** oportunidades de avanzar en el aprendizaje del sistema notacional y en el aprendizaje del lenguaje que se escribe:

+ haciendo propuestas centradas en la producción de textos -afiches, invitaciones, cuentos, adivinanzas, listas (de animales que se han visto en el zoológico, de elementos que es necesario llevar a una excursión, de libros o programas televisivos preferidos), epígrafes, notas informativas para la cartelera de la escuela, cartas, etc.-, evitando tomar como eje del trabajo la escritura de palabras aisladas o elementos menores carentes de sentido y

+ realizando alternativamente situaciones de escritura directa de los niños con otras en las cuales el maestro actúa como mediador: los niños componen oralmente el texto y lo dictan al docente.Como se verá al analizar las situaciones didácticas que se proponen más adelante, al escribir por sí mismos los niños se enfrentan tanto con problemas cognitivos relacionados con el sistema notacional como con los vinculados a las características propias del texto que están produciendo; al escribir en forma mediada

por el maestro, los niños pueden concentrarse en las cuestiones textuales, dejando provisoriamente de lado las dificultades que aún les plantea el sistema.

- Promover la producción cooperativa de escrituras, a través de situaciones en que parejas o grupos de niños escriben juntos un mismo texto, para favorecer la confrontación de conceptualizaciones diferentes y el intercambio de conocimientos específicos, así como la adopción alternativa de roles diferentes: escritor y lector de la escritura, dictante y registrador de lo que el compañero dicta. (Teberosky, 1982 y 1991; Kaufman y otros, 1989; Lerner, 1995).

- Proponer el uso de los soportes adecuados para cada situación (en lugar de emplear el cuaderno como único soporte): papel carta cuando se está escribiendo una misiva a un amigo o familiar, agenda o libreta con índice cuando se anotan los nombres, direcciones y teléfonos de los compañeros; hojas sueltas cuando se escriben mensajes para otros grupos del mismo turno de la escuela o cuando se prepara el borrador de un afiche; pizarrón o papelito (extraído de un pequeño block) que se fijará en la cartelera del aula cuando se trata de dejar una nota para el grupo que funciona en el otro turno en la misma aula, hojas grandes de papel cuando se trata de hacer la versión final de los afiches para la campaña propagandística que se está llevando a cabo..

- .Ofrecer instrumentos aptos para hacer múltiples borradores y para corregir con facilidad: lápiz y goma, tiza y borrador, procesador de textos.Poner a disposición de los niños todas las fuentes de información posibles:

+ las máquinas de escribir -que pueden conseguirse muy fácilmente, ya que todas las empresas las han sustituido por computadoras- pueden prestar un gran servicio: su teclado permite reconocer las letras en lugar de tener que evocarlas, invitan a jugar a la oficina o a dramatizar cualquier profesión cuyo desempeño incluya la escritura, lo cual puede convertirse en un móvil permanente para escribir;

+ las tarjetas con los nombres de los niños que se utilizan para pasar asistencia pueden constituirse también en una fuente inagotable de información -siempre y cuando se hayan propuesto situaciones que favorezcan el conocimiento por parte de cada chico de los nombres de todos (Teberosky, A.-1991 y Nemirowsky, M. - 1995)- porque el nombre propio tiene un status muy particular como forma fija a partir de la cual es posible generar otras producciones (Ferreiro y Teberosky, 1979), y porque todos los nombres participan de algún modo de ese privilegio, hasta el punto de que la identificación de las letras que suele resultar más operativa para producir escrituras es aquella que las distingue en función de los nombres propios y ajenos: "la Ga de Gabriela", "la Lu de

Luciana", "la Ri de Ricardo".en valiosos recursos para localizar la información que se busca para producir determinadas escrituras.

+ los títulos de los libros conocidos que están en la biblioteca, los nombres de los diarios que llegan a la escuela, los nombres de los días de la semana que se encuentran en el calendario del aula o en el horario semanal que se ha elaborado y cualquier otra lista de nombres que se incluya en el aula en relación con alguna actividad significativa pueden constituirse también

+ficheros que se van construyendo en función de las necesidades planteadas por los niños al escribir: si no se encuentra fácilmente cuál es la "ji" porque en el grado no hay ninguna Jimena, se podrá hacer una ficha con la imagen y el nombre de una jirafa, con el objeto de recurrir a ella la próxima vez que se necesite escribir otra palabra que incluya ese fragmento; la misma palabra proveerá información cuando haya que buscar "la fa" para escribir, por ejemplo, "fábrica" al hacer el informe sobre una visita que se ha realizado pero habrá que incluir -por ejemplo- en el fichero una tarjeta con la imagen y el nombre de una foca cuando se esté buscando "la fo" para escribir "fósforos" en la lista de elementos que hay que llevar al campamento.

- Crear en el aula un clima propicio para que los niños se atrevan a producir escritura en función de sus propias hipótesis -en la seguridad de que serán consideradas como legítimas- a confrontar sus ideas con las de los demás, a buscar información que les permita ir resolviendo los desafíos y conflictos que se les presentan.

El maestro participa en el desarrollo de las situaciones didácticas como escritor dispuesto a compartir con los niños los problemas y soluciones involucrados en la escritura; como escriba que toma dictado de los textos que sus alumnos van componiendo oralmente; como lector que muestra a los niños escritores los efectos que sus textos producen en él y hace sugerencias para mejorarlos y, por supuesto, como maestro que propone nuevos desafíos cuando se han vencido los anteriores, que brinda las informaciones necesarias para promover nuevos avances, que propicia una autonomía creciente de los niños como escritores.

Situaciones didácticas :

Las situaciones que se describen a continuación, al igual que las presentadas en "La práctica de la lectura" están tomadas de prácticas escolares probadas y, como aquellas, son consideradas situaciones prototípicas -aparecen reiteradamente en distintos contextos didácticos. Dichas situaciones se agrupan en dos clases:

 # Situaciones en las que los chicos dictan al maestro

 # Situaciones en las que los chicos escriben por sí mismos

Situaciones en las que los chicos dictan al maestro

Introducción

Tal vez sorprenderá al lector encontrarse aquí con una clase de situaciones en las cuales se invierte lo que habitualmente sucede en la escuela. Es en general el maestro el que dicta a los chicos; aquí, en cambio, los chicos le dictan a él.

¿Para qué ubicar a los alumnos en la posición de "dictantes" y al maestro en la de "escriba"? ¿Cuáles son los objetivos que se intenta llevar a la práctica al proponer que el maestro tome la tiza o el lápiz "en nombre de los chicos"? Como la tarea de anotar queda en manos del docente, estas situaciones -parecidas a las que se dan fuera de la escuela cuando alguien se encarga de volcar en un papel el texto que un grupo del que forma parte está produciendo para hacer oír su voz, para comunicar o para solicitar algo- liberan provisoriamente a los alumnos de los problemas que les plantea el sistema notacional y permiten, por lo tanto, centrar la atención del grupo en la composición del texto.

Esta situación hace posible poner en primer plano aspectos fundamentales del acto de escritura. Mientras participa en la producción, el maestro pone en acción todo aquello que está implicado en la escritura y establece con los niños un diálogo "de escritor a escritor": incita a planificar lo que se va a escribir, propone pensar -una vez acordado el contenido y en algunos casos el orden que se seguirá- en diferentes alternativas para el comienzo del texto, invita a elegir aquella que el grupo considera más adecuada o impactante, sugiere buscar diversas posibilidades de expresar cada idea, alienta a leer y releer lo escrito para asegurar la coherencia con lo que se está por escribir o para revisarlo desde la perspectiva del lector potencial, a modificar el plan original cuando las reflexiones suscitadas durante la escritura así lo sugieren, a rememorar pasajes de los textos leídos que pueden contribuir a resolver los problemas que se están enfrentando...

Ubicar a los alumnos como "dictantes" supone colocarlos en la posición que adoptan los escritores profesionales -o los gerentes- cuando dictan a otro (una secretaria, un amigo o incluso un grabador) la novela o la carta que están componiendo. Dictar es una manera particular de escribir: aunque el dictante no escribe con su propia mano, indudablemente es autor del texto que está dictando. Dictar supone entonces componer oralmente un texto escrito y adecuar lo que se dicta a todas las restricciones del tipo de texto que se está produciendo: usar las fórmulas y el léxico propios del género, respetar la estructura que lo caracteriza o transgredirla para producir algún efecto particular...

Al conducir estas situaciones, el maestro pone entonces en acción varios objetivos: mostrar en qué consiste -para un escritor experimentado- el acto de escritura, generar la necesidad de diferenciar entre el lenguaje de la conversación cotidiana y el "lenguaje que se escribe", lograr una mejor apropiación de las características del género al que pertenece el texto que se está escribiendo, tanto de su estructura como de sus particularidades sintácticas y de su léxico específico.

La intervención del maestro durante la situación estará entonces dirigida a compartir con los niños los problemas que se plantean al componer un texto y hacerlos participar en las decisiones que es necesario tomar para resolverlos, a analizar con ellos las expresiones dictadas para determinar si pueden incluirse en el texto escrito tal como han sido dichas o si hay que modificarlas para que se parezcan más al lenguaje escrito, a recordar -según el texto que se esté produciendo- que hay que escribir "como se escriben los cuentos", "como se escriben las noticias", "como se escriben las invitaciones formales"...

Las situaciones de escritura en las que los niños dictan al maestro, por ser grupales, tienen la ventaja de permitir la verbalización de los diversos tipos de problemas que en un silencioso trabajo de escritura individual no se hacen explícitos. Al hablar con otros de lo que se hace mientras se lo hace, aparece la posibilidad de confrontar formas distintas de resolución de una misma cuestión o de discutir sobre la opción más adecuada: "¿dónde se pone la fecha en una carta?", "¿esto lo pongo en el mismo renglón o abajo?", "esta palabra ya la puse", "¿'argentino' se escribe con mayúscula o con minúscula?", "¿se entiende esta parte?"

¿Cómo se realiza la discusión de estas cuestiones en el aula? Ante todo, resulta imprescindible -es una producción colectiva- discutir para ponerse de acuerdo sobre el contenido de lo que se va a escribir y sobre el orden tentativo que se seguirá en la exposición de las ideas o en el relato de los acontecimientos. Cuando se comienza a escribir, se centra la atención en la forma de la expresión -en **cómo** escribir cada fragmento de lo que se ha acordado- y los niños dictan diferentes posibilidades.

El maestro registra textualmente las propuestas de los niños. Para que sea posible analizarlas, elegir la mejor o elaborar juntos otra, es conveniente escribirlas en una parte del pizarrón que se ha reservado para hacer las veces de "borrador". A medida que el grupo decide cuál es la forma más adecuada de expresar cada idea, se van "pasando en limpio" -en la parte del pizarrón destinada a tal fin- los fragmentos que cuentan con la aprobacion general. Se va constituyendo así un segundo borrador, que también será revisado y modificado mientras se escribe, ya que seguramente, al avanzar en la escritura, se descubrirá la necesidad de cambiar algunos aspectos de lo ya escrito. Cuando se haya tomado la decisión de concluir el texto, se iniciará -con el texto a la vista- la revisión final, tarea grupal a la que todos pueden aportar.

Cuando la mayoría de los miembros del grupo están apropiándose del sistema alfabético, el maestro incluye entre sus intervenciones -además de las ya mencionadas- algunas especialmente dirigidas a lograr que los niños diferencien lo que debe ser escrito de lo que no debe serlo: escribe todo lo que los niños dicen cuando dictan -"La rubia princesa se ocultó en la torre más alta del castillo ¿está bien, seño?", por ejemplo- y lo relee; los niños descubren que la maestra ha escrito algo que no forma parte del cuento y ella les pide que ubiquen dónde está escrito lo que deben borrar.

De este modo, los chicos tienen oportunidad de ir aprendiendo algo que necesitarán saber cuando -en lugar de operar como "dictantes"- sean ellos los que escriban al dictado: sabrán diferenciar, en el interior de lo que se dice, lo que forma parte del texto dictado de las expresiones conversacionales que lo acompañan. Por otra parte, si se resuelve agregar algo a lo ya escrito, el maestro pide que se ubique el lugar en que se hará el agregado; si "se pierde", pide que le recuerden si ya escribió o no tal frase y que le muestren dónde está... es decir, ofrece oportunidades tanto de diferenciar lo ya escrito de lo que aún no está escrito como de resolver problemas que se plantean al escribir localizando ciertas partes del texto.

La situación de dictado al maestro sigue siendo importante después de que los niños se han apropiado de la alfabeticidad del sistema, ya que -como antes se ha dicho- es especialmente apta para enseñar en qué consiste la escritura, para compartir los múltiples problemas que ella plantea y buscar juntos soluciones, para compartir conocimientos sobre los géneros, para poner en común saberes y estrategias pertinentes para la producción de textos. En este caso, el maestro puede compartir con los chicos -delegándola de tanto en tanto- su misión de "escriba", siempre que esté clara la "regla de oro" del juego: el que tiene la tiza o el marcador en la mano no escribe lo que quiere, sino lo que el grupo acuerda.

Condiciones generales

* Antes de plantear la situación, se han leído muchos textos del mismo género que el que se va a escribir.
* Antes de comenzar a escribir, se explicitan el propósito y el destinatario de la escritura y se elaboran acuerdos sobre el contenido de lo que se va a escribir.
* Todos los miembros del grupo -incluido el maestro- tienen derecho a hacer propuestas referidas a la escritura de cada parte del texto.
* Todas las decisiones referidas a cómo escribir se toman de común acuerdo. Ningún miembro del grupo -tampoco el maestro- tiene derecho a decidir por sí mismo cuáles de esas propuestas se aceptan y cuáles no.
* Todos los miembros del grupo, incluido -por supuesto- el maestro, tienen derecho a argumentar a favor de la propuesta que les parece más adecuada.
* El maestro puede compartir con los niños el rol de "escriba" cuando éstos escriben fluidamente por sí mismos.

* El maestro muestra constantemente cómo se hace para escribir e incluye a los niños en esa actividad: planifica con ellos, les plantea problemas sobre la forma o el contenido del texto, los incita a volver atrás y a revisar lo que se había propuesto en el plan, propone avanzar en la escritura, relee, detecta nuevos problemas y ayuda a corregirlos, modifica el plan... y así sucesivamente. Muestra constantemente que escribir es producir borradores mejorables, que releer -en diferentes momentos de la producción- es imprescindible para garantizar la coherencia del texto que se está escribiendo.

* El docente recuerda la necesidad de tener presente al destinatario del texto cada vez que esto le parece necesario para decidir qué se dice y cómo se dice.

* El maestro promueve, cuando lo considera conveniente para mejorar el texto, la rememoración de textos ya leídos o la confrontación del texto que se escribe con materiales impresos del mismo tipo.

* A CONTINUACIÓN SE DESCRIBEN TRES SITUACIONES PROTOTÍPICAS DE ESCRITURA MEDIADA POR EL MAESTRO

    * **Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional (primer grado).**

    * **Los chicos dictan al maestro una carta (segundo grado).**

    * **Los chicos dictan al maestro el prólogo de una antología (tercer grado).**

* Los chicos dictan al maestro una nueva versión de un cuento tradicional

La propuesta de reescribir (o renarrar) cuentos leídos es una situación de escritura habitual en la escuela y resulta especialmente útil para los más chicos que, si bien ya pueden reconocer un cuento o una noticia al escuchar su lectura -tal vez hasta leer esos textos por ellos mismos- y pueden narrar hechos que les sucedieron o historias inventadas, tienen que avanzar todavía en la construcción de su conocimiento de las estructuras narrativas habituales o canónicas (que están nítidamente presentes en los cuentos tradicionales y no en los cuentos contemporáneos) y de las características que hacen que el cuento -como texto literario- sea un tipo de relato particular.

La reescritura de un texto conocido -de un cuento tradicional, por ejemplo- al basarse en una historia producida por otros, libera a los niños de la invención del contenido o el argumento y les permite centrarse en la forma del texto, en la elección de las palabras o expresiones que utilizarán, en la expresión textual de frases especialmente significativas del texto leído. Esta actividad promueve además que se establezcan relaciones entre textos, que se vincule el que se está produciendo con el texto-fuente que lo inspira y, en algunos casos, con las diferentes versiones que de él se han leído o que han sido producidas por diferentes niños o grupos.

Existen diversas situaciones en las que es posible proponer la reescritura de cuentos: puede tratarse de escritura directa de los chicos individual o grupal- o, como en este caso, de una escritura colectiva dictada al maestro. La actividad puede formar parte de un proyecto de escritura de versiones novedosas de cuentos conocidos, de elaboración de una antología de cuentos de un determinado subgénero (cuentos de aventuras, de misterio, de hadas) o, como en la situación que se presenta, de una antología en la que se han recopilado distintas versiones de cuentos tradicionales y en la que se incluye una nueva versión de alguno de esos cuentos producida por el grupo de chicos.

En la situación que se va a describir, se realiza la reescritura de un cuento tradicional. El origen de este tipo de cuentos, ligado a la oralidad, explica la existencia de múltiples versiones y justifica la propuesta que puede hacerse a los chicos de que escriban una nueva. Es condición para realizarla que los chicos hayan leído varias versiones del cuento que van a reescribir.

Contextualización

La propuesta se inserta en un proyecto de armado de una colección de cuentos tradicionales que están realizando los chicos, en la que se incluirán diversos cuentos y diversas versiones (las que se hayan encontrado) de los mismos.

Los niños leyeron ya muchos cuentos tradicionales; también escucharon varias veces la lectura de estos cuentos por parte del maestro; se compararon versiones, descubrieron diferencias y parecidos entre las correspondientes a un mismo cuento. Están terminando de elegir -y empezando a organizar- los cuentos para la colección y el maestro les propone agregarle una nueva versión de uno de los cuentos, que harán entre todos y que él escribirá por el grupo en el pizarrón o en un papel afiche.

Es posible que ésta sea la última versión a incluir en la colección, pero puede darse también que la actividad guste a los chicos y quieran escribir nuevas versiones.

Desarrollo

Los chicos tienen que decidir de cuál de los cuentos van a hacer una nueva versión. Discuten y justifican sus respectivas elecciones: los enanitos de Blancanieves les resultan divertidos; les gusta que el príncipe descubra que el zapato de cristal es de Cenicienta y que al final los dos se casen; en Caperucita les gusta la parte en que el lobo habla con ella haciéndose pasar por la abuelita; les da pena el patito feo; también les divierte que Pedro Urdemales, el mentiroso, siempre pueda inventar una mentira distinta... Es decir, usan criterios diferentes para fundamentar sus elecciones, que tienen que ver con lo que la lectura reiterada de cuentos -y según el contacto que hayan tenido con ellos antes de ingresar a la escuela- les enseñó acerca de la narrativa literaria (un cuento tiene personajes, es una secuencia de hechos con un desenlace, produce efectos en el lector -asombro, risa, intriga-, a veces reitera recursos). Al final deciden hacer una nueva versión de Caperucita Roja, del que ya tienen y han leído cinco o seis versiones más o menos diferentes.

Al programar las modificaciones que se harán al cuento original, los niños recuerdan lo que pasa en las versiones que leyeron: en unas, el lobo se come a la abuela y a Caperucita; en otras, las dos escapan; en unas, a la abuela y a Caperucita las salva un leñador, en otras, un cazador, o varios cazadores; a veces al lobo lo matan, otras se lo llevan lejos. En las demás partes de la historia hay más coincidencias que diferencias.

Los chicos proponen diversas variantes, que se anotan en el pizarrón. Sugieren finales distintos, cambian las características de algún personaje o el lugar en el que

sucede la historia. Las nuevas versiones posibles se van armando oralmente entre todos; algunas ideas quedan anotadas en el pizarrón (el maestro, luego, mientras escribe lo que le dictan vuelve y hace volver a los chicos a ellas, a recordar cosas que dijeron y que les pueden servir). También en este caso, la lectura sirve de apoyo a la escritura.

Cuando todos deciden que se puede empezar a escribir, el maestro hace una pregunta que intenta poner en primer plano las características formales del texto narrativo: "¿Cómo empezamos?". Entre los que opinan que hay que empezar por el título, algunos sugieren conservar "Caperucita Roja", en cambio otros piensan que hay que cambiarlo porque la idea es cambiar la historia. El maestro propone mantener el título original por el momento, pero revisarlo al final, cuando la historia ya esté terminada. (La situación permite hacer notar a los niños que el título de un texto tiene funciones diferentes para el escritor y para el lector. Es síntesis para el escritor y elemento de anticipación del contenido para el lector: cuando se escribe, entonces, es mejor elegirlo al final.) Acerca de cómo empezar, otros chicos van directamente a las fórmulas tradicionales de inicio: "Había una vez...", "Hace muchos años...", "Erase una vez..." o quieren empezar con un indicio de lugar: "En un pueblo cercano a un bosque vivía..." o hacen aparecer de entrada al personaje principal: "Caperucita Roja era una niña..."

Una vez tomada la decisión de cómo empezar, los chicos dictan al maestro la nueva versión del cuento, sobre la que ya han discutido, lo que no implica -como sucede siempre cuando se escribe- que ya tengan todas las decisiones tomadas. Sobre la marcha irán apareciendo posibilidades a tener en cuenta.

El maestro, pues, escribe lo que los chicos le dictan en el pizarrón-borrador. Los alienta a proponer distintas alternativas para cada parte del texto. Se discute cuál es la más clara, la que más impacta, la que más se parece o se diferencia de los cuentos leídos. Durante su tarea de escritura, el maestro consulta constantemente a sus alumnos acerca de cómo tiene que escribir lo que ellos le van dictando. Por ejemplo, uno de ellos sugiere poner "de repente" y el maestro pregunta si no hay otra manera de decir lo mismo. A alguien se le ocurre "de pronto" y la mayoría elige esta forma porque "en los cuentos se dice así". El diálogo en el comienzo del cuento entre Caperucita y la mamá lleva a la reflexión acerca de cómo les hablan las madres a los hijos. Algunos chicos, a los que seguramente les han leído muchos cuentos editados en España o en otros países latinoamericanos, sugieren usar el "tú" en ese diálogo, lo que lleva a una discusión entre los chicos acerca de qué es lo más adecuado. Es posible que decidan elegir esa forma porque "pega más con un cuento tradicional".

Otras cuestiones igualmente interesantes pueden convertirse también en eje de intercambio de ideas en el grupo (maestro y chicos): por ejemplo ante las preguntas del

maestro: "¿cómo se hace para no repetir 'dijo' todas las veces?" (refiriéndose a las acotaciones del narrador en los diálogos), "¿sigo aquí o pongo punto y voy abajo?" o "se repite muchas veces el nombre de este personaje, ¿cómo hacemos para evitarlo?"

Los chicos intervienen constantemente en la escritura, a veces le piden al que está escribiendo que corrija una parte, que agregue algo que falta, que saque o sustituya una palabra que se repite demasiado. En algunas ocasiones, para dar respuesta a sus dudas, vuelven a las versiones leídas del cuento y descubren que allí, para no repetir "dijo" todas las veces, se reemplaza ese verbo por "interrumpió", "respondió", "exclamó"; que, cuando se termina de escribir un episodio y se pasa a otro, se pone punto y aparte; y que, para no repetir el nombre del personaje principal ,"Caperucita", se escribe a veces "la pequeña niña".

El maestro -procediendo como cualquier escritor- interrumpe frecuentemente la escritura del texto y relee con los chicos lo que ya está escrito. Muestra así la necesidad de hacer relecturas parciales del texto mientras se escribe, para poder avanzar luego y conectar coherentemente lo que sigue con lo que ya se escribió.

Cuando todos acuerdan que se llegó al final, el maestro propone la lectura total. Una vez más, la revisión consiste en agregar un dato sin el cual al lector le va a resultar difícil entender la historia; arreglar la puntuación de una oración; sustituir una palabra por otra; agregar un conector temporal que falta...

La versión definitiva, pasada en limpio, es la que va a formar parte de la colección.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Leer para escribir.
- Tomar notas para una escritura posterior.
- Relacionar la historia narrada en el cuento elegido con las de otros cuentos.
- Decidir qué aspectos de la historia original se conservarán y cuáles se cambiarán.
- Pensar y repensar la forma en que se expresará cada idea.
- Releer parcialmente el texto que se está escribiendo para hacerlo cada vez más adecuado (que el texto escrito "se parezca" a un cuento tradicional); que respete su organización; que use el léxico adecuado; que incluya descripción y diálogo...

- Denominar de diferentes maneras a los personajes, evitando ambigüedades y repeticiones innecesarias.
- Usar recursos para lograr el efecto deseado en el lector.
- Elegir un título para el texto una vez que éste está terminado.
- Revisar el texto completo teniendo en cuenta la trama argumental.
- Pasar en limpio la versión final.

Características de los textos y de los portadores

- Portador: colección de cuentos tradicionales.
- El cuento tradicional:
  - Características relacionadas con su origen oral: versiones.
  - Componentes: hechos, personajes, lugar, tiempo.
  - Estructura canónica: fórmulas de inicio; situación inicial - conflicto - desenlace
  - Conectores temporales (de pronto, de repente)
  - Alternancia narración-descripción-diálogo en el texto narrativo
  - Recursos cohesivos (formas pronominales, sinónimos, paráfrasis)

Sistema notacional

- Signos de interrogación y exclamación.
- Signos auxiliares: guión de diálogo.

* **Los chicos dictan al maestro una carta**

Todo texto está inserto en una determinada situación comunicativa. La carta tiene la particularidad de hacer explícita esa situación: alguien (una o varias personas) escribe a un destinatario -con el que tiene una relación de mayor o menor formalidad- con un determinado propósito. El que escribe la carta tiene que ubicarse adecuadamente en esa situación, y para eso tiene que saber que si el destinatario no lo conoce deberá usar los primeros párrafos de la carta para presentarse; que hay registros lingüísticos informales

que están fuera de lugar en una situación de cierta formalidad; que, para lograr el efecto que se propone con su carta, es bueno que no olvide mientras la escribe su propósito.

Cuando en la escuela se escriben cartas, es conveniente que sean cartas "de verdad", dirigidas a destinatarios reales y de las que se espera respuesta. En esas situaciones reales será sencillo convertir en acción lo dicho más arriba en relación con lo que se espera que haga alguien que tiene que escribir una carta, antes de hacerlo y también mientras lo está haciendo: lograr la adecuación del texto a la situación comunicativa de que se trate.

Existen situaciones reales que permiten la escritura de cartas "verdaderas" en la escuela: podría pensarse en intercambios de cartas entre chicos de escuelas de distintas provincias o de lugares más o menos alejados; en intercambios a partir de correos de lectores de revistas; en envíos de cartas dirigidas a las autoridades de instituciones diversas (museos, ferias, exposiciones, editoriales, parques, granjas) y con múltiples objetivos (informar, solicitar, agradecer...)

La situación que se va a describir a continuación sirve para ejemplificar un caso en la escritura mediada del maestro se justifica porque hay que producir un ejemplar único.

Contextualización

Los chicos han estado leyendo libros de cuentos de un determinado autor argentino. El maestro les hace notar -o lo descubren ellos- que la mayoría de esos libros están publicados por una misma editorial. Porque manifestaron que les gustan mucho sus cuentos, el maestro llevó a la escuela para que leyeran una entrevista al autor aparecida en una revista y, además, conocen datos de su biografía. Como muestran interés por saber más, el maestro les propone escribir y mandar una carta a la editorial para pedirle que gestione una visita del autor a la escuela o alguna otra forma de comunicación con él.

Por otra parte, los chicos ya han escrito cartas: desde el principio del año intercambian correspondencia con niños de un pueblo de Buenos Aires, con los que se conectaron a través de la maestra, que nació allí y cuya familia vive allí.

Desarrollo

El maestro propone a los chicos que, antes de escribir la carta a la editorial, busquen cartas y las lleven a la escuela para ver cómo son las cartas que se envían a personas desconocidas (también se puede recurrir a las cartas que se archivan en la escuela). Reunido el material del archivo o el aportado por los chicos o por el maestro, el grupo lee todo lo que puede. El maestro distribuye a los chicos en grupos y les entrega

cartas de distintos tipos para que las lean y las comparen: ¿en qué se parecen y en qué no? Algunos notan, como diferencia entre las cartas, que unas son manuscritas, mientras otras están impresas. Notan también que unas están encabezadas por expresiones como "Estimado...", mientras que a otras las encabeza la fórmula: "De mi mayor consideración". En unas el que escribe la carta tutea al destinatario, en otras el tratamiento es mucho más formal. Al leer dos o tres textos completos aparecen otras diferencias: unas se escriben para solicitar algo, otras para hacer invitaciones, otras para agradecer algo. Están también las cartas de lectores publicadas en diarios o revistas. Las postales -se filtraron algunas- se escriben desde lugares lejanos y en general se refieren a lo hermosos que son esos lugares y se dirigen a amigos o parientes. Las similitudes entre los textos permiten reflexionar acerca de los elementos comunes a todos ellos.

Todos estos materiales van a estar a mano en el momento en que los chicos le dicten al maestro la carta a la editorial, y servirán para confrontar -cuando aparezcan dudas- el texto que se está escribiendo con modelos ya escritos. Los chicos van a recurrir a ellos para resolver dudas o interrogantes que surgen durante la escritura.

Antes de que el maestro se ponga a escribir, el grupo propone qué va a decir la carta, qué es lo que se va a pedir, a quién se tiene que dirigir, cómo la van a firmar. Mientras se intercambian ideas, uno de los chicos las puede ir registrando en un papel afiche, para que no se pierdan y queden a la vista de todos durante la escritura de la carta.

El maestro, dispuesto a comenzar la tarea de escritura, pregunta al grupo dónde pone la fecha y va escribiendo sobre un papel afiche o sobre el pizarrón lo que los chicos le dictan. La ventaja del papel afiche en estas escrituras grupales es que permite guardar el texto producido, exhibirlo todo el tiempo que sea necesario en una pared del aula y volver a él todas las veces que se quiera; la desventaja es que no se puede borrar -a diferencia del pizarrón, que sí lo permite- y que, por lo tanto, exige hacer las correcciones necesarias tachando y sobrescribiendo. Pero cualquiera sea el recurso que se use, la carta producida no va a ser más que un borrador a pasar en limpio. (Este es un caso en el que la copia de un texto -que en la práctica escolar fue siempre un ejercicio mecánico- adquiere sentido: va a ser el texto copiado en una hoja apropiada, manuscrito o pasado a máquina o en computadora, el que se va a enviar a la editorial.)

Durante todo este tiempo, algunas de las preguntas del maestro apuntarán a definir con los chicos qué se pone en la carta y -como un modo de ir construyendo el formato- en qué lugar de la hoja tiene que ubicar lo que le van dictando. Cuando se generen dudas sobre esta distribución, el maestro alentará a los chicos a confrontar la carta que se está escribiendo con las cartas que ya leyeron y que quedaron en el aula.

Mientras los chicos dictan y él escribe, el maestro funciona también como coordinador de los intercambios de opiniones sobre los signos de puntuación a usar, sobre dónde poner mayúsculas, sobre elecciones léxicas adecuadas o inadecuadas, sobre cómo decir algo de otro modo, sobre dónde terminar un párrafo y empezar otro, sobre la ortografía de las palabras.

De tanto en tanto, el maestro sugiere interrumpir la escritura del texto para releer lo ya escrito, para recordar lo que la carta dice hasta ahí y poder avanzar coherentemente. Es decir, va mostrando permanentemente el comportamiento del escritor experto que, mientras escribe, resuelve las dificultades de distinto tipo que el texto le plantea: sostiene la coherencia, tiene en cuenta al receptor, evita reiteraciones innecesarias de palabras o expresiones, consulta cuando tiene dudas ortográficas... Y al final, cuando el texto ya está terminado, promueve su relectura total. Entonces, cada integrante del grupo opina, propone correcciones que en algún caso serán aceptadas y en otros no, por ejemplo, suprimir una parte o reescribir otra.

Podría decirse que el texto está a punto cuando el grupo acuerda no corregir más. Uno o dos chicos, entonces, lo pasan en limpio -previa reflexión acerca de si corresponde pasarlo a máquina o en la computadora o si puede quedar manuscrito- para que alguien pueda hacerlo llegar a la editorial.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Definir el propósito del texto (hacer un pedido) y el destinatario.
- Adecuar el registro lingüístico a la situación comunicativa (formal).
- Leer para apropiarse del formato a escribir.
- Registrar las principales ideas para el texto a escribir.
- Elegir cuidadosamente las expresiones que se utilizan pensando en el destinatario.
- Buscar formas sinónimas o pronominales para evitar repeticiones.
- Releer parcialmente el texto mientras se escribe. Hacer las modificaciones que se consideran necesarias.

- Revisar totalmente el texto tomando en cuenta el orden de exposición, la información previa del destinatario, el efecto que se quiere producir en él, las normas ortográficas. Hacer las correcciones necesarias.
- Pasar en limpio la versión final.

Características de los textos y de los portadores

- La carta:

  organización: lugar y fecha, fórmula de interpelación (Estimado Sr. ...), cuerpo, fórmula de despedida, firma

Sistema notacional

- Dos puntos (uso propio del género)
- Mayúsculas (en particular en el nombre de la ciudad de origen, en el inicio del encabezamiento -o fórmula de interpelación- y del cuerpo)
- Abreviaturas (Sr., Bs. As., Cap. Fed., Rte.)
- Ortografía de las palabras.

* Los chicos dictan al maestro el prólogo de una antología

Un prólogo es un tipo de texto cuya característica más estable consiste en que siempre se refiere a otro texto. El modo como lo hace, la relación entre el autor del prólogo y el o los del libro en el que se incluye, la selección temática o los rasgos estilísticos que presenta son, por lo general, variables.

Podría decirse, pues, que un prólogo es un texto que reconocemos porque antecede a otro texto y porque se constituye en un puente que acerca ese otro texto al lector.

Contextualización

La escritura colectiva de un prólogo puede incluirse en un proyecto de escritura más amplio, como por ejemplo la elaboración, por parte de los alumnos, de una antología de cuentos (ver: "Producción de cuentos para una antología").

En este caso, los niños han escrito cuentos individualmente para publicar una antología que será entregada a los papás en la fiesta de fin de año.

Los niños ya han leído libros (sean o no antologías) que tienen prólogo. Han observado su ubicación en el libro, quién o quiénes los firman, su extensión aproximada. También han tomado conciencia, por haberlo experimentado, del efecto que produce el prólogo en el lector: han sentido deseos de leer algunos cuentos que el prólogo menciona como "cuentos de suspenso", o en el caso de una antología de varios autores, han decidido comenzar la lectura por aquellos cuentos de un autor cuyos datos biográficos despertaron su interés, etc.

Desarrollo

Una vez que ya está armada la antología y se ha decidido hacer entre todos un prólogo, el maestro les sugiere que relean en grupo los prólogos de las antologías de cuentos que está disponibles en la biblioteca del aula o de la escuela y que registren los temas que aparecen en ellos. En algunos libros infantiles los prólogos asumen la forma de una carta a los niños. Los temas son variados: algunos explicitan el criterio y los propósitos con el que seleccionaron los cuentos, justifican el título o el orden de presentación, otros incluyen agradecimientos a personas que colaboraron en la elaboración de la antología, varios prólogos sintetizan los cuentos omitiendo el desenlace, también presentan datos de los autores o explican cómo se llevó a cabo la recopilación y selección (dificultades que surgieron, cambios en los propósitos o en la selección original, etc.).

Se realiza una puesta en común: la maestra anota en el pizarrón las observaciones registradas por los alumnos y se discute acerca de cuáles pueden ser los criterios a adoptar para el prólogo que van a escribir. El maestro les recuerda que deben tener en cuenta a los lectores del libro (sus padres u otros familiares). Discuten acerca de cuál o cuáles serán los objetivos del prólogo: informar a los padres sobre cómo se produjo la antología , presentar a los autores, etc.

Los niños deciden que el prólogo relatará el proceso de producción del libro que hicieron entre todos, y por ello acuerdan hacer referencia a cómo se originó el proyecto, qué alternativas se plantearon, cómo tomaron las decisiones acerca de su escritura, y también deciden incluir agradecimientos a los colaboradores. Se preguntan si es más conveniente incluir los datos de los autores en el prólogo o en el cuerpo de la antología, precediendo a cada cuento y deciden que, como puede resultar tedioso para el lector que estén todos juntos los datos biográficos de tantos autores, los incluirán en el cuerpo del

libro. Sobre este punto discuten la conveniencia de producir una autobiografía o si es preferible solo un retrato de cada autor.

Esta situación hace que los niños reconstruyan todo el proceso de producción de la antología. Para ello el maestro los ayuda a recordar y registrar los distintos momentos de la producción: elaboración de planes y borradores, la escritura y revisión de los cuentos, su posterior lectura, las discusiones acerca de cuáles incluir en la antología y finalmente el o los criterios que acordaron para la selección.

Acuerdan en qué orden presentarán estos temas y elaboran un breve plan que consultan durante la producción y la revisión colectiva. Este trabajo podrá también servir como recuperación del proceso y de sus aprendizajes durante el mismo.

Al comenzar a producir el texto se les plantea un problema acerca del modo en que lo redactarán: si en primera persona porque son también autores del libro, o en tercera porque se asumen como autores del prólogo. Consultan los prólogos que ya han leído y deciden cuál utilizarán.

Como en otras tareas de escritura colectiva de un texto único, el maestro va anotando en un "pizarrón-borrador" las ideas que van surgiendo y luego entre todos deciden cuál es la forma más apropiada de expresarlas. En el transcurso de esta actividad el maestro les va consultando también acerca de algunos problemas de cohesión del texto y el uso de los marcadores que consideran apropiados.

Van revisando parcialmente lo escrito y, una vez que han producido una primera versión del prólogo, realizan la revisión del texto completo. Deciden cambiar el orden temático inicialmente acordado pues consideran que es mejor poner los agradecimientos al final. Por último realizan una revisión focalizada (cuestiones ortográficas, uso de conectores, etc.) tras la cual deciden que está terminado y puede ser pasado en limpio.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Determinar el propósito y el destinatario del texto.
- Consultar prólogos para determinar su función y los aspectos que se seleccionan para cumplirla.
- Decidir qué se va a decir y en qué orden.
- Decidir la persona gramatical ("nosotros", "los autores") y sostenerla a lo largo del texto.

- Releer mientras se está escribiendo para asegurar la articulación entre las partes del texto y hacer correcciones parciales.
- Organizar el texto usando marcadores como "en primer lugar", "finalmente", "por otra parte".
- Retomar las personas, objetos o hechos nombrados utilizando diferentes recursos cohesivos: pronombres y otras proformas, expresiones sinónimas, reiteraciones enfáticas, etc.
- Revisar globalmente el texto, a la luz del propósito planteado y del plan previo.
- Revisar ortografía de las palabras y puntuación.

Características de los textos y de los portadores

- El prólogo:
  - su función: presentar el texto, acercar el texto al lector
  - estructura variable del prólogo
  - relación entre el prólogo y el texto que prologa
- Marcadores textuales.
- Recursos cohesivos.

Sistema notacional

- Ortografía de las palabras.
- Puntuación.

Situaciones en las que los chicos escriben por sí mismos

Introducción

Son múltiples y diversos los textos que los alumnos pueden producir desde el comienzo de su escolaridad y es, como ya se ha señalado, en el curso de esas producciones cuando irán apropiándose tanto del conocimiento y uso del sistema notacional como del conocimiento y uso del "lenguaje que se escribe" (la composición de textos).

Para lograrlo es necesario, en toda tarea de escritura que se propongan realizar, establecer acuerdos previos acerca de qué, para qué y para quién se escribe; abrir la

posibilidad de consultar fuentes escritas que les permitan ir resolviendo los problemas relacionados con el uso de las unidades gráficas (grafemas y palabras); destinar un tiempo para la lectura y contrastación de lo producido; realizar una nueva consulta de fuentes para resolver problemas surgidos durante esta revisión (tanto referidos al sistema como al género o formato que está produciendo), y reservar un tiempo para la reescritura parcial o total del texto.

También es posible volver periódicamente a textos ya producidos con el objeto de realizar nuevas y más ricas revisiones que, a su vez, servirán como testigos del proceso de aprendizaje que va realizando el grupo. Esto es, los chicos irán encontrando nuevos problemas y nuevas soluciones a partir de textos que ya habían sido dados por definitivos; las soluciones parciales no son sino el camino que los niños van transitando.

Por otra parte, cuando los niños escriben por sí mismos pueden hacerlo en forma individual, por parejas o en pequeños grupos. De todos modos, la escritura individual incluye la posibilidad del intercambio con los compañeros y la escritura grupal requiere -al igual que la individual- la puesta en juego de los conocimientos de cada uno.

Ahora bien, las actividades grupales e individuales pueden responder a propósitos didácticos diferentes. El primer tipo de situación favorece el intercambio, la discusión y requiere la puesta en común de las alternativas y soluciones. Aquí, aunque haya algunos alumnos que realizan materialmente la escritura y otros que no, también estos últimos ponen en juego sus conocimientos en el momento de dictar el texto o sugerir estrategias de escritura a sus compañeros generando así una situación particular de aprendizaje entre pares.

En el segundo caso, la producción de cada alumno -además de ser indicador para el maestro del proceso y estado de conocimiento que cada uno posee, a la luz de las dificultades a que se enfrenta durante la tarea, el tipo de consultas que realiza y las soluciones que encuentra-, permite que el alumno se enfrente solo a los problemas, que despliegue y ponga a prueba lo que sabe, que use lo que aprendió en las situaciones de escritura grupal, que recorte mejor aquello que constituye una dificultad para él.

Condiciones generales

* Para que los chicos puedan escribir adecuadamente un tipo de texto (un cuento, una carta, una noticia...) es indispensable que hayan leído antes muchos textos de ese mismo género.

* Es fundamental que los chicos escriban en la escuela textos "de verdad", para destinatarios concretos y con propósitos definidos.

* Se les debe brindar la posibilidad y el tiempo para que:

  - antes de empezar a escribir, busquen la información que necesitan
  - mientras escriben, busquen y encuentren la información complementaria que necesiten
  - piensen cómo va a ser el texto que van a escribir: cómo va a empezar o cómo va a terminar...
  - avancen en la escritura del texto que están escribiendo y vuelvan permanentemente hacia atrás a releerlo y revisarlo.
  - consulten con otros: sus pares o el maestro, mientras escriben.
  - resuelvan dudas consultando textos similares al que están produciendo.
  - hagan una relectura total de los borradores escritos y corrijan su texto hasta lograr una versión satisfactoria para ellos.
  - pasen en limpio la versión final del texto.

A continuación se van a describir varias situaciones en las que los chicos, a veces individualmente y otras en grupo, producen textos por sí mismos:

* Producción del reglamento de la biblioteca del aula (primer grado)
* Producción de afiches para una campaña sanitaria (primer grado)
* Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos (segundo grado)
* Producción de cuentos para una antología que se va a publicar (tercer grado)
* Dictado entre niños de una invitación (primero y tercer grado)
* Transcripción de un reportaje (tercer grado)

* Producción del reglamento de la biblioteca del aula

Se presenta a continuación una situación de escritura grupal para primer grado. El propósito explícito es el uso de la escritura con una finalidad que también cumple fuera de la escuela: la documentación. Se trata, en este caso, de registrar un acuerdo del grupo que servirá como "marco legal" para determinada esfera de acción.

En la tarea cotidiana del aula que implica también un proyecto en cuanto a la organización y el uso del espacio, la distribución del tiempo, el cuidado de los recursos y las pautas de responsabilidad y convivencia, proponemos la producción de un texto como el reglamento que regirá el uso y cuidado de los libros de la biblioteca del aula.

Este tipo de texto es prescriptivo, se constituye en guía de una serie de acciones y pauta las relaciones de convivencia.

Contextualización

Los chicos ya han producido con el maestro guías para el ordenamiento del aula, horarios, registros del tiempo; han consultado con el maestro de Educación Física los reglamentos de los juegos y las competencias que realizan cotidianamente; leyeron junto con el maestro algunas reglas de juegos de mesa e instructivos y conversaron acerca de su utilidad.

Desarrollo

El aula tiene su biblioteca, que está integrada por materiales diversos: libros de cuentos, libros en los que se encuentran instrucciones para realizar ciertas actividades o construir objetos, libros para saber más, libros y revistas de historietas u otras, catálogos, folletos, diccionarios...

El movimiento de los libros de la biblioteca demanda la necesidad de elaborar el reglamento para su uso. Los chicos y el maestro lo quieren presentar en la inauguración de la biblioteca -el grupo ha elegido el nombre con el que la "bautizarán"- en la que van a estar presentes los papás, niños del círculo de lectores, maestros de otros grados. Todos saben que el reglamento sirve para especificar normas de cumplimiento obligatorio, y por ello todos se comprometen en la tarea sabiendo que deberán respetarlo y hacerlo respetar.

En un primer momento es necesario tomar acuerdos acerca de:

- qué va a decir el reglamento;
- qué parte va a escribir cada uno y cómo (en parejas, en pequeño grupo);
- dónde se va a colocar y cómo tiene que ser para que todos lo vean.

El maestro irá registrando para sí lo acordado en el grupo, tanto acerca del contenido como de la distribución del trabajo de escritura. Es posible que más de un grupo elija escribir una misma prescripción, por lo que luego deberán debatir cuál es la forma más apropia.

El maestro le entrega una hoja a cada pareja o grupo y los alienta a que escriban la parte elegida del reglamento. El docente circula entre los grupos, los chicos buscan información en las diversas fuentes existentes en el aula. El maestro pregunta, aclara dudas, les recuerda lo que decidieron entre todos y escribe junto a ellos si es necesario. En cada grupo los roles se alternan y mientras uno escribe los otros le dictan, opinan, corrigen, discuten criterios. El maestro orienta la búsqueda de información para dirimir las diferencias. "¿Ponemos que hay que cuidar o que no hay que manchar ni romper los libros?", "¿cómo se escribe 'no ensuciar'?", "¿está bien que 'devolver' vaya todo junto?".

Las normas elegidas por el grupo se refieren a la devolución de los libros al cabo de una semana, a su cuidado (evitar perderlos, romperlos o ensuciarlos), al aviso al bibliotecario si aún no se terminó de leer un libro y se pide renovación del préstamo, a la responsabilidad de llevar el carnet de socio toda vez que se hace un trámite en la biblioteca, a la rotación de niños para mantener el orden de los libros, entre otras.

Uno de los grupos va a escribir: **"No hay que romper los libros"**. Discuten acerca de qué debe escribirse ya que uno de los chicos piensa que hay que empezar con la palabra que, del siguiente modo: "Que no hay que romper los libros". Justifica diciendo que "así lo dijimos". Uno de sus compañeros cree que "así no va" y propone empezar con "No romper..." El maestro escucha el intercambio e interviene proponiéndoles que consulten con los otros grupos acerca de cómo empezar cada artículo del reglamento.

Acuerdan entonces una fórmula que no necesariamente es la que corresponde a las exigencias del formato -cuando todos los grupos presenten sus artículos, se presentará una nueva oportunidad de avanzar hacia formas más convencionales por medio de la contrastación y la discusión colectiva.

Comienzan a escribir lo que acordaron. En el fragmento no no encuentran dificultad, ya que es muy frecuente hallarlo en los juegos y en diversas consignas. Dudan si deben escribir hayque todo junto, ya que para la mayoría se trata de una unidad. Escriben "que" con c. Todos están de acuerdo en que así está muy bien. Cuando llegan a la palabra romper, deciden poner la "RO de Rodrigo" para comenzar. Para seguir, consideran que deben escribir P, porque es la "pe". Queda escrito ROP. El maestro les pide que lean lo que escribieron y les comenta que, a primera vista, él había creído que decía "ropa". Uno de los chicos agrega entonces E y queda "ROPE" (romper). No recuerdan bien qué les falta escribir y deciden releer lo que han escrito hasta ahora: NO AICE ROPE . Deciden agregar "los libros". Lorena aporta el pedacito "LO" de su nombre. No saben cómo escribir "libros" y piden ayuda a su maestro, quien les escribe la palabra "limón" para que vean si les sirve algún fragmento. Toman "LI" y escriben LIO. Finalmente queda escrito:

NOAIQE ROPE LO LIO

Luego cada pareja o pequeño grupo lee el texto que produjo para discutir con los demás la escritura. Las producciones se exponen en el pizarrón. El maestro sugiere observar si hay propuestas que se repiten, si está completo lo que se quiso decir, si hay varias alternativas para una misma pauta. Si es necesario, se revisan algunos de los reglamentos conocidos.

Cada pequeño grupo reescribe su texto en base a la revisión colectiva que hicieron.

Se pegan todas las producciones en un papel afiche grande, teniendo en cuenta los criterios de ordenamiento del texto en los reglamentos. Se coloca la versión final en el lugar acordado.

Periódicamente el reglamento será revisado tanto para incluir nuevas pautas o modificar otras a partir de la experiencia como para ir mejorando la escritura a medida que los chicos avanzan en el proceso de aprendizaje.

Anticipando tareas de los próximos días el maestro les habla de:

- tener un cuaderno para registrar los libros que se leen,
- armar una cartelera con las recomendaciones sobre los libros que más les gustaron,
- decidir cómo se eligen los bibliotecarios (rotativos) y algún distintivo para reconocerlos,
- confeccionar carnet de socios de la biblioteca.

Contenidos trabajados en la situación:

Quehacer del escritor

- Leer para escribir: leer textos homólogos para aprender a escribirlos
- Escribir en función de un propósito (en este caso, guiar, pautar, recomendar).
- Planificar el texto.
- Consultar con otros para resolver dudas
- Consultar otros textos mientras se escribe
- Revisar el texto en forma diferida y hacer las correcciones pertinentes.

Características de los textos y de los portadores

- El reglamento:
  - características propias del texto instructivo:
    - función normativa, prescriptiva
    - organización del texto: sucesión de enunciados, ausencia de conectores que los unan
    - formas verbales predominantes: infinitivo o imperativo

Sistema notacional

- Separación entre palabras
- Punto y aparte
- Mayúsculas
- Valor convencional (alfabético) de los grafemas

Producción de afiches para una campaña sanitaria

El afiche es un tipo particular de portador, que los chicos ven cotidianamente en las calles. Y es particular porque suele articular el texto y la imagen para transmitir un mensaje -generalmente apelativo pero también informativo-; mensaje que resulta eficaz precisamente gracias a esta articulación, pues las condiciones de recepción del mismo requieren que pueda ser captado en un "golpe de vista". De hecho, no nos detenemos a leerlos; de allí que también la eficacia del mensaje radica en que, a diferencia de otros textos, no vemos de él un solo ejemplar sino varios que reiteran (con un mismo diseño o varios equivalentes), idéntico mensaje.

La preparación de una campaña "propagandística" en la escuela permite, pues, poner a los niños en situación de debatir y diseñar estrategias que, ajustadas a las exigencias del formato, resulten eficaces en virtud de los propósitos definidos. Estrategias que serán tanto de diseño como de selección de texto lingüístico, y esto favorecerá una reflexión interesante acerca de: los propósitos, el destinatario, la adecuación del mensaje a ambos, la necesidad de articulación entre texto e imagen. Se pueden planificar situaciones de producción de afiches en proyectos tales como una campaña de prevención de pediculosis o de vacunación, en la organización de alguna actividad (ferias, exposiciones, concursos, certámenes deportivos) a la que se invita por medio de afiches, o en una convocatoria para la realización de alguna actividad comunitaria.

Contextualización

Los niños de primer grado están cambiando los dientes. Es un buen momento para entrevistar a un odontopediatra, quien responde a sus inquietudes y les da información sobre prevención de caries. Realizado el encuentro, el maestro sugiere anotar las informaciones obtenidas y los niños le dictan lo que recuerdan. El registro resultante queda exhibido en el aula.

Los chicos ya han desarrollado antes situaciones de escritura en pequeños grupos y algunas técnicas de planificación del texto, como por ejemplo, anotar las ideas que van apareciendo o hacer registros como el citado.

También conocen afiches no solo porque los han visto por la calle sino porque el maestro ha traído al aula algunos que considera pueden ser de su interés (por ejemplo, los de la Feria del Libro Infantil). Los chicos comentaron que, en los afiches, el texto y la imagen se complementan.

Desarrollo

En virtud del interés que la visita del odontólogo ha despertado, se decide entre todos hacer una "campaña sanitaria" para informar a todos los chicos de la escuela acerca de las normas para tener la boca sana.

Una vez definido el propósito (la prevención de caries) y el destinatario (todos los alumnos de la escuela), comienza la tarea de planificación de los afiches.

En primer término, entre todos releen las notas que han conservado, escritas por el maestro, y empiezan a discutir acerca de lo que tendrán que decir los afiches. Finalmente deciden que la campaña deberá informar sobre: el consumo de golosinas, la frecuencia del cepillado, la necesidad de visitar al odontólogo, la técnica del cepillado y el daño que producen las caries. El maestro toma nota de estos acuerdos.

Luego les propone que se dividan en grupos, de aproximadamente cinco alumnos cada uno, para que cada grupo realice un afiche con uno de los mensajes acordados. En el aula están disponibles materiales diversos que se utilizarán para este trabajo: papel afiche, cartulinas o bien papel liso de tamaño grande, marcadores y papeles más pequeños que utilizarán para ir diseñando los bocetos. Propone a los alumnos que se reúnan en pequeños grupos que él designa y los alienta a planificar el afiche previendo la distribución del texto y la imagen en el espacio, así como el contenido del texto.

Para esto tienen que tomar en cuenta el hecho de que los lectores no han escuchado las explicaciones del odontólogo ni han leído los folletos que ellos tuvieron a su alcance.

Los chicos trabajan en grupo elaborando el boceto de su afiche. Lo revisan, releyéndolo y leyéndoselo a otros grupos y a la maestra. Todos opinan. El grupo 1, por ejemplo, resolvió escribir: "Si querés tener la boca sana, no comas tantos caramelos".

La elección de la segunda persona del singular fue fruto de la intervención docente, que los alentó a pensar cómo decirlo para que cada lector se sintiera aludido y a recurrir a los afiches existentes en el aula para inspirarse. Cuando llega el momento de escribir, los chicos se consultan entre ellos y consultan toda la información que hay en el aula: folletos sobre salud bucal, el afiche con las notas sobre la visita que está exhibido en el aula, los archivos, etc. Aportan lo que ya saben sobre el sistema notacional, consultan la lista de sus nombres que está exhibida para dirimir diferencias. Cuando quieren escribir la palabra "boca" recuerdan haberla visto escrita y tratan de localizarla en los folletos, un chico elige "todas" porque reconoce en esta palabra la "o" y la a", otro recuerda el nombre del cuadro de fútbol y este conocimiento le resulta válido a todo el grupo.

También enfrentarán dificultades a propósito de la separación entre las palabras. Por ejemplo, ¿es "laboca" o "la boca"? ¿Cómo decidirlo, en vista de que las opiniones difieren? Miran en los libros de la biblioteca o en diarios o revistas; si el desacuerdo subsiste, consultan a la maestra.

Una vez que todos los bocetos han sido revisados (tanto los textos como los dibujos) se exhiben en las paredes del aula para tener una "visión de conjunto". Se realizan los últimos ajustes y en este momento, en cada grupo, se reparten las tareas de transcribir el texto y dibujar las imágenes, respetando la distribución espacial acordada, en los papeles afiche que serán exhibidos en la escuela.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Escribir en función de propósitos: informar y convencer.
- Definir el destinatario y seleccionar el registro en función de él.
- Leer afiches para ajustar su producción a las características del género.
- Hacer diferentes versiones del texto, elegir la más adecuada, revisar.
- Diagramar: ubicar el texto y la ilustración, decidir el tamaño de las letras.
- Someter el afiche a la consideración de otros

Características de los textos y de los portadores

El afiche: la función apelativa

Recursos lingüísticos: segunda persona; modo imperativo o equivalente.

Recursos estilísticos: juegos de palabras; economía textual.

Recursos tipográficos

Distribución espacial

Relación entre texto e ilustración.

Sistema notacional

- Separación de palabras.
- Valor convencional (alfabético) de los grafemas.

* Producción de biografías para una exposición de pintores argentinos

Se propone un proyecto de producción que incluye articulación con el área de arte y la de ciencias sociales, así como planificación y realización de visitas a museos y galerías de arte.

El propósito es la preparación de una exposición de reproducciones de obras de pintores argentinos, y para ello se producirán biografías y breves textos informativos sobre las obras en exposición, así como invitaciones y afiches de publicidad.

Este tipo de proyecto, que supone la elaboración de textos para ser leídos por personas que no pertenecen a la escuela, y por ello requiere una presentación cuidadosa de los mismos, es apropiado para trabajar con el procesador de textos -en aquellos casos en que las condiciones estén dadas- o con máquina de escribir.

Contextualización

A partir de varias visitas que los chicos han hecho a diversos museos, entre ellos algunos de arte, se propone la preparación de una exposición en la escuela. Las visitas no solo servirán para obtener información acerca de los pintores que se seleccionen y las características de los catálogos que recogerán, sino también para ver cómo se disponen las obras para una exposición y qué tipo de información hay en los textos que acompañan cada obra.

Para este proyecto, además de los catálogos, los chicos han conocido y leído varios libros de arte de diverso tipo, han hecho consultas con el maestro de plástica e incluso han traído algunos materiales de sus casas. También han leído biografías diversas y están familiarizados con el formato. Saben que en ellas no siempre los datos están organizados cronológicamente, que en ocasiones presentan la estructura de un relato.

Cada chico ha elegido un pintor para investigar acerca de su vida y su obra.

De todas estas lecturas, individuales y grupales, han conservado notas -acerca de los datos biográficos y de las características de las obras- con información que necesitarán para realizar su propia producción.

Desarrollo

Una vez que el maestro considera que los chicos han recogido suficiente información para iniciar el trabajo, comienza la tarea de organización de las notas que cada chico ha tomado durante las lecturas previas y las visitas a museos acerca del pintor elegido. Las revisa, intenta ordenarlas y empieza a seleccionar aquella información que va a registrar en su biografía. Es posible que algunos niños solo tengan algunas frases que han copiado y les resulte difícil resumirlas y articularlas entre sí. La maestra colabora en este momento de la tarea, respondiendo u orientando la búsqueda de respuestas a las inquietudes y dudas de sus alumnos. Para esta primera organización de la información con que cuentan, puede ser necesario recurrir nuevamente a las fuentes para verificar o completar algunos datos. Por ejemplo, un alumno que no comprende sus propias notas puede preguntarle al maestro "¿qué puse aquí?", y el maestro tratará de orientarlo para que recuerde dónde estaba esa información y vuelva a revisar el texto original.

A lo largo de varias sesiones de trabajo los chicos van produciendo su primer borrador. Se presentan problemas relativos a la selección de datos que resulten pertinentes y habrá que ajustar criterios para desechar parte de la información con que se cuenta. En este momento puede también ser necesario volver a las fuentes para buscar las formas apropiadas de escribir algunas palabras, en especial los nombres propios o términos poco familiares. Aparecerán dudas acerca de criterios de puntuación en función de la organización del texto y sobre el uso de los conectores apropiados. El maestro interviene también para que los alumnos tengan en cuenta el destinatario de sus textos, y que éstos tienen que ser suficientemente claros y explícitos, esto es, autosuficientes.

También es posible que se requiera realizar algunos ajustes al plan de texto original a la luz de los problemas y soluciones encontrados. Por ejemplo, en relación a la longitud de cada texto o de los datos biográficos a incluir, es posible que se dificulte la aplicación de un criterio uniforme en la medida en que de algunos pintores se haya encontrado menos información que de otros, y por ello habrá que replantear algunas de las pautas relativas a los contenidos de los textos.

Una vez que cada chico ha producido y revisado su texto, se realiza una segunda revisión por parejas o en pequeños grupos. Cada uno de los alumnos se convierte así en lector del texto del otro, hace sugerencias, dice que no entiende o que le falta algún dato relevante. En este proceso de revisión, también se intercambian y comentan las dificultades de cada uno y sus estrategias de solución.

En base a lo acordado en la instancia de revisión, los alumnos ya están en condiciones de abocarse a la tarea de reescritura de sus textos. Luego se realiza la escritura definitiva y el ajuste de criterios a los fines de la producción final, la preparación de las invitaciones (ver: "Producción grupal de una invitación") y la realización de los afiches publicitarios (ver: "Producción de afiches para una campaña sanitaria").

Por otra parte, habrá también que confeccionar los carteles que se colocarán junto a cada reproducción y, eventualmente, un texto colectivo para la presentación de la exposición (a la manera en que se produce un prólogo, ver: "Los chicos dictan al maestro el prólogo de una antología").

Finalmente, harán la planificación y el diseño de la exposición propiamente dicha, que se podrá realizar con el maestro de plástica.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Tomar notas (seleccionar información pertinente y desechar la no pertinente) como apoyo para una escritura posterior.
- Resumir un texto leído.
- Planificar el texto: establecer los aspectos fundamentales que se incluirán en el texto y su orden probable.
- Releer el texto que se está escribiendo.
- Probar diferentes alternativas de escritura.
- Modificar la organización inicial prevista.
- Articular las partes del texto usando conectores temporales y causales
- Evitar repeticiones innecesarias (a través de la omisión de elementos reiterados en el texto, el uso de pronombres, sinónimos, puntuación)
- Evitar ambigüedades (concordancia del pronombre con su antecedente, puntuación)
- Corregir el texto: suprimir fragmentos innecesarios, agregar información para hacerlo más comprensible, sustituir expresiones por otras más adecuadas, modificar la puntuación en función del sentido que se quiere dar al texto.
- Revisar el texto poniéndose en el punto de vista del destinatario y teniendo en cuenta las características del formato.
- Cuidar que el texto esté escrito a la manera de las biografías leídas.
- Pedir a otro que lea lo escrito.
- Consultar con otros para resolver problemas o para decidir entre alternativas posibles.
- Consultar materiales escritos para resolver problemas de distinto tipo.
- Atender a la corrección ortográfica.
- Pasar en limpio el texto.

Características de los textos y de los portadores

- Portadores: enciclopedias, fascículos, catálogos, libros de arte.
- La biografía: distintas formas de organización (cronología o relato)
- Recursos cohesivos: sinónimos, pronombres, conectores, puntuación.

Sistema notacional

- Separación de palabras.
- Convenciones ortográficas: ortografía de la palabras, mayúsculas, puntuación

* **Producción de cuentos para una antología que se va a publicar**

Los proyectos que tienen como productos a lograr antologías de cuentos, de poemas o de adivinanzas escritos por los mismos chicos requieren ciertos acuerdos previos a realizar en el grupo (que, por supuesto, incluye al maestro):

+ en esas antologías van a aparecer textos de todos los chicos;
+ cada chico está dispuesto a escribir varios cuentos, poemas o adivinanzas, entre los que se va a elegir el texto a publicar;
+ en la elección del texto que aparecerá en la antología va a participar todo el grupo;
+ cada chico se compromete a mejorar su producción y para ello puede pedir colaboración a otros integrantes del grupo;
+ cada uno se compromete también a pasar en limpio su texto (ya que lo que se va a publicar es un libro, lo ideal es que la versión final se haga a máquina o en computadora).

Se acuerdan también otros tipos de cuestiones, como pedir autorización a la dirección para los gastos que demandará la edición del libro o bien proponer alternativas posibles para resolver las aspectos económicos del proyecto.

Contextualización

Se trata de un proyecto de producción de una antología de cuentos, que culminará con su publicación. Cada alumno regalará a sus padres un ejemplar para la fiesta de fin de curso.

El grupo empezó a producir cuentos en primer grado. Fue evolucionando en el curso de diferentes proyectos. Es decir que, al acordarse la realización de este proyecto, los alumnos ya han leído muchos cuentos por sí mismos, han escuchado leer a su maestra, integran desde segundo grado círculos de lectores donde intercambian opiniones acerca de los cuentos leídos y realizan recomendaciones de lectura a sus compañeros (ver: "Actividad permanente: círculo de lectores de cuentos"). En tercer grado han leído cuentos de diversos subgéneros. Algunos se han entusiasmado con los cuentos de aventuras, otros con los maravillosos.Ya han escrito cuentos. En algunas ocasiones han cambiado el final de un cuento, han escrito el texto de un cuento "mudo", han incorporado un personaje o un episodio de un cuento conocido a un nuevo cuento y también, dada una introducción, han pensado diversos conflictos posibles. Han escrito en pequeños grupos, en forma individual y en forma colectiva; han revisado reiteradamente sus producciones.

Se decide que los cuentos a escribir serán de alguno de los tres subgéneros que los chicos ya conocen: de aventuras, de fantasmas o de hadas.

Desarrollo

El docente propone que cada niño escriba un cuento.

Los niños comienzan a trabajar en la planificación del texto: lo primero que van a hacer es empezar a definir la historia a contar, recordando una situación real, propia o ajena, creando un personaje, partiendo de noticias, de imágenes, de escenarios, de un encuentro entre dos personajes, de un cuento ya leído, de una película, de un título, de un sueño, de un recuerdo, de una lista de temas posibles...

Elaboran una guía para la escritura del cuento, anotando esquemáticamente de qué se tratará cada episodio, o dibujando -cuando hacerlo los ayude- los escenarios en que el cuento se desarrollará o la vestimenta de un personaje. De a poco irán ajustando la definición de los personajes, de las situaciones, del conflicto central; decidirán tal vez cómo va a empezar el cuento o cuál va a ser el desenlace.

A esta altura del trabajo, el maestro podrá sugerir que los chicos se reúnan en grupos a comparar sus planes de textos o a contarse sus argumentos.

Puestos ya a escribir el texto y mientras lo hacen, lo ideal es que tengan sobre la mesa de trabajo algunos cuentos, si es posible del mismo tipo del que están escribiendo, para consultarlos toda vez que sea necesario. Seguramente, en algún punto de la escritura, notarán que les falta información, que no tienen algún dato, lo que los llevará a una búsqueda o consulta a personas o materiales escritos. Si lo que están escribiendo es un cuento de fantasmas en un castillo, por ejemplo, les faltarán muchas veces las palabras para nombrar algunas de sus partes: torre, puente levadizo, y tendrán que averiguarlas. Si es un cuento de aventuras y transcurre en la selva, necesitarán información sobre ella.

Las dudas a resolver podrán ser de otro tipo quizás. Por ejemplo, sobre los signos de puntuación que marcan el diálogo, o acerca de la variación posible en las fórmulas de iniciación y cierre de los cuentos pertenecientes al subgénero elegido.

Mientras escriben, van revisando lo ya escrito y lo van cotejando con el plan. Como resultado de la revisión, puede darse que comprueben que se ha modificado el plan, o que decidan modificar el texto. Tachan, modifican, cambian de lugar algún fragmento, desarrollan otro, corrigen la ortografía y la puntuación, si encuentran repeticiones tratan de resolverlas por medio de diversos recursos como la sinonimia o la sustitución por un pronombre.

Al terminar de escribir, revisan globalmente el cuento producido y lo pasan en limpio, lo que significa la conclusión de uno de los momentos fundamentales del proyecto: el de la producción del cuento que va a integrar la antología.

Pero quedan otros momentos que son los que llevan a la culminación del proyecto: el armado del libro. Los pasos siguientes hacia esa producción pueden ser: la escritura de la autobiografía por parte de cada autor o la producción de una dedicatoria y agradecimientos, como han visto en algunos libros (esta decisión los obliga a volver a los libros para consultarlos: ¿dónde se escribe la dedicatoria?, ¿es necesario justificarla?);

En esta etapa, los chicos deciden también si van a ilustrar el libro y, en caso de hacerlo, fragmentan cada cuento en páginas y las ilustran; consultan en la biblioteca otras antologías para ver cómo se separa un cuento de otro; numeran las páginas; examinan el paratexto de las antologías para ver qué datos figuran -por ejemplo- en tapas y contratapas, dónde se colocan los datos del autor de cada texto, qué datos constan en el índice. A partir de esta observación deciden cómo se va a llamar la antología, diseñan tapa y contratapa, las confeccionan e ilustran; definen criterios para ordenar los cuentos

dentro de la antología y arman el índice. Por supuesto, revisan el libro antes de reproducirlo.

Cuando se ha llevado a cabo un proyecto de producción de un libro, un buen cierre puede ser la organización de una reunión de presentación del libro ante los padres y ante el resto de la escuela, lo que hace necesaria la producción de invitaciones (ver: "Producción grupal de una invitación").

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Releer cuentos para escribir cuentos
- Elegir el subgénero del cuento que se va a escribir
- Planificar el texto:
  - imaginar los distintos episodios del cuento
  - delinear los personajes
  - decidir cuál será el conflicto central y el desenlace
  - ampliar -por diferentes medios- la información que se tiene sobre los escenarios del cuento
- Probar diferentes maneras de presentar a un personaje, de relatar una situación o de incluir un diálogo
- Releer mientras se está escribiendo para:
  - ajustar las expresiones al "lenguaje de los cuentos"
  - adecuar la producción a las características del subgénero elegido
- Encontrar formas de referirse a cada uno de los personajes ya nombrados, evitando ambigüedades y repeticiones: uso de expresiones sinónimas, de pronombres ("este último", "aquél", "el suyo")
- Revisar y reescribir
- Verificar con lectores diferentes la eficacia de los recursos elegidos
- Elegir un título para el cuento

Características de los textos y de los portadores

- La antología de cuentos.

  Paratexto: el prólogo, el índice, la dedicatoria, la biografía del autor

  El cuento:

  - características de los subgéneros elegidos
  - componentes del cuento
  - fórmulas de iniciación y cierre
  - personaje central y personajes secundarios
  - organización por episodios
  - la intercalación del diálogo
  - recursos para hacer avanzar el relato o para sostener el hilo del relato

  Recursos cohesivos: pronombres, sinónimos, etc.

Sistema notacional

- Puntuación: guión de diálogo, dos puntos, signos de interrogación y de exclamación
- Ortografía de las palabras

* **Dictado (entre niños) de una invitación**

El dictado entre niños es -como podrá constatarse al analizar el desarrollo de la actividad- una situación óptima para favorecer la cooperación **durante** el proceso de escritura. La confrontación de conceptualizaciones y el intercambio de conocimientos que tienen lugar en el marco de este tipo de situaciones promueven progresos significativos en la apropiación del sistema notacional.

La invitación es un texto epistolar cuya función es la que está indicada en su nombre. Puede presentar diverso grado de formalidad dependiendo del destinatario de la misma tanto como de la actividad anunciada en ella. Contiene información precisa acerca de: en qué consiste dicha actividad (fiesta de cumpleaños, inauguración de una muestra,

presentación de un libro, etc.) así como sobre el lugar, la fecha y la hora de realización. En relación con el nivel de formalidad y el tipo de actividad suele tener fórmulas fijas de inicio y de despedida.

Contextualización

Esta actividad puede realizarse en el marco de diversas situaciones desarrolladas en este mismo documento -la inauguración de la biblioteca, la fiesta de fin de año en la que los chicos piensan regalar a sus papás la antología que han escrito entre todos, la inauguración de una exposición de pintores argentinos- así como en otras en la que resulte necesario.

Desarrollo

Los chicos acuerdan escribir las invitaciones a los padres con un texto único ya que se trata de una invitación formal de la escuela. Para redactarla siguen varios pasos. En primer término, el maestro les propone tomar nota en un pizarrón lateral o en un papel afiche de los datos que no deben faltar y los alumnos van anotando los que les parecen imprescindibles: la fecha, el motivo, el lugar, el pedido de asistencia y puntualidad. Estos datos quedan escritos a la vista de todos.

En un segundo momento les sugiere trabajar en parejas elaborando una propuesta de la invitación. Como se trata de un formato muy conocido, no necesitan recurrir a otras invitaciones para cotejarlas sino que las evocan, Sin embargo, revisan alguna de las que se encuentran en el cuaderno de comunicaciones para recordar las fórmulas de iniciación y despedida en una invitación formal, y también pueden hacerlo en el momento de decidir la diagramación.

En cada pareja, un alumno será el que escribe y su compañero quien dicta. Al hacer esto consultan permanentemente el ayuda-memoria. En el dictado al compañero aparecen algunas situaciones en las que el que dicta intercala comentarios, hace repeticiones o vacila. Por ejemplo, el que dicta dice: "Queridos padres... no, papis". El que otro escribe textualmente todo lo que escucha, incluso "lo que sobra". El que dicta lee el texto y advierte la redundancia, es decir que cumple la doble función de dictar y revisar. En esta revisión indica ajustes de la escritura distinguiendo entre aquello que se dice pero no debe ser escrito de aquello que se debe escribir.

En ocasiones, el que dicta "se pierde" ya que por la lentitud de la escritura de su compañero no recuerda lo que dictó hasta ese momento. Ello obliga a ambos a retener durante un tiempo el mensaje a escribir. El que escribe reclama "más despacio, que es mucho", y su

compañero de tarea debe acomodar el ritmo de su emisión al de la escritura de aquél. En otro momento, el que está dictando necesita silabear, deletrear una palabra o dar indicaciones ortográficas o de puntuación para asegurarse de que ha sido comprendido. Dice, por ejemplo: "Los invitamos a concurrir, con- cu- rrir, con erre", o "Habrá cuentos, coma, canciones, coma y mucha alegría, con acento en la i".

El dictado promueve en los niños un cuidadoso control ortográfico: el que escribe ha puesto: "Los inbitamos...". Su compañero le recuerda que "lleva 'v' después de la 'n'", como en la poesía del invierno que está en la cartelera.

Cuando cada pareja concluye su versión comienzan a dictar al maestro, quien escribe en el pizarrón. Como hay varias propuestas para cada fragmento, las escuchan, comparan y deciden cuál adoptarán para la versión definitiva. Al terminar, releen lo escrito para mejorarlo. Corrigen la ortografía, la puntuación, eliminan repeticiones, embellecen los giros, aclaran las amibigüedades.

En primer grado, esta misma situación da lugar a la aparición y resolución de problemas diferentes. Cuando el que dicta dice "Queridos papis", el que escribe pone: EIOS PAIS. El otro observa lo escrito por su compañero y le indica que "queridos" empieza con "con la de Carlos", mientras se la muestra en uno de los carteles del aula. El que realiza la tarea de escribir la agrega y el texto ahora dice: CEIOS PAIS.

El que dicta indica "abajo" (elevando el tono de la voz), para señalar que hay que cambiar de renglón. Su compañero no repara en que es una indicación y escribe esa palabra; el dictante -sorprendido- le hace notar que "abajo" no tiene nada que ver con lo que había que poner en la invitación, señalando así la diferencia entre lo que se dicta para ser escrito y lo que se dice pero no debe escribirse.

El que dicta se ve obligado a conservar en la memoria un enunciado relativamente largo, porque tendrá que repetirlo varias veces para que el "escriba" no se pierda; paralelamente, da información sobre el sistema notacional diciendo que "Los" es "como la de Lorena, pero con 's' al final".

El texto producido es LOSIAOS AOUI. El dictante repite la frase, separando lo que él considera que son palabras diferentes: "Los invitamos aconcurrir" (tres palabras).

Si bien el producto final del trabajo de esta pareja no es una escritura convencional, los dos niños manejan diferentes tipos de información y la que provee el que dicta contribuye a mejorar la producción del que escribe.

La maestra sugiere luego que las parejas se reúnan de a dos para que confronten sus escrituras y traten de lograr una versión que los padres puedan comprender sin mucha ayuda de sus hijos.

Nuestra pareja -la que hemos seguido en los párrafos anteriores- resuelve entonces adoptar una prudente decisión que han tomado los niños con los que se reúnen: encabezar la carta poniendo "CEIOS PAPA I MAMA", porque éstas ("papá'" y "mamá'") son formas fijas de cuya corrección están seguros, en tanto que la escritura "PAIS" para "papis" no los convence completamente. Los otros niños, además, han escrito "invitamos" así: IITMS, y alegan que han utilizado "la ta de Tali" y "la mo de Mo'nica". Los chicos de nuestra pareja original objetan: "no puede haber dos 'i' juntas; eso no existe". Los otros reconocen que esto es así, pero tampoco están de acuerdo con poner una 'i' sola como lo han hecho sus compañeros. Las dos escrituras confrontadas para "invitamos" son: IAOS y IITMS.

Como no logran ponerse de acuerdo, llaman a la maestra. Esta sugiere que la discusión sobre las 'i' puede resolverse volviendo a pensar en la palabra que se está' escribiendo: "Piensen en 'invitamos'. ¿No habrá algo entre las dos 'i'?" Al repetir lentamente el comienzo de la palabra, los chicos descubren que ahí está "la vi de Viviana" y acuerdan entonces incluir la "v" entre las dos "i". La maestra dice además que los dos grupos tienen razón en la escritura del resto de la palabra (porque las letras que ambos usaron están efectivamente en "invitamos") y propone que recurran a los nombres de Tali y Mo'nica para encontrar una solución. Los niños escriben entonces estos nombres (ya los conocen, porque se han hecho antes diversas actividades dirigidas a lograr que todos los chicos conocieran los nombres de sus compañeros y pudieran utilizar estos conocimientos al producir otras escrituras). La maestra les pide que los lean, para localizar dónde dice "ta" y "mo"; uno de los niños lee "ta - li" señalando primero la 'T'y luego la 'A', pero le sobran letras (el fragmento "LI" queda sin interpretación) y, después de un momento de desconcierto, encuentra otra manera de leerlo: "Ya sé, es 'ta - li', 'ta' es esto (TA) y 'li' es esto (LI)". Otro niño dice entonces: "Claro, en "TA" están ésta (T) y ésta (A), por eso la maestra dijo que todos teníamos razón, porque ustedes habían puesto la "A" y nosotros la "T" y tenían que estar las dos".

Se hace un trabajo similar con "Mónica" y, finalmente, "invitamos" queda escrito así: IVITAMOS.

La discusión entre las dos parejas -con la intervención indispensable de la maestra- permite entonces llegar a una escritura mucho más próxima a la convencional que la producida originalmente por cada uno. La confrontación en la clase total de las versiones producidas por estos grupos permitirá no solo hacer más comprensible la invitación que se

enviará a los padres, sino también -y sobre todo- constituir un patrimonio -común a todo el grupo- de conocimientos sobre el sistema notacional y de estrategias para producir escrituras cada vez más ajustadas a la alfabeticidad del sistema.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

(Tercer grado)

- Diferenciar entre lo dicho y lo dictado.
- Controlar la extensión de lo que se dicta.
- Ajustar el ritmo del dictado al de la escritura.
- Incluir todas las informaciones necesarias para el destinatario.
- Leer lo ya escrito para verificar hasta dónde se llegó.
- Cuidar la ortografía.

(Primer grado)

- Diferenciar entre lo dicho y lo dictado.
- Ajustar el ritmo del dictado al de la escritura.
- Leer lo ya escrito para verificar hasta dónde se llegó.
- Colocarse en el punto de vista del lector.
- Intentar que el mensaje resulte comprensible para el destinatario.

Caracteristicas de los textos y de los portadores

La invitación: fórmulas de inicio y despedida ; precisión en la información (evento, lugar, fecha, hora).

Sistema notacional

(Tercer grado)

- Ortografía de las palabras.
- Mayúsculas.

Signos de puntuación

(Primer grado)

Valor convencional (alfabético) de los grafemas

Separación entre palabras.

* Transcripción de un reportaje para una publicación

Los reportajes cumplen una función relevante cuando se recurre a una persona clave para abordar o profundizar un tema que los alumnos están investigando. Pueden tener lugar, por lo tanto, en el marco de proyectos de Lengua, Ciencias Sociales o Ciencias Naturales.

Un reportaje constituye un texto conversacional, esto es, producido a dos voces, para cuya realización pueden distinguirse tres momentos: el diseño del cuestionario-guía, la concreción del reportaje propiamente dicho y su registro en un grabador, la desgrabación de la cinta o sea la transcripción.

A diferencia de una entrevista, en la cual el entrevistador tiene mayor libertad en la producción del texto final, el reportaje supone un mayor apego a lo que realmente fue dicho y al modo en que se dijo. No obstante, hay numerosas cuestiones puestas en juego cuando se trata de transcribir un texto producido oralmente: ¿qué se hace con las frases que se acompañaron de un gesto? ("era como de este tamaño"); ¿qué hacer cuando hay una clara intención irónica expresada a través de la entonación? ("Uy, sí, era bárbaro trabajar hasta los domingos"); ¿cómo se transcribe una respuesta que -se recuerda- fue simplemente un encogimiento de hombros?.

Contextualización

En esta situación los niños están investigando, en el área de Ciencias Sociales, cómo era la ciudad hace cincuenta años, con el propósito de producir y publicar un fascículo sobre el tema. Tras consultar diversas fuentes escritas, deciden que sería interesante incluir fragmentos de un reportaje que harán a uno de los vecinos más antiguos del barrio.

Como los niños ya tienen información sobre el tema pues se han documentado leyendo material bibliográfico y observando mapas y fotografías, deciden que el objetivo del reportaje

será recoger aquellos datos que un informante puede aportar para confirmar, completar o enriquecer la información recogida en el material consultado.

Los alumnos ya han leído reportajes al estudiar otros temas. En esos casos, como lo han hecho para obtener información y no para escribir después, se han centrado en el contenido de los textos. Esos reportajes podrán ser leídos y consultados en el transcurso de la escritura para ver cómo preguntan los periodistas. El conocimiento que ya tienen del contenido les permitirá centrarse más fácilmente en las propiedades del texto.

Desarrollo

El maestro les propone que comiencen a elaborar por escrito las preguntas que harán al entrevistado. Cuando todos han formulado y anotado algunas, se las dictan al maestro que las escribe en el pizarrón respetando la formulación hecha por los niños y sin ningún orden preestablecido.

Comienza luego la elaboración colectiva del cuestionario definitivo mediante la selección y ordenamiento de las preguntas. Para ello se descartan las que están repetidas o las que no resultan pertinentes al tema del reportaje. Es posible que los niños no se den cuenta de la similitud o de la formulación confusa de algunas preguntas y el maestro les propone imaginar qué respuesta podrían obtener a efectos de que se eliminen las similares y se reformulen las otras. Se discute acerca de cómo agrupar y cómo ordenar las preguntas.

Por otra parte, el maestro advierte a sus alumnos que, en función de lo que diga el entrevistado, se les pueden ocurrir preguntas que no figuran en el cuestionario, que pueden repreguntar cuando algo no haya quedado claro o cuando aspiren a una mayor profundidad en la respuesta y que también puede ocurrir que una de las preguntas previstas deje de ser pertinente a partir de alguna respuesta del entrevistado.

Se discute también acerca del tipo de registro a utilizar (formal o informal). Los niños consultan otros reportajes, el maestro los hace reflexionar sobre la distancia que media entre ellos y el entrevistado y la adecuación a la situación comunicativa (la entrevista formará parte de una publicación) y pueden decidir que durante el reportaje tutearán al entrevistado -porque algunos de ellos ya lo conocen- pero en la publicación usarán un tratamiento más formal.

Aparecen también problemas de puntuación (uso de los signos de interrogación, de la coma) y de ortografía que se resuelven mediante la consulta a los textos leídos y los conocimientos lingüísticos que aportan el docente y los chicos.

Cada niño copia las preguntas definitivas para tenerlas a la vista en el momento del reportaje. Luego, se organiza la situación: puede ser que se determine de antemano quién o

quiénes harán las preguntas o que, como todos tienen el cuestionario, durante su desarrollo los miembros del grupo pidan la palabra. En ambos casos deberán estar atentos a la información que va dando el reporteado a fin de poder repreguntar o suprimir preguntas por no ser pertinentes o porque ya fueron contestadas sin que los entrevistadores las hubieran formulado directamente.

El reportaje se graba en su totalidad. Como se desgrabarán solamente algunos fragmentos significativos, los niños y la maestra escuchan la grabación y toman nota de las preguntas que resultaron más interesantes por la información que aportan. Cuando sea necesario, se puede volver atrás. A medida que van escuchando pueden también saltearse algunas partes que no resulten tan relevantes. Pueden comparar la notas que tienen para llegar a algunos acuerdos provisorios sobre la selección de los fragmentos a transcribir. Cuando la selección está hecha, comienza la tarea de trancripción que se lleva a cabo en grupos.

Los integrantes de cada grupo (tres o cuatro niños) desgraban rotativamente partes de los fragmentos seleccionados, luego el cassette pasa a otro grupo para continuar la tarea.

La transcripción constituye una situación semejante a la del dictado (ver: "Producción grupal de una invitación"), pero mucho más compleja, ya que los niños deben resolver múltiples problemas de escritura. En una situación de escritura grupal en la que se van rotando las tareas de composición del texto y de registro escrito, el que dicta va regulando la longitud de la emisión dictada, controla el ritmo del dictado, ayuda al que escribe a recuperar el orden de la emisión (cuando el que escribe "se perdió" o cambió el orden del texto dictado), y también ayuda ofreciendo información sobre algunas convenciones de la escritura (ortografía, separación de palabras, etc.) , distingue mediante alguna estrategia lo que dice de lo que dicta (anuncia que terminó el texto o que el próximo enunciado es un título) (Teberosky :1995).

Cuando se está transcribiendo un texto grabado, el que escribe se desdobla por momentos en estas dos posiciones: es el que está escribiendo quien regula la longitud de la emisión y el ritmo del "dictado" (parando el grabador o rebobinando cuando sea necesario), controla lo que ya está escrito y lo que falta escribir (releyendo el texto y escuchando la grabación), debe resolver solo o consultando a otros los problemas referidos al sistema de notación o a las diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita.

Con respecto a las diferencias entre oralidad y escritura aparecen preguntas en relación a lo que se escribe y lo que no se escribe: "¿Tengo que poner cuando dice 'bueno' o 'este'?", "¿Hay que poner si se rió mientras contestaba?, ¿cómo?". Los niños vuelven a consultar los reportajes que ya conocen para resolver estos problemas y, con la orientación del maestro, acuerdan criterios que usarán uniformemente.

Los problemas de puntuación son diversos, los reportajes ya leídos permiten obtener información sobre cómo se separan e indican los turnos de palabra (uso del guión y del punto aparte), ya que se trata de un uso de la puntuación que es característico del género. En cambio, los problemas vinculados al uso del punto seguido y de la coma, por ejemplo, deben resolverse reflexionando sobre el contenido específico del texto.

Cuando ya han sido revisados parcialmente los distintos fragmentos que cada grupo transcribió, se realiza la relectura y corrección final, para otorgar coherencia al conjunto. Como el reportaje se incluirá en un fascículo que están produciendo, podrán acordar escribir -si lo consideran necesario- entre todos un texto introductorio que, al tiempo que informa a los lectores acerca de los objetivos de su inclusión, podrá servir para contextualizar la información que brinda el reportaje en los fragmentos seleccionados.

Contenidos trabajados en la situación

Quehacer del escritor

- Usar la escritura como apoyatura para la comunicación oral
- Informarse para escribir sobre un tema específico.
- Definir el propósito del reportaje y delimitar los aspectos a tratar
- Elaborar la guía del reportaje
- Seleccionar el registro adecuado a la situación
- Transcribir textualmente lo dicho por otro
- Resolver problemas planteados por el pasaje de la oralidad a la escritura
- Leer y releer lo que ya se ha escrito.
- Producir un texto para contextualizar la citación del discurso del entrevistado
- Revisar globalmente el texto y hacer las modificaciones necesarias.

Características de los textos y de los portadores

- El reportaje: texto conversacional; presencia de preguntas; separación en turnos de palabra.

Sistema notacional

- Puntuación: signos de interrogación y exclamación, guión de diálogo, punto aparte y seguido, puntos suspensivos, uso de la coma.

- Ortografía de las palabras.

PALABRAS FINALES

Ante la imposibilidad de abordar en este documento todas las cuestiones involucradas en la enseñanza de la lengua, hemos priorizado dos que consideramos fundamentales: la lectura y la escritura.

Las pensamos y tratamos de definirlas como prácticas. Las pensamos también -fundamentalmente- en relación con otra práctica: la del aula.

Concebirlas así nos llevó a tomar ciertas decisiones: presentar una variada gama de situaciones didácticas y describir cuidadosamente su funcionamiento, enunciar los contenidos en el marco de estas situaciones -evitando hacer listas de "contenidos puros"-, mostrar que los contenidos varían en función de la forma en que son comunicados y que, por lo tanto, no pueden desgajarse del contexto didáctico en el cual son enseñados y aprendidos.

Quedan por abordar dos cuestiones esenciales: la sistematización de los conocimientos lingüísticos a partir de la producción de textos y el trabajo didáctico referido a la lengua oral. A estos temas dedicaremos futuros documentos.

BIBLIOGRAFIA

Braslavsky, B.; Natali, N. y Rosen, N. (1991) ***La lectoescritura II: una propuesta didáctica en acción***. Dirección de Curriculum - Secretaría de Educación - Municipalidad de Buenos Aires.

Cassany, D. (1989) ***Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*** Barcelona, Paidós.

Charolles, M. (1986) *"L'analyse des processus rédactionnels"*, en PRATIQUES No. 49 - Metz, Francia.

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica -CBC- (1994). Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.

Cook-Gumperz, J. (1988) ***La construcción social de la alfabetización***, Barcelona, Paidos/MEC.

Cuadernos de Pedagogía Nº. 216 (1993). Monográfico: *"Leer y escribir"*.

Barcelona.

Diseño Curricular para la Educación Primaria Común (1986) Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires.

Dubois, M.E. (1989) ***El proceso de lectura: de la teoría a la práctica***Bs. As., Ed. Aique.

Edwards, V. (1985) ***Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico***. Tesis de Maestría, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional - Dirección de Investigaciones Educativas - México,

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) ***Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.*** México, Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (comp.) (1982) ***Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura***, México, Siglo XXI Editores.

Ferreiro, Emilia (1987) ***Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso***, Bs. As., Centro Editor de América Latina.

Ferreiro, Emilia (comp.) (1989) ***Los hijos del analfabetismo***, México, Siglo XXI Editores.

Ferreiro, Emilia (1994) *"Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia"*, en: LECTURA Y VIDA, año 15, número 3.

Flower, L. y Hayes, J. (1981) *"Un proceso cognitivo. Teoría de la escritura"*, en: COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION - Nº 32 (Traducción: Debora Bentolila)

García Debanc, C. (1986) *"Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture"*, en: PRATIQUES Nº 49, Metz.

Goodman, Y. (comp.) (1991) ***Los niños construyen su lectoescritura***. Bs. As., Ed. Aique.

Graves, D.H. (1991) ***Didáctica de la escritura.*** Madrid, MEC/MORATA.

Gueller, B.; Grunfeld, D. y Kosiner, M. (1993) ***La lengua escrita en la escuela.*** Bs. As., Miño y Dávila.

Irwin, J. y Doyle, M.A. (comp.) (1994) ***Conexiones entre lectura y escritura***. Bs. As., Ed. Aique.

Jolibert, J.(1988) ***Formar niños productores de textos***, Santiago de Chile, Ed. Hachette.

Jolibert, J. (1992) ***Formar niños lectores de textos***, Santiago de Chile, Ed. Hachette.

Kaufman, A.M., Gómez Palacio, M. y otros (1984) ***Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura***. México, S.E.P.-O.E.A.

Kaufman, A.M., Castedo, M., Teruggi, L. y Molinari, C. (1989) ***Alfabetización de niños: construcción e intercambio***, Bs. As., Ed. Aique.

Kaufman, A.M. y Rodríguez, M.E. (1993) ***La escuela y los textos***, Bs. As., Santillana.

Kaufman, A.M. (1994) *"Escribir en la escuela: qué, cómo y para quién"*, en: LECTURA Y VIDA, Año 15 - Nº 3.

Lerner, D.; Pimentel, M. y Pizani, A. (1990) ***Comprensión lectora y expresión escrita. Experiencia pedagógica.*** Bs. As., Ed. Aique.

Lerner, D. y Pizani, A. (1992) ***El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela.*** Bs. As., Ed. Aique.

Lerner, D. (1994) *"Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente"*, en: LECTURA Y VIDA, Año 15 - Nº3.

Lerner, D. (1995) *"¿Es posible leer en la escuela?"*, en: Memorias del 2º. Congreso Nacional de Lectura - Fundalectura - Santafé de Bogotá. (en prensa en LECTURA y VIDA - Marzo de 1996).

Lerner, D. (en prensa) *"La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición"*, en: Castorina, Ferreiro, Kohl y Lerner:***Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate***, Buenos Aires, Paidós.

Lerner, D.; Lorente. E.; Lotito, L. y otros (1995) ***Actualización curricular. Lengua***. Dirección de Curriculum - Secretaría de Educación - Municipalidad de Buenos Aires.

Levy, H.; Lerner, D.; Sarquis, B.; Heredia, L.; Lobello, S. y otros (1993): ***Enseñando a escribir en el segundo ciclo*** - Desarrollo curricular. Dirección de Curriculum - Secretaría de Educación - Municipalidad de Buenos Aires.

Levy, H., Lerner, D., Lobello, S. y otros (en prensa) ***La génesis escolar de la escritura***. Dirección de Curriculum - Secretaría de Educación - Municipalidad de Buenos Aires.

Lorente, E. y Natali, N. (1994) ***Leer y producir textos en primer grado***. Dirección de Curriculum - Secretaría de Educación - Municipalidad de Buenos Aires.

Lomas, C. y Osoro, A. (1993) ***El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua,*** Paidós.

Moll, L. (comp.) (1990), ***Vigotsky y la educación*** Buenos Aires, Ed. Aique.

Mc. Cormick-Calkins, L. (1993) ***Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria,*** Buenos Aires, Ed. Aique.

Nemirovvsky, M. (1995) *"Leer no es lo inverso de escribir"*, en Teberosky y Tolchinsky (comps.): ***Más allá de la alfabetización*** - Buenos Aires, Santillana.

Olson, D. y Torrance, N. (comps.)(1995) ***Cultura escrita y oralidad***. Barcelona, Ed. Gedisa.

Ong, W.J. (1987) ***Oralidad y Escritura***, México, Fondo de Cultura Económica.

Smith, F. (1982) ***Writing and the writer*** - Heinemann Educational Books.

Smith, F. (1983) ***Comprensión de la lectura***. México, Trillas.

Solé, I. (1993) ***Estrategias de lectura***, Barcelona, Editorial Grao'.

Teberosky, A. (1982) *"Construcción de escrituras a través de la interacción grupal"*, en Ferreiro y Gómez Palacio (comps.): ***Nuevas perspectivas en los procesos de lectura y escritura***, México, Siglo XXI Editores.

Teberosky, A. (1990) *"Lenguaje escrito, alfabetización y estrategias de aprendizaje"*, en: Moncreu, C. (comp.) - INFANCIA Y APRENDIZAJE - Madrid.

Teberosky, A.(1992) ***Aprendiendo a escribir***. Barcelona, Cuadernos de Educación, ICE - HORSORI.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. (editoras) (1995) ***Más allá de la alfabetización***, Buenos Aires, Santillana.

Tolchinsky, L, y Teberosky, A. (editoras) (1992): Monográfico ***Más allá de la alfabetización.*** INFANCIA Y APRENDIZAJE. Nº. 58. Madrid.

Tolchinsky, L. (1993) ***Aprendizaje del lenguaje escrito.*** México, Anthropos.

Torres, M. y Ulrich, S. (1991) ***Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los chicos***. Buenos Aires, Ed. Aique.



Impreso en los Talleres Gráficos del Ministerio de
Cultura y Educación, Directorio 1781, Capital Federal
Buenos Aires - República Argentina