

MEMORIAS **II**

del Congreso Internacional de

Lectura y Escritura

Del pensamiento a la
escritura: experiencia y
reflexiones en torno a la
producción de textos en
la Educación Básica



Organizan



Quito, 5, 6 y 7 de julio de 2006
Universidad Andina Simón Bolívar

serie
APRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente



UNIVERSIDAD ANDINA
SIMÓN BOLÍVAR

Ecuador

Área de Educación

Programa "Escuelas Lectoras" - Proyecto CECM

MEMORIAS **II**

del **II** Congreso Internacional de
**Lectura
y Escritura**

Del pensamiento a la
escritura: experiencia y
reflexiones en torno a la
producción de textos en
la Educación Básica.

Quito, 5,6 y 7 de julio de 2006

serie
APRENDER

Leer y escribir en el siglo XXI:
Aportes para una nueva práctica docente

APORTES PARA UNA NUEVA PRACTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE CALIDAD.

Autores

Leonor Bravo Velásquez
Francisco Delgado Santos
Soledad Mena Andrade
Alejandra Medina Moreno
Alejandra Pellicer Ugalde

Manuel Bello

Director del Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros

Raquel Villaseca

Coordinadora Regional

Mario Cifuentes

Coordinador Nacional - Ecuador

Andrea Gómez

Diseño y Diagramación

Escuelas Lectoras - Área de Educación

Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Toledo N22-80 • Teléfonos: (593 2) 322 8093 / 322 8085 • Fax: (593 2) 322 8426

Quito-Ecuador • Correo electrónico: smena@uasb.edu.ec • www.uasb.edu.ec

ISBN: 978-9978-19-163-7

Esta publicación ha sido posible gracias al apoyo de la Oficina Regional de Desarrollo Sostenible, Oficina para América Latina y el Caribe, de las Agencias de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos, bajo los términos del Acuerdo de Cooperación No.EDG-A-00-02-00036-00. Las opiniones expresadas aquí corresponden a sus autores y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista de la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos.

PRESENTACIÓN

El programa *Escuelas Lectoras* de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, en el marco del Proyecto Centro Andino de Excelencia para la Capacitación de Maestros (CECM), organizó el II Congreso Internacional de Lectura y Escritura "*Del pensamiento a la escritura: experiencias y reflexiones en torno a la producción de textos en la Educación Básica*", que tuvo lugar los días 5, 6 y 7 de julio de 2006, en la sede de la Universidad.

El programa de capacitación para Educación Básica: Lectura y Escritura "*Escuelas Lectoras*" fundamenta su intervención dentro del paradigma de la *comunicación como constructora de significados*. Esto supone redefinir la lectura como un proceso interactivo entre el lector y el texto, y la escritura como un proceso de expresión del pensamiento mediante la palabra escrita.

El objetivo principal del Programa es proporcionar a los y las docentes habilidades, estrategias, herramientas, destrezas y material didáctico para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, además de un seguimiento cercano y permanente. Por ello, el Programa lleva adelante una serie de actividades de capacitación de maestros y directivos, acompañamiento en aula, formación e información *en línea*.

El II Congreso Internacional de Lectura y Escritura: "*Del pensamiento a la escritura: experiencias y reflexiones en torno a la producción de textos en la Educación Básica*" fue pensado como un espacio de debate plural en torno a la didáctica de la producción de textos, encaminado a la construcción colectiva de propuestas innovadoras que aporten al mejoramiento de la calidad educativa.

En ese marco, cerca de doscientos docentes, directivos e investigadores de la educación de todo el país participaron de las experiencias y aprendizajes desarrollados en el marco del Proyecto CECM, se vincularon a la investigación latinoamericana más reciente y conocieron una serie de propuestas de aproximación a la escritura generadas nacionalmente.

La programación del Congreso incluyó el dictado de dos conferencias magistrales, que estuvieron a cargo de Alejandra Pellicer, docente e investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional de México, y de Alejandra Medina, Especialista en Lectura y Escritura del Ministerio de Educación de Chile.

Asimismo, se realizó un ciclo de ponencias en el que participaron Soledad Mena, del proyec-

to CECM-Ecuador; Francisco Delgado, director pedagógico de la Campaña Nacional de Lectura “Eugenio Espejo”; y Leonor Bravo, escritora y directora de Manthra Editores.

Estas actividades se complementaron con un conversatorio en el que maestros y directivos que participan del Programa “Escuelas Lectoras” dialogaron con el público acerca de sus experiencias institucionales en producción de textos para Edu-

cación Básica, y con el dictado de talleres, en los cuales los maestros capacitados en el programa desarrollaron propuestas didácticas destinadas a enriquecer la experiencia de los asistentes.

A continuación, se reproducen las conferencias y ponencias de los destacados investigadores nacionales y extranjeros convocados por el Área de Educación de la Universidad Andina Simón Bolívar.

Niños y niñas que escriben para ejercer su pequeña ciudadanía

Alejandra Medina Moreno¹
Chile



1. EL CONTEXTO

Cada vez se hace más evidente que las competencias lingüísticas de una persona son gravitantes en el papel que esta juega en la sociedad, dado que es justamente el lenguaje lo que le permite comprender su mundo, relacionarse con otros o disfrutar de los beneficios que la sociedad ofrece.

Las competencias lingüísticas en el siglo XXI son un factor decisivo de integración social y cultural y de ejercicio de la ciudadanía (Hébrard, 1977; Ottone, 1997; Condemarín, M. & Medina, A. 2005). Esta afirmación es aún más válida si consideramos que cada vez más las personas requieren trabajar en equipo y sostener sus puntos de vista y que “en democracia, si bien todos tienen derecho a voz, este derecho es efectivo sólo cuando las personas son capaces de tomar la palabra y mantenerla” (Charmeux, 1996). También valida la afirmación anterior el hecho de que el mundo actual opera, en gran parte, gracias a la comunicación escrita que las personas e instituciones mantienen a través de distintos tipos de textos, propios de la vida en sociedad.

Es así como la inserción de una persona en una comunidad humana está estrechamente ligada a su capacidad para leer comprensiva y críticamente los textos que conforman su entorno letrado y para producir textos que respondan, en forma pertinente, a las situaciones comunicativas que enfrenta. Los estudios revelan que un niño que no desarrolla estas competencias lingüísticas básicas, en general, sufre tempranamente una segregación por parte de la escuela y más adelante, permanece marginado de las posibilidades de mejorar su calidad de vida, de participar socialmente y de ejercer en plenitud su ciudadanía (C.R.E.S.A.S., 1986; Condemarín & Medina, 2005).

1.1 Conceptos sobre el lenguaje escrito y prácticas pedagógicas

En las últimas tres décadas, los conceptos de leer y escribir han sufrido una inflexión significativa en el mundo; sin embargo, aunque esta evolución se integra al nuevo marco curri-

1. Magíster en Educación Especial, Pontificia Universidad Católica de Chile. Especialista en Lectura y Escritura, Comité asesor para el mejoramiento de la calidad de la Educación Preescolar, Ministerio de Educación de Chile.

cular chileno, sólo se refleja parcialmente en las prácticas de los docentes. En general, dichas prácticas enfatizan el aprendizaje del código, olvidando la naturaleza propia del lenguaje, que es la construcción y producción de significados en situaciones reales de comunicación, desde la más temprana edad.

En un mundo crecientemente letrado, los niños y niñas alfabetizados, de acuerdo a esta perspectiva, aunque muchos de ellos son considerados buenos lectores o escritores en los primeros años de Educación Básica, no son capaces de comprender lo que leen, ni de comunicarse eficazmente por escrito para responder a situaciones de sus vidas cotidianas. Más aún, algunas investigaciones revelan que la forma de enseñar la lectura y la escritura en la educación inicial, cumple un rol crucial para el futuro escolar de los niños; la calidad de la alfabetización en este período, tiende a determinar el “éxito” o “fracaso” escolar (Cook-Gumperz, 1988).

Este trabajo presenta la lectura y escritura como prácticas culturales, justificando la necesidad de enseñarlas en contextos reales de comunicación; postula la necesidad de poner en práctica un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los niños y niñas, fundado en la naturaleza integral del lenguaje y en la observación de buenas prácticas pedagógicas de los maestros; finalmente, propone algunos criterios teóricos y metodológicos para enseñar a producir textos y para evaluarlos.

2. LA LECTURA Y LA ESCRITURA: PRÁCTICAS CULTURALES

Gérard Chauveau, destacado investigador francés en el tema del aprendizaje de la lectura y la escritura, se pregunta:

¿Se pueden asimilar las lecturas utilitarias del dueño de un almacén que lee sus libros de cuentas, a las prácticas del escritor o del universitario que vive en el mismo pueblo? Ambos saben leer, pero, ¿se trata de la misma competencia y de la misma actividad? La lectura y la escritura no son prácticas naturales, no existen en el vacío; su definición depende del contexto histórico y cultural donde estas ocurren” (Chauveau, 1997).

Este autor plantea que el lenguaje escrito es considerado como un modo de comunicación natural tal como el uso de la palabra hablada. Sin embargo, el lenguaje escrito no surgió simultáneamente con la aparición del lenguaje hablado en el *homo sapiens*; los primeros sistemas de escritura en Mesopotamia surgieron 30.000 años después. Por otra parte, la invención del lenguaje escrito ocurrió en algunas culturas y no en otras, aunque a veces cercanas geográficamente. Esto se explica al analizar los contextos de vida de las sociedades en que surgió la escritura, las acciones de los hombres que la practicaban, la significación que la lectura y la escritura tenían para ellos; es decir, las necesidades humanas a las cuales el lenguaje escrito respondía en ese momento histórico.

La escritura surgió en Mesopotamia hacia el año 3300 a.C. En este período histórico y cultural, los sumerios alcanzaron una producción agrícola y de ganado de tales proporciones que tuvieron la imperiosa necesidad de dejar registro de ella. Había que anotar, memorizar, archivar; había que cobrar y repartir los impuestos; contar y describir los insumos y los animales, establecer listas y cuentas, realizar inventarios, registrar las operaciones comerciales. Los primeros escritos sumerios fueron todos de la misma naturaleza: "tanto aceite, tanto centeno, tantas cabras, tantas ovejas, tantas personas trabajando en un lugar" (Chauveau, 1997). Durante muchos siglos, el único uso de la escritura se situó en el mundo de la contabilidad y la administración, en el ámbito de la aritmética y de la geometría. La escritura fue una herramienta inventada y utilizada por la burocracia de los palacios (Arnaud, 1982) para responder a sus necesidades específicas.

Más adelante, la lectura constituyó una actividad colectiva, en la cual no era necesario comprender; se leía, en voz alta, textos escritos en latín, para decir oraciones, cantar en la iglesia, memorizar las fórmulas litúrgicas y se escribía principalmente para copiar dichos textos. Consistentemente, se enseñaba a leer y escribir comenzando por el alfabeto, luego sílabas, palabras y frases en latín. El sentido del texto no constituía una preocupación. Fue sólo durante el Renacimiento y a partir de la invención de la imprenta, en el siglo XV, que se generaliza entre los intelectuales, la

lectura y la escritura individual y privada de textos de diversa naturaleza, con el fin de acceder a la actualidad, a puntos de vista diferentes, a universos de ficción, a la adquisición de conocimientos.

Este cambio en la naturaleza de la lectura y de la escritura implicó también un mayor protagonismo del lector/escritor, quien comenzó a construir y producir sentidos en situaciones específicas y a no repetir, meramente, contenidos o estudiar mecanismos. Sin embargo, en esa época histórica, esta relación más autónoma con el lenguaje escrito solo era patrimonio de una muy pequeña élite de la sociedad.

Hasta la primera mitad del siglo XX, el objetivo del aprendizaje de la lectura en los primeros años aún era aprender el mecanismo de la decodificación, en tanto que la lectura expresiva y comprensiva estaba reservada para cursos superiores (Hébrard, 1988). La lectura era considerada como un prerrequisito para otros aprendizajes culturales y la forma de enseñarla consistía en un conjunto de mecanismos, ordenados desde los más simples hasta los más complejos. Del mismo modo, la escritura se confundía con "dibujar letras" (Ferreiro, 1988) y su enseñanza se basaba, principalmente, en la práctica de la copia y la reproducción de modelos. Las prácticas pedagógicas, aún en la actualidad, son aplicaciones de esta concepción instrumental de la lectura y de la escritura. La formación de un lector activo, que procesa, contrasta, valora, disfruta la información del texto, o de un escritor que responde eficazmente a las necesidades surgidas de la situación en que escribe, es una actitud reciente

(Solé, 2001) y todavía está lejos de ser generalizada en las escuelas de nuestro país.

De este modo, el contexto actual lleva a comprender el necesario cambio de función de la lectura y la escritura. Actualmente, saber leer y aprender a leer es leer libros y una diversidad de textos complejos con distintas funciones o propósitos; asimismo, saber escribir y aprender a escribir es producir variados textos en situaciones reales de comunicación (Condemarín & Medina, 2005). La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos fundamentales. Por estas razones, la lectura y la escritura se conciben, desde su inicio, como actividades que se realizan en variados soportes, que implican producir diversidad de textos; es decir, ya no puede utilizarse solamente el manual escolar, sino una variedad de libros, documentos, espacios virtuales, medios de comunicación y, todo ello, alcanzando al conjunto de la población.

3. EN TANTO QUE PRÁCTICA CULTURAL, SE ACCEDE AL LENGUAJE ESCRITO OBSERVANDO A LOS ADULTOS

El hecho de que la lectura y la escritura sean prácticas culturales (Anderson y Teale, 1986) implica que el niño construye su relación con el lengua-

je escrito a través de los usos particulares que observa en su familia y en su escuela (Rockwell, 1986; Charmeux, 1991). El aprendizaje de la lectura y la escritura está altamente influido por el contexto en que ocurre, así como por la dinámica cultural dentro de la cual se enseña. Múltiples estudios revelan que niños que en sus hogares cuentan con la presencia cotidiana de textos diversos y familias con mayores niveles de escolaridad, cuyo contacto con el lenguaje escrito es funcional y cotidiano, poseen un *capital cultural* (Bourdieu, 2003) que deja su marca positiva en la calidad de los aprendizajes. Esta marca está menos presente, o del todo ausente, en niños de sectores desfavorecidos, cuyas familias no poseen libros y otros materiales letrados, por lo que no ofrecen a sus hijos “gestos sociales de lectura y de escritura” (Chartier; Clesse & Hébrard, 1997) o modelos para su utilización.

De estas constataciones se desprende que un factor importante de equidad en la educación es que los establecimientos educativos consideren las experiencias culturales diversas de los alumnos que llegan a la educación formal, para responder a sus necesidades particulares de aprendizaje. Fijalkow afirma que “una pedagogía igualitaria en un mundo de desigualdades, no puede sino tener efectos desiguales” (Fijalkow 1999).

Del mismo modo, puesto que se accede al lenguaje escrito fundamentalmente observando la forma en que los adultos lo utilizan en sus vidas cotidianas, resulta importante el modelo que la

familia y la escuela puedan ofrecerles, especialmente, en lo que respecta a su propia relación con el lenguaje escrito. Hay que amar la lectura para enseñar a amarla; hay que disfrutar auténticamente leyendo un poema frente a los niños, para enseñarles a amar la poesía; hay que estar dispuestos a escribir y reescribir para lograr que los niños y niñas consideren la producción de textos como una actividad interesante y creativa; hay que manifestar auténtica curiosidad por conocer un hecho o un fenómeno determinado, buscándolo en libros o escribiendo sobre ello, junto con los niños, para lograr que se interesen por el conocimiento.

4. EL LENGUAJE: UNA PRÁCTICA INTEGRADA

Tradicionalmente, ha existido la inquietud de los maestros acerca de la secuencia en que deberían enseñarse la lectura y la escritura. ¿Es primero la lectura y después la escritura? En efecto, si se piensa que la enseñanza de la escritura tiene por objeto aprender un código para transcribir sonidos, es posible disociar ambas prácticas; sin embargo, el aprendizaje del lenguaje escrito, concebido como un sistema de representación del lenguaje, requiere trabajar la lectura y la escritura simultáneamente –así como la expresión oral y el escuchar–, para poder comprender sus características y responder a los desafíos que involucra (Ferreiro, 1988). En este sentido, el lenguaje es integrado y sus distintas manifestaciones o habili-

dades –escuchar, hablar, leer y escribir– se retroalimentan mutuamente. Por el contrario, cuando se le separa en sus distintas manifestaciones pierde su naturaleza, su sentido, su relevancia.

Según Goodman (Goodman, 1995) el lenguaje no es como el pan, en el cual cada trozo sigue siendo pan y cumple con las mismas funciones. El lenguaje es como una mesa; cuando se le desarma, deja de ser mesa y pasa a ser un conjunto de trozos de madera que no cumplen la función que antes tenían. De este modo, no son comparables las competencias construidas por los niños y niñas cuando se les enseñan las letras, palabras o la ortografía aisladamente, con estos mismos aprendizajes situados en un contexto de sentido, proporcionado por un texto significativo para el que aprende, en una situación comunicativa real.

5. PERO... ¿QUÉ ES ESCRIBIR O PRODUCIR UN TEXTO?

Escribir o producir un texto es un acto fundamentalmente comunicativo que surge de la necesidad de las personas de comunicarse de manera diferida en el tiempo o en el espacio; en consecuencia, para aprender a escribir, es necesario enfrentarse a la necesidad de comunicar algo, en una situación real, a un destinatario real y con propósitos reales. En esta perspectiva, la producción de un escrito constituye un acto de comunicación cuyas características dependen de los distintos elementos de la situación comunicativa. Por ello,

así como leer no es sólo “sonorizar signos”, escribir tampoco es “caligrafiar” un conjunto de letras y palabras, sino comunicar a otros, ideas, pensamientos, experiencias a través del lenguaje escrito con propósitos determinados (Condemarin & Medina, 2005; Charmeux, 1988; Ferreiro, 1988). La palabra “texto” significa “tela”; la escritura es la actividad a través de la cual tejemos significados que respondan a una intención comunicativa en una situación dada (Cabrera y Kurz, 2002).

Consistentemente, para aprender a producir un texto, es indispensable que los niños, desde la educación inicial, se vean enfrentados a situaciones reales que los lleven a tomar decisiones sobre las opciones de enunciación y de producción del texto de acuerdo a su intención comunicativa, al destinatario o a la ocasión en que el texto será leído y que aprendan a descentrarse, poniéndose en el lugar del destinatario, para evaluar sus posibles reacciones.

Lo anterior, implica considerar diversos aspectos que caracterizan dicha situación comunicativa, tales como:

- La intención comunicativa: ¿Qué quiero comunicar y para qué? Esto permite tomar decisiones sobre: el tipo de texto (carta, informe, listado...); tipo de discurso (exponer, narrar, argumentar, informar); campo semántico (vocabulario, expresiones).
- La relación con el destinatario: Relaciones de jerarquía, de paridad, de respeto, de cariño, maternas, profesionales; cercanía afectiva, cultural, vivencial. Esto implica tomar decisio-

nes acerca del “tono” del texto (tú/Ud.; lenguaje formal/informal; nivel de explicitación de la información).

- El contexto de producción y recepción: Texto público o privado; producido en computador, manuscrito o impreso; lectura inmediata o diferida en el tiempo; mismo lugar/distancia; etc. Esto implica tomar decisiones acerca de aspectos relacionados con el medio por el cual llegará al destinatario (correo electrónico, afiche en el muro, carta, etc.).
- Los aspectos textuales: ¿Qué características tendrá el texto? Esto implica tomar decisiones respecto a las opciones de enunciación, la diagramación, la sintaxis, concordancia, nexos, ortografía, puntuación, caligrafía; también, respecto al soporte en que se escribirá (hoja de carta, cartulina, cuaderno de trabajo) y al instrumento que se utilizará para escribirlo (lápiz grafito, bolígrafo, pincel, plumón, procesador de texto).

Como vemos, la producción de textos es una competencia compleja que implica: en primer lugar, un acto de comunicación que requiere considerar distintos aspectos de la situación comunicativa donde ocurre, para adaptar el texto a sus necesidades, utilizando los conocimientos que gradualmente se construyen sobre las características del lenguaje escrito. En segundo lugar, implica un texto, con sus características específicas y variaciones dadas por las particularidades del escritor y de la situación comunicativa. En tercer lugar, implica un trabajo de escritura que permite alcanzar los

objetivos comunicativos del escritor, en la medida que este organice bien las ideas, estructure bien las oraciones, utilice nexos que den cohesión al texto, escriba de acuerdo a los patrones ortográficos, diagrame adecuadamente, su caligrafía sea legible, utilice un soporte y un instrumento adecuados a la situación(Condemarín & Medina, 2000).

6. SI LA ESCRITURA ES UNA PRÁCTICA CULTURAL Y ES PARTE DE UN TODO INDIVISIBLE QUE ES EL LENGUAJE, ENTONCES... ¿CÓMO ENSEÑARLA?

6.1 Programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas

Coherentemente con los conceptos sobre los actos de leer y escribir planteados en las páginas anteriores, a la luz de la revisión bibliográfica y de la observación de adecuadas prácticas pedagógicas, este trabajo postula la necesidad de implementar un *Programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas*, que concrete la idea del lenguaje como una práctica integrada; es decir, para aprender a escribir hay que hablar, escuchar y leer; para aprender a leer, hay que escribir, hablar y escuchar; escuchar favorece la lectura y la escritura, etc. Este programa integrado comprende, al menos, las siguientes nueve estrategias abiertas que los maestros y maestras deberían poner en práctica de manera diaria y sistemática (Condemarín, 1984; Condemarín & Medina, 2000; Condemarín

& Medina, 2005; Condemarín, Galdames & Medina, 2005; FUNDAR, 2003; Iñesta, 1998; Medina, 2003; 2005; Nyssen, Terwagne, Godenir, 2001):

1. Ofrecen un ambiente estimulante que invita a los niños y niñas a pensar, a expresarse, a leer y a escribir (proyectos, investigaciones, eventos, exposiciones, concursos).
2. Abren espacios de escucha real, para que los niños y niñas tomen la palabra e interactúen sobre temas significativos (experiencias cotidianas, disertaciones, debates, poemas, dramatizaciones).
3. Hacen visibles para los niños los textos del entorno letrado y los utilizan, explicitando sistemáticamente sus características y usos.
4. Leen a los niños y niñas cuentos y otros textos, compartiendo con ellos el placer de leer. (La hora del cuento, Lectura de textos informativos, Programa de Lectura Silenciosa Sostenida, Plan lector).
5. Invitan a los niños a interrogar colectivamente variados textos, enfatizando la enseñanza de estrategias de construcción de significados (Lectura estratégica interactiva).
6. Trabajan diariamente el manejo de la lengua y los conocimientos sobre ella, en el marco de un texto que le da sentido.
7. Invitan a los niños y niñas a producir, colectiva e individualmente, textos variados (Escritura en voz alta, Escritura compartida, Escritura con andamiaje, Escritura independiente).
8. Abren espacios para que los niños se autoevalúen y se evalúen interactivamente de acuerdo

a criterios explícitos: evaluar para aprender.

9. Enseñan a las familias estrategias simples que contribuyan a su propia sensibilización y desarrollo del lenguaje así como al de sus hijos.

En las páginas siguientes, no desarrollaremos en detalle estas nueve estrategias; sin embargo, nos referiremos a algunas de ellas en cuanto contribuyen de manera importante al desarrollo de la producción de textos.

6.2 Un ambiente estimulante: contextos e invitaciones para leer y escribir

Para suplir las carencias de los niños y niñas cuyos hogares no ofrecen modelos de utilización del lenguaje escrito, una de las condiciones indispensables es establecer una *dinámica cultural*, (Devanne, Manguin & Mesnil, 2001) en la sala de clases y en la escuela, que ofrezca múltiples invitaciones a leer y a escribir diversos tipos de textos, en situaciones auténticas de comunicación. La producción de textos requiere generar contextos que den sentido a esta actividad y creen la necesidad de escribir con variados propósitos. Los alumnos sólo desarrollarán competencias sólidas para su comunicación escrita en la medida en que se vean enfrentados, diariamente, a experiencias comunicativas auténticas e interactúen con sus pares respecto al lenguaje escrito y con adultos competentes en este campo. Estas oportunidades reales de aprendizaje se diferencian profundamente de las actividades centradas en el desarrollo de destrezas aisladas (caligrafía, ortografía, conjugación de

verbos, listados de palabras), dado que plantean reales desafíos de comunicación del más alto nivel de complejidad y llevan a los niños y niñas a conectarse con la vida social y cultural de su entorno.

Una estrategia para generar estos contextos es la puesta en práctica de una metodología de proyectos de curso (Condemarín, Galdames, Medina, 2005). Por ejemplo, proyectos que apunten a elaborar libros acerca de los oficios de sus padres, acerca de la historia de sus familias; libros de cuentos, de poemas, de recetas de cocina, de artesanías del lugar; disertaciones sobre animales, sobre fenómenos naturales, sobre los pueblos originarios; biografías de pintores famosos, de músicos, de deportistas; cartas para solicitar autorizaciones, envíos de materiales; cartas para comunicarse con amigos; afiches para anunciar la presentación de una obra de teatro, programas e invitaciones para la misma, exposiciones diversas, etc (para otros ejemplos, ver el libro Condemarín, Medina, 2005).

En esta perspectiva, cuando los niños deciden, por ejemplo, invitar a los padres a una exposición de sus trabajos, ellos se preguntan: ¿Qué texto vamos a escribir para invitarlos? Si vamos a hacer un afiche ¿a quién lo vamos a dirigir? ¿Qué queremos decirles? ¿Lo haremos en 1ª persona del plural (*invitamos a...*) o será impersonal (*se invita...*)? ¿Tendrá signos de exclamación (*¡Los esperamos!*)? ¿Qué información es indispensable y cuál es prescindible? ¿Dónde vamos a poner el afiche? ¿En qué soporte lo escribiremos, con qué instrumento? ¿Qué caracteres emplearemos (*cur-siva, imprenta...*)? Es en estas situaciones reales

de comunicación, que los niños y niñas podrán vivir para qué y cómo se utiliza un afiche, cómo las marcas del lenguaje escrito permiten transmitir significados y verificar la efectividad de su escrito, puesto que, lo pondrán en los muros de la escuela y será leído por las familias que la frecuentan.

Esta dinámica cultural, provocada por la metodología de proyectos, diversifica los encuentros con el lenguaje escrito, generando una amplia variedad de situaciones comunicativas, propósitos, desafíos y soportes, permitiendo, además, que los niños reutilicen sus aprendizajes fuera del contexto de la escuela, lo cual contribuye a su reafirmación personal. Del mismo modo, el encuentro colectivo de los niños y niñas con variados libros de narrativa, poesía o de información, y la necesidad de escribirlos, los lleva a establecer relaciones entre los textos, a construir y ampliar redes de conocimiento, a establecer una motivación por los *hechos culturales* (Devanne, 1997) y a construir referentes culturales compartidos que enriquecen sus interacciones y les permiten disfrutar, aprender y construir juntos un proyecto lector (“quiero leer para aprender, para disfrutar, ver los resultados del fútbol o para saber más de...”.) y un proyecto de escritura (“quiero escribir para comunicarme con mi amiga, para tener un diario de vida, para hacer un informe o para crear poemas,,,”). (Devanne et al, 2001).

Estos contextos para producir textos promueven la lectura de libros interesantes y apelan a actividades más complejas que contribuyen a una mayor riqueza del lenguaje y provocan una curio-

sidad que invita a los niños y niñas a toda clase de investigaciones del mundo observable y simbólico (Devanne, 1997). Por el contrario, la infantilización sistemática de los niños sólo despierta en ellos intereses superficiales, de tal modo que la lectura permanente de historias rudimentarias y carentes de interés provoca una desmotivación que, equivocadamente, se atribuye a que los niños aún no son capaces de comprender.

Para concretizar estas “invitaciones” a utilizar la lectura y la escritura, la huella escrita de estas actividades debe observarse en los muros, estantes, paneles, portafolios y cuadernos de los niños y niñas y debe utilizarse diariamente para retomar las experiencias vividas, reflexionar sobre ellas y enriquecerlas con nuevos conocimientos.

6.3 Desde el lenguaje oral hacia el lenguaje escrito

Para que los niños y niñas tomen la palabra e interactúen sobre temas significativos es necesario que los maestros abran espacios diarios y sistemáticos de real escucha. Despertar el interés de los niños y niñas para expresarse, requiere generar un ambiente de escucha activa, donde los docentes acojan, respeten y contribuyan a valorizar y expandir su lengua materna y su cultura; donde se diversifiquen las situaciones comunicativas; donde se promueva la precisión de los conceptos, de las palabras y expresiones empleadas de acuerdo al tema abordado; donde se modelen formas de escucha y de expresión. Ejemplos de espacios de

este tipo pueden ser conversaciones en la sala de clases; narración de anécdotas, experiencias, historias de familia, tradiciones y leyendas; conversaciones alrededor de libros u otros textos leídos; juegos de roles y dramatizaciones; proyectos de curso; entrevistas; disertaciones y debates; juegos lingüísticos; recitación de poemas.

Estos momentos de expresión y comunicación oral son altamente importantes como plataformas de desarrollo del lenguaje escrito. Enseñar a hablar a un niño significa llevarlo gradualmente a tomar la palabra; a expresar con claridad y precisión ideas, conocimientos, pensamientos que no tienen relación con el contexto inmediato; (Marcos, H. et al. 2000) es decir, significa enseñarle a producir formulaciones verbales transferibles al lenguaje escrito, (Fiquet, 2002) para lo cual requiere interlocutores capaces de modelarlas. Los niños y niñas cuyos padres o adultos significativos utilizan estas formulaciones de manera natural tienen mayor facilidad para establecer una comunicación fluida con sus educadoras y profesores desde el primer día, accediendo con mucha facilidad a las actividades escolares (Chevillard, 2006). Lo contrario ocurre con los niños cuyos padres utilizan otras variantes del lenguaje, diferentes al lenguaje utilizado en la escuela.

Hacer visibles para los niños los textos del entorno letrado, sus usos y características.

Los maestros pueden contribuir sistemáticamente a hacer visibles, para los niños y niñas,

los textos del entorno. Por ejemplo, haciéndolos tomar conciencia de que sus vestimentas tienen etiquetas; utilizando diariamente el calendario; destacando que en la ciudad existen letreros con los nombres de las calles; mostrándoles que existen nombres de las tiendas; poniendo letreros en el aula para indicar, por ejemplo, las categorías de libros o los materiales que hay en el aula; destacando contenidos de los diarios; produciendo diversos textos para apoyar los aprendizajes y las actividades del grupo.

Simultáneamente con llamar la atención sobre la existencia del mundo letrado, es importante que el educador explicita, de manera sistemática, las características del lenguaje escrito frente a los niños y niñas. Por ejemplo: –Mira, esta carta es del 6 de julio, la envió Amelia; o bien: –Aquí dice “Alameda”, empieza igual que tu nombre; está con mayúscula porque es el nombre de una calle; o bien: –¿De dónde vendrá la palabra naranjal?

6.4 Leer a los niños y niñas, cuentos y textos informativos

Esta actividad diaria y sistemática apunta, principalmente, a desarrollar en los niños y niñas el placer de leer y a que ellos tomen conciencia de que, a través de los libros, se puede acceder a otros mundos, entretenerse y aprender.

Por otra parte, las investigaciones revelan una clara incidencia de la interacción con los niños alrededor de la literatura en el desarrollo de

sus competencias lingüísticas, especialmente en la producción de textos, dado que a través de la audición permanente y sistemática de variados textos ellos se familiarizan y apropian de las estructuras y características del lenguaje de la narración, (CRESAS, 1991) que serán utilizadas por ellos al producir sus propios escritos y, especialmente, comienzan a construir modelos textuales, estableciendo relaciones entre los textos leídos.

Esta actividad ejerce un impacto tan importante en los aprendizajes de los niños y en el desarrollo del placer de leer, que algunos autores dan cuenta de experiencias de alfabetización inicial de acuerdo a un enfoque cultural (Corbenois, 2006; Devanne, 1997; 2001; 2006) mencionando que los primeros 15 días de clases, el docente ya ha leído 30 libros –más de uno por día– a niños de 3 y 4 años y ha establecido con ellos, múltiples relaciones intertextuales con miras a la construcción de modelos textuales por parte de los niños (relaciones en cuanto a los autores, a los personajes, a sus formas de contar las historias, de describir los lugares, etc.) (Corbenois, 2006).

Berbard Devanne (Devanne, 2001) menciona la lectura de 128 textos en un año, entre cuentos y textos informativos (Clases de 1^{er} año de enseñanza básica en escuelas pertenecientes al Grupo Lectura-Escritura de l’Orne, Francia) en clases de 1^{er} año de enseñanza básica de Francia. Más aún, menciona que durante la 1^a semana del año, los niños y niñas leyeron 7 cuentos, 5 textos de información, algunas definiciones de diccionario y varios poemas, en tanto que, durante la 2^a semana,

leyeron 5 libros de cuentos (álbumes), 2 informaciones de enciclopedia sobre animales, algunas noticias de diccionario, varios poemas y 1 cuento más largo. La lectura diaria y sistemática de cuentos y textos informativos a los niños y niñas, así como la creación de una dinámica cultural, implica un aporte masivo de libros de diverso tipo en las escuelas, desde la sala cuna y jardines infantiles, considerando que, al menos, se debería contar con medio centenar anual, a los 3 a 4 años, y alrededor de un centenar a los 5 y 6 años.

6.5 Invitar a los niños y niñas a interrogar colectivamente variados textos para procesar su información

Esta actividad que hemos llamado *lectura estratégica interactiva* (FUNDAR, 2003; Iñesta, 1998; Medina, 2003; 2005) se diferencia de la anterior –leerles cuentos– en que, si bien apunta a desarrollar competencias lectoras de los niños, en este caso enfatiza el aprendizaje de estrategias de construcción de significados; es decir, en *enseñar a comprender*.

La lectura estratégica interactiva lleva a los niños a desarrollar habilidades para construir el significado de los textos (al anticipar su contenido, formular hipótesis, plantearse preguntas, formar imágenes mentales, comentarlos, resumirlos); a desarrollar el pensamiento y la lectura crítica (al estimular el procesamiento de la información de los textos, la conceptualización y la confrontación de sus planteamientos con los de

los otros); a lograr una lectura fluida y expresiva (al modelar la lectura en alta voz y practicarla con los niños y niñas); a desarrollar la expresión oral y la ampliación del vocabulario (al enfatizar la conceptualización colectiva de los contenidos de un texto, sobre la base de las propias representaciones de los niños y niñas); a desarrollar competencias de escritura o producción de textos (al destacar sistemáticamente las características del lenguaje escrito y al producir diversos textos a partir del texto leído); a desarrollar estrategias de estudio (al elaborar resúmenes, organizadores gráficos, esquemas).

Además, dentro del contexto de sentido proporcionado por un texto que se está leyendo, los niños y niñas toman conciencia y profundizan gradualmente sus conocimientos sobre el lenguaje en sus aspectos pragmáticos, semánticos, sintácticos y fonográficos, dado que se les invita a explorar sistemáticamente el texto, abordando estos aspectos.

6.6 Invitar a los niños y niñas a producir variados textos, colectiva e individualmente

La producción de textos requiere un trabajo diario y sistemático en el cual se ofrezcan andamiajes a los niños para ir alcanzando, gradualmente, mayores niveles de competencia. En tal sentido, producir un texto involucra distintos momentos, tales como los que se presentan a continuación:

6.6.1 Cuatro momentos de la producción de textos (Condemarín, Galdames, Medina, 2005)

Producir un texto requiere recorrer un camino definido en cuatro momentos principales. Un primer momento se refiere a la *planificación del escrito*, en el cual el escritor se anticipa al texto que va a producir, planteándose preguntas tales como: ¿Qué quiero decir y para qué? ¿A quién va destinado el texto? ¿Qué relación tengo con el destinatario? ¿Qué texto escribiré? ¿En qué formato? ¿Con qué lo escribiré? ¿En qué soporte? ¿A través de qué medio lo recibirá? ¿En qué momento y lugar leerá el destinatario el texto? ¿De qué voy a hablar? ¿Qué sé sobre el tema? ¿Cómo decir lo que quiero decir? ¿Qué palabras utilizaré? ¿Podrá el destinatario entender mi mensaje?

Un segundo momento corresponde a la *escritura libre o primera escritura*, o a la "puesta en página" de lo que se quiere decir en un primer borrador. Durante esa etapa es conveniente dejar que los niños y niñas desplieguen su creatividad y su particular modo de expresarse, respondiendo a sus preguntas para facilitarles la escritura de aspectos que les resulten difíciles. Un tercer momento corresponde a la *revisión y reescritura*. En este momento, que conviene separar de la primera escritura para no recargar a los alumnos y provocar situaciones de rechazo, se evalúa hasta qué punto el escrito corresponde a lo que se había planificado, qué aspectos lo hacen menos comprensible, qué correcciones se le puede ha-

cer. Este momento es particularmente importante para avanzar en las competencias que los niños y niñas deben alcanzar, de acuerdo a los programas de estudio nacionales. Finalmente, un cuarto momento corresponde a la *socialización*, es decir, a publicar el texto escrito o hacerlo llegar a sus destinatarios. Este momento es indispensable dado que es, justamente, la lectura del texto por el destinatario la que le da sentido a su producción.

6.6.2 Cuatro situaciones de enseñanza de la producción de textos en la sala de clases (Medina, 2003)

Los maestros pueden poner en práctica con sus alumnos cuatro situaciones distintas de enseñanza de la escritura, dependiendo de los niveles de competencia que han alcanzado o de los objetivos que se persigan: escritura en voz alta, escritura compartida, escritura con andamiaje y escritura independiente.

- **Escritura en voz alta**

Esta estrategia es una actividad permanente durante las actividades de la jornada escolar, mediante las cuales el profesor ofrece el modelo de escritor experto delante de sus alumnos, cuando escribe en el pizarrón, en los cuadernos de los alumnos o en cualquier otro soporte. Para ello, él explicita en voz alta las marcas del lenguaje escrito que permiten expresar significados, así como los aspectos

formales referidos a la ortografía, la caligrafía o la diagramación. Por ejemplo, mientras escribe en el pizarrón una comunicación a los apoderados, planifica el texto, pensando en voz alta en qué “tono” la escribirá, si será en 1ª persona (“me dirijo a Ud.”), de manera impersonal (“se ruega...”), dónde pondrá la fecha, a quién la dirigirá, qué información incluirá, cómo dirá tal o cual idea, cómo se despedirá, etc.

Estos momentos de modelaje del profesor también son ocasiones de transmitir el interés por el lenguaje escrito, la precisión para utilizarlo, el gusto por encontrar las palabras y expresiones precisas, la sintaxis más adecuada y el placer de producir textos, cada vez más ricos y mejor estructurados.

- **Escritura compartida**

Antes de saber “caligrafiar” las letras, los niños pueden comenzar a producir textos, en situaciones reales de comunicación, a través de la estrategia de dictarlos a un adulto, quien modela la forma de hacerlo, explicitando las marcas y características específicas del lenguaje que sirven para expresar un significado en una situación determinada (Chartier, Clesse, Hébrard, 1998; David, 1991; Cabrera Y Kurz, 2002). De esta forma, los niños y niñas comienzan, tempranamente, a construir modelos textuales –utilizables tanto en la comprensión, como en la producción de textos– que adquieren niveles progresivos

de complejidad, al enfrentar desafíos progresivamente más complejos con grados crecientes de independencia.

Un ejemplo de situación en que se practica la escritura compartida podría ser un proyecto de correspondencia escolar, en el cual los niños y niñas le escribirán a un curso de otra escuela. Para ello, el maestro sigue los cuatro pasos anteriormente descritos, planificando primero el escrito con sus alumnos; luego escribiendo en el pizarrón o en un papelógrafo, a medida que ellos le dictan y explicando, en voz alta, sus reflexiones acerca de cómo escribir, qué puntuación, usar qué patrones ortográficos, qué expresiones, palabras, etc.; invitándolos a revisar la primera versión del texto y, finalmente, enviando la carta, esperando respuesta, para volver a escribirles, esta vez con otros contenidos.

- **Escritura con andamiaje**

La escritura con andamiaje se refiere a las oportunidades en que el docente invita a los niños a producir textos, apoyándose en palabras, oraciones u otros textos similares que están a la vista de los niños y niñas. Por ejemplo, si han leído y trabajado la descripción de pelícano, pueden escribir la descripción de una gaviota a partir de los elementos que aparecen en dicha descripción. O bien, si han realizado una constelación de palabras relacionadas con el "Flautista de Hamelín" y la han expuesto en el muro de la sala, pueden escribir una descrip-

ción del flautista, utilizando palabras y expresiones que tienen a la vista.

- **Escritura independiente**

Esta estrategia se desarrolla respondiendo a distintos contextos generados en el curso o en la escuela, que invitan a los alumnos a escribir de manera individual, apoyándolos para que pongan en práctica los cuatro momentos mencionados en el punto anterior (Condemarán, Galdames, Medina, 2005; Condemarán & Medina, 2005).

6.6.3 ¿Qué textos escribir?

El aprendizaje de la escritura requiere diversificar los tipos de textos que los niños y niñas escriben, con el fin de familiarizarse con sus características y apropiárselas gradualmente, para su reutilización posterior, tanto en la mejor comprensión de la lectura, como en la producción de sus propios textos. En tal sentido, los contextos antes mencionados permiten lograr esta diversificación. En el cuadro siguiente se presentan variados textos, agrupados según la función del lenguaje a la cual ellos apuntan preferentemente. Por ejemplo, una carta apunta preferentemente a la función de interactuar; sin embargo, ésta puede ser también informativa. Una biografía es un texto informativo, pero también puede estimular la imaginación, en la medida que está escrita como una narración; etc. Todos estos tipos de textos, deben ser gradualmente incorporados a la escuela para ser leídos y escritos por los alumnos y alumnas.

Imaginar (función imaginativa)	Informar(se) (función informativa)	Hacer o confeccionar (función instrumental)	Interactuar (función relacional)
Cuentos Novelas breves Poemas Fábulas Leyendas Historietas Chistes Juegos lingüísticos	Informes Monografías Relato histórico Folletos Noticias, reportajes Crónicas, avisos Biografías Gráficos	Recetas Instrucciones Manuales	Cartas Fax Agradecimientos Avisos Invitaciones Felicitaciones Recados Peticiones Excusas
Convivir (función normativa)	Responder interrogantes (función heurística)	Darse a conocer y registrar experiencias (función personal)	Efectuar representaciones (función dramática)
Cuadros de tareas Normas Calendario Reglamentos Programaciones	Folletos Catálogos Entrevistas Encuestas	Diario de vida Autobiografía Anécdotas Recuerdos Pensamientos Reflexiones	Libretos Obras de teatro Monólogos

6.6.4 Proyectos de producción de textos

Con el fin de apuntar a los contenidos y aprendizajes esperados y definidos en los programas de estudio y avanzar sistemáticamente hacia su logro, es importante elaborar proyectos de producción de textos que consideren tres aspectos principales (Kaufman; Rodríguez, 1993):

Primero, un plan general que consigna el proyecto, las fechas y duración, materiales y una síntesis de las etapas previstas.

Segundo, los datos concernientes al texto que se producirá, incluyendo la situación comunicativa, el objetivo, el autor; identificación y caracterización del texto y los temas que se discutirán en una reflexión metalingüística.

Tercero, los contenidos o áreas que el proyecto puede incluir (ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, educación artística, etc.).

Un ejemplo de proyecto se presenta en el cuadro siguiente (Adaptado de Kaufman; Rodríguez, 1993):

1. Plan general	
Curso: 4 ^{to} B Duración aproximada: 2 meses	Fecha de iniciación:
Materiales que se emplearán: Obras teatrales y biografías de dramaturgos. Elementos para las representaciones: vestuarios y escenografías.	
Etapas previstas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación del proyecto: para divertirse y presentar la obra a otros niños. 2. Comedia de capa y espada: “<i>Los tres mosqueteros</i>” y la biografía de su autor, Alejandro Dumas. Haremos teatro leído y veremos cómo está escrita la obra. 3. Pedir a los alumnos que busquen diferentes obras de teatro para leer en la clase. 4. Ir a ver una representación teatral. 5. Invitar al padre de un alumno, que es actor, para entrevistarlo. 6. Formar tres equipos; cada equipo escribirá dos o tres borradores de obras teatrales. 7. Cada grupo elegirá el borrador que más le guste y durante dos semanas se realizarán reescrituras, las que serán donadas a la biblioteca, más adelante. Los alumnos leerán las obras mutuamente y las perfeccionarán con los comentarios de sus pares y del maestro. 8. El “día del niño” harán la representación teatral. 9. Después del “día del niño” se hará la última revisión de los originales. Se pasarán en limpio, ojalá en computador; le harán ilustraciones, lo diagramarán, elaborarán las tapas y lo donarán a la biblioteca en varios ejemplares. 	
2. Texto: Obra teatral	
Situación comunicativa: Destinatarios: Alumnos que vayan a la biblioteca. Autor: Alumnos de 4 ^{to} B, agrupados en tres equipos. Objetivo: Lograr un texto atractivo, comprensible y adecuado para realizar una representación teatral motivadora.	
Rasgos característicos: Texto conversacional con descripciones en las acotaciones. Progresión temática establecida en los actos que contienen escenas. En los diálogos hay huellas del lenguaje oral (interjecciones, alteraciones a la sintaxis normal, deícticos). Los guiones muestran el turno en el uso de la palabra. En las acotaciones aparecen oraciones unimembres y bimembres	

Temas de reflexión metalingüística:

Lingüística textual: diferenciar las tramas conversacional y descriptiva (en diálogos y acotaciones). Importancia de la diagramación para facilitar la lectura. Acotaciones con distinto tipo de letra.

Gramática oracional: oraciones unimembres y bimembres con predicado no verbal en las acotaciones. Pronombres.

Ortografía: escritura correcta del vocabulario que empleen.

Puntuación: Uso de signos de puntuación, exclamación, interrogación.

3. Contenidos de otras áreas y/o actividades de reflexión metalingüística

- En este proyecto no se incluyen contenidos de otras áreas.
- Temas de reflexión metalingüística, según se vayan planteando durante la escritura.
- En gramática oracional veremos oraciones unimembres y bimembres.
- Se trabajará el tema de los deícticos siguiendo la pista de los sujetos: *Donde dice El, ¿de quién se está hablando?*
- Cuando veamos “*Los tres mosqueteros*” comentaremos la biografía de Dumas y las referencias a la obra que figuran en el Diccionario de Literatura Universal.

6.7 ¿Qué aprende un niño o niña cuando aprende a escribir?

Fundamentalmente, enseñar a los niños a producir textos es enseñarles a comunicarse con otros por escrito; sin embargo, la producción de textos es una actividad compleja que requiere poner en juego variadas competencias que interactúan entre sí para lograr un texto que responda eficazmente a la situación comunicativa. Algunas de estas competencias son:

- **Identificar al destinatario y ponerse en su lugar**

El escritor aprende a identificar al destinatario y descentrarse para ponerse en su lugar, anti-

cipar sus posibles necesidades y reacciones y, de acuerdo a eso, adaptar el texto.

- **Escribir en red**

De acuerdo a un enfoque cultural (Chauveau, 1997; 2000; 2001; Devanne, 1997; 2001; 2006; Plasman, 1987) los niños y niñas aprenden a “leer en red”, lo cual significa provocar un diálogo entre el texto que se está escribiendo y las lecturas anteriores, de modo que la escritura actual se nutra de las lecturas anteriores. En tal sentido, los niños y niñas establecen relaciones referidas a los personajes (su función, su comportamiento); referidas a la forma de narrar la historia (versiones clásicas, versio-

nes modernizadas); referidas al desarrollo narrativo (cuentos con estructura repetitiva por encadenamiento, encaje de una escena con otra, por acumulación). Establecer redes entre los saberes o conocimientos provenientes de lecturas anteriores y ponerlos a disposición de la producción de textos, es un elemento esencial. Para ello, es necesario proporcionar ayudas o andamiajes que permitan que la tarea sea abordable (Devanne, 1997; 2001; 2006).

- **Construir modelos textuales**

Los niños aprenden a construir modelos textuales a partir de las lecturas y escrituras anteriores, identificando las características y usos de los textos de manera gradualmente más precisa y estable. Apropiarse de la estructura de los textos ayuda al escritor a decir lo que quiere decir. Por ejemplo, ellos pueden apropiarse de uno o varios modelos de recetas, o de cartas; o aprender modelos de cuentos de distinto tipo: cuentos de búsqueda, cuentos de recompensa y castigo, cuentos del fuerte y el débil, cuentos en espiral; o bien, cuentos de hadas, cuentos de animales etc. La importancia de la construcción de modelos textuales lleva a pensar que los niños siempre deben trabajar con escritos sociales reales (Devanne, 1997).

- **Acceder a dominar gradualmente las distintas funciones del lenguaje**

Los niños aprenden gradualmente las diferentes funciones del lenguaje y sus formas características. Así, ellos se apropian de la función interactiva que apela al destinatario; de la fun-

ción normativa o que permite convivir; de la función imaginativa, dramática; de la función personal o que permite darse a conocer; de la función que permite hacer algo, de la función informativa, etc.

- **Acceder gradualmente a la norma ortográfica**

Los niños acceden gradualmente a la norma ortográfica que les permite comunicar de forma legible para los otros.

- **Dominar el funcionamiento textual**

Acceder a la producción de textos coherentes; es decir, a textos que poseen unidad y coherencia a nivel textual, a nivel oracional y en el nivel de la organización interna de las oraciones. La cohesión de un texto está dada por los encadenamientos: la yuxtaposición de elementos; la coordinación y la subordinación. Los conectores, que pueden ser temporales (entonces, más tarde); espaciales (más allá, a la derecha de); lógicos (entonces, ya que, a pesar de); las anáforas, que pueden ser repeticiones fieles o sustituciones.

- **Dominar el sistema verbal**

El sistema verbal también da coherencia al texto, aportando marcas temporales (de pasado, presente o futuro) o dentro de un mismo período (el imperfecto y pretérito indefinido).

- **Dominar la representación gráfica.**

- **Aprender las letras una a una**

Simultáneamente con generar espacios para escribir variados textos en situaciones de comunicación, los niños y niñas aprenden modelos caligráficos de manera sistemática, destinando

Modelo de escritura cursiva

A a	B b	C c	Ch ch
D d	E e	F f	G g
H h	I i	J j	K k
L l	M m	N n	Ñ ñ
O o	P p	Q q	R r
S s	T t	U u	V v
W w	X x	Y y	Z z

períodos cortos de tiempo al aprendizaje de las letras, una a una, y a escribir caligráficamente las letras y palabras, de acuerdo a un modelo. Este aprendizaje requiere un alto grado de exigencia, con el fin de garantizar que los niños logren apropiarse de una escritura legible; sin embargo, puede resultar entretenido y desafiante para los niños si es que se realiza en un ambiente lúdico y acogedor.

Para esto, es necesario ofrecer modelos de escritura caligráfica, apoyar a los alumnos en sus movimientos con la verbalización de los trazos; escribir simultáneamente con ellos y luego revisar rápidamente los cuadernos de cada uno, proponiéndoles correcciones a aquellos que tengan imperfecciones, aunque estas sean pequeñas; destacar las bellas escrituras

exponiéndolas en los muros. Esta actitud de apoyo riguroso a la escritura caligráfica, apunta a asegurar aspectos que influyen decisivamente en la legibilidad de los textos manuscritos, tales como la forma de las letras, el ligado y la regularidad de proporción y tamaño, de alineación, espaciamiento e inclinación (Condemarín, Galdames, Medina, 2005).

Una forma de incentivar el interés por la caligrafía consiste en realizar proyectos y concursos de escritura caligráfica, invitando a todos los alumnos a trabajar intensamente esta habilidad durante un período que puede llamarse "Escribas en la escuela" o "La escuela está escribiendo" o "Artistas de la caligrafía". También puede contribuir a despertar el interés por la escritura manuscrita, el darles a conocer las distintas formas de escritura en la humanidad, invitándolos a investigar sobre los diferentes tipos de escritura que se han utilizado o se utilizan en diferentes culturas.



6.8. Abrir espacios para que los niños se autoevalúen y se evalúen interactivamente de acuerdo a criterios explícitos (Condemarán y Medina, 2000, 2005; Valencia, 1990; Valencia y Placce, 1993; Valencia et al., 1994; Valencia)

Contrariamente a los modelos de evaluación tradicionales, focalizados principalmente en la certificación, este trabajo propone la evaluación de los escritos de los niños como una actividad formadora, que apunte a comprender y retroalimentar los aprendizajes, ofreciendo a los maestros, a los padres y a los propios alumnos, una rica información sobre sus avances y sobre los procesos mismos que viven en el aula. De esta manera, *la evaluación forma parte de las propias situaciones de aprendizaje; se considera parte integral del aprendizaje, especialmente, dada la permanente integración aprendizaje/evaluación por parte del propio alumno.*

Este planteamiento implica que la evaluación debe tener lugar cada vez que un alumno produce un texto, dado que la observación directa de las actividades dentro de la sala de clases aporta más información sobre el nivel de desarrollo de las diversas competencias de los alumnos que la aplicación de pruebas objetivas, por más calidad que ellas posean (Tierney, 1998). La observación de un estudiante que escribe una anécdota o un cuento permite apreciar su grado de apropiación de la estructura textual del cuento, de su nivel de vocabulario, su capacidad de expresar y organizar ideas, su habilidad para utilizar las convenciones sintácticas y

ortográficas del lenguaje o de utilizar un sistema de verbos coherente.

6.8.1 Niños y niñas protagonistas de su propio aprendizaje: evaluar para aprender

Actualmente, sabemos que es el niño quien construye sus aprendizajes a partir de las propias redes de conocimiento y de las nuevas informaciones ofrecidas por el entorno familiar, escolar y comunitario y que esta construcción se ve enriquecida por la calidad de las interacciones con el medio y con los otros. Por ello, la evaluación no puede concebirse como un procedimiento unidireccional, que descansa en la exclusiva responsabilidad del educador, sino como un proceso colaborativo y multi direccional, en el cual los alumnos se autoevalúan, y son evaluados por sus pares y por el maestro a partir de criterios que han sido previamente explicitados (Condemarán; Medina, 2000).

Así, los alumnos se responsabilizan de sus resultados y abandonan aquella actitud centrada fuertemente en la búsqueda de estima del maestro, dirigiendo sus esfuerzos, más que a construir aprendizajes, a aprender lo que Jean Pierre Astolfi (Astolfi, 1997) denomina *"el oficio de alumno"*; es decir, aprender cómo *"dar gusto"* al educador y cumplir con las reglas que él ha establecido; o bien, a esforzarse sólo cuando *"la actividad es con nota"*. En este sentido, la autoevaluación es una parte vital del proceso de construcción y producción del significado (Tierney et al., 1991) dado que ella desarrolla en los estudiantes el dominio de

estrategias metacognitivas que le permiten tomar conciencia sobre qué, cómo y para qué está aprendiendo; así como entender sus propios procesos cognitivos y desarrollar su competencia para controlar o monitorear tales procesos.

6.8.2 El error: una instancia de aprendizaje

En esta perspectiva y, a la luz de los aportes entregados por los modelos constructivistas, la evaluación debe otorgar al error un lugar relevante dentro del proceso de aprendizaje y dar espacios para que este se manifieste. Los errores son constitutivos del acto mismo de conocer y reflejan un obstáculo epistemológico que enfrenta el individuo (Astolfi, 1997). Este obstáculo no constituye un vacío proveniente de la ignorancia; muy por el contrario, surge de los conocimientos previos del individuo, los cuales en un momento dado le impiden construir nuevos conocimientos.

Por otra parte, los obstáculos poseen múltiples dimensiones y no ocurren sólo en el ámbito de lo cognitivo; ellos provienen también del ámbito afectivo y emotivo y oponen resistencia al aprendizaje, revelando la lentitud y las regresiones que caracterizan la construcción del pensamiento. Así, muchas respuestas que nos parecen expresiones de falta de capacidad de los alumnos son, de hecho, producciones intelectuales que dan testimonio de estrategias cognitivas provisorias que ellos utilizan como parte del proceso de construcción de sus aprendizajes. Sin este diálogo necesario, entre la enseñanza y las ideas intuitivas de los ni-

Pauta de evaluación mensual escritura de cuentos 1° básico

	Incluye	Semana 4-8 marzo		Semana 25-30 marzo	
		Alumn	Profe	Alumn	Profe
1	Presenta y describe a los personajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	Describe los lugares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	Presenta una situación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	Describe distintos episodios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	Tiene un desenlace y un final	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	Las oraciones son comprensibles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	Los párrafos están organizados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	Las palabras están bien escritas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	Tiene signos de expresión, guiones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rojo: no sabe Naranja: imperfecto Azul: sabe pero aún falta Verde: sabe siempre

ños y niñas, se corre el riesgo de que estas persistan durante tiempos más prolongados.

6.8.3 Establecer criterios claros y compartidos

Para que la autoevaluación sea efectiva se requiere establecer criterios claros y compartidos que le permitan al alumno formular juicios sobre su propio desempeño, saber hacia dónde avanzar y qué se espera de él en una situación determinada. En tal sentido, los mismos criterios con los cuales el niño produce un texto son los que le permitirán posteriormente, evaluarlo.

Para ilustrar esta afirmación, se presenta la siguiente "Pauta de evaluación mensual de producción de cuentos" (Medina, 2005), cuyos crite-

rios, simultáneamente con orientar al alumno o la alumna para escribir un cuento, permiten que autoevalúe su escrito o que este sea evaluado por un compañero de aula, otorgándole además, apoyos para mejorar sus desempeños: “Me parece que te faltó describir un poco más a los personajes”; o bien: “Describiste a los personajes, pero no ocurre un problema que haga que el cuento sea entretenido”.

De igual modo, esta “Herramienta para escribir, revisar y reescribir una carta”, ofrece algunos criterios para producir una carta y, al mismo tiempo, para revisarla y reescribirla.

Es interesante que estas pautas de criterios para escribir y evaluar sean construidas gradualmente por el maestro, junto con los alumnos, visibilizar los avances. Por otra parte, la práctica de explicitación de criterios contribuye a que el maestro establezca claramente cuáles son los

aprendizajes esperados que se aspiran a construir en un período determinado y cómo van avanzando los niños y niñas en su dominio.

6.8.4 Marco de referencia para evaluar el lenguaje

Para evaluar el lenguaje es importante que el maestro posea algunas distinciones que le permitan definir qué aspectos es necesario evaluar u observar en el desempeño de los niños y niñas. Estas distinciones se refieren a cuatro ejes: 1) funciones del lenguaje: instrumental, regulativa, interactiva, personal, imaginativa, heurística, informativa (Halliday, 1975); 2) componentes del lenguaje: semántico, sintáctico, fono-grafemático y pragmático (Lindfors, 1985); 3) tipos de discurso: dialógico, expositivo, argumentativo (Moffet, 1986); y 4) y tipos de texto (Condemarín; Medina, 2000; 2005). Según

Herramientas para escribir, revisar y reescribir una carta	
Componentes	
Fecha	Arriba a la derecha
Destinatario	Nombre, rol, dirección
Cuerpo de carta	Fórmulas de cortesía inicial, párrafos con el contenido de la carta, fórmula de despedida, firma
Propósito	Saludar, invitar, solicitar, contar, argumentar, etc.
Diagramación, ortografía y sintaxis	Margen, distribución de párrafos y bloques, puntuación, concordancia
Soporte	Hoja de carta, sobre adecuado

este marco de referencia, el maestro deberá abrir el abanico de situaciones dentro de las cuales enseña y evalúa a sus alumnos, con el fin de enfrentarlos a diferentes situaciones comunicativas. De este modo, en el caso de la producción de textos, habrá que generar situaciones que permitan diversificar las situaciones comunicativas y por ende, los desafíos a enfrentar.

6.8.5 Utilización de portafolios

La utilización del portafolio estimula la activa participación de alumno y maestro en el proceso de evaluación, proporcionando evidencias tangibles y comprensibles para todos y estimulando la reflexión y el examen del desarrollo de las compe-

tencias en la comprensión y producción de textos, aspectos del aprendizaje que rara vez capturan las pruebas tradicionales. Estos portafolios permiten, simultáneamente, evaluar el producto y el proceso de aprendizaje a lo largo del tiempo, especialmente cuando las carpetas incluyen “borradores” y evidencias del aprendizaje de los alumnos en sus primeras etapas. Esta evaluación del trabajo recopilado a lo largo del tiempo cambia el foco de la evaluación, desde una simple “fotografía instantánea” de las capacidades del estudiante en un momento particular, a una captación de su crecimiento y progreso, a través de elementos tales como productos de proyectos de curso escritos, variados, grabaciones y otras muestras de acciones y creaciones de los alumnos.

Rúbrica para evaluar escritos de los alumnos (cuento)

Categoría	Nota	Descriptor
Excepcional	6-7	Contenido claro, consistente y creativo. Secuencia bien determinada y desarrollada. Vocabulario variado y pertinente. Puntuación adecuada, coherencia verbal y de sentido. Excelente diseño y legibilidad física.
Destacado	5-6	Contenido medianamente claro, consistente y creativo. Casi siempre buena relación entre el inicio, el desarrollo y el desenlace. Vocabulario medianamente variado y pertinente. Puntuación y coherencia verbal generalmente correctas. Diseño y legibilidad adecuados.
Adecuado	4-5	Contenido mínimamente claro y consistente en cuanto al hilo conductor de la historia; poco desarrollo de esta. Los errores de puntuación a veces dificultan la comprensión del texto. Vocabulario restringido y no siempre pertinente. Algunas incoherencias verbales. Medianamente legible.
Inadecuado	3...	Escrito poco claro, pobremente organizado, sin desarrollo de la historia, con información insuficiente, a veces incoherente. Los errores de sintaxis y puntuación dificultan la comprensión. Diseño y caligrafía a veces ilegibles.

6.8.6 Rúbricas para aprender y para asignar puntajes

Las herramientas presentadas anteriormente, permiten apoyar el aprendizaje de los alumnos, al mismo tiempo que les ofrece elementos para evaluar sus desempeños; sin embargo, cuando

esta evaluación requiere ser transformada en una nota, es necesario elaborar “rúbricas” que asignen puntajes a los desempeños y estos puedan transformarse en notas. Las dos rúbricas que se muestran a continuación, muestran cómo se puede asignar puntajes a un cuento producido por un estudiante.

Criterios para comprender, analizar y producir textos narrativos

Excelente	Las ideas expresadas son claras y coherentes. Lenguaje variado. Organiza, sintetiza y jerarquiza ideas. Registro apropiado al texto que redacta. Correcta utilización de reglas ortográficas. Domina normas gramaticales.
Bueno	Ideas bien desarrolladas, respeta estructura correspondiente al tipo de texto. Respeta frecuentemente normas gramaticales (en palabras nuevas o de uso poco frecuente). Registro adecuado al texto que produce.
Satisfactorio	Desarrollo adecuado del tema, se entiende aunque hay oraciones mal construidas. Utiliza registro formal, pero con tendencia a la informalidad. Mantiene errores ortográficos en palabras de uso frecuente. Usa signos de puntuación comunes. Oraciones no se organizan adecuadamente.
Regular	Intenta desarrollar texto según tema. Estructura básica (respecto a párrafos). Desarrolla escasamente las ideas y algunas son poco claras. Errores significativos en ortografía y gramática.
Insatisfactorio	Ideas sin organización lógica, no se percibe claramente la idea central. Lenguaje no siempre comprensible. Escaso desarrollo de ideas, no se distinguen oraciones ni párrafos. Escritura en carro, palabras sin conexión. Errores ortográficos en palabras de uso frecuente. No usa signos básicos de puntuación.

Fuente: Hernández, 2005 p.56.

Bibliografía

- Anderson, A. & Teale, W. (1986). "La lecto-escritura como práctica cultural". En E. Ferreiro. & M. Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México: Siglo XXI.
- Arnaud, D. (1982). En Chauveau (1997) *Comment l'enfant devient lecteur*. París: Retz.
- Asesorías para el Desarrollo/Santiago Consultores (2000). *Evaluación del Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres*. Santiago: Ministerio de Educación/ División de Educación General.
- Astolfi, J.P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: Dolmen.
- Baumann, J., Hoffman, J., Moon, J. & Duffy-Hester, A. (1998). Where are teachers' voices in the phonics/whole language debate? Results from a survey of U.S. elementary classroom teachers. *The Reading Teacher*, Vol. 51, N° 8.
- Benavides, J. (1998). *Informe de resultados: Seguimiento/Evaluación de lenguaje*. Santiago: Ministerio de Educación/ Programa de las 900 Escuelas. Documento de trabajo.
- BouSSION, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1996). *Lecture, Écriture et Culture au CP*. París: Hachette Éducation.
- BouSSION, J., Schöttke, M. & Tauveron, C. (1998). *Apprendre à lire, bâtir une culture au CP*. París: Hachette Éducation.
- Bourdieu, P. (2003). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bravo, D. & Contreras, D. (2000). *Competencias y destrezas básicas de la población adulta. Chile 1998*. Resumen ejecutivo. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile. Estudio realizado por el Ministerio de Economía y CORFO, a partir de los resultados de la Encuesta Internacional de Alfabetización de Adultos.
- Cabrera, A. & Kurz, M. (2002). *Produire des écrits*; París: Bordas.
- Cazden, C. (1986). "La lengua escrita en contextos escolares". En E. Ferreiro & M. Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Condemarín, M. (1984). *El programa de lectura silenciosa sostenida*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M. (1991). "Integración de dos modelos en el desarrollo del lenguaje oral y escrito". *Lectura y Vida*, N°4, Año 12.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*. Santiago: Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Medina, A. (2005). *Taller de lenguaje II*. Santiago: Santillana.
- Condemarín, M., Galdames, V. & Medina, A. (2005). *Taller de lenguaje*. Santiago: Santillana.

- Condemarín, M. & Medina, A. (2000). *Evaluación auténtica de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias en lenguaje y comunicación*; Santiago: Andrés Bello.
- Cook-Gumperz (1988). *La construcción social de la alfabetización*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbenois, M. http://www.accreteil.fr/ID/94/c14/maternelle/html/appren_prog_prat_cult.html
- Consultado mayo 2006.
- C.R.E.S.A.S. (1986). *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Buenos Aires: Kapelusz.
- C.R.E.S.A.S. (1991). *Naissance d'une pédagogie interactive*. París: ESF.
- Charmeux, É. (1988). *L'écriture à l'école*. París: CEDIC.
- Charmeux, É. (1991). *Apprendre à lire; échec à l'échec*. París: Milan Éducation.
- Charmeux, É. (1992). *Apprendre à lire et à écrire: 2 cycles pour commencer*. París: SEDRAP ÉDUCATION.
- Charmeux E. (1996). *Apprendre la parole*. París : SEDRAP.
- Chartier, AM, Clesse, Ch & Hébrard, J. (1997). *Lire écrire. Entrer dans le monde de l'écrit*. París: Hatier.
- Chartier, AM., Clesse, Ch. & Hébrard, J. (1998). *Lire, écrire. 2. Produire des textes*. París: Hatier.
- Chauveau, G. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. París : Retz.
- Chauveau, G. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique*. París: Retz.
- Chauveau, G. (2001). *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*. París: Retz/HER.
- Chauveau, G. & Rogovas-Chauveau, É. (1994). *Les chemins de la lecture*. París: Magnard.
- Chevillard, S. Le langage pour amener les élèves à réfléchir sur l'objet d'apprentissage. http://www.snuipp.fr/article.php3?id_article=1938. Consultado en mayo 2006.
- David, J. (1991). La dictée à l'adulte. *Études de linguistique appliquée*, N° 81.
- Devanne, B. (1997). *Lire et écrire: des apprentissages culturels. Cycles 1 & 2*. París : Armand Colin.
- Devanne, B., Mauguin, L & Mesnil, P. (2001). *Conduire un cours préparatoire. Lire et écrire: des apprentissages culturelles*. París: Bordas.
- Devanne, B. & Grupo de Lectura-Escritura del Orne (2006). *Lire, dire, écrire en réseaux. Des conduites culturelles*. París: Bordas.
- Elchiry, N. (1991). *Alfabetización en el primer ciclo escolar: dilemas y alternativas*. Santiago: UNESCO.
- Ferreiro, E. (1988). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias.
- Fiquet, B. (2002). *Vaincre l'illettrisme*; Alternative Santé-L'Impatient, Rayon livres.com.
- Fijalkow, J. (1999). *Entrer dans l'écrit*. Bélgica: Magnard.

- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo*. Ciudad de México: Trillas.
- Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) (2003). *Plan lector*. Santiago: Programa Raíces Ránquil. Documento de trabajo.
- Goodman, K. (1995). *El lenguaje integral*; Buenos Aires: Aique.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London; Edward Arnold Ltd.
- Hébrard, J. (1977). "Le rôle du langage oral dans l'apprentissage de l'écrit". En L. Lentin, *Du parler au lire*. París: ESF.
- Hébrard, J. (1988). "La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne", *Histoire de l'Éducation*, 38.
- Infante, M.I. (2000). *Analfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago: UNESCO.
- Iñesta, M. (1998). *California Early Literacy Learning (CELL)*; www.cell-exll.com. Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR) Traducción y adaptación.
- Kaufman, A.M. & Rodríguez, M.E. (1993). *La escuela y los textos*; Buenos Aires: Aula XXI.
- Lavín, S., Aguad, A.M.; Inostroza, G., Lazo, M.C. (1997). Santiago: Ministerio de Hacienda. Programa de Evaluación de Proyectos Gubernamentales.
- Lerner, D. (1996). "¿Es posible leer en la escuela?" *Lectura y Vida*, Año 17 N°1.
- Lindfors, J.W. (1985). *Children's language and learning*; Englewood Cliffs; New Jersey, Prentice-Hall.
- Marcos, H. et al. (2000). Le développement du langage et de la communication ; Recherches et prévisions N°62, consultado en www.caf.fr/webcnaf.nsf.
- Medina, A. (2002). "Zonas de Educación Prioritaria: una apuesta a la excelencia y a la democratización". *Revista de Educación*, N° 294.
- Medina, A. (2003). *Lectura estratégica Interactiva*. Santiago: Fundación Educacional Arauco (FUNDAR). Programa Raíces Ránquil. *Documento de trabajo*.
- Medina, A. (2005). *Leer y escribir desde la sala cuna. Lectura estratégica interactiva*. Santiago: Junta Nacional de Jardines Infantiles.
- Medina, A (2005 a). "Evaluar para aprender: cuatro ventanas hacia la enseñanza del lenguaje escrito en la educación básica"; II Congreso de Evaluación Educacional; Universidad Federal de Ceara. 17 a 19 Noviembre.
- Ministerio de Educación (2001). *Estudio de escuelas focalizadas con bajo rendimiento SIMCE VIII, IX, X Regiones y Región Metropolitana*. Santiago: Mineduc. División de Educación General.
- Moffet, J. (1986). *Teaching the Universe of Discourse*; Boston: Houghton Mifflin.
- Morin, Edgar (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París: Seuil.

- Nyssen, M.C., Terwagne, S. & Godenir, A. (2001). *L'apprentissage de la lecture en Europe*. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.
- Ottone, E. (1997). "Modernos y ciudadanos a la vez. Notas acerca de la globalización y la transformación educativa". *Docencia. Revista del colegio de profesores de Chile A.G.* Año 2, n° 2.
- Pivetaud, D. (2002). *Apprendre à lire dans les albums: pourquoi?* Paris: l'École.
- Plasman, A. Armand, P. (1987). *La lecture ; premiers supports*. París: Nathan.
- Rockwell, E. (1986). "Los usos escolares de la lengua escrita". En E. Ferreiro & M.Gómez-Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* pp. México: Siglo XXI.
- Rossemblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem*. Southern Illinois University Press.
- Solé, I. (2001). "Leer, lectura, comprensión ¿Hemos hablado siempre de lo mismo?" En F. López Rodríguez (ed.) *Comprensión lectora*. Barcelona: Graó.
- Sun, Y. (2000). *Validación de los materiales educativos de lenguaje del Programa de las 900 Escuelas: un estudio etnográfico*. Santiago: Ministerio de Educación. División de Educación General.
- Tierney, J. R. & Shanahan, T. (1991). "Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, and outcomes". En: R. Barr, M.L. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.) *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- Tierney, J. R. (1998). "Literacy assessment reform: Shifting beliefs, principled possibilities, and emerging practices". *The Reading Teacher*. 51.
- UNICEF (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: UNICEF/Asesorías para el Desarrollo.
- Valencia, Sh. & Pearson, I.D. (1987). "Reading assesment: Time for a Change". *The Reading Teacher*, 40.
- Valencia, Sh. (1990). *A portfolio approach to classroom reading assesment: The why, whats, and hows*. *The Reading Teacher*, 43.
- Valencia S. W. & Place, N. (1993). "Literacy portfolios for teaching, learning and accountability: The Bellevue literacy assesment project". En S. W; Valencia H.E. Hiebert, & P.P. Afflerbach,.(Ed.). *Authentic Reading Assesment*. Newark, DE: International Reading Association.
- Valencia S. W; Hiebert, H. E & Afflerbach, P. P. (Eds), (1994). *Authentic Reading Assesment: Practices and Possibilities*. Newark. Delaware: International Reading Association.

“El papel de la oralidad en el aprendizaje de la lectura y escritura”

Alejandra Pellicer Ugalde ²

2

INTRODUCCIÓN

Afirmar que el aprendizaje de la lengua oral precede al aprendizaje de la escritura parece ser una verdad irrefutable. Y claro que lo es, ya que se aprende a hablar en un contexto natural y desde temprana edad. Y para aprender a leer y escribir se requiere de una instrucción formal y esto se da hasta la edad de 5 años, aproximadamente.

Antes de continuar, quizá valga hacer un paréntesis para señalar dos cosas.

Aunque lo escrito se aprenda, en la mayoría de los casos, en un contexto formal, ello no quiere decir que:

1. Los niños esperen llegar a la escuela para preguntarse cosas sobre la escritura; por eso, no es real que sepan poco a los cinco años, y
2. que las metodologías de enseñanza deban ser tan dispares entre una y otra enseñanza.

El aprendizaje de la oralidad se da bajo el supuesto de que el lenguaje debe presentarse en su totalidad; en cambio, en la enseñanza de la lengua escrita hay una tendencia a fragmentar el lenguaje para facilitar su enseñanza. Tal es el

caso de comenzar a enseñar las vocales y luego las consonantes, después las sílabas y siguiendo así, en la espera de que el alumno alcance, posteriormente, una integración.

No nos detenemos aquí, pero valga dejar apuntado que, del mismo modo que aprendemos a hablar, es posible aprender a escribir. Es decir, guardando las proporciones debidas, queremos señalar que es posible adquirir el código alfabético en medio de contextos comunicativos insertos en prácticas de lenguaje verdaderas. Y para ello se requiere presentar la gran diversidad del lenguaje escrito en su totalidad.

De cualquier modo, es un hecho que el aprendizaje de lo oral precede al del escrito. Niños de dos, tres y cuatro años lo confirman. La historia de la humanidad y la escritura parecen también confirmarlo.

Sin embargo, la consideración de la veracidad de este hecho acarrea algunos riesgos cuando se plantean metas educativas, tales como el de

2. Doctora en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas. Docente e investigadora titular del Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV - Instituto Politécnico Nacional de México.

formular conclusiones no tan certeras como las siguientes: “aprender a hablar y hacerlo bien es un prerrequisito para aprender a escribir y hacerlo bien”. Conclusiones de este tipo están cargadas de presuposiciones.

Las presuposiciones tienen que ver con asumir respuestas unívocas a las siguientes preguntas:

- ¿De qué oralidad estamos hablando?: del habla cotidiana.
- ¿Qué es hablar bien?: expresarse correctamente.
- ¿Qué representa la escritura?: la oralidad.

En tanto de qué oralidad estamos hablando, hay que mencionar que, además de hablarla cotidianamente, hay quienes trabajan la lengua como objeto de teorización, de estudio, de descripción y reflexión en el ámbito de la lingüística.

Vista como objeto de estudio, la lengua oral no precede a la escritura, ya que sólo fue posible conceptualizarla desde la escritura. La lingüística descriptiva tomó a la escritura como modelo de objetivación del lenguaje. Por ejemplo, sólo fue posible que los lingüistas se pusieran de acuerdo al definir la noción de *palabra* cuando se remitieron a aspectos gráficos. En ese sentido, definen las *palabras* como aquellos términos separados por un espacio en blanco. Y ese acuerdo tiene que ver más con asuntos gráficos, que con aspectos sonoros.

En tanto lo que significa hablar bien, hay que señalar que todas las lenguas –todos los idiomas– son normativos; pero no hay hablas mejores que otras.

No hay gramáticas pobres. Hay diferentes gramáticas, diferentes pronunciaciones, diferentes dialectos. Hay muchos estereotipos sesgados respecto al lenguaje que insisten en discriminar dialectos.

En tanto lo que la escritura representa, hay que señalar que el sistema de escritura no es una mera transcripción de la oralidad. La escritura y la oralidad son dos subsistemas distintos de un mismo lenguaje.

Así entonces, suponer que hay que aprender a hablar –y hacerlo bien– como un requisito previo a la alfabetización, como algo que se debe dominar antes de aprender cosas sobre la escritura, es una afirmación que debe re-analizarse.

A lo largo de esta ponencia, insistiré en que cada subsistema de la lengua (oralidad y escritura) tiene sus propias reglas. Que la escritura no es una transcripción de la oralidad y, por lo mismo, no tiene por qué dominarse antes el lenguaje oral para aprender a leer y escribir.

Cuando se aprende a hablar, los niños no sólo saben hablar, también reflexionan y piensan muchas cosas sobre el lenguaje. No son hablantes pasivos en términos cognitivos. Se hacen muchas preguntas sobre los usos y funciones del lenguaje; pero esos conocimientos y los saberes que saben, ni son suficientes ni pueden aplicarse al mismo nivel cuando se analiza lo escrito.

Nuevos y diferentes retos tendrán que enfrentar los niños durante el proceso de aprendizaje de la escritura.

Sostendremos que no se da un mero paso de lo sabido hacer y de lo conceptualizado en el pla-

no de la reflexión oral a lo que es posible hacer y pensar en el plano de la reflexión sobre lo escrito. No todo lo que es posible saber de lo escrito viene de una reflexión de lo oral.

Será necesario construir nuevos y diferentes observables en lo escrito para analizar la propia escritura (sólo la experiencia con la escritura permitirá construir esos nuevos observables).

Enfatizamos lo siguiente:

1. Como objeto de teorización, la lengua oral no es la misma para un hablante común que para un lingüista. El hablante común no tiene por qué describir cada fragmento de texto que escucha. Para el lingüista, la lengua es predominantemente descrita en términos normativos, es decir, con base en reglas. Esta es la lengua normativa (LN):
 - La LN se refiere a un dialecto definido por la gramática y el vocabulario.
 - La LN no se refiere sólo a la lengua *formal*. Esta puede ser formal, informal o coloquial. Esta diversidad se debe a la existencia de ciertas variaciones estilísticas en el lenguaje. Lo formal o informal no deja de ser normativo.
 - Ahora bien, por otro lado, existen diferentes pronunciaciones de una misma lengua normativa. Como ejemplo: el español hablado en todo el mundo. Pero la pronunciación no es normativa, ya que no existe una pronunciación correcta o un acento normativo.
 - Ningún dialecto es superior a otro. Toda lengua y dialecto se adaptan a las necesidades de la comunidad a la que sirven.

Todas las lenguas del mundo poseen sistemas gramaticales muy complejos. Es un mito sostener lo contrario. Aunque la LN tiene una posición privilegiada, esta superioridad no es lingüística. Es histórica, geográfica y está necesariamente ligada a cuestiones sociales.

- Todo idioma es un conjunto de dialectos y variantes de estilos muy diversos. Todas esas variantes convalidan el idioma.

Todo esto para decir que toda lengua es válida. Toda pronunciación es válida y todo proyecto educativo debe respetar variantes y dialectos, enseñando, sí, a reflexionar con la lengua desde la variante escrita que, en general, es la que representa la lengua normativa.

Pero, enseñar a hablar bien no se sostiene como meta educativa, porque cuando algún adulto señala que un niño no sabe hablar bien (y no me refiero a cuestiones articulatorias), quizá lo esté señalando y minimizando y piense que lo que hay que hacer es corregir su pronunciación o su modo de hablar. Pero esta manera de hablar diferente no debe considerarse como una cuestión de *corrección* sino de *adecuación*. Es al interior de los contextos comunicativos donde se definen las formas como adecuadas o no adecuadas.

2. Cuando se toma a la lengua como objeto de teorización, es más fácil observar las relaciones que se dan entre escritura y oralidad.
 - La escritura ha permitido reflexionar sobre ciertas unidades de la oralidad y no necesariamente al revés, como se cree.

- Para estudiar la lengua, esta requiere ser objetivada y es la escritura la que ha contribuido a la objetivación de la lengua.
- Aunque no seamos lingüistas, lo que llegamos a saber de nuestra lengua, nunca es igual antes que después de saber escribir. Nuestra reflexión sobre la lengua será superior al estar alfabetizados.
- La escritura es un filtro de la oralidad.
- La escritura ha servido de modelo para analizar la oralidad. Es por ello que se sostiene que los bebés pueden distinguir sílabas desde muy chiquitos, pero sólo pueden reconocer fonemas, al alfabetizarse.

En este mismo sentido es que pensamos que, dentro de la escuela y para favorecer el proceso de la alfabetización, es posible usar la escritura como modelo para analizar el lenguaje.

3. Como sistema de representación, hay que recalcar que:

- La escritura unifica la diversidad y heterogeneidad del habla a través de la escritura estándar, pero no se reduce a ser un código de transcripción del habla.
- La escritura deja de lado algunos aspectos de lo oral, que no son representados y considera otros aspectos de lo oral, que sí van a ser representados. La entonación, por ejemplo, queda fuera de lo escrito. Los fonemas-sonidos, en cambio, quedan dentro del sistema, siendo la relación sonido/grafía la base de nuestro sistema alfabético de escritura.

Resumiendo hasta aquí:

- La escritura es un modelo para estudiar la oralidad, pero no es un modelo *per se*. Para que sea un modelo, hay que construir conceptos vinculados a las unidades propias de la escritura. Oralidad y escritura no están dadas de antemano. Los chicos en proceso de alfabetización requieren construir nociones, parámetros, referentes, propios de cada subsistema para reflexionar sobre el lenguaje.
- La escritura *no* es un mero código de transcripción del habla.
- No existe una lengua mejor que otra, ni un dialecto mejor que otro. No es necesario sostener que hay que esperar a hablar adecuadamente en diferentes contextos para esperar el aprendizaje de la escritura.
- Es un mito creer que hay un dialecto y una pronunciación correctos.
- Oralidad y escritura defienden espacios propios y, esos espacios propios con sus especificidades, son los que hay que aprender en la escuela y fuera de ella.
- Si bien oralidad y escritura comparten proposiciones, también es cierto que hay reglas distintas para cada subsistema.
- Así, en la escuela será necesario aprender cuáles son las relaciones de dependencia e independencia entre oralidad y escritura.

En esta ponencia nos centraremos en analizar 3 cosas:

- a) *¿Por qué es importante tomar a la lengua como objeto de estudio en la escuela?*

Es muy importante no sólo ser hablante y saber comunicarse sino, también, saber pensar con y acerca del lenguaje. Tomar al lenguaje como objeto de conocimiento es una tarea que le concierne a la escuela, lo mismo que alfabetizar. Aprender a leer y escribir involucra analizar la escritura, sí, pero también aprender a leer y escribir involucra analizar la oralidad. Es importante tomar a la lengua como objeto de conocimiento para poder pensar acerca de ella. En este sentido es que nos inclinamos a plantear un trabajo simultáneo con los dos dominios.

b) *¿Por qué la escritura es un modelo para la oralidad?*

Porque hay que construir y reconstruir, a lo largo de toda la infancia, unidades de análisis específicas para lo escrito, que deben contrastarse con lo oral. Estas unidades de análisis (fonema, sílaba, frase, oración, texto) son las que darán cuenta de las relaciones de dependencia e independencia entre una y otra. Estas relaciones son las que requieren ser aprendidas. Apuntamos, otra vez, a no favorecer una secuencia didáctica de trabajar primero lo oral y luego lo escrito. El poder trabajar simultáneamente ambos dominios en la escuela dará oportunidades de descubrir las relaciones de dependencia e independencia entre oral y escrito.

c) *¿En qué medida los contextos de existencia o ausencia de cultura letrada de los alumnos facilitan o limitan el trabajo simultáneo con oralidad y escritura?*

Es cierto que, en la medida en que hay cultura letrada y material escrito al interior de una comunidad, hay un contexto más favorable para plantear un trabajo simultáneo de análisis entre la lengua oral y escrita. Pero la escasez de material escrito no impide analizar lo escrito, ya que la única producción escrita que se encuentra disponible se convierte en el modelo escrito para analizar la oralidad.

Retomemos lo que hemos dicho para profundizar en algunos aspectos

a) ¿Por qué es importante saber hacer y saber pensar con y acerca de la lengua oral y escrita?

Los adultos, encargados de la educación o no, tienden a asombrarse de que los niños no sepan lo que es una palabra o una oración. Si pedimos a niños pequeños que nos digan una palabra, nos dirán una frase. Si les pedimos que nos digan una oración, nos dirán una palabra. Ello, cuando menos, porque bien pueden dar una lista sofisticada de sílabas, inclusive nombres de letras, cuando pedimos que nos digan una oración.

Y para quienes no se han asombrado, es preciso señalar que los niños, antes de saber leer y escribir, tienen ideas muy particulares acerca de estos conceptos. Y decimos particulares por no decir –intencionalmente– equivocadas.

Comúnmente, se cree que estos conceptos se adquieren antes de que se aprenda a escribir. Inclusive se piensa que los niños son capaces, por el hecho de ser hablantes, de tener conciencia hasta de la variedad de los sonidos del lenguaje.

Los niños aprenden a hablar y saben mucho acerca del lenguaje, de su poder, de su estructura. Son capaces de hablar y jugar con el lenguaje, pero les va a tomar mucho tiempo tomar conciencia de la naturaleza y función de estos términos metalingüísticos, sobre todo, para ser usados en un sentido convencional.

Por ejemplo, tardan tiempo en resolver cuestiones como la siguiente: "Dime una palabra que tenga 5 vocales 'i' y que sea difícilísima" y se sorprenderán de que la respuesta sea la misma palabra: *difícilísima*.

Tardan tiempo en acertar a la respuesta correcta de "¿Cuál palabra es más larga: 'oso' u 'hormiga'?". Porque el referente de cada sustantivo hará de las suyas y hará que el término *palabra larga* sea sustituido por el término *palabra grande*. Ellos tenderán a sostener que *la palabra oso* es más larga que *la palabra hormiga* porque el oso es más grande que la hormiga.

Hay una diferencia entre lo dicho, lo que se dice, *lo que un texto dice* y *lo que se quiere decir*. Cuando aprenden a hablar, los niños trabajan con lo que los textos *quieren* decir, mucho más que con lo que un texto *dice*.

Para analizar lo que un texto dice, hay que objetivar el lenguaje, hay que tomarlo como objeto de conocimiento. Sin embargo, algo a nivel de lo dicho comienza a ser pensado, pero de una manera particular, porque se van construyendo referentes poco a poco.

Los niños piensan cosas a partir de analizar el lenguaje. Los adultos no tenemos que hacer nada; como inquietos y creativos que son, los ni-

ños piensan, analizan, comparan y realizan actividades cognitivas con el lenguaje. Ya que, como dice Ferreiro: "Los niños tienen la mala costumbre de no pedir permiso para pensar". Así que los niños son capaces de tomar la lengua como objeto de reflexión, pero lo irán haciendo a su modo.

Tomar la lengua como objeto de conocimiento es un objetivo de la educación, pero también es un derecho intrínseco infantil.

Es tarea de la escuela ayudarlos a razonar de manera convencional.

Pero no es un objetivo de la escuela hacer niños lingüistas aunque, de hecho, lo son. Pero son lingüistas poco convencionales y contradicen las formulaciones científicas. Esto es una buena razón para tomar la lengua como objeto de estudio y conocimiento dentro de la escuela. No se trata sólo de enseñarles a usar de manera convencional la lengua. Se trata de ayudarlos a re-formular las ideas y los conocimientos lingüísticos que van construyendo.

Entonces, se trata de ayudarlos a aprender de manera convencional asuntos sobre la lengua. Pero hay que saber cómo y cuál es la ruta más productiva para ello. ¿Enseñando primero a hablar y luego a escribir? ¿Obviando los conocimientos que tienen de la oralidad, asumiendo que son hablantes competentes? O bien, ¿trabajar simultáneamente con ambos dominios? Vayamos por partes.

b) ¿Por qué escribir es un modelo, pero no per se, de reflexión sobre la lengua oral?

En el trabajo escolar no debe sobrevalorarse la precedencia de lo oral sobre lo escrito, porque

cuando los sujetos hablan, crean, recrean y manejan unidades de la oralidad que no necesariamente se encuentran en lo escrito. Cuando escriben, crean, recrean y manejan unidades de la escritura que no necesariamente coinciden y se encuentran en lo oral.

La escritura tiene un lugar privilegiado para enseñar nociones sintácticas y gramaticales. La oralidad no. Estudiar la oración es poco útil para analizar enunciados que no corresponden al esquema canónico. Casi nunca hablamos con la estructura canónica de sujeto, verbo y complemento.

Ejemplo:

Ah, pues me **Ela...** platicaron de la Decena Trágica, que hubo un bombardeo porque... porque había dos generales que se escondieron en la ciudadela y otro que... que... que fue asesinado en... en... **Ah ¡sí!**, cuando encabezaba el ataque al Palacio Nacional. Los otros se encerraron en la ciudadela entonces... hubo un bombardeo a **esa** ciudadela para...y a eso se le llamó la Decena Trágica y... mientras que Francisco I. Madero era presidente. Y **las tres milis... los tres generales** rebeldes fueron los que querían atacar a Francisco I. Madero y quien mandó el ataque era... Victoriano Huerta... Sí, **era... Sí, Victoriano Huerta fue** el que mandó el ataque... i.e. (12 años).

Siguiendo con la estructura canónica del análisis gramatical, valga preguntarse: ¿Dónde están los límites de las oraciones y cómo describirlas en el texto anterior? Es casi imposible y, hasta ingenuo, tratar de aplicar el análisis elaborado para la escritura a la oralidad.

No porque el texto anterior esté escrito, se trata de un texto escrito. Es un texto oral transcrito. Y como tal, es muy difícil analizarlo.

El texto anterior se parece mucho a un borrador de escritura. Hay que pulir el texto para que sea comprensible. Tomándolo como texto escrito, hay que eliminar repeticiones y elegir alternancias léxicas para llegar a hacer un texto comprensible.

Y sólo es posible pulirlo porque está escrito. Siendo oral, no hay nada que pulir. La oralidad se vale de otros recursos para evitar ambigüedades.

Valga señalar que la transcripción anterior no es fiel a lo oral. Nunca podrá serlo. Tampoco es ingenua. Está cargada de una serie de decisiones. Los signos de puntuación intentan reproducir aspectos del habla, pero nunca se logrará representar fielmente la entonación.

Por otro lado, usar la lengua oral para enseñar conceptos gramaticales como *palabra* y *oración* es inadecuado. Las nociones de *palabra* y *oración* son inadecuadas para describir la oralidad. Son términos metalingüísticos que provienen de la escritura.

Entonces:

- a. Justificar que no es posible usar las mismas unidades de análisis para lo oral y escrito no es tan fácil. Pero las investigaciones en psicolingüística nos ayudan a comprender por qué, al demostrar que existe un proceso de construcción de esas nociones metalingüísticas.
- b. Identificar las diferencias entre oral y escrito es más fácil.

Comencemos por lo más fácil.

1. Existen *diferencias entre oralidad y escritura* y, para demostrarlas no tenemos que apelar a dicotomías del tipo: lo escrito es formal y lo oral es informal.

Las diferencias hay que buscarlas en términos de *intenciones* o *planificaciones* en los contextos comunicativos. Un discurso oral formal requiere planificación. Un mensaje escrito informal, no.

Si bien es cierto que en lo oral se dan con mayor frecuencia diálogos o discursos espontáneos, sin planificación, también es cierto que no se excluyen los discursos orales planificados y formales.

¿Dónde están las diferencias entre un discurso oral planificado y formal con un texto escrito planificado y formal? En las construcciones sintácticas no vamos a encontrar las diferencias. Se parecen mucho. Las diferencias entre estos dos tipos de discurso se pierden. No es fácil distinguir las diferencias al nivel de la estructura gramatical. Es en el uso de recursos de desambiguación donde encontraremos las diferencias: en el caso de la oralidad, sus recursos son la entonación, el acento, las pausas, y, en el caso de la escritura, sus recursos son ortográficos, de puntuación, de segmentación.

La oralidad crea sus propios contextos y la escritura crea los suyos. Por lo tanto, tendríamos cosas diferentes que enseñarles a los niños en la escuela.

Entonces, ¿la escritura es o no una transcripción de lo oral? La escritura es una representación

de la lengua y no es una mera transcripción de lo oral.

No puede ser un código de transcripción porque es un sistema con reglas propias, que tiene recursos sin equivalente en lo oral para representar diferencias de significado. Por ejemplo:

- Alternancia de grafemas: CASA – CAZA.
- Alternancia de mayúsculas, minúsculas: Rosa, rosa.
- Uso de diacríticos. Ánimo, animo, animó.
- Uso de espacios en blanco: Entre verdes aires; Entrever desaires.
- Uso de puntuación: Quien canta, su mal espanta; quien canta su mal, espanta; ¿quién canta? Su mal espanta (Ejemplos de Jaime Moreno).
- Uso de guiones, para unir o separar: *anglo-mexicano*; separar sílabas a final de renglón. Cambio de turno en discurso directo (con cambio de tamaño del guión, problema no menor).

Nada de lo anterior tiene correlato en lo oral. Aprender a leer y escribir exige saber la distinción entre estas especificidades de lo escrito. Pero, para aprender diferentes aspectos de la lengua hay que *objetivarla*:

- Para objetivar la lengua y reconocer unidades es necesario un medio que la refleje, la mantenga, la sostenga, la prolongue. La escritura es el espejo que objetiva las características sonoras de las lenguas.

De ahí que sostengamos que la escritura es un modelo para analizar el habla, pero un modelo que necesita ser reconstruido.

Sigamos con lo difícil:

2. No es fácil justificar que objetivar la lengua toma su tiempo, como tampoco es fácil justificar por qué, en ese proceso de construcción y objetivación de la lengua no es posible usar las mismas unidades de análisis en lo oral y lo escrito, pero la psicolingüística ayuda a comprender por qué.

Para que la lengua pase, de ser un instrumento de comunicación y de acción, a otro nivel de pensamiento, requiere ser objetivada. Para ser objetivada, es necesario construir diferentes unidades de análisis. O sea, es necesario hacer recortes y fragmentar la enunciación oral continua.

Pero para que la lengua sea objetivada, no hay que presuponer que es necesario analizar primero lo oral para después poder analizar lo escrito. Porque la escritura no es un reflejo de lo oral.

De hecho, los niños piensan que no todo lo que se dice se escribe. Aunque, a la vez, también tienen dificultades para distinguir qué tanto de lo dicho puede escribirse.

Los datos psicolingüísticos indican que no todo lo que se dice se escribe.

Saber qué se escribe, qué escribir y qué está escrito requiere de una larga experiencia con lo escrito.

La escritura pide a gritos un espacio de reflexión propio que, a su vez, permita re-analizar la lengua y la oralidad. El objeto lengua *no está dado*. Hay que construir referentes para tomar a la lengua como objeto de conocimiento.

Los datos psicolingüísticos indican que las nociones metalingüísticas se construyen y no están dadas de antemano.

Por otro lado, hay datos que nos permiten sostener que la escritura sirve de modelo para analizar la oralidad. Tal es el caso del trabajo de Sofía Vernon.

Pero hay otro tipo de estudios que nos muestran que, si bien la escritura es un modelo, no es un modelo *per se*.

La noción de fonema y palabra es contemporánea con el inicio de la alfabetización.

c) *¿En qué medida los contextos de presencia o ausencia de cultura escrita favorecen o limitan el trabajo simultáneo con los dos ámbitos del lenguaje?*

Hay que señalar que no es lo mismo poder reflexionar sobre los dos ámbitos del lenguaje cuando en las comunidades donde viven los niños no hay cultura escrita. Y ese es el caso de las comunidades indígenas. Ello no quiere decir que sean ágrafas, sino que no hay tradición de cultura escrita.

Tanto en comunidades indígenas donde no se escribe la lengua indígena y, por ello, no hay escritura (o hay muy poca producción escrita, casi toda reservada al ámbito literario), como en comunidades marginadas monolingües hablantes de español, donde no se fomenta la cultura escrita, encontramos las mismas dificultades. No hay escritura.

Para ambas situaciones el reto es provocar el uso con la poca lengua escrita que haya.

La escuela se convierte en el espacio privilegiado para producir textos escritos.

Pero si pensamos que, como no hay escritura que circule en el ambiente de los alumnos, hay que trabajar con la oralidad, entonces estamos atrapados en un círculo difícil de romper, porque estamos alejando a los niños de la escritura.

El problema no es sencillo y no se puede resolver sólo en los límites de la escuela. Es un problema social y por derecho. No le compete a la escuela resolverlo, pero la escuela puede hacer mucho. Puede tomar textos escritos en español. Puede tomar literatura escrita en lengua indígena. O, bien, puede provocar que la escritura de textos en lengua indígena se realice dentro de la escuela. Los niños mayores pueden ser los escribanos de los menores. También es posible no partir de textos acabados, sino hacer que los niños pequeños escriban sus propios textos.

CONCLUSIONES

- Generalmente se cree que, como fórmula exitosa, es posible aprender a hablar bien para aprender a escribir bien.
- Al mismo tiempo se cree que, también como fórmula exitosa, es necesario aprender a leer bien para aprender a escribir bien.
- En ambas ideas puede verse cómo las fórmulas mágicas mandan la escritura a la cola.
- Si pretendemos que los alumnos reflexionen y aprendan a pensar *con* y *acerca* de la lengua, la escritura les ayuda a saber mucho de la lengua para analizar lo oral.
- Es necesario objetivar la lengua para tomarla como objeto de conocimiento. Démosle a los alumnos y, de manera simultánea, elementos para que comprendan las relaciones de dependencia e independencia entre lo oral y lo escrito.
- Lo oral y lo escrito debe ser asimilado, transformado, manipulado, activado por el sujeto para poder re-construir las reglas propias que rigen cada subsistema de la lengua.

“La oralidad como **estrategia metodológica** para la **producción** de **textos escritos**”

Soledad Mena Andrade ³

3

Cuando visitamos las escuelas pobres vemos a miles de muchachitas y muchachitos en los patios porque los profesores no llegan. O vemos las aulas de dos por tres, repletas de alumnos, donde no se puede respirar por el hacinamiento, mientras los mismos alumnos miran de reojo el salón de actos amplio, vacío, una sala para 15 profesores del tamaño de una cancha de fútbol, cerrada, con candado y que se utiliza, tal vez, dos veces al año para ceremonias importantes. O cuando oímos la queja de padres y madres de familia, de que sus hijas e hijos van a escuelas en las que no se les permite opinar y donde pasan horas y horas copiando o llorando, porque la profesora les dice que son tontos, malcriados, “*imposibles*” porque no aprenden. Niños y niñas que más tarde dejarán de llorar porque llegarán a pensar y a convencerse de que son tontos, malcriados e ignorantes. Como dije al principio, cuando visitamos estos lugares nos surgen dos grandes preguntas: ¿esta escuela será siempre así?, ¿podrá ser de otra manera?

Creo que todos y todas quienes nos hemos reunido aquí hemos optado por transformar esta última pregunta en una afirmación ¡La escuela

puede ser de otra manera! Creemos que el factor pedagógico puede compensar el contexto social deprimido que rodea a los estudiantes. Creemos que el docente debidamente capacitado puede hacer la diferencia. Particularmente, pienso que el maltrato que hoy existe en las escuelas se debe, en gran parte, a que los maestros y maestras no sabemos *qué* ni *cómo* enseñar. Que lo que sabíamos, ya no funciona. Este sentimiento de angustia lo compensamos con el autoritarismo, la imposición y el maltrato.

La experiencia del Programa Escuelas Lectoras, en el marco del Proyecto CECM, financiado por la USAID e implementado por la Universidad Andina Simón Bolívar, contribuye a pensar que ¡Sí se puede! Que la escuela puede ser diferente; que la escuela de los pobres puede ser de calidad y, por tanto, la mayoría de la sociedad ecuatoriana puede ser diferente, pues construirá y se inventará nuevas alternativas, rompiendo el patrón de reproducción social.

Ahora bien, ¿por qué creer en la experiencia del Programa Escuelas Lectoras? ¿Qué aprendizajes podemos sacar de esta experiencia?

3. Coordinadora pedagógica del proyecto CECM-Ecuador.

Son varias las razones. Hoy quiero resaltar tres, que parecen ser los ejes del éxito de la propuesta.

- Primero, creer en los docentes. Pero no con un discurso victimizador, de “pobrecitos”, sino como un desafío profesional.
- La segunda razón del éxito es haber diseñado una capacitación a docentes con seguimiento técnico y acompañamiento en aula.
- La tercera causa del éxito es su propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura, con metas claras: la construcción de significados y la comunicación.

No quiero detenerme en el primer eje, pues todos ustedes conocen el respeto que se tiene por la Universidad Andina Simón Bolívar. Las puertas de la Universidad siempre están y estarán abiertas para los docentes, tanto secundarios como primarios y, por supuesto, universitarios.

Quiero enfatizar en el tercer eje, que pensamos es clave: la propuesta teórico-metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura.

Partimos de un análisis de la situación educativa del país y del *estado del arte* de la enseñanza de la lectura y escritura. Los resultados, además de impactarnos, nos invitaron a buscar una propuesta que se ajustara a las demandas y características de los docentes y de nuestra sociedad.

No quisimos entrar en un debate de los *métodos* para la enseñanza de la lectura y escritura. Creo que se trata de un debate estéril, pues todos los métodos son buenos, en contextos determinados. No hay métodos *buenos* ni *malos*, sino pertinentes y no pertinentes. Es posible adquirir el código alfabético con el método silábico, mediante

el método *comunicativo textual* o a través de la *ruta fonológica*. Son el contexto, la experiencia y las necesidades de los docentes, el sentido y significado social que tienen la lectura y la escritura, entre otros, los factores que determinan qué método es el más adecuado.

En el Ecuador, la lectura y la escritura son dos destrezas exógenas a la vida cotidiana. Tranquilamente, podemos pasar varios días sin sentir la necesidad de leer y, peor aún, de escribir. En este contexto, ¿cómo enseñar a leer y a escribir de forma significativa?

En esta búsqueda, encontramos una propuesta desarrollada por el pedagogo argentino Hugo Salgado, titulada “De la oralidad a la escritura”. Esta propuesta, si bien está dirigida a la alfabetización de niños y niñas, es decir, para el primer o segundo año de educación básica, nos marcó un recorrido: ir de la oralidad a la escritura. Este es el camino que la humanidad siguió, primero habló y luego quiso perennizar sus impresiones e ideas, para lo cual desarrolló la escritura.

Es cierto que la lectura y la escritura son dos caras de una misma moneda, dos sistemas totalmente diferentes de una misma lengua, pero en la enseñanza tradicional se pensaba que la escritura se derivaba de la lectura. En este marco, el esfuerzo y las energías las destinábamos a la lectura. La idea de que la escritura se derivaba de la lectura condujo a dedicar horas y esfuerzo a actividades motrices para mejorar la caligrafía y a tareas de copia y dictado. Casi nunca se pensó en realizar un proceso intencional para la enseñanza de la escritura, que le sea propio.

El Proyecto reconoce que se trata de dos procesos diferentes. Enseñar a escribir es diferente a enseñar a leer. De saber leer no se deriva necesariamente el saber escribir, como tampoco se deriva de la escritura la oralidad. Son destrezas que exigen procesos de enseñanza diferentes.

Al reconocer la diferencia entre estos dos procesos, el Proyecto desarrolló algunas estrategias para la enseñanza de la escritura y otras diferentes para enseñar a leer.

En este sentido, ¿qué significa utilizar la oralidad como estrategia metodológica?

La propuesta de ir de la oralidad a la escritura, es decir, considerar la oralidad como estrategia metodológica, permite a los docentes tomar conciencia de que escribir tiene un significado totalmente diferente al que ellos y ellas acostumbraban a darle. Escribir, en este nuevo recorrido, es plasmar en papel ideas, pensamientos y opiniones. Ello implica, por lo tanto, reconocer que para escribir, antes que desarrollar las habilidades motrices, se necesita tener ¡ideas! Y, claro, ganas y deseos de comunicarlas o perpetuarlas en el tiempo.

Los niños y niñas llegan a la escuela siendo competentes en su lengua materna. Saben hablar. La propuesta es partir de esta fortaleza que, a su vez, se enriquece con la reflexión continua sobre qué, a quién y cómo se desea comunicar un mensaje.

Para escribir, entonces, se necesita tener ideas. Para desarrollarlas, los docentes crean espacios para que sus estudiantes interactúen; crean situa-

ciones comunicativas, de intercambio, de diálogo para compartir vivencias y experiencias, en las que los maestros y maestras garantizan que el objetivo de la comunicación se cumpla. Es decir, apoyan a la reflexión sobre el lenguaje, a que se aclaren los significados, a que se desechen los equívocos, a encontrar la palabra que mejor exprese determinada idea, etc.

Muchos docentes se apoyan en otros lenguajes, como la pintura, la danza, la escultura, la música, que son los códigos que mejor cumplen con la función expresiva o emotiva del lenguaje. Es decir, aquella en la que emisor no tiende a transmitir informaciones o datos, sino a expresar sentimientos y emociones. Los docentes aprovechan de las características de dichos lenguajes para que, de una manera seductora, los estudiantes se reconozcan como creadores de opinión, de deseos, de pensamientos y como portadores de emociones y sentimientos.

La estrategia de la oralidad rompe la dicotomía que existe entre *cultura escolar* y *cultura familiar*, acabando con la percepción de que el texto escrito es algo exógeno. La oralidad permite acercar el mundo doméstico, del hogar, que tiene gran significado para los niños y niñas al mundo de la escuela. Los docentes invitan a sus estudiantes a conversar sobre las diversas experiencias de lo que ocurre en cada casa, sobre los diversos saberes y conocimientos de las familias y sobre las distintas relaciones que se establecen dentro de los hogares. Una vez que los niños y niñas han logrado verbalizar su experiencia, la escriben. Esta relación de antecedente-consecuente entre la

oralidad y la escritura ayuda a que los niños y niñas encuentren sentido a la palabra escrita.

La estrategia “los estudiantes dictan y el docente escribe lo que dicen” es una de las estrategias que hemos adoptado para significar la lectura y la escritura. Cuando el estudiante ve que su idea, su pensamiento, su historia y su experiencia se vuelven texto escrito, entiende qué es la escritura y lectura. Y, así, estas empiezan a tener significado.

Usar la oralidad como andamiaje para llegar a la escritura contribuye a desarrollar el denominado *efecto Pigmalión*. Incluso los docentes que piensan que sus estudiantes no tienen más ideas que las que se les dicta, o quienes creen que sus estudiantes no pueden escribir solos, quedan sorprendidos cuando estos demuestran lo contrario.

Luego de que mediante la oralidad los estudiantes desencadenan una producción vasta de ideas e identifican la mecánica de la escritura, se vuelcan a registrarla en el papel. La producción escrita, abundante y fructífera de los niños y niñas, transforma la idea de incompetencia inicial que sobre ellos y ellas tienen sus docentes. Hoy, muchos docentes que participan en el programa Escuelas Lectoras creen en sus estudiantes; esta confianza y expectativa impresionan de tal manera a los estudiantes, que ellos y ellas se esfuerzan por confirmarla.

La estrategia de la oralidad impacta positivamente el clima del aula. La práctica de los docentes de partir siempre de su palabra, sin dar opción a divergencias ni a discrepancias por parte de los estudiantes, cambia radicalmente. La propuesta teórico-metodológica y su estrategia de partir de

la oralidad, exige a los docentes tomar como punto de partida la palabra y la experiencia de niñas y niños. Este cambio de eje en la relación de aula modifica considerablemente la relación entre docentes y estudiantes. Los primeros desarrollan una actitud más de escuchas, de invitación sin censura, a la expresión de sus alumnos. Por su parte, los estudiantes empiezan a expresarse con confianza, reconociendo que tienen ideas, opiniones y sentimientos, asumiendo así, también, su participación en el aprendizaje.

Bajo el gran paraguas de la oralidad, el Programa Escuelas Lectoras optó por la *ruta fonológica* para la enseñanza de la *escritura*.

¿Por qué?

Porque, de entre los métodos estructurados, este garantiza un acercamiento a la escritura con comprensión.

La mayoría de docentes de las escuelas usan el método silábico, que es sumamente pautado, tanto como un guión de teatro. Pensábamos que proponerles otro método abierto, no tan controlado, más espontáneo, que exige, además, un docente entusiasta, motivado y con tiempo para realizar materiales, no iba a funcionar.

En cambio, la propuesta elegida garantiza un acercamiento al código escrito con comprensión y está estructurada en cuatro momentos ordenados, claros y bien determinados. Esta secuenciación proporciona seguridad a los docentes de los primeros años de Educación Básica.

Además, mediante la ruta fonológica, los estudiantes rápida y fácilmente identifican la mecánica de la escritura, lo que les transforma en

escritores autónomos. Esta eficacia y eficiencia del método provoca que los docentes se entusiasmen por ampliarlo.

Los métodos asociacionistas, como el silábico, en los que se piensa: “no importa que al principio el estudiante no entienda. Primero, debe identificar y reconocer la letra, memorizar sus sonidos, relacionar el gráfico con su sonido, para luego comprender”, no funcionan en contextos como el ecuatoriano. Las investigaciones han demostrado que enseñar a leer y a escribir sin comprensión seña con el *sin sentido* la relación que los estudiantes establecen con estas destrezas. Las piensan como competencias exógenas, huecas, ajenas, que pertenecen a *otros*.

En contextos como el nuestro, en los que la vida cotidiana se basa en la oralidad y donde la lectura y la escritura no tienen reconocimiento social, la escuela debe jugar el rol de otorgar significado y soporte a estas competencias lingüísticas, para que tengan sentido para los estudiantes y, elegir los modelos, estrategias y métodos para la enseñanza de la lectura y escritura que compensen esta ausencia de valoración social.

Para acercar a los niños y niñas al código escrito, optamos por la *ruta fonológica*. Iniciamos con el desarrollo de la conciencia fonológica; es decir, la capacidad para manejar los fonemas que conforman las palabras: identificar, separar, omitir, sustituir, mover, etc.

Simultáneamente, desarrollamos la conciencia léxica y la semántica. Todo esto en un ambiente lúdico, con juegos verbales, sin presentar ninguna grafía; solamente de forma oral o con el apoyo de

gráficos. Estos ejercicios, por cierto bastante abstractos, desarrollan el pensamiento, la representación mental, aumentan el vocabulario, entre otras cosas. Como apoyo a los docentes en el desarrollo de la conciencia fonológica, el Programa “Escuelas Lectoras” ha entregado, de forma gratuita, material estructurado con múltiples actividades y ejercicios.

No trabajamos las sílabas. Los niños y niñas hispanohablantes dividen naturalmente las palabras en sílabas, pero lo que no hacen naturalmente es reconocer los fonemas consonánticos, porque estos están perdidos entre la fuerza y la presencia de las vocales.

El profesor Salgado propone tres series de palabras que contienen todos los fonemas del castellano que se utiliza en Ecuador: mano, dedo, uña; pato, burro, jirafa; queso, leche, galleta. La selección de palabras que se utilicen debe corresponder al repertorio fonológico del dialecto del castellano de la región. Por ejemplo, en Argentina, para el fonema /ll/ se utiliza la palabra “yogur”, en vez de “galleta”. Lo interesante de estas palabras es que permiten el trabajo sistemático de la conciencia fonológica de todos los fonemas.

Una vez que los estudiantes identifican, reconocen y manipulan los fonemas de las series, es decir, desarrollan la conciencia fonológica, se les invita a que presenten sus hipótesis de cómo dibujarían cada uno de los fonemas. Así, la mediación del docente les conduce a *descubrir* la escritura y, recién en este momento, se presentan las grafías y los estudiantes relacionan los fonemas con las letras y comienzan, de forma autónoma, a escribir palabras y oraciones.

La experiencia de Ecuador revela que la *ruta fonológica* posibilita de manera más fácil y rápida la comprensión de la mecánica de la escritura, permitiendo que los estudiantes se conviertan rápidamente en escritores autónomos.

La tradicional idea que tenían los estudiantes y docentes de que escribir era copiar y dibujar há-

bilmente las letras, se terminó. El uso de la estrategia metodológica de la oralidad permitió constatar que para escribir y para leer, es decir, para ser interlocutores de las ideas de otros, expuestas en textos escritos y para expresarse y comunicarse, primero debían desarrollar sus propias ideas y las ganas de comunicarlas.

“El texto detonante como punto de partida para convertir la lectura en lectoescritura”

Francisco Delgado Santos⁴

4

Concibo la lectura como un proceso de construcción y reconstrucción de significados, de búsqueda de los infinitos sentidos de un texto. Un proceso que comporta elementos relativos a la decodificación, la comprensión, la crítica, la valoración, la reconstrucción de los sentidos del texto y la neo-expresión. Para llegar a configurar este círculo de 360 grados, que a la vez constituye el primer segmento de un nuevo círculo, he debido realizar una compleja operación que ha empezado con mi aproximación a un texto y mi interacción con su discurso. En esta operación, yo mismo he sido un texto repleto de significados ya que he aportado, al texto escogido, mi carga cognoscitiva, emotiva y actitudinal. De esta interacción ha surgido un tercer texto, construido con los sentidos de los dos textos precedentes. De esta manera, y siguiendo a Roland Barthes (Barthes, 1987), me he convertido de lector en lectoescritor.

Así, pues, toda lectura lleva inevitablemente a una escritura, todo lector habrá de convertirse en lectoescritor. Pero, la calidad de esa escritura y de ese tercer texto dependerá de la calidad

de los textos precedentes. De las riquezas que haya en mí como texto generador, almacenador y procesador de una cantidad X de hipo textos y de las riquezas que pueda ofrecerme, por un lado y, que pueda descubrir, por otro, el texto al que me acerco para interactuar. Cuando este último texto posee ciertas características que inciden significativamente en la neo-expresión, en la escritura producida por la lectura, yo lo llamo *detonante*. Un *texto detonante* ideal deberá ser lingüísticamente consistente, polisémico, entretenido, provocador y polifuncional. Ilustrémoslo con un ejemplo:

Pregunta con muchas respuestas

Godoy le dijo a Garay:

“-¿Cuántos animales hay en este sitio en que están tres coyotes y un caimán?”

Y Garay –¡quién lo creería!– no dijo “Esta boca es mía”...

¿Puedes tú, en vez de Garay, adivinar cuántos hay?

4. Escritor ecuatoriano, Doctor en Literatura, Coordinador Pedagógico de la Campaña Nacional del Libro y la Lectura “Eugenio Espejo”.

Confieso haber utilizado este texto en varios talleres de escritura creativa y, al solicitar respuestas a la pregunta “¿cuántos animales hay?”, algunas personas han contestado “dos” (porque hay dos especies de animales: racionales e irracionales), “tres” (porque “caimán” es el apodo de una persona y no un animal), “cuatro” (porque hay tres coyotes y un caimán), “cinco” (porque Garay es un gato) “seis” (porque hay dos animales racionales y cuatro irracionales), “siete” (porque, a más de los seis explicados antes, me involucro yo mismo al contestar la pregunta), etc.

Al haberles preguntado: “¿en qué espacio cree usted que puede usar este texto?”, obtuve respuestas como las siguientes:

- En una clase de Ciencias Naturales.
- En una clase de Lenguaje y Comunicación.
- En una clase de Matemáticas.
- En una clase de desarrollo del pensamiento.

Por cierto que yo no escribí este texto para darle ninguna utilidad práctica, sino únicamente para divertirme con el lenguaje...

Otros ejemplos de *textos detonantes* son los siguientes, pertenecientes a Rodari (Rodari, 1989).

¡Uf, qué calor!

Un señor llamado Nicanor

fue al África y sintió calor.

Se pregunta:

¿Sentía un calor tan angustioso

porque había nacido en El Toboso

o porque se llamaba Nicanor?

Este nos servirá para trabajar el pensamiento convergente.

¿Qué crecieron?

Un hortelano un poco tontillo

sembró en su huerto la palabra pepinillo.

Una respuesta ahora yo les pido:

—¿Qué crecieron: palabras o pepinillos?

Y este último, por ofrecer la posibilidad de más de una respuesta, para trabajar el pensamiento divergente.

Por cierto, que el dar con textos detonantes presupone ser buen lector y haber tenido suficiente criterio y paciencia para ir construyendo un *Banco de textos detonantes*, para que podamos echar mano del adecuado, en el momento preciso.

A continuación, comparto con ustedes algunos *textos detonantes* con los que he logrado motivar a varios grupos de niños a producir sus propias creaciones.

I. Partimos de un texto detonante tomado de un cartel español:

Si el que llora es un llorón,

el que lee, es un león...

Y obtuvimos los siguientes productos:

...el que pesa es un pezón,

...el que vuela es un bolón,

...el que tiende es un tendón,

...el que pita es un pitón,

...el que teje es un tejón,

...el que moja es un mojón,
...el que vota es un botón,
...el que lima es un limón,
...el que canta es un cantón,
...el que riñe es un riñón,
...el que sangra es un sangrón,
...el que ladra es un ladrón...

II. Partimos de un texto detonante de Antonio Orlando Rodríguez:

Alegrías

Un cuento.

Una ventana abierta.

Un beso. El sol.

La arena de la playa.

Contar estrellas.

*Descubrir de repente
esa música maravillosa
que una vez oímos en sueños.*

Jugar al tesoro escondido.

*Probar una guayaba
fragante y pulposa.*

*Encontrar aquella flor
que guardamos hace tiempo
entre las páginas de un libro.*

Mojarse en la lluvia.

Bailar. Soñar.

Pintar con tiza en las aceras.

La mano cálida de un amigo.

Lo que sugerimos para jugar con el texto

Después de leer el poema, pensemos en cuáles son nuestras propias *alegrías* y escribámoslas,

tal como lo hizo Antonio Orlando. Podemos hacerlo individual o colectivamente. Siempre, esta última forma, será mucho más rica.

Ahora, hagamos nuestras las *alegrías* del autor de este poema, pero especifiquemos las siguientes situaciones que en él se aluden y juguemos con algunas de nuestras propias propuestas:

- ¿Cuál sería ese cuento?
- ¿Qué quisiéramos mirar a través de la ventana abierta?
- ¿De quién quisiéramos recibir ese beso, o a quién quisiéramos dárselo?
- ¿Cuál sería esa playa?
- Intentemos tararear un poco esa "música maravillosa".
- Imaginemos el tesoro que nos gustaría descubrir.
- Elaboremos el mapa para llegar al sitio del tesoro.
- ¿Con qué otra fruta cambiaríamos la guayaba? ¿Por qué?
- ¿Qué clase de flor habríamos guardado nosotros? Propongámonos guardar una flor así el día de hoy.

- j) ¿Qué música bailaríamos?
- k) ¿Qué nos gustaría soñar?
- l) ¿Qué pintaríamos con tiza en las aceras?
- m) ¿Cuál sería ese amigo? Hablemos de él. Describámoslo física y espiritualmente, sin que tengamos, necesariamente, que dar su nombre.

III. Partimos de un texto detonante de Sara Vagnegas:

*¿Qué sucedería entonces?
 ¿Y si un día amanecieran las calles
 todas con candado?
 ¿Y si los árboles no cesaran de crecer
 contra un cielo verde?
 ¿Y si mi corazón se mudara
 al pecho de un canario?*

He aquí algunas respuestas ofrecidas a las preguntas de la escritora:

*Si un día amanecieran las calles con candado
 necesitaríamos cien llaves para abrir cien calles
 y si no tuviéramos las llaves de los candados
 de esas calles
 seríamos prisioneros en nuestros propios hogares.
 No podríamos ir a la escuela, ni al parque, ni a la iglesia,
 ni a visitar a la tía, ni a cuidar al abuelo.*

*Si los árboles no cesaran de crecer contra un
 cielo verde,*

*tendríamos paraguas naturales contra el sol y la lluvia
 y las copas de los árboles más altos
 les harían cosquillas a las nubes
 y serían los nuevos "rascacielos"...*

*Si mi corazón se mudara al pecho de un canario
 escucharías gorjeos enamorados
 detrás de tu ventana cada día...*

IV. Partimos de un texto detonante de María Elena Walsh:

*El adivinador
 La señora Nube Blanca
 se encontró con un señor.
 Le dijo: Sos un cochino,
 vas todo sucio de carbón.
 Don Humo, muy ofendido,
 ¿saben qué le contestó?*

(Escribamos aquí lo que nosotros, muy ofendidos, hubiéramos contestado)

*La señora Doña Luna
 se encontró con un señor.
 Le dijo: Andate viejito
 porque ya es tarde para vos.
 Don Sol, muy avergonzado,
 ¿saben qué le contestó?*

(Escribamos aquí lo que nosotros, muy avergonzados, hubiéramos contestado):

*La señora Doña Lluvia
se encontró con un señor.
Le dijo: No me despeines
la peluquita, por favor.
Don Viento, muy prepotente,
¿saben qué le contestó?*

(Escribamos aquí lo que nosotros, muy prepotentes, hubiéramos contestado):

*La señora Doña Estrella
se encontró con un señor.
Le dijo: Por pura envidia
me querés arruinar el show.
Don Nubarrón, divertido,
¿saben qué le contestó?*

(Escribamos aquí lo que nosotros, divertidos, hubiéramos contestado):

Finalmente, escenifiquemos, en parejas, los diálogos de la señora Nube Blanca y don Humo, doña Luna y don Sol, doña Lluvia y don Viento, doña Estrella y don Nubarrón.

V. Partimos de un texto detonante de Pablo Neruda:

“Nos dejaron las palabras”

...Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Las que glotonamente se esperan, se acechan, hasta que de pronto caen... Vocablos amados... Brillan como piedras de colores, saltan como platinados peces, son espuma, hilo, metal, rocío... Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Las agarro al vuelo, cuando van zumbando, y las atrapo, las limpio, las pelo, me preparo frente al plato, las siento cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetales, aceitosas, como frutas, como algas, como ágatas, como aceitunas... Y entonces las revuelvo, las agito, me las bebo, me las zampo, las trituro, las emperejilo, las liberto... Las dejo como estalactitas en mi poema, como pedacitos de madera bruñida, como carbón, como restos de naufragio, regalos de la ola...

Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando

de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recientes... Viven en el féretro escondido y en la flor apenas comenzada...

Qué buen idioma es el mío, qué buena lengua heredamos de los conquistadores torvos... Estos andaban a zancadas por las tremendas cordilleras, por las Américas encrespadas, buscando patatas, butifarras, frijolitos, tabaco negro, oro, maíz, huevos fritos, con aquel apetito voraz que nunca más se ha visto en el mundo... Todo se lo tragaban, con religiones, pirámides, tribus, idolatrías iguales a las que ellos traían en sus grandes bolsas... Por donde pasaban quedaba arrasada la tierra... Pero a los bárbaros se les caían de las botas, de las barbas, de los yelmos, de las herraduras, como piedrecitas, las palabras luminosas que se quedaron aquí resplandecientes... el idioma. Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras.

Ahora, juguemos con las palabras:

Neruda dice que las palabras pueden desempeñar oficios infinitos. Dice que cantan, suben, bajan, brillan, saltan...

Tomemos nosotros algunas palabras, pensemos en lo que nos sugieren y hagámoslas cantar, subir, bajar, brillar, saltar, hacer lo que les pidamos.

Así por ejemplo:

Decimos "cantan" y se escucha un trinar de pajaritos.

Decimos "brillan" y contemplamos el sol en la sonrisa de los niños.

Decimos "flor" y la palabra se llena de perfume.

Decimos "león" y la palabra ruge.

Hagamos lo mismo en los siguientes casos:

Decimos "amar" y la palabra...

Decimos "odiar" y la palabra...

Decimos "reír" y la palabra...

Decimos "llorar" y la palabra...

Decimos "amistad" y la palabra...

Decimos "libertad" y la palabra...

Decimos "mar" y la palabra...

Decimos "noche" y la palabra ...

Intentemos otro juego

Pensemos en palabras:

Que nos gusten y escribámoslas.

Que nos disgusten y dibujémoslas.

Pensemos en palabras que nos produzcan:

Alegría

Tristeza

Hambre

Dolor

Repugnancia

Miedo

Sueño

Seguridad

Escojamos una de ellas para relatar la historia que origina en nosotros ese sentimiento.

Pensemos en palabras:

Que huelan bien.

Que suenen fuertes.

Que se sientan suaves.

Que sepan rico.

Que alumbren intensamente.

Elaboremos con una de estas palabras, una frase que podamos regalar a la persona que más amemos.

Sigamos jugando:

1. Leamos la lista de palabras propuestas y sus correspondientes ejemplos. Escribamos a continuación los ejemplos que faltan, en los casilleros correspondientes:

Alegres	Risa			
Tristes	Lágrima			
Frías	Hielo			
Calientes	Fuego			
Silenciosas	Dormir			
Ruidosas	Gritar			
Oscuras	Tinieblas			
Brillantes	Alumbrar			
Gordas	Obesidad			
Flacas	Dieta			
Secas	Desierto			
Mojadas	Lluvia			

2. Escribamos un texto sobre un tema determinado, utilizando palabras que signifiquen exactamente lo contrario.

Ejemplo:

Escribamos un texto sobre cosas *desagradables*, utilizando palabras *agradables*. Las siguientes instrucciones facilitarán nuestra labor:

a) Escribamos un listado de palabras agradables: comodidad, bienestar, belleza, estabilidad, amor, vacaciones, dinero, dormir, leer, viajar, comer, ir de compras.

b) Elaboremos el texto con las palabras anteriores: *Nunca como en este año la he pasado tan mal: no he tenido dinero para ir de compras ni tomar vacaciones; mis hermanos pequeños me han impedido dormir y perdí en el bus los libros que pensaba leer. No he tenido estabilidad en el trabajo ni en el amor. No he tenido comodidad ni para viajar en el trole y el médico me ha prohibido comer las cosas que me gustan. ¡Qué belleza!, ¿no?*

Empecemos:

Escribamos un texto sobre temas *alegres*, utilizando palabras *tristes*.

Escribamos un texto sobre temas *calientes*, utilizando palabras *frías*.

Escribamos un texto sobre temas *silenciosos*, utilizando palabras *ruidosas*.

Escribamos un texto sobre temas *brillantes*, utilizando palabras *oscuras*.

Escribamos un texto sobre temas *gordos*, utilizando palabras *flacas*.

Escribamos un texto sobre temas *mojados*, utilizando palabras *secas*.

3. Ahora mezclemos las categorías de palabras:

Ejemplo:

Escribamos un texto sobre temas *oscuros*, utilizando palabras *mojadas*. Las siguientes instrucciones pueden facilitar nuestra labor:

a)Elaboremos un listado de palabras mojadas: agua, lluvia, río, acequia, mar, ducha, grifo, lavabo, hidrante, tempestad, lavar, húmedo.

b)Escribamos el texto utilizando las palabras anteriores:

Había obscurecido cuando cayó la tempestad. ¡Qué cantidad de agua nos traía la noche! Ni todo el caudal de acequias y ríos cercanos hubiera igualado el de esta lluvia que inundaba la hacienda. Parecía un gigantesco hidrante destapado sobre la tierra negra, que venía a enjuagar la alfombra de retazos que asemejaba el campo. La electricidad no existía por estos rumbos alejados de la civilización. Todo era tinieblas y ni siquiera la luz de una linterna o una vela permitía disipar las sombras húmedas del paisaje, escondido o asustado ante el inmenso grifo desbordado del cielo.

Empecemos:

Escribamos un texto sobre temas *fríos*, utilizando palabras *alegres*.

Escribamos un texto sobre temas *tristes*, utilizando palabras *calientes*.

Escribamos un texto sobre temas *ruidosos*, utilizando palabras *gordas*.

Escribamos un texto sobre temas *secos*, utilizando palabras *oscuras*.

Escribamos un texto sobre temas *ruidosos*, utilizando palabras *gordas*.

Escribamos un texto sobre temas *flacos*, utilizando palabras *brillantes*.

4. Pensemos y escribamos palabras que nos produzcan:

Alegría			
Seguridad			
Optimismo			
Placer			

5. Escribamos palabras que:

Huelan bien		
Suenen bonito		
Produzcan la sensación de suavidad		
Tengan un rico sabor		
Alumbren intensamente		

Elaboremos con algunas de estas palabras, una frase que podamos regalar a la persona que más amemos:

VI. Partimos de un texto detonante de Jorge Luis Osorio

Preguntas a las que aún no se da respuesta:

En una caricia, ¿dónde termina nuestra piel y comienza la del otro?

¿Cómo puede definirse el silencio, sin emplear palabras?

¿Cuándo nace el olvido?

¿Cuál es la última página de un buen libro?

¿Quién puede escribir la gramática del croar de las ranas?

¿Por qué la sonrisa florece entre el corazón y el cerebro?

¿Qué forma tendrá la próxima nube que aparezca en el horizonte?

¿Por qué creen los niños que el helado del vecino es más sabroso?

¿Cómo logran las tardes ir al cielo cuando mueren?

¿Cómo explicar que una gota más otra gota sea una gota?

¿Cuántos redobles ha soportado el tambor de juguete de un niño?

¿Quién inventó la soledad?

¿Cuál razón hace posible que el repiquetear de la lluvia sobre el tejado sea una canción diferente cada vez?

¿Será feliz la vela al arder y consumirse?

¿En qué libro logran interpretarse los suspiros?

¿Qué norma arquitectónica prescribe que todos los nidos tengan balcón?

¿Por qué razón las ausencias son más evidentes que las presencias?

¿En dónde duerme el viento?

¿Por qué nos entristece, hasta hacernos saltar las lágrimas, la muerte de una cebolla?

¿Por qué la Navidad tarda tanto en llegar?

Bibliografía

- Roland Barthes, El susurro del lenguaje, Barcelona, Paidós, 1987, primera edición en español.
- Rodari, Gianni: Gramática de la fantasía, Barcelona, Crítica, 1989.

“Taller de escritura creativa: Un espacio para el encuentro con la literatura, la creatividad y la expresión personal”

Leonor Bravo Velásquez⁵

5

El horror a la página en blanco, al que hacen alusión varios escritores, no lo vivo ahora que escribo todos los días, sino hace muchos años en la escuela primaria cuando la profesora decía: “saquen sus cuadernos, vamos a hacer una redacción”, tema: mis vacaciones, o el día de los muertos, o el día de la madre. Y luego, cada vez, la misma experiencia, morder el lápiz o el esferográfico durante los primeros diez minutos, escribir en los cinco siguientes, lo mismo que ya había escrito en años pasados: algo trivial, aburrido, sin gracia y sin aprendizaje. Porque en esas redacciones no podía contar las travesuras que había hecho en las vacaciones, o decir que el 2 de noviembre no significaba nada para mí, puesto que todavía no se me había muerto nadie, o que a veces no me gustaba mi mamá porque no me escuchaba, porque todo eso le hubiera disgustado a mi maestra y la redacción era para ella.

No, no me gustaban las clases de redacción, me parecían aburridas, fatales, me hacían sentir infeliz, porque me colocaban frente al horror de hacer algo para lo cual no había sido preparada,

me enfrentaban a mi limitación, a la certidumbre de mi inutilidad. Esta sensación me acompañó durante largo tiempo y fue motivo de grandes sufrimientos, tal vez porque tenía ya un interés profundo en la expresión a partir del lenguaje escrito, y no podía canalizarla.

Yo dejé de temer a la escritura y encontré placer al escribir sólo después de haber tenido certeza de mi capacidad creativa en otras áreas, de saber que sí podía, que sí tenía algo que decir y que sabía cómo decirlo. Mis primeros escritos los hice con un objetivo extraliterario, tal vez por eso no me intimidaron demasiado, como parte de mi actividad como titiritera, primero para adaptar obras de títeres de otros autores y, luego, para crear mis propias obras. Escribí bastante, porque tenía objetivos claros, ligados a una aplicación inmediata del texto escrito y sobre temas que me gustaban; no sobre mis vacaciones o el 2 de noviembre.

Hago alusión a esta experiencia porque de su reflexión parte la propuesta con la que trabajo en mis talleres de escritura para niños.

5. Escritora ecuatoriana, editora de Manthra Editores y presidenta de Girándula.

El disgusto de escribir

Escribir de la forma en que yo lo hice en mi niñez y, en la que muchos niños y niñas lo hacen todavía, es una experiencia desagradable, frustrante, que produce hastío y mata el deseo y la posibilidad de escribir; y si no la mata la adormece, a veces, permanentemente. Y trae consigo un riesgo mayor: que los niños desconfíen de sí mismos y de sus capacidades de expresión y piensen que este bloqueo para escribir no es pasajero, sino algo inherente a su personalidad; más aún, que luego generalicen esa sensación de fracaso a otras áreas, de manera que el “no puedo” y el “no sirvo para nada” empiecen a invadir su capacidad de aprendizaje, haciéndoles sentir inútiles, vacíos, sin imaginación y sin nada que aportar a los demás.

Si a esto se suma que, durante el proceso de escritura, los niños son criticados permanentemente por la mala letra o las faltas de ortografía y sienten que tienen que escribir sus textos a la medida de su maestro, es decir a su gusto, con sus valores y con su visión del mundo, puesto que él o ella son los destinatarios del mismo, se está garantizando niños y niñas a los que no les guste escribir y como es lógico, que no puedan hacerlo con fluidez y coherencia.

Un encuentro con la literatura y con su capacidad creativa

Al estructurar mis talleres me he planteado dos objetivos básicos, ligados a mi práctica personal relacionada con la creación y la escritura literaria.

El primer objetivo es posibilitarles un encuentro cálido y grato con la literatura. Como mediadora

del taller transmito a los niños y niñas mi amor por los libros, por leer literatura y por escribir literatura.

El contacto con la literatura permite a los niños y niñas ampliar su perspectiva frente al hecho literario, les ayuda a descubrir que hay diferentes formas de expresar un mismo hecho, un mismo tema, un sentimiento parecido. Les presenta un mundo de infinitas posibilidades de expresión y comunicación y les da la oportunidad de ampliación de su conciencia.

El encuentro con esas otras voces, embellecidas por el trabajo y la experiencia, les ayuda a encontrar su propia voz, a pulirla y perfeccionarla.

Para que a los niños les guste escribir debe gustarles antes leer, por ello, yo busco que se enamoren de la literatura, que descubran la belleza del texto escrito, que se diviertan con él, que tengan un encuentro placentero con la escritura, que sientan que leer y escribir puede ser tan divertido como jugar. Que les dé ganas de leer y ganas de escribir. Que pierdan el miedo a la escritura, que se encuentren con la belleza que tienen en su interior y que sean capaces de expresarla literariamente.

Y el segundo objetivo es que contacten con su capacidad creativa, que sepan que esta ahí, que es suya y que pueden utilizarla cuando lo deseen. Crear las condiciones para que, en un ambiente de libertad y de respeto, tengan un encuentro con su creatividad. Que comprueben que son capaces de crear, de decir cosas nuevas, de mirar las cosas desde otro ángulo que el cotidiano; que desarrollen su imaginación, su facultad de soñar, que alimenten su fantasía y se diviertan con ella. Porque todos los seres humanos podemos ser creativos,

todos podemos decir algo nuevo; es más, el mundo está esperando esa nueva manera de decir de cada uno, para ser más completo.

El resultado que se logra es la expresión personal libre, pero segura, puesto que está apoyada con herramientas, que aporta a la satisfacción de esa necesidad humana básica, saber que su existencia es importante, expresar el *Yo sí puedo, yo sí tengo algo que decir, mi presencia en el mundo sí hace una diferencia.*

Para el logro de esos objetivos utilizo varias estrategias: conversar con ellos sobre sus lecturas y las mías, leerles textos literarios, casi siempre poesía y prosa, proponerles consignas de trabajo motivadoras y hacer que lean sus textos en el taller.

El ritual previo a la escritura es siempre el mismo: los niños y niñas sentados en semicírculo comparten con los demás, alrededor de esta pregunta: ¿qué han leído esta semana?, y cada uno cuenta la historia en la que se halla inmerso. Luego son ellos mismos quienes critican a aquellos que dicen no haber leído nada, porque hemos conversado muchas veces que para escribir bien hay que leer mucha *literatura*, aclaración importante, para que no nos cuenten que leyeron los textos de ciencias sociales o de ciencias naturales. Y cada vez más, todos se sienten orgullosos de compartir sus lecturas con sus compañeros de taller.

Y luego la lectura, siempre la lectura, como motivadora del acto de escribir. Muchos maestros le temen a la lectura en voz alta. No sé hacer teatro, dicen unos, no puedo dramatizar, dicen otros. Para leer bien un cuento no es necesario actuar, ni dramatizar, sólo leer bien, con voz alta y cla-

ra, haciendo énfasis en los signos de puntuación y dejando que sea el texto el que lo diga todo. Confiar en que la literatura, de por sí, atraparé a los niños.

Presentar el libro a los niños y niñas, haciendo énfasis en el autor, su nacionalidad y luego seguir todos los pasos relacionados con el *antes, durante y después* de la lectura. Leer en forma circular, mirando a cada uno a los ojos, sin descuidar a nadie, puesto que son las miradas, ese hilo invisible con el cual los tenemos pendientes del texto que leemos.

La lectura de textos literarios es la herramienta fundamental del taller, puesto que si el texto, ya sea de poesía o de prosa, es adecuado para la edad y los intereses de los niños, es un recurso infalible para crear el mejor clima para estimular el deseo de escribir. La lectura de textos creativos alimenta la capacidad creativa de los niños, porque les muestra nuevas maneras de decir, nuevas formas de estructurar sus textos, nuevas maneras de expresar sus sentimientos, sus gustos, sus disgustos. La lectura de literatura nos ayuda a exponer las diferentes formas de hacer literatura, las diversas maneras de enfrentar y contar una historia.

Al inicio los niños no confían en sus propias historias, no se fían de su imaginación, no saben qué contar, piensan que no tienen qué decir. En el contacto con la literatura y al escuchar otras historias bien contadas, los niños se permiten inventar situaciones y personajes, la literatura les muestra el camino de cómo escribir.

Los niños empiezan a apreciar el texto literario como un inspirador para su propia escritura. La

lectura se convierte en el trampolín desde el cual se lanzan hacia el vacío: la expresión personal. Algunos se muestran demasiado fieles al modelo que el texto presenta, como una manera de reafirmar una forma de expresión o una estructura que les llamó la atención; otros repiten el esquema escolar de la descripción simple y otros vuelan.

Las respuestas de cada niño o niña son siempre diferentes: algunos con un tema hacen cosas brillantes y frente a otros textos producen relatos sin mayor gracia. Unos son buenos para la prosa y el relato y, a otros, se les nota ya la vena poética, la capacidad de síntesis.

Las niñas y los niños aprenden a escribir al descubrir sus propias capacidades mientras escriben y amplían su percepción de la escritura, al escuchar los textos de autores conocidos y aquellos producidos por sus compañeros de taller y en estos distinguen sus cualidades, errores y logros.

Cuando el niño escribe un texto propio con significado para él y descubre que sí puede escribir, que sí tiene algo que decir, su imagen se reafirma y se agranda: ¡Yo sí puedo!

¿Qué escribir?

La otra herramienta básica para la creación de textos literarios es la propuesta de consignas interesantes y motivadoras que delimiten el espacio del ejercicio creativo. Es importante que la consigna sea validada por ellos, es decir, que la encuentren adecuada y que les entusiasme como idea previa a la creación. Si alguna vez nos damos cuenta que nuestra consigna no logró la aceptación necesaria, debemos cambiarla y poner en

juego nuestra capacidad para improvisar y nuestra flexibilidad para escuchar las propuestas que ellos tengan.

Las consignas deben tener relación con el texto escogido para leer y pueden tener la intención de explorar en el mismo sentido de este o tomarlo como punto de partida para otras búsquedas.

Ejemplos de propuestas de trabajo

A partir del cuento *“El dragón y la mariposa”* de Michael Ende se trabajó la construcción de personajes, sus características, su lógica interna; luego, se les solicitó que escribieran cuentos sobre personajes antagónicos como los de la historia.

Con *“El Soldadito de Plomo”* la consigna fue escribir nuevas aventuras para los mismos personajes, cambiando el final. Las historias resultaron muy originales y novedosas, se desarrollaron en lugares insólitos y tuvieron finales totalmente diferentes al planteado por el autor.

Después de leer *“La Bella Durmiente”* los niños escribieron cuentos sobre princesas con diversos problemas de sueño, una de ellas a quien el hechizo le hizo el efecto contrario, se volvió completamente insomne y bailaba todas las noches en una discoteca mientras sus padres dormían.

A partir de la lectura de *“El príncipe feliz”* de Oscar Wilde se reflexionó sobre el rol de los gobernantes y su relación con el pueblo. A continuación, escribieron una carta en la cual contaban a algún pariente o amigo, real o imaginario, sobre la situación política que vivía el país en ese tiempo.

Se hicieron predicciones acerca de la idea azul del rey del cuento *“Una idea toda azul”* de Marina

Colasanti. Luego se presentó una serie de papeles de diferentes colores y se conversó sobre las ideas que les inspiraba cada color. Después escribieron una idea sobre cada color y a continuación un poema que recogía la observación y reflexión sobre cada uno de los colores.

Con “*El oso que no lo era*” de Frank Tashlin, que aborda el tema de un oso que es obligado a cambiar de identidad, se conversó acerca de los Derechos de la Niñez. Luego se les pidió que escribieran una historia en la cual no son respetados estos derechos. Las niñas y niños escribieron historias que reflejaban la indiferencia de los padres, la falta de contacto y comunicación con ellos, el exceso de responsabilidades que tienen los niños, el deseo de ser escuchados.

Luego de la lectura del poema “*Palabras*” de Gianni Rodari, se solicitó a los niños y niñas que dijieran palabras ligadas a los diferentes verbos que señala el texto: vender, comprar, sentir, amar, etc. Con estas palabras se hicieron listas en la pizarra de manera que los niños tomaran conciencia de la riqueza que tiene el lenguaje. Luego, cada niño y niña escribió un poema en el que utilizaron las palabras trabajadas en la sesión. Muchos de los poemas escritos por ellos fueron muy bellos y significativos.

Reglas para trabajar

Yo trabajo con dos reglas básicas: la primera, respetar y valorar su trabajo personal y el trabajo y las opiniones de los demás. Cuando uno escribe se expone ante los otros, por eso hay que hacerlo en las mejores condiciones de libertad, de acep-

tación y de respeto. Los niños tienen que contar con nuestro respaldo, con nuestra aceptación incondicional como personas. Tienen que saber que nadie, bajo ninguna circunstancia, se va a burlar de ellos o va a denigrar su trabajo.

Y, la segunda, ya en la construcción de su texto literario, tener en cuenta que en literatura se puede hacer todo, se puede hablar de lo que sea, en cualquier tiempo y escenario. Que su texto puede ser todo lo loco y arriesgado que ellos quieran, pero tiene que tener en cuenta la lógica interna propia del mundo, personaje o circunstancia que han creado. Esto es útil para evitar las soluciones fáciles o traídas de los cabellos y para darle coherencia a sus escritos.

La lectura de sus textos

Luego de escribir, los niños y niñas leen su texto ante los demás. Al principio con temor, esperando ser juzgados, casi siempre con la actitud *de seguro que no le gusta, está mal, el mío no vale*. Sin embargo, poco a poco, van ganando confianza en sí mismos y en su capacidad de expresión.

La lectura de sus textos ayuda a los niños en muchos aspectos. En primer lugar a leer bien, es decir, con voz alta y clara, sin temor; a dejarse escuchar por los demás; a vencer el temor de exponerse ante el público, sin esconderse detrás de la página, pronunciando bien cada palabra, con el deseo de ser entendido. Luego es importante que escuchen las producciones de sus compañeros y se interesen por sus textos porque de ellos aprenden, a veces, más que de otros textos. Y aprenden a respetar los textos de los demás.

Y si una consigna me atrapa, yo escribo junto a ellos y leo mis textos frente al grupo.

Cómo escoger el material literario

La primera regla para elegir el texto que voy a leer en el taller es que me guste mucho, que me motive. Eso me da seguridad para saber que les gustará a los niños. Luego pienso en el tipo de escritos que pueden surgir de él. Y pensar qué consigna será la más apropiada para motivarlos a escribir, para que el ejercicio de escribir resulte interesante para los niños.

Los niños llegan con expectativas al taller; la pregunta más frecuente que tienen es *¿sobre qué vamos a escribir esta semana?* Porque el escribir se ha convertido ya para ellos en un reto, en una incógnita que resolver.

La mayoría de sesiones se inician con poesía, para acostumbrarlos al ritmo, a la sonoridad de la poesía, a su música interior. Sin explicaciones ni análisis, sólo por el placer de escucharla, para humanizar sus sentidos, para enriquecer sus posibilidades expresivas, para detener un minuto el tiempo, para ver de otra manera las cosas. En el taller hemos leído a Machado, Lorca, Juan Ramón Jiménez, Alberti, Rubén Darío, Neruda, Nicolás Guillén, Ana María Walsh, entre otros y también autores nacionales.

Y luego los cuentos. Cuentos de humor, de terror, de temas cotidianos, de animales, Cuentos serios, cuentos disparatados. Cuentos con muchas ilustraciones, otros sólo con texto. De grandes autores, de autores desconocidos. Muchos temas, muchos autores, muchas propuestas literarias. Li-

teratura nacional, literatura latinoamericana, literatura universal.

Cuando uno dirige un taller debe andar a la caza de textos, buscando en cada uno la novedad, la cualidad de ser gestor de otros textos.

El placer de escribir

En el taller las niñas y niños cambian su percepción de para qué se escribe; por supuesto que no escriben para dar gusto a la maestra, ni para obtener una calificación y eso marca una gran diferencia. Escriben para comunicar su pensamiento, para expresar su mundo interior, sus sueños, sus temores, sus fantasías, su propia visión del mundo. Para ser leídos o escuchados por otros. En definitiva, escriben porque tienen algo que decir, porque les gusta y se divierten al hacerlo.

Por ello, en un taller se debe evitar la competencia. ¿Quién escribe mejor? Todos, cada cual en su estilo. Una característica básica del taller es el ambiente de confianza que debemos crear, para que los niños y niñas puedan expresarse con total libertad.

Escribir, entonces, se convierte en un placer por muchas y variadas razones, porque les contacta íntimamente con su ser interior; porque el poder recrear cualquiera de sus aspectos les permite apropiarse de su mundo; porque les da voz, lugar, presencia; porque es una de las mejores expresiones del Yo soy. Porque les ayuda a conocerse y a encontrarse con su sabiduría profunda. Porque para los seres humanos, inventores de la palabra, es propio de nuestra condición.

Los maestros y la escritura creativa

La educación en nuestros países no se caracteriza por ser un espacio para la creatividad; por esa razón, muchos de nosotros le tememos a nuestra creatividad, o, lo que es peor, tememos ser de esos seres raros que no tienen creatividad.

Es difícil querer experimentar con otros lo que no hemos probado en nosotros mismos. Por esta razón, creo que es importante que los maestros y maestras se expongan a una experiencia

personal de escribir creativamente, de dejarse ir, de volar.

Ello les ayudaría a tener confianza en las capacidades creativas de sus estudiantes y les permitiría volar en las alas de sus sueños, les ayudaría a desarrollar su fantasía e imaginación.

Y nuevamente aquello de lo que ya hemos hablado tantas veces: mientras los maestros no lean literatura, difícilmente podrán hacer que sus niños y niñas gusten de ella. Este placer, como muchos otros, se aprende con el ejemplo.



La lectura estimula la convivencia y las conductas socialmente integradas, contribuye a aumentar el vocabulario, fomenta el razonamiento abstracto, potencia el pensamiento creativo, estimula la conciencia crítica y, además, es una inagotable fuente de placer. Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura es y debe ser una prioridad de todo sistema educativo.



Universidad Andina Simón Bolívar - Área de Educación
Programa de capacitación para educación básica:
lectura y escritura.

Toledo N22-80
Teléfonos: (593 2) 322 8093 / 322 8085
Fax: (593 2) 322 8426
Quito-Ecuador
Correo electrónico: smena@uasb.edu.ec
www.uasb.edu.ec