

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

LA MAGIA
DE LAS LETRAS.
EL DESARROLLO
DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA
EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL
Y PRIMARIA



LA MAGIA DE LAS LETRAS. EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA





MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 651-07-118-1 ISBN: 978-84-369-4439-6 Dep. Legal: M.27498-2007

Imprime:

http://publicaciones.administracion.es

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Principios

LA MAGIA DE LAS LETRAS. EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Tradicionalmente, la escuela ha tenido como principal cometido instruir a los individuos en la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura como principales instrumentos de acceso a la cultura. Ésta es la razón por la que la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura constituyen una inquietud reiterada a lo largo de la historia de la escolaridad.

Desde los años setenta y ochenta del siglo pasado, la investigación educativa sobre la lectoescritura ha puesto de manifiesto principios tales como que: a) se trata de la habilidad que menos practican y en la que menos competentes se muestran los escolares; b) leer y escribir son habilidades complejas, debido a los conocimientos sociales, cognitivos y retóricos que requieren. Ello hace que se deba enseñar a leer y a escribir textos distintos a lo largo de toda la escolaridad y en todas las materias; c) la intervención en las aulas pasa por ayudar a los alumnos a resolver problemas relacionados con la lectura y la escritura, mediante la realización de proyectos y secuencias didácticas, así como disfrutando mediante la creación de textos poéticos y de ficción.

Los desafíos de la didáctica de la lectoescritura tienen que ver con: (i) observar en las aulas qué y cómo leen y escriben los alumnos; (ii) averiguar el concepto que tienen de lectura y de escritura, los motivos, los momentos, los destinatarios, los soportes de escritura, etc.; (iii) proponer proyectos de escritura y talleres de escritura creativa; (iv) diseñar guías de ayuda que faciliten el proceso de escritura; (v) crear el hábito de hacer esquemas y resúmenes, de elaborar borradores o textos intermedios; (vi) inculcar la costumbre de revisar sus textos.

Todo ello exige un profesorado que motive, que oriente el trabajo personal y en grupo, que modere las puestas en común y las discusiones, que guíe los procesos de producción y cree un clima que favorezca el aprendizaje y la consecución de textos escritos coherentes, adecuados y correctos, según los contextos, las intenciones, los destinatarios y las temáticas.

Dirección editorial del volumen *La magia de las letras. El de*sarrollo de la lectura y la escritura en Educación Infantil y Primaria: TEODORO ÁLVAREZ ANGULO

Coordinación: PILAR FERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Autores:

AHUMADA FUENTES, Laura ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro BARRIO VALENCIA, José Lino CASADO SANZ, Teresa FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Pilar GARCÍA PAREJO, Isabel GÓMEZ GARCÍA, María Josefa LÓPEZ VALERO, Armando PÉREZ MILANS, Miguel PÉREZ PÉREZ, Miguel José RÍOS GARCÍA, Isabel

Indice

ÍNDICE

Magia y maravilla del lenguaje: El poder de la palabra, del niño al adulto	9
Miguel José Pérez Pérez	
El taller de escritura creativa en la Educación del siglo XXI Armando López Valero	43
Los primeros pasos (por atajos y veredas) hacia la lengua escrita José Lino Barrio Valencia	67
Las conversaciones previas a la escritura de textos	95
La mediación en la adquisición inicial de la escritura de diferentes géneros discursivos	119
Del caos al orden: de cómo monitorizar el proceso de escritura en el aula	155
Describir en las aulas (De la observación y el análisis a los discursos y textos)	199
El alumno como productor de textos desde los 3 a los 11 años en el CEIP "El Quijote"	233
Lectura y escritura en la enseñanza de español para escolares inmigrantes: el caso de los alumnos chinos	273
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	319

MAGIA Y MARAVILLA DEL LENGUAJE: EL PODER DE LA PALABRA, DEL NIÑO AL ADULTO

Miguel José Pérez Universidad Complutense Madrid

- 1. PALABRA Y CREACIÓN: PÓIESIS
- 2. COMO UNA ALFAGUARA. MAGIA. ASOMBRO. TERNURA.
- 3. BELLEZA Y NECESIDAD DE LA PALABRA
- 4. EL PODER INFINITO DE LA PALABRA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Son <u>las palabras</u> espejos mágicos donde se evocan todas las imágenes del mundo. Matrices cristalinas, en ellas se aprisiona el recuerdo de lo que otros vieron y nosotros ya no podemos ver. (Valle-Inclán)

> Mujer..., dame una cinta para atar el tiempo, <u>una palabra</u> que no se me pierda entre un olvido y un recuerdo. (Blas de Otero)

> Entre Él y Ella <u>la palabra</u> era el único puente que tenían. (Edgar Bailey)

1. PALABRA Y CREACIÓN: PÓIESIS.

Recordemos, para empezar, que nuestro vocablo 'poesía' procede del griego **póiesis**, que significa 'creación', 'composición', 'facultad poética'; asimismo, **póiema** ('poema') es la 'acción', la 'obra creada'; así como **poietés** ('poeta') es 'el que hace, crea o inventa', 'autor, creador, poeta'; y el verbo **poiéu** quiere decir 'hacer, ejecutar, crear, producir, componer, inventar', 'narrar o describir en verso'.

Sabemos también que, en todas las religiones cuando se habla del origen del mundo, los respectivos dioses lo crean mediante la palabra. No hace falta recordar lo que dice el *Génesis*. Pero sí lo que se dice del dios egipcio Ra: "Ra creó el mundo no con sus manos, ni con su semen, sino con su palabra". Según esto podemos deducir que, como póiesis significa 'creación' y la creación se ha hecho con la palabra, ésta crea la poesía, y todo lo creado es poesía. O sea, el mundo es creación poética realizada con la palabra.

Así lo vio y lo canta uno de nuestros más insignes críticos-creadores. Al cumplir sus 60 años Dámaso Alonso, la Editorial Gredos y el Gremio de Libreros de Madrid le hicieron un cariñoso homenaje, al que el poeta correspondió con tres célebres sonetos "sobre la lengua española": el primero, "Una voz de España", que reproducimos a continuación; el segundo, "Nuestra heredad", sobre nuestros grandes escritores ("Juan Ruiz, ¡qué cráter de hombredad bullente!", "Quevedo prensa pensamiento hirviente", "¡Cervantes, toda la naturaleza!"...); el tercero, "Hermanos", dedicado a todos los que hablamos nuestra lengua ("...todos hermanos / porque habláis esta lengua que es la mía"). Yo he querido poner al frente de estas palabras ese hermoso soneto precisamente porque en él se encierra, en bellísima y concentrada síntesis, todo lo que yo quiero exponeros en esta intervención mía. Como podéis ver, en él se nos habla del nacimiento de un ser humano a la vida: a la vida de la palabra –y, por ende, a la vida humana–, y cómo se va apoderando del mundo a través de la misma:

Una voz de España

Desde el caos inicial, una mañana
Desperté. Los colores rebullían.
Mas tiernos monstruos ruidos me decían:
"mamá", "tata", "guauguau", "Carlitos", "Ana".
Todo – "vivir", "amar" - frente a mi gana,
Como un orden que vínculos prendían.
Y hombre fui ¿Dios? Las cosas me servían;

yo hice el mundo en mi lengua castellana. Crear, hablar, pensar, todo es un mismo mundo anhelado, en el que, una a una, fluctúan las palabras como olas. Cae la tarde, y vislumbro ya el abismo. Adiós, mundo, palabras de mi cuna; adiós, mis dulces voces españolas.

(Alonso, 1958. Pág. 10)

Vivimos en la palabra, vivimos con la palabra, vivimos de la palabra, vivimos para la palabra. Vivimos por la palabra, vivimos bajo el poder de la palabra. La palabra es nuestra arma más poderosa, y es nuestra, solo nuestra; nosotros la creamos cuando queremos; es nuestra más preciada propiedad. Con la palabra dominamos el mundo¹. Y vivimos mientras poseemos y usamos la palabra. La muerte, en definitiva –son palabras también de D. Alonso–, "no es más que la pérdida mental de la palabra".

Con vuestro permiso y en compañía vuestra voy a colarme de rondón en ese bellísimo paisaje, y único en su inmarcesible variedad, donde resuenan los sonidos de la voz humana articulados en palabras, desde las catacumbas de la historia hasta las infinitas cumbres cuyas cimas se pierden en el misterio insondable del por-venir. Allí, en ese hermosísimo lugar sin fronteras, moran libres en su límpida desnudez lúdica las palabras cual doncellas vírgenes, lúbricas y puras; allí, con los brazos abiertos a disposición del ser humano, son ellas –prisioneras gozosas de los recuerdos del hombre– las que nos seducen –inmortal Odiseo–con sus dulcísimos cantos de sirena, las que nos incitan a poseerlas creando y recreando hasta el infinito, con su hermosura en carne viva, mundos y mundos mágicos y maravillosos, imperecederos, para gozar en ellos y transmitirlos, así gozosos, a la humanidad, una humanidad sin lugar ni tiempo que la limiten.

Pero quiero recordar, ante todo, que lo que yo voy a decir no es nada nuevo. Todos lo conocemos por la praxis diaria. Lo que yo pretendo es llamar la atención para que reflexionemos, todos, siquiera sea un momento sobre ello: y cada vez que entremos en esa morada bellísima, como quien entra en un harén sagrado, seamos capaces de sentir el temblor de un loco enamorado: el mismo temblor que sentía

¹ Yo he sostenido siempre –y sigo sosteniendo– que es la palabra la que en definitiva gobierna las relaciones humanas, porque es la más poderosa de todas las armas, más que cualquier otra arma de destrucción por muy poderosa que ésta sea. Sobre este hecho he mantenido disputas con amigos en más de una ocasión. Pero yo sigo defendiendo mi opinión y les hago esta pregunta –que también me hago a mí–: ¿Existirían las armas que han aparecido a lo largo de la historia hasta las tan sofisticadas y letales de nuestros días si no existiera la palabra de la que se valen para fabricarlas?

Juan Ruiz ante la visión aparecida de su amada: "A mí luego me venieron muchos miedos e temblores"²; y para que recordemos... Recordemos que gracias a ese machadiano "campo, campo, campo"³ de palabras-vírgenes-palabras seguimos existiendo. Recordemos, asimismo, que "somos hombres por la palabra".

Y el único ser humano que está facultado para entrar, por derecho propio, en aquel mundo mágico y maravilloso y tiene el poder de dominar y domar a aquellas tiernas criaturas, lábiles y huidizas en su bellísima desnudez, cual son las palabras, es el poeta. Y solo es poeta, es decir, "creador" y dominador de los recursos del lenguaje y sus infinitos valores expresivos, aquel que es capaz de conservar vivos los recuerdos que ha sentido de niño. Tal es uno de los pensamientos más profundos que nos ha transmitido ese poeta de la vida, del amor, que fue Gustavo Adolfo Bécquer: ese poeta de vida breve y obra imperecedera con la que sigue hiriendo la imaginación y acariciando los sentimientos de todos los jóvenes⁴.

Esa afirmación de nuestro gran poeta romántico viene a ser como un desarrollo de la célebre definición que Goethe dio de poesía: "La poesía es un estado de infancia conservado" (Apud Cohen, 1982, 252). Pero es que, además, el lenguaje para el niño es esencialmente poesía, porque el suyo es un lenguaje directo; y ya dijo A. Machado por boca de Juan de Mairena: "Sabed que en poesía—sobre todo en poesía—no hay giro o rodeo que no sea una afanosa búsqueda del atajo (...), y que las más certeras alusiones a lo humano se hicieron siempre en el lenguaje de todos" (Machado, 1962, 516). El mismo Jean Cohen dice que los poetas lo son por las palabras que crean:

El poeta es poeta no por lo que ha pensado o sentido, sino por lo que ha dicho. No es un creador de ideas, sino de palabras. Todo su ingenio radica en la invención verbal.

(Cohen, 1970, 41)

² Son palabras con las que termina su asombro enamorado cuando al ver a su amada en la plaza exclama: "¡Ay Dios... / cuán fermosa viene doña Endrina por la plaça; / qué talle, qué donaire, qué alto cuello de garza! / Con saetas de amor fiere cuando los sus ojos alça".

³ No encuentro mejor expresión para indicar el infinito número de palabras, y lo inacabable de sus posibilidades de combinación, que el recuerdo de estos versos machadianos con que nos presenta el campo de Baeza: "Campo, campo, campo... / Entre los olivos los cortijos blancos".

⁴ Recordemos estos versos de la "Rima I": "Yo sé un himno gigante y extraño / que anuncia en la noche del alma una aurora, / ... y apenas, ¡oh hermosa!, / si, teniendo en mis manos las tuyas, / pudiera al oído cantártelo a solas" (Bécquer, 1966, 435).

Con mayor razón podemos decir de los niños que son poetas por lo que dicen. A través de nuestro largo y continuado contacto, tanto directo como mediático, con el habla de los niños, hemos ido descubriendo cómo ese lenguaje, cargado de ternura, se derrama por la vida diaria como un diluvio de poesía. Indudablemente los niños de estas edades (2-6 años) nos dejan sorprendidos con el uso que hacen de la palabra en sus intervenciones diarias. Y es que los niños pueden hacer que la caja de una tarta se convierta en garaje, que una calabaza pueda transformarse en una bella carroza, que la luna por el día se vaya a dormir, que el abanico sea un soplico, que las botas de goma sean botas de charco, que el acento sea un puntito estirado, que un cojo sea un hombre que tiene una pierna más que otra, que un paracaídas sea un saltacaídas, que las carreteras sean las venas de la tierra, que encestar sea canastar, que los niños que rompen la fila vayan todos a mogollón desfilándose, etc., etc. (Pérez, 1992).

Si es verdad como acabamos de decir –con palabras de Dámaso Alonso– que somos hombres por la palabra y tenemos presente todo esto, y que, además, toda creación ligüística, en el sentido del alemán **Dichtung**, es poesía, debemos ser conscientes de la enorme responsabilidad que adquirimos todos los que trabajamos con la palabra, especialmente todos los que nos dedicamos a la enseñaza. Esta responsabilidad afecta, de una manera particularmente grave, a quienes ejercen la enseñanza en las escuelas infantiles, la de los primeros años de vida, cuando el niño va descubriendo con el asombro encendido de sus ojos nuevos este mundo maravilloso al que empieza a asomarse, y se da cuenta de que lo puede dominar por medio de los sonidos que comienza a articular; cuando esa pura e inocente criatura libre sin complejos ni miedos -naturaleza pura/pura poesía-, va adquiriendo consciencia de que puede "nombrar" las cosas, igual que los adultos que le rodean, y tejer con los hilillos de su voz, tierna y delgada, palabras, frases, párrafos...; y -joh maravilla! - puede, además, crearlas y transformarlas, y hasta jugar con ellas, rompiendo, cambiando, saltando, comprimiendo, alargando, estrujando... sus formas y sus contenidos.

Unamuno, para demostrar la absoluta necesidad de la palabra, se pregunta qué sería de un niño a quien desde pequeñito se le dejara solo proveyéndose de alimento y abrigo. Después de decir que, indudablemente, se moriría, y no por otra cosa sino por falta de lenguaje de alguna clase, añade:

Sin lenguaje, la Naturaleza es un libro en blanco. Nadie aprendería nada de su propia experiencia, si no tuviera a la vista el diccionario de la experiencia ajena, el lenguaje. Nadie distinguiría los síntomas de la Naturaleza sino gracias a los nombres que les hemos puesto.

(Unamuno, 1958b, t. VI, p. 632)

Pedro Salinas nos comenta la impresión que le produce a un niño encontrarse con un objeto cuyo nombre conoce y pone el ejemplo de una rosa a la que el chiquillo se acerca y mirándola con los ojillos nuevos, que se le encienden en alegría, dice simplemente: "Flor, flor". Después comenta el poeta:

El modular esa sílaba es para él, para su ternura, gran hazaña. Y ese vocablo, ese leve sonido, "flor", es en realidad un acto de reconocimiento, indicador de que el alma incipiente del infante ha aprendido a distinguir, de entre las numerosas formas que el jardín le ofrece, una, la forma de la flor. Y desde entonces, cada vez que perciba la dalia o el clavel, la rosa misma, repetirá con aire triunfal su clave recién adquirida. Significa mucho: "Os conozco, sé que sois las flores". El niño asienta su conocer en esa palabra.

(Salinas, II, p. 419)

Es decir, en su propia experiencia, adquirida gracias a la experiencia, al conocimiento de los mayores con los que vive en contacto.

Pocas cosas hay que apasionen tanto como conocer el nombre de las cosas. Y es que si no sabemos llamar a los seres por su nombre o no lo recordamos, sentimos que nos falta algo esencial para relacionarnos con ellos; nos sentimos inferiores porque hay algo que se nos escapa, que fue nuestro -tal vez- v ya no lo es, lo hemos perdido; hay algo que no podemos dominar v, por tanto, se ha liberado de nosotros, nos domina. Basta con reflexionar sobre el estado casi de ansiedad en que nos encontramos cuando no recordamos el nombre de algo, o el de un amigo que hace años no veíamos y que él nos saluda con entusiasmo llamándonos por el nuestro; o lo que nos suele ocurrir a los profesores con frecuencia cuando nos encontramos a algún estudiante que pasó por nuestras aulas y nos saluda llamándonos con nuestro nombre -sobre todo si notamos que lo hace con ilusión, recordando lo bueno que sembramos en su espíritu- y nosotros nos vemos en un aprieto porque no sabemos el suyo. (Yo confieso que me ha pasado más de una vez y, apenado interiormente, me he sentido en la obligación de pedirle disculpas por no recordar su nombre).

La lengua nos define. La llevamos en lo más íntimo y profundo de nuestro espíritu, dice asimismo Unamuno, quien añade:

Una de mis metáforas favoritas, una de las que más prodigo, es la de que la lengua es la sangre del espíritu.

(Unamuno, 1958a, t. VI, p. 543)

A esa metáfora vitalista recurre, efectivamente, en varias ocasiones; y es bien conocido el soneto XLVII de su célebre *Rosario de sonetos líricos*, al que pertenecen estos versos:

La sangre de mi espíritu es mi lengua y mi patria es allí donde resuene soberano su verbo...

(Unamuno, M. de, 1958c, t. XIII, p. 340)

Ya sabemos la función que desempeña la sangre en nuestro cuerpo. Esa metáfora no necesita explicación alguna. Es tan hermosa y expresiva como la vida misma. La lengua vivifica nuestra existencia. La lengua nos introduce en una comunidad y nos vincula a una situación, a un ambiente, a un modo de ser; la lengua nos hace ver el mundo de una manera especial:

La lengua; sedimento vivo de la labor de la historia; tradición viva del pueblo; concentrado depósito, a presión de atmósferas seculares, de los trabajos del espíritu; la lengua es la base de la continuidad, en espacio y tiempo, de los pueblos, y es, a la vez, el alma de su alma.

(Unamuno, 1958d, p. 730)

Y en "ese espacio espiritual de las almas que es la lengua se siente, se sueña, se piensa y hasta se quiere", como afirma también Unamuno (Unamuno, 1958e, p. 719).

2. COMO UNA ALFAGUARA. MAGIA. ASOMBRO. TERNURA.

Todo esto empieza –nace– con la propia vida. Con los primeros vagidos del recién nacido.

Desde el caos inicial, una mañana desperté. Los colores rebullían. Mas tiernos monstruos ruidos me decían: "mamá", "tata", "guauguau", "Carlitos", "Ana".

Desde el instante primero en que aparece en este mundo, por el cuerpo y los sentidos del niño –junto a las caricias táctiles– empieza a correr la savia de las palabras, que salen a borbotones de las bocas adultas, babeantes de ternura ("tiernos monstruos"). No hay ser en el mundo –ni ningún otro momento en general de la vida humana– que reciba tal aluvión de sonidos, de palabras ("ruidos") como recibe el niño en sus primeros meses de vida. Y todos van dirigidos

directamente al niño ("ruidos me decían")⁵. Y de tal modo que podemos decir que el niño se alimenta tanto o más de sonidos estructurados (palabras) como de los demás nutrientes materiales. Y así esa sangre sonora que como un turbión se le viene encima, y va recorriendo su ser hasta inundarlo por completo de ella, irá poco a poco, pero con certera seguridad, ordenándose en la mente del niño convertida en palabras estructuradas, en lenguaje, por donde se le irá derramando la vida también a borbotones.

Y si en un primer principio el niño lo que percibe son "ruidos", y "ruidos" también lo que emite aunque acomodados a su propio orden ("mamá", "tata"...), no tardará mucho en canalizarlos y someterlos a las estructuras que no son solo aprehendidas desde el exterior sino que tienen también en las profundas y misteriosas interioridades/entrañas del niño sus propias raíces. Bien conocidas son, a este respecto, las teorías de Skinner y Chomsky. Y hoy parece volver con fuerza la discusión sobre la preexistencia o no de estructuras innatas, al descubrirse un gen que parece jugar un gran papel en la capacidad del habla.

Así, desde que descubre que puede emitir ruidos/sonidos, que puede jugar con esos sonidos, que es su propia voz, empieza también a crear su propio mundo, y a apoderarse del mundo exterior; y ambos –hechos palabra y poesía (que para él es lo mismo)– nos los devuelve envueltos en imágenes rebosantes de magia, de vivencias, de amor. Magia, vivencias, amor que en algunos –seres privilegiados– permanece durante toda su vida: son los poetas. No en vano Goethe –queremos recordarlo nuevamente– definió la poesía como "un estado de infancia conservado" (Citado por Cohen, 1982, p. 252)⁶.

Todo – "vivir", "amar" – frente a mi gana, como un orden que vínculos prendían.

⁵ Los "ruidos" que el poeta evoca van desde los más universales (la sílaba **ma**, simple o repetida, aparece en casi todos los idiomas del mundo para designar a la madre) hasta los más íntimos (**Ana** era el nombre de su madre).

⁶ No estamos en absoluto de acuerdo con la opinión de V. Moreno que, en un artículo lleno de contradicciones, por otra parte, llega a escribir: "Cuando se relacionan ambos términos entre sí (infancia y poesía), se dicen muchas tonterías, muchas frases grandilocuentes, pero cuya fundamentación no se basa en algo real, verificable, sino en el deseo de que tales cosas sucedan como nos gustaría que sucedieran" ("Textos poéticos en la educación secundaria". En Textos de didáctica de la lengua y la literatura, n° 21. GRAÓ. Barcelona, 1999. Pág. 35). Y llega a calificar de "bobadas" afirmaciones contrastadas por la experiencia de numerosos sabios especialistas en la materia, estudiada a lo largo de muchos años. Tales afirmaciones solo pueden ser producto de un acto irreflexivo o de falta de conocimiento.

Ese mundo que el niño nos ofrece aparece en todas sus intervenciones, y se manifiesta principalmente entre los dos y los seis años. Esas intervenciones son —ya lo hemos dicho en otra ocasión— "chispas encendidas de ese inmenso fuego en el que se abrasa, incombustible, ese mundo mágico del lenguaje de los niños... Pero ese fuego empieza a apagarse a medida que ese niño va ingresando en el mundo de la cultura adulta" (Pérez, 2002, 293). Y el escritor soviético Chukovsky dice a su vez:

Me parece que a partir de los dos años todos los niños se convierten en "genios de la lengua". Más tarde, a partir de los cinco o seis, este talento empieza a desaparecer.

(Citado por Dale, 1980, p. 72)

Hacia los dos años, el dominio que el niño va adquiriendo del lenguaje es tan abrumador y el hecho en sí tan sorprendente y maravilloso, que -como dice el profesor Miguel Siguán— "solo la costumbre de verlo con tanta frecuencia a nuestro alrededor nos impide sentir el asombro que algo tan extraordinario y a primera vista inexplicable debería producirnos" (Siguán, 1987, p.11).

Sabemos que el niño se va apoderando del lenguaje y en su dominio avanza vertiginosamente. Para él el lenguaje es mucho más que un instrumento de comunicación porque –según ya dijimos en nuestra tesis doctoral–:

Con el lenguaje se entretiene, se divierte, goza, lo crea y se recrea. La creatividad y la expresividad aparecen por doquier. Es precisamente la conquista del lenguaje lo que lleva consigo, ante todo, el desarrollo de la capacidad creadora.

(Pérez, 1992, t. I, p. 25)

Para el niño el lenguaje es mágico, pura intuición/poesía pura, y a nosotros, los adultos, nos introduce, casi sin darnos cuenta, en ese mundo mágico en el que él vive en plena libertad. Nadie como él es capaz de expresar tan directamente –como dijo Matisse de la pintura— "lo que uno tiene en sí", lo que en definitiva ve, oye y siente, lo que uno es. Y es que nadie tiene la libertad de hablar como la tiene él. Podemos decir, en síntesis, que **el niño es un ser que**

⁷ Matisse, refiriéndose a la pintura, dice: "Ver es ya una operación creadora (...) El artista debe mirar todas las cosas como si las mirara por primera vez (...). Crear es expresar lo que uno tiene en sí" (Apud Gloton y Clero, 1972, p. 25).

habla. Hablar es el primer gozo "intelectual" de la vida humana, como dijo Cela en su discurso en la Academia Sueca:

El mayor premio que se alcanza a recibir es el de saber que se puede hablar, que se pueden emitir sonidos articulados y decir palabras señaladoras de los objetos, los sucesos y las emociones.

(Cela, 1989, p. 36)

Entre los miles y miles de casos que tenemos recogidos y muchos publicados encontramos en esta habla definiciones deliciosísimas donde vuela la imaginación del niño, creaciones sorprendentes, ocurrencias llenas de ingenio y humor, imitaciones de la expresión adulta dichas en su momento más oportuno, metáforas de todo tipo producto de una visión intuitiva directa, imágenes poéticas en definitiva tan hermosas y originales que nos parece imposible hallarlas fuera de esta época de la infancia: solo a un niño se le pueden ocurrir. Juzguen ustedes por sí mismos 8.

- Un niño define así lo que es el arco-iris, en una intuitiva descripción difícil de superar y en la que se refleja su experiencia vital:
 Es un puente de colores y vive en el cielo. Se parece al columpio naranja de mi parque. Y siempre se moja.
- 2. Este otro evoca tal vez su experiencia en un deseo frustrado de alcanzarlo: Es una cosa de colores que para tú ir te cansas.
- 3. Para Marcelo una nube es una almohada que cuando te montas te caes para abajo. Son almohadas que tienen agua dentro y esa agua no se cae porque las nubes son mágicas. Cuando llueve es porque se ha roto la nube.
- 4. A este niño le preguntan qué es un volcán y ésta es la respuesta: Es una montaña enfadada y un dragón que echa fuego al hablar.
- 5. El padre de este niño, cansado de que su hijo le estuviera diciendo que en su clase había muchos negros (estaba de embajador en un país africano), le pregunta: "Bueno, hijo, ¿y cómo son los negros?". Y el chiquillo le contesta: **Mira, papá, son como la oscuridad pero con dientes.**
- 6. Otro, a la pregunta de la profesora de que por qué va tantas veces al servicio, le responde: **es que tengo la caca batida.**

18

⁸ Pido disculpas a quienes me hayan oído en alguna otra ocasión alguno de los ejemplos que a continuación voy a citar. Todas las expresiones son de niños menores de seis años

- 7. Marta, una niña muy bajita, le pregunta a su madre: Mamá, ¿y por qué estoy yo tan cerca del suelo?
- 8. Estíbaliz, cansada de que su profesor no sepa jugar como ella quiere, le dice: ¡Anda, vete! Que eres un tomate, un tomate con patas (el profesor es bajito, coloradote, rechoncho y regordete).
- 9. El cruce de dos expresiones del mundo adulto ha producido en la mente de esta niña un choque, potenciando de un modo insuperable la expresividad y fuerza de aquellas dos. La niña empieza a contar el cuento de Caperucita Roja: "Iba tan tranquilita al campo, va cogiendo flores cuando derrepronto el lobo estaba escondido detrás de un árbol".
- 10. A un niño que está castigado en el pasillo le dice un profesor que pasa por allí: "¿Estás castigado?". Y responde: **No, estoy de pie.**
- 11. Laura viaja en tren de León a Madrid para que le quiten un tubo lacrimal que le habían puesto. Se entabla el siguiente diálogo entre ella y una viajera :

Viajera. -¿Te van a operar de los ojos?

Laura. -Sí, de los dos.

V. -¿Te van a quitar el tubo?

L. -Sí; el ojo no.

- 12. Mi nieto Bruno me pregunta en el pueblo, después de ver pasar "las vacas de Conce": "Abuelo, ¿y qué comen las vacas de Conce?". "Yerba", le contesto yo. Y él: ¿"Y de postre?".
- 13. En otra ocasión le dice a su padre: "La comida de la abuela está tan buena como un elefante".
- 14. El padre del mismo niño les dice al terminar de comer que el yogur lo dejan "para mañana". El chiquillo, que tiene tres años y medio, añade: "Claro, porque no podemos decir que lo dejamos para ayer. ¿Te imaginas, papá, qué pasaría entonces?".
- 15. El mismo niño está en el corredor de la casa apoyado en la barandilla y hablando con su abuela Julia, que está abajo. Ésta le dice: "Bruno, acércame el cepillo de barrer que está ahí". El niño no le contesta y la abuela se la va repitiendo a medida que empieza a subir los peldaños hasta que llega junto a él y el cepillo. Finalmente, cuando se lo pide por última vez, el niño le responde: "Bueno, cógelo tú, ;; ya que estás aquí?!".
- 16. La infinita ternura y sensibilidad que tienen los niños aparece continuamente pero no será fácil encontrar una manifestación de la misma tan sorprendentemente feliz como la que aparece en la respuesta que le da a su madre mi nieto Eloy, que acaba de cumplir los tres años. Es el primer día que va al colegio. El niño no ha querido comer y se ha pasado el tiempo de la comida llorando.

Cuando su madre va a recogerlo le pregunta: "Eloy, ¿por qué no has querido comer, hijo? ¿Por qué has estado llorando? ¿Es que no tenías hambre?". Y el niño le contesta: "Mamá, es que yo no tenía hambre de macarrones; tenía hambre de ti".

17. Mi hijo Pedro ve que su madre está limpiando boquerones en la cocina. El niño está en su habitación:

Pedro. -Mamá, ¡qué asco!

Julia. -Pues alguien los tiene que limpiar para comerlos. (El niño se va a su habitación).

Pedro. -(Volviendo) Mamá, ¿sabes lo que he pensado? Que cuando yo sea mayor los limpiará mi mujer.

Julia. -Sí, pero si tu mujer está trabajando, los tendrás que limpiar tú. ¿No ves cómo también lo hace papá? (El chiquillo se vuelve a ir).

Pedro. -(Vuelve de nuevo) Mamá, ¿y si no comemos boquerones?

Una de las situaciones en que se manifiesta con más intensidad la creatividad del niño y su fuerza expresiva es cuando cuentan un cuento. Si se trata de un cuento tradicional y muy manido, como es el de "Caperucita Roja", nos podemos encontrar con un relato tan original y expresivo como este que nos cuenta Yaiza. La naturalidad con que la niña construye un cuento prácticamente nuevo pone de manifiesto su gran imaginación, su fantasía y su capacidad creadora. Su capacidad de fabulación es tal que el cuento de Caperucita, el cuento tradicional, se transforma y se mezcla con otros cuentos, y con personajes sacados de escenas de dibujos animados que la niña sin duda ha visto. Y no sólo eso: En una mezcla de narración y diálogo el cuento, totalmente surrealista y donde todo aparece trabucado, se desarrolla en el ambiente de los niños y se incrusta de lleno en el juego infantil en forma de competición. Con un lenguaje desenfadado, coloquial y lleno de frescura, usado con absoluta naturalidad, la niña hace de un cuento tradicional algo totalmente suvo, hasta el punto de que la niña se siente protagonista narradora de la historia. Falta el famoso diálogo, pero está continuamente presente a lo largo de la narración, gracias a la sugerencia. He aquí el cuento:

18. Yaiza. -Caperucita iba por el bosque..., que vivía su agüelita en el bosque, y se encontró al lobo, que traía una cestita Caperucita. Y le pregunta el lobo a Caperucita "que dónde vas". Y dice Caperucita: "Voy a casa de mi agüelita, y le traigo miel, un caramelito de menta y queso..., que ha hecho en el bosque el lobo Correcaminos, uno largo y otro pequeño".

Luis (interrumpiéndole). -Corto, no pequeño.

Yaiza (sin prestarle atención). -Y dice el lobo: "A ver, Caperucita, tú vas por el más corto y yo voy por el más largo y el que gane le da la cestita", Llega Caperucita, le saca la lengua el lobo... y se la da, y se esconden las dos en el armario. Rompe la puerta el lobo y dice: "Caperucita y la abuelita me las voy a comer". Se va para el río, las encuentra allí y se las come y se duerme.

Luis. -Y luego vienen los cazadores.

Yaiza (riéndose y sin hacerle caso). -Y luego viene la madre con un cuchillo y le saca la tripa a la agüe, a la agüelita y y a Caperucita. Y la agüelita se marcha pa su casa. Y rápido y rápido le llenan la tripa de piedras... Y se van y se esconden y dice: "¡Qué sed tengo! Voy a beber agua". Bebe agua y se, y se pone a dormir... A la noche vuelve a tener sed, se levanta y bebe agua.

Pedro. -Y se va a hacer pis.

Yaiza. -No. Al día siguiente se duerme... y ya es de día. Se marcha pa su casa, se rasca la tripa y dice el lobo: "¡Oh, tengo piedras! Seguro que me la han llenado Caperucita y la agüelita y la madre de piedras... Las voy a encontrar y me las voy a comer a las tres".

Y, colorín colorado, este cuento se ha acabado⁹.

Muchas veces suelen hacerlo con dos o tres frases, donde aparecen los personajes principales y las acciones más destacadas. Yo llamo a estas breves narraciones "Cuento esencial". Su belleza reside precisamente en la sugerencia, de modo que el desarrollo queda abierto a nuestra imaginación. Generalmente se basan en cuentos tradicionales, que mezclan arbitrariamente; otras, son hechos de su propia experiencia. A una niña se le pide que cuente un cuento. Este es el resultado:

- 19. Pues mira, el otro día fui a la panadería y me meé.
 - ¿Te measte?
 - Sí. Y tuve que ir con la bra, con el chochete al aire.
 - ¿Y qué dijo tu madre?
 - Dijo: "Me-cagüe-nen-la-leche".

Otro niño nos ofrece esta joya, donde podemos ver el famoso triángulo de los tres personajes de una novela trágica: el amante, la mujer, el marido:

⁹ Este cuento y su análisis se publicó en las Actas del V Simposio Internacional de la SEDLL. Universidad de Oviedo. Oviedo, 1997.

20. Éraze una vez un zapatero muy pobe, muy pobe, muy pobe, que no tenía dinero. Y luego venía una pincesa y le miró; y luego vino un zeñó, ¿eh? Y ya no más.

Los niños imitan, y usan con total oportunidad, las expresiones y frases hechas del lenguaje adulto y las emplean con la misma oportunidad y en el preciso momento en que las usamos los adultos, aunque el niño no sepa exactamente lo que significan. Recordaré solo un par de ejemplos. El primero es una joya explosiva, pero joya, en definitiva, de la espontaneidad de los niños y de lo acertado de sus intervenciones, y que refleja al mismo tiempo el ambiente en que vive la niña. La profesora le pregunta: "¿Por qué no viniste ayer al colegio?". "Porque tenía sueño", le contesta. Al cabo de un rato la niña se acerca a la mesa de la profesora:

21. Jénnifer. -Señorita, ¿yo tengo que venir todos los días al colegio? Julia. -Pues sí, claro, todos los días.

Jén. -Sí, pero algunos días tengo mucho sueño... Y hoy tenía mucho sueño y me ha despertado mi padre y he tenido que venir al colegio por sus cojones.

La abuela de Javi está triste porque sus hijos y nietos, que han pasado las vacaciones con ellos, se tienen que marchar:

22. Abuela. -¿Y ahora qué va a ser de nosotros, que nos quedamos solos?

Javi. -¡Qué le vamos a hacer, abuela! Así es la vida.

Y su hermano mayor, Alberto, cuando tenía tres años y medio, después de mantener por teléfono una entretenida conversación conmigo, al decirle yo que se pusiera su padre, me responde: "Es que en este preciso momento está durmiendo la siesta".

En una ocasión, cuando fui a visitar a una alumna en prácticas, me encontré con que les había dibujado un pez en la pizarra. Entonces se me ocurrió decirle que les pidiera a los niños que escribieran un cuento sobre un pez, y que le pusieran título al cuento. Mientras lo hacían yo me paseaba para ver qué título le ponía cada uno. Todos los que iba viendo eran títulos manidos, insulsos y sin relación natural alguna con el dibujo (el pez santo, el pez guapo, el pez bueno...), hasta que me encontré con uno que decía "El pez marinero", aunque apenas podía entender lo que decía de su pez. Al terminar le dije a la alumna que le pidiese a aquel niño que leyese su cuento. El chiquillo se puso de pie y leyó con gran soltura y perfecta entonación:

23. **El pez marinero**. Esto era una vez un Pez que dijo: "Yo quiero ser marinero". Y se hizo marinero. Y un día vio un gran barco y recorrió todos los países del mundo. Y un día se encontró un Tiburón y le dijo "Buenos días".

El cuento es una preciosidad, y hecho por un niño de 6-7 años resulta aún más hermoso y sorprendente, sobre todo en su final. El niño se ha quedado con la idea de grandiosidad, enormidad, del tiburón, y ha desechado las ideas negativas. Con ello convierte al tiburón en un padre gigante protector. ¿Acaso no es eso lo natural viviendo ambos en el mismo ambiente, en la misma "casa"? El niño ha visto la hermosura de la naturaleza, la bondad de las cosas, la poesía que encierra la vida.

García Márquez publicó en El País, hace ya unos años, una serie de artículos que llevaban el título de "Cuentos de niños". Yo guardo entre otros éste, hermosísimo:

24. Un niño de unos cinco años que ha perdido a su madre entre la muchedumbre de una fiesta se acerca a un agente de la policía y le pregunta: "¡Oiga, señor! ¿Ha visto usted a una madre que anda por ahí perdida sin un niño como yo?

(García Márquez, 1983)

3. BELLEZA Y NECESIDAD DE LA PALABRA

Como ya hemos dicho, esa espontaneidad, esa naturalidad, ese mundo mágico de la palabra de nuestra infancia, va desapareciendo, transformándose, pero nos deja marcados para el resto de nuestros días. Por eso dijo ya R. M. Rilke que la infancia es la patria a la que todos queremos regresar. Aquel niño, ya joven/hombre adulto, va creciendo también e integrándose en la sociedad gracias al dominio que va adquiriendo del lenguaje, con el que crea su propio mundo. Un dominio que ahora se manifiesta no solo con la palabra hablada sino también, y muy especialmente, con la palabra escrita.

Y aquí el niño, que se ha ido apoderando, de un modo natural como el andar o el comer, de ese lenguaje que se le entra por todos los poros de su existencia como un aluvión que le empapa, también aquí –repito– el niño que crece va a ir descubriendo que aquel mundo mágico de las voces articuladas lo puede reproducir con signos gráficos. En los años felices de su estro creador, Francisco Umbral nos dejó escrito un libro iluminado por la magia de la lírica secreta que encierran las palabras (Mortal y rosa). Estas pocas líneas son sólo un ejemplo:

Las letras, el alfabeto, la escala de las vocales, el niño, a la sombra de la madre, pájaro ligero por el árbol de la gramática. Salta, va, viene, se equivoca de rama, vuelve a saltar, dice la a, la e, ríe con la i, se asusta con la u, vive (...). Las letras, insectos simpáticos y tenaces, juegan contigo como hormigas difíciles. Estás empezando a pulsar las letras, las teclas de un piano que resuena en cinco o diez mil años de historia. Cada letra tiene un eco de lenguajes pasados, de idiomas milenarios, que tú despiertas inocentemente, como cantando dentro de una catacumba.

(Umbral, 1977, 120-121)

En esta etapa de la escritura destacará, especialmente y siempre, la prolongación de aquel mundo mágico, que como nuevas chispas encendidas iluminará ese mundo maravilloso del arte literario con nuevas y cada vez más variadas e imaginativas formas, que solamente algunos seres privilegiados, como dijimos antes, pueden crear: "los poetas, que son capaces de conservar vivos los recuerdos de lo que han sentido de niños", como dijo Bécquer.

Y hombre fui. ¿Dios? Las cosas me servían. Yo hice el mundo en mi lengua castellana. Crear, hablar, pensar todo es un mismo mundo anhelado, en el que, una a una, fluctúan las palabras como olas.

"Todo hombre –dice D. Alonso– piensa el mundo por medio de la palabra, de un modo más o menos intenso y extenso. Este pensar gracias a la palabra humana es una manera de creación: hablando yo creo el mundo en mi mente" (Alonso, 1958, p. 10). Y ese poder creador del hombre lo asemeja a Dios. Como quien se adentra en la mar ignota, así el hombre se adentra en el mundo maravilloso del lenguaje donde las palabras están siempre fluctuando formándose como olas para deshacerse en nuevas oleadas, que va descubriendo y dominando, atraído cada vez más por un misterio insondable del que jamás podrá apoderarse en su totalidad, pero a través del cual irá ofreciéndonos su propia visión de la humanidad en el cosmos. Esa visión siempre será incompleta porque, como dice Juan Mayor,

El dominio pleno del lenguaje constituye un objetivo inalcanzable en cuanto que cualquiera de las habilidades y niveles de uso pueden mejorarse por parte de los mismos sujetos si se dan las condiciones apropiadas, o por parte de otros sujetos en función de ciertas condiciones específicas (...). Siempre se puede hablar y escribir mejor y siempre se puede comprender y leer mejor.

(Mayor, 1989, pp. XXXI, XXXVII)

Todos los que nos dedicamos a esta profesión debemos poseer el dominio más completo posible de nuestra lengua. Ya Unamuno, al preguntarle alguien qué es lo que hacía para defender la lengua le responde con firmeza:

"Pues decir y escribir en ella lo mejor que puedo, y cultivarla y precisarla y rehacerla, y hacer que esté naciendo y renaciendo cada día, y arrancarla lo que puedo a lo más estadizo de su estado, para volverla a su nación, a su nacimiento perpetuo"

(Unamuno, 1958f, t. VI, p. 664)

Aun así la huella que nos deje de su intuición, de su visión de aquel mundo será una huella perenne de la misma, porque está hecha de una materia imperecedera: **la palabra**. Bien lo sabía Horacio cuando nos dijo: "Monumentum exegi aëre perennius". Y es imperecedera porque el escritor, con ella "desgaja algo de su alma y no entrega más que eso: su alma, sin nada corporal o material; porque la escritura no es más que un símbolo, un convenio para evocar lo que entrega". Y esa es otra de las grandezas de la palabra, muy superior a la materia que emplean el escultor o el pintor, incluso el músico – "cuyo material es también sutilísimo"—:

Lo que constituye la grandeza de la poesía—dice D. Alonso— (toda auténtica literatura es poesía) es precisamente la índole de sus materiales (...). El escritor trabaja con su palabra, con su pensamiento palabra, con la propia forma de su espíritu y aun con la sustancia más profunda de ese espíritu (...). El escritor vierte en la obra su integridad de hombre, todo su corazón y su inteligencia, todo su sentimiento y todo su pensamiento. Entrega su palabra. Se entrega, pues, hombre.

(Alonso, 1958, p. 8)

En esas entregas late la vida no solo de quienes nos las dejaron sino de millones y millones de seres humanos. En ellas aparecen las palabras combinadas, ensambladas de mil formas diferentes, con elementos nuevos, logrando despertar en los lectores emociones dormidas. "Las palabras son siempre una creación de multitudes –dice Valle-Inclán–. Las palabras son humildes como la vida. Pobres ánforas de barro, contienen la experiencia derivada de los afanes cotidianos" (Valle-Inclán, 1974, p.32). Y Pablo Neruda, que en su libro de memorias Confieso que he vivido se siente feliz con las palabras, por las que siente una verdadera adoración¹⁰, expresa en el poema "Verbo" (LX de su libro

 $^{^{10}}$ "Amo tanto las palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema. Todo está en las palabras" (Neruda, 1979, 63).

Las manos del día) su ansia de dominar las palabras, de moldearlas como masa en sus manos:

Voy a arrugar esta palabra, voy a torcerla, sí, es demasiado lisa, es como si un gran perro o un gran río le hubiera repasado lengua o agua durante muchos años.

Quiero que en la palabra se vea la aspereza, la fuerza desdentada de la tierra, la sangre de los que hablaron y de los que no hablaron.

Quiero ver la sed adentro de las sílabas: quiero tocar el fuego en el sonido: quiero sentir la oscuridad del grito. Quiero palabras como piedras vírgenes.

(Neruda, 1968, pp. 999-1000)

Son innumerables, como sabemos, las visiones que del mundo y del hombre han ido dejando esos seres privilegiados, visiones siempre nuevas, siempre renovadas, que siguen conmoviendo las más hondas y secretas fibras de nuestra sensibilidad, conduciéndonos por los senderos luminosos de la vida, del amor. Porque a través de la palabra gritan —aunque sea en silencio— los eternos problemas del hombre. (Entre otros muchos, a título de ejemplos señeros, escogemos tres: 1) el mismo hombre con su angustia existencial, con su esperanza infinita; 2) el amor con la fuerza del rayo, con la fuerza de un turbión; 3) el dolor que desgarra tus entrañas y arruina tu existencia...). Son éstos textos —como hemos dicho en otro lugar (L.M.)— donde nos zambullimos estremecidos. Son textos que brotan de la absoluta necesidad de la palabra, que nacen de la necesidad vital de comunicación.

Recordemos en primer lugar estos versos de Gabriel Celaya:

Poesía para el pobre, poesía **necesaria** como el pan de cada día, como el aire que exigimos trece veces por minuto, para ser y en tanto somos dar un sí que glorifica.

(Celaya, 1972, p. 49)

Labor nuestra como profesores es buscar en las palabras de esos autores –como decía P. Salinas– "la palpitación psíquica que nos las entrega encendidas a través de los siglos: el espíritu en la letra" (Salinas, 1982, p. 418).

Así, en este soneto de Blas de Otero que lleva por título "Hombre", se nos presenta la angustia por la búsqueda de un ser superior, del que no encuentra respuesta, y el ansia existencial que le produce el silencio de un Dios "retumbando" en el vacío inmenso:

Hombre

Luchando, cuerpo a cuerpo, con la muerte, al borde del abismo, estoy clamando a Dios. Y su silencio, retumbando, ahoga mi voz en el vacío inerte.

Oh Dios. Si he de morir, quiero tenerte despierto. Y, noche a noche, no sé cuándo oirás mi voz. Oh Dios. Estoy hablando solo. Arañando sombras para verte.

Alzo la mano, y tú me la cercenas. Abro los ojos: me los sajas vivos. Sed tengo, y sal se vuelven tus arenas.

Esto es ser hombre: horror a manos llenas. Ser –y no ser– eternos, fugitivos. ¡Ángel con grandes alas de cadenas!

(Otero, 1981, p. 62)

Y todos conocemos ese famoso ciprés que, como buril hecho de dudas metafísicas y esperanzas sin cuento y sin realidad tangible, su autor inmortalizó con la palabra y plasmó en sublimes metáforas, con las que consigue que la

palabra, llena de fuerza en la esperanza, traspase el cielo de la historia y la siga convertido en oración; oración que, por toda respuesta, se diluye en un silencio que solo las piedras comprenden, y a la que el pobre corazón humano, hecho tiempo y árbol, se agarra, a pesar de su hierática rigidez y su mutismo:

El ciprés de Silos

Enhiesto surtidor de sombra y sueño, que acongojas el cielo con tu lanza. Chorro que a las estrellas casi alcanza, devanado a sí mismo en loco empeño.

Mástil de soledad, prodigio isleño, flecha de fe, saeta de esperanza. Hoy llegó a ti, riberas del Arlanza, peregrina al azar, mi alma sin dueño.

Cuando te vi, señero, dulce, firme, qué ansiedades sentí de diluirme y ascender como tú, vuelto en cristales,

como tú, negra torre de arduos filos, ejemplo de delirios verticales, mudo ciprés en el fervor de Silos.

(Diego, 1991, 463)

Con palabras heridas, todos los poetas han expresado a su modo el sentimiento amoroso, pero pocos lo han conseguido como aquel humilde y sencillo fraile Juan de Yepes (San Juan de la Cruz), un hombre enamorado hasta la médula de los huesos, un hombre diluido en el éxtasis de un amor sin límites, infinito, que todo lo derrite y en el que el poeta pierde hasta su última razón de ser como individuo (según dijimos ya en otra parte: LM):

El aire de la almena, cuando yo sus cabellos esparcía, con su mano serena en mi cuello hería, y todos mis sentidos suspendía.

Quedéme y olvidéme; el rostro recliné sobre el amado: cesó todo y dejéme dejando mi cuidado entre las azucenas olvidado.

(...)

Y todos cuantos vagan de ti me van mil gracias refiriendo, y todos más me llagan, y déjame muriendo un no sé qué que quedan balbuciendo.

La noche sosegada en par de los levantes de la aurora, la música callada, la soledad sonora, la cena que recrea y enamora

(De la Cruz, 1954, pp. 16, 475, 476)

O este otro, ese monstruo creador y destripador de lenguaje que fue Francisco de Quevedo, que canta la perennidad del amor, que triunfará de la misma muerte, atravesando la mitológica laguna Estigia o río Lete 'río de la muerte' ("Nadar sabe mi llama la agua fría / y perder el respeto a ley severa"). Su fuerza es superior a la de la vida: la vida existe por el amor, la vida es hija del amor. Y hasta la misma muerte, en su desesperación amorosa, será hija del amor:

Si hija de mi amor mi muerte fuese, qué parto tan dichoso que sería el de mi amor contra la vida mía! ¡Qué gloria que el morir de amar naciese!

. . .

Cerrar podrá mis ojos la postrera sombra que me llevare el blanco día, y podrá desatar esta alma mía hora a su afán ansioso lisonjera;

mas no, desotra parte, en la ribera, dejará la memoria, en donde ardía; nadar sabe mi llama la agua fría, y perder el respeto a ley severa.

Alma a quien todo un dios prisión ha sido, venas que humor a tanto fuego han dado, medulas que han gloriosamente ardido,

su cuerpo dejarán, no su cuidado, serán ceniza, mas tendrá sentido, polvo serán, mas polvo enamorado.

(Quevedo, 1963, pp. 503, 511)

Con palabras iluminadas por la pena expresamos nuestro dolor, pero tal vez nadie como Miguel Hernández ha desgarrado su alma con una furia tan desbocada como la que aparece en la "Elegía" a la muerte de su amigo Ramón Sijé, donde las palabras parecen saltar en tasquiles reventadas por la maza del dolor:

Yo quiero ser llorando el hortelano de la tierra que ocupas y estercolas, compañero del alma, tan temprano. Alimentando lluvias, caracolas y órganos mi dolor sin instrumento, a las desalentadas amapolas daré tu corazón por alimento. Tanto dolor se agrupa en mi costado que por doler me duele hasta el aliento.

(...)

Ando sobre rastrojos de difuntos, y sin calor de nadie y sin consuelo voy de mi corazón a mis asuntos.

(...)

En mis manos levanto una tormenta de piedras, rayos y hachas estridentes sedienta de catástrofes y hambrienta.
Quiero escarbar la tierra con los dientes, quiero apartar la tierra parte a parte a dentelladas secas y calientes.
Quiero minar la tierra hasta encontrarte y besarte la noble calavera y desamordazarte y regresarte.

(...)

A las aladas almas de las rosas del almendro de nata te requiero, que tenemos que hablar de muchas cosas, compañero del alma, compañero.

(Hernández, 1960, pp. 229-230)

"Con la palabra se pide el pan", como dice el poeta. Con la palabra se hace el amor¹¹. Con la palabra se domina el mundo, porque siendo el lenguaje "la más maravillosa creación de la mente humana —como dice el húngaro G. Revesz-, la palabra es, a la vez, el arma más poderosa que el hombre posee¹². Y para la humanidad, que vive de la palabra, es necesario de toda necesidad creer en la verdad de la palabra. Y nada hay que humille más al hombre como la mentira, porque ésta ataca, pudriéndola con el más letal de los venenos, a la esencia misma del ser humano y la razón última de su existencia¹³. Así J. R. Jiménez pide a gritos:

¡Intelijencia, dame el nombre exacto de las cosas (...). ¡Intelijencia, dame el nombre exacto, y tuyo, y suyo, y mío de las cosas!

(Jiménez, 1974, p. 142)

4. EL PODER INFINITO DE LA PALABRA

Todos conocemos esta realidad. Todos queremos que las palabras se correspondan con la realidad objetiva, con la verdad. Y nosotros, por nuestra profesión, en este sentido tenemos una inmensa responsabilidad, y no solo los profesores de lengua y literatura aunque sí muy especialmente. Debemos enseñar el uso correcto del lenguaje, tanto hablado como escrito; y, como el mismo estudiante irá descubriendo el poder que su dominio le confiere, somos nosotros quienes debemos procurar que adquiera conciencia del poder de esa arma como fuerza social que ponemos en sus manos. Deberemos enseñar la lengua y la literatura —y despertarles el placer de leer— con textos que "desarrollen su sensibilidad más noble y su inteligencia, su capacidad de reflexión, que cultiven su formación humana y humanística, así como el respeto a la dignidad del hombre y

¹¹ "Enamorar con la palabra", eso es lo que ha significado tradicionalmente "hacer el amor" (acepción que recogen los diccionarios), como en francés clásico "faire l'amour"; y el italiano "fare l'amore" conserva todavía vivo ese valor. El significado sexual es debido a la influencia del inglés.

¹² Tanta importancia tiene la palabra y es tanto su poder, y ya desde la infancia, que la propia OTAN, consciente de ello, ha celebrado una "Conferencia" internacional sobre el desarrollo del lenguaje, que tuvo lugar en Stirling (Escocia) en 1976.

¹³ Recordemos la furibunda ira que se apodera de Don Quijote sólo con oír la palabra "miente" que Juan Haldudo pronuncia en su presencia: "¿'Miente', delante de mí, ruin villano? Por el sol que nos alumbra que estoy por pasaros de parte a parte con esta lanza. Pagadle luego sin más réplica; si no, por el Dios que nos rige que os concluya y aniquile en este punto" (1,4).

a su libertad"; y que sepa distinguir cuando las palabras tratan de embaucarle y cuando corresponden a la verdad. Es obligación nuestra, y grave, prevenir a los jóvenes contra la manipulación del lenguaje. Deberemos tener en cuenta, además, que el desarrollo del individuo está en intrínseca relación con el desarrollo de su lenguaje y el dominio que de él posee. Pues, como dice P. Salinas:

El hombre se posee en la medida que posee su lenguaje. No habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua.

(Salinas, 1983, p. 421)

Esta es una labor que debe empezar desde los primeros años escolares, como dice A. Castro, quien añade:

Será insuficiente cualquier encarecimiento que haga sobre la trascendencia que tiene el enseñar bien o mal el idioma en la escuela. El cultivo de esta forma de expresión afecta a todas las actividades del espíritu, a lo emotivo y a lo intelectual.

(Castro, 1922, p. 8)

Y es fundamental que se vayan creando hábitos de reflexión a medida que el desarrollo del niño lo vaya permitiendo, para evitar que "se forme en las infantiles cabezas esa costra de incultura e irreflexión, tan funesta luego para la vida colectiva" (Castro, 1924, p. 240).

En cierta ocasión mantenía yo con unos compañeros una conversación sobre este tema del poder de la palabra. Yo sostenía que era la palabra la que dominaba el mundo, mientras otro compañero decía que eran las armas, y yo le contestaba que las armas no pueden hacer nada, ni siquiera existirían, si no fuera por la palabra que ordena hacerlas y actuar. Naturalmente que de la influencia del lenguaje en el quehacer político, así como de su reflejo en la literatura, se ha escrito mucho. Pero yo no me voy a meter en ese mundo inacabable. Únicamente haré algunas consideraciones, provocadas por los acontecimientos recientes.

Los medios de comunicación se han hartado de hablar de la guerra/invasión de Irak desde 2003; y todos los días nos siguen machacando con sus consecuencias. A mí me llamaron la atención una serie de artículos que hablan, precisamente, del lenguaje. El primero, de M. Vicent, me recordó aquella conversación mía:

Miles de soldados norteamericanos alrededor de sus propios misiles, aviones y acorazados en el Golfo Pérsico esperan la **orden** de Washington para instaurar un infierno sobre Bagdad cuyas consecuencias terroríficas nadie podría hoy ni siquiera predecir. **Una sola palabra** puede ser la clave de esa hecatombe.

(Vicent, 2003)

Y, claro está, como toda guerra es rechazable por principio, no puede aceptar el deseo de J. R. Jiménez. Tiene que aparecer simulando la verdad, disfrazándola para que no resulte odiosa, y pueda ser admitida por unos y otros. Por eso el periodista añade:

Esa palabra será deliberadamente ambigua. Tal vez se posará en el comunicado oficial antes o después de una coma, de forma que su significado impreciso haga posible que los halcones y las palomas, salvando su mala conciencia, se den finalmente el pico y comiencen los bombarderos a desembarazar sus tripas sobre un pueblo inocente. No es más que una palabra.

(Vicent, 2003)

M. Á. Bastenier, en su artículo "La primera víctima es el lenguaje", hace un recorrido desde el siglo XVI a nuestros días sobre la relación entre verdad y lenguaje, en circunstancias parecidas, y dice –también en referencia a aquella catástrofe—:

Se dice que en las guerras lo primero que muere es la verdad. Lo que sucede últimamente es, sin embargo, mucho más grave: una multiplicación de la capacidad humana de **subvertir el lenguaje**. Y, en el caso de Irak, las cosas incluso van a peor. Puede tener que ver con la extremosidad de que exista una sola hiperpotencia y la necesidad, igual de exorbitante, de acreditar una ideología de la acción para que, como un papagayo, la repitan todos los que piensan sacar provecho y a los que les basta con asistir al poderoso. El precio es **envilecer la palabra hasta enterrarla en el mar.**

(Bastenier, 2003)

Y Luis Landero, en su artículo "T + T", denuncia también la manipulación que se hace del lenguaje, en boca de los grandes responsables políticos, que quieren vendernos la bondad de sus actos, no solo durante la guerra, sino también en la posguerra:

La historia la escriben los vencedores y estamos justo en el momento en que empieza a perfilarse la versión oficial de la última guerra. Es la hora de **los escribanos**. Los dueños de las bombas parecen exi-

gir ser también **los dueños del lenguaje**, acaso porque el último y más preciado despojo del vencedor es **la palabra.** Y es que en las guerras ocurre, en efecto, que **las palabras, y con ellas el pensamiento**, son los primeros caídos en combate.

(Landero, 2003)

Estamos asistiendo —yo diría que vivimos ya inmersos en ella— a una política de desinformación, de ruptura de la palabra con la realidad, con la verdad. ¿Acaso no hemos oído que el Gobierno de un poderoso país había creado una oficina de desinformación, de manipulación del lenguaje en definitiva? Pero, con ser eso grave, que lo es—¿no se nos ha enseñado que nunca se debe mentir?—, lo es más el hecho de que la noticia haya pasado por los medios de comunicación casi sin rubor, igual que los tímidos "desmentidos" oficiales.

Conviene recordar aquí lo que dice Emilio Lledó:

En la cultura contemporánea, donde el peso de las informaciones y los mensajes ya interpretados son tan poderosos, puede darse un proceso en el que la mente sea colonizada no por los que depositan en ella la entreabierta semilla de un lenguaje para la reflexión, sino por una terminología insustancial, fórmula cruel para la manipulación y para la muerte.

(Lledó, 1992, p. 202)

Y añade a continuación este hermoso párrafo: en continuada metáfora:

No hay felicidad ni inmortalidad en una cultura que no hace, como dice el poeta, "el alma navegable", sino que la estanca en un oscuro, confuso espacio sin salida, controlado por un dique que solo chorrea sobre el cauce que excavan determinadas ideologías y determinados intereses, nutridos de esos principios de la utilidad para la nada, de las "necesidades innecesarias", de los "conocimientos" que nada conocen. Simientes de acero que lastiman la mente o que se escurren por ella aplastando el jugoso surco que esperaba la germinación y la vida"

(Lledó, 1992, p. 203)

"El alma navegable" socrática solo puede darse a través de la literatura. Ese inacabable panorama de millones de naves, construidas por los poetas a lo largo de los siglos, constituyen la única manera de recorrer todos los mundos y de abrir nuestra mente, la de los jóvenes sobre todo, enriqueciéndola con multitud de visiones, de amplitud de ideas que le abran las puertas de la reflexión. Así dice también E. Lledó:

En las letras de la literatura entra en nosotros un mundo que, sin su compañía, jamás habríamos llegado a descubrir. Uno de los prodigios más asombrosos de la vida humana, de la vida de la cultura, lo constituye esa posibilidad de vivir otros mundos, de sentir otros sentimientos, de pensar otros pensares.

(Lledó, 2002, p. 39)

A través de sus obras literarias esos grandes creadores han ido dejando su propia visión del hombre de su época, y del mundo en el que han estado inmersos, así como las impresiones que en su espíritu ha dejado su paso por ese mundo.

Y el escritor escribe su obra con la intención de que su mensaje se propague, cosa que solo puede conseguirse con la lectura. El primer conocimiento de la obra literaria –como nos dice Dámaso Alonso– es precisamente ese: el del lector: La finalidad de toda obra literaria es la de ser leída, y ahí termina su razón de ser (Alonso, 1966, pp.35-45). Por eso dice también Lázaro Carreter que otro de los fines de la literatura "es el de suscitar el gusto por la literatura misma, el de iniciar a los muchachos en el infinito placer de leer" (Lázaro Carreter, 1991, p. 13).

Para que el joven sienta ese "infinito placer", consideramos importantísimo que ya de niño aprenda la lectura con placer, como un juego; igual que juega con la lengua hablada. Debemos conseguir que el joven se consolide **como lector, ya desde niño**. Con la lectura nos ponemos en contacto personal con otras muchas personas y ello enriquece nuestro pensamiento, nos abre horizontes, ilumina nuestro pensamiento y nos ayuda a comprender mejor el mundo. Así, dice Proust:

La lectura consiste para cada uno de nosotros, al revés de la conversación, en recibir comunicación de otro pensamiento pero continuando solos, es decir, sin dejar de disfrutar de la capacidad intelectual de que se goza en la soledad, y que la conversación disipa inmediatamente, conservando la posibilidad de la inspiración y toda la fecundidad del trabajo de la mente sobre sí misma.

(Proust, 1989, p. 37)

La lectura es, con toda evidencia, el triunfo de la literatura como expresión del espíritu del hombre y su interpretación del mundo a través de los siglos. Juan Marsé en un informe sobre unas conferencias de literatura se expresa en estos preciosos términos: "La literatura es una lucha contra el olvido, una mirada solidaria y cómplice a la gloria y al fracaso del hombre, un apasiona-

do empeño de fraguar sueños e ilusiones en un mundo inhóspito" (Marsé, 1997, p.39). Y Ernesto Sábato afirma que "la literatura no es un pasatiempo ni una evasión, sino una forma –quizá la más completa y profunda— de examinar la condición humana" (Sábato, 2002, p. 11).

En una formación interdisciplinar como la que reciben nuestros alumnos, sería interesante o, mejor dicho, en alto grado conveniente que funcionaran también equipos interdisciplinares —como ya se ha intentado en alguna ocasión—donde la literatura tendría que ser y debería ser —como afirma Lázaro Carreter—el eje vertebrador de los otros conocimientos. Así "el hecho literario ha de ser iluminado por sus conexiones con los demás hechos literarios en primer lugar, y después, por las demás series socioculturales" (Lázaro Carreter, 1991, p. 26).

La enseñanza de la literatura –como dijimos ya hace años (Pérez, 1990, 2000)–, en contra de lo que opinan los legisladores y sucede con los planes de estudio, es absolutamente necesaria para la formación **humanística y humana y social** del hombre. No dudamos en afirmar que el conocimiento de la literatura es un bastión de la democracia. Ya lo vio P. Neruda cuando afirmaba:

En el fondo del pozo de la historia, como un agua más sonora y brillante, brillan los ojos de los poetas muertos. Tierra, pueblo y poesía son una misma entidad encadenada por subterráneos misteriosos. Cuando la tierra florece, el pueblo respira la libertad, los poetas cantan y muestran el camino. Cuando la tiranía oscurece la tierra y castiga las espaldas del pueblo, antes que nada se busca la voz más alta, y cae la cabeza de un poeta al fondo del pozo de la historia. La tiranía corta la cabeza que canta, pero la voz en el fondo del pozo vuelve a los manantiales secretos de la tierra y desde la oscuridad sube por la boca del pueblo.

(Neruda, 1968, II, p. 9)

Pero ya siglos antes, Don Quijote, en el famoso diálogo que mantiene, en el cap. XVI de la segunda parte, con don Diego de Miranda –que no quiere que su hijo estudie poesía—, después de exponerle sus principios sobre la responsabilidad de los padres en la educación de los hijos, y que debe dejar al suyo "que siga aquella ciencia a que más le viere inclinado", pues, "aunque la poesía es menos útil que deleitable, no es de aquellas que suelen deshonrar a quien la posee", dice:

La poesía, señor hidalgo, a mi parecer, es como una doncella tierna y de poca edad, y en todo extremo hermosa, a quien tienen cuidado de enriquecer, pulir y adornar otras muchas doncellas, que son todas las otras ciencias, y ella se ha de servir de todas, y todas se han de autorizar con ella; pero esta tal doncella no quiere ser manoseada, ni traída por las calles, ni publicada por las esquinas de las plazas ni por los rincones de los palacios.

(Cervantes, 1987, II, 16, p. 242)

Don Quijote le da –y nos da– toda una lección sobre la educación de los hijos y de lo necesaria que es la poesía, la literatura, así como del gozo que nos produce junto a su valor formativo para el desarrollo de una personalidad y una sensibilidad que no se base en el "pane lucrando", como aclara el mismo Don Quijote.

Creo que fue ya Voltaire quien dijo: "La lengua y la literatura no sirven para nada, pero no se puede vivir sin ellas". Todos nosotros sabemos lo importante que es todo esto. Al hombre le preocupa, y le ha preocupado siempre a lo largo de la historia, el lenguaje. Le preocupa —dice Pedro Salinas—"por una motivación profundamente vital: porque se ha dado cuenta del poder fabuloso, y en cierto modo misterioso, contenido en esas leves celdillas sonoras de la palabra." (Salinas, 1983, II, p. 417). Las palabras —añade— tienen "un secreto poder de muerte, parejo con otro poder de vida; contienen, inseparables, dos realidades contrarias: la verdad y la mentira". A nosotros, especialmente a nosotros, nos corresponde defender la dignidad de la palabra: que la palabra sea vida y no muerte. Como hacen los niños y los poetas. Así, en nombre de todos ellos, nos lo recuerda Miguel Hernández:

Tristes guerras
si no es amor la empresa.
Tristes, tristes.
Tristes armas
si no son las palabras.
Tristes, tristes.
Tristes hombres
si no mueren de amores.
Tristes. Tristes.

(Hernández, 2003, p. 9)

Nosotros, a través de la lengua y la literatura, sobre todo, debemos infundir y potenciar en los jóvenes estudiantes los principios de tolerancia, de respeto, de libertad; que nuestras palabras, llenas de entusiasmo, sean transmisoras de la verdad ilusionada. Sí. El lenguaje domina nuestra vida y con él dominamos el mundo y creamos el nuestro enriqueciéndolo; y empezamos a enriquecerlo desde aquella primera etapa mágica de nuestra infancia y continuamos

haciéndolo, creando cada vez nuevas maravillas, hasta el momento en que perdemos la palabra. Vivamos el mundo que nos han entregado ya creado por quienes nos han precedido; y vivámoslo engrandeciéndolo y recreándolo con nuestras propias palabras, con palabras que recojan nuestra viva y auténtica realidad, y, de tal modo, que se pueda decir que la muerte, nuestra muerte, ha siso una suprema injusticia. Trabajemos porque al final de nuestra vida podamos despedirnos —con palabras iluminadas— de la palabra que nos vio nacer, con nostalgia, con serenidad, con amor por la obra bien hecha. Trabajemos por dejar a la humanidad un mundo más rico, mejor y más hermoso que el heredado; con añoranza como hace el poeta:

Cae la tarde, y vislumbro ya el abismo. Adiós, mundo, palabras de mi cuna; adiós, mis dulces voces españolas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, D. Tres sonetos sobre la lengua española. Gredos. Madrid, 1958.

ALONSO, D. Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos. Gredos. Madrid, 1966.

BASTENIER, M. Á. "La primera víctima es el lenguaje". *El País*, 13-III-03. 2003.

BÉCQUER, G. A. Obras completas. Aguilar. Madrid, 1966.

CASTRO, A. La enseñanza del español en España. V. Suárez. Madrid, 1922.

CASTRO, A. Lengua, Enseñanza y Literatura. V. Suárez. Madrid, 1924.

CELA, C. J. "Elogio de la Fábula". El País, 9-XII-89. 1989. Págs.39-41.

CELAYA, G. Poesía urgente. Losada. Buenos Aires, 1972.

CERVANTES, M. de. *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha* (ed. de V. Gaos, 3 vols.). Gredos. Madrid, 1987.

COHEN, J. Estructura del lenguaje poético. Gredos. Madrid, 1970.

COHEN, J. El lenguaje de la poesía. Gredos. Madrid, 1982.

DALE, Ph. Desarrollo del lenguaje. Trillas. México, 1980.

DE LA CRUZ, San J. Obras Completas. A. Prensa. Madrid, 1954.

DIEGO, G. *Poesía española contemporánea* (ed. de A. Soria). Taurus. Madrid, 1991.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. "Cuentos de niños". El País, 2-XI-83. 1983.

GLOTON Y CLERO, R. Y C. La creatividad en el niño. Narcea. Madrid, 1972.

HERNÁNDEZ, M. "Elegía". Obras completas. Losada. Buenos aires, 1960.

HERNÁNDEZ, M. Poemas de amor y de guerra. El País. Madrid, 2003.

JIMÉNEZ, J. R. *Pajinas escojidas. Verso.* (ed. de R. Gullón). Gredos. Madrid, 1974.

LM (Lección Magistral). Pérez, 2002.

LANDERO, L. "T + T". El País, 9-V-03. 2003.

LÁZARO CARRETER, F. "La enseñanza de la literatura". *Actas de las I Jornadas de metodología y didáctica de la lengua y la literatura españolas*. ICE de la Universidad de Extremadura. Cáceres, 1991.

LLEDÓ, E. El surco del tiempo. Crítica. Barcelona, 1992.

LLEDÓ, E. "Necesidad de la literatura". El País, 21-XII-2002. 2002.

MARSÉ, J. "Informe sobre literatura". El País, 3-XII-97. 1997.

MAYOR, J. "Del hombre condicionado por el lenguaje al hombre dominador del lenguaje". Sobre didáctica de la lengua y la literatura. Homenaje a Arturo Medina. Publicaciones Pablo Montesino, UCM. Madrid, 1989. Págs. XXXI-XLIV.

NERUDA, P. Obras Completas (2vols.). Losada. Buenos Aires, 1968.

NERUDA, P. Confieso que he vivido. Argos Vergara. Barcelona, 1979.

OTERO, B. de. Expresión y reunión. Alianza. Madrid, 1981.

PÉREZ, M.J. "El nuevo maestro ante la lengua y la literatura españolas", *Estudios de filología y su didáctica*. Publ. Pablo Montesino, UCM. Madrid, 1990.

—"La lengua y la literatura españolas en los estudios de Magisterio (diez años después)". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, nº. 12. Publ. de la UCM. 2000.

PÉREZ, M. J. Creatividad y Expresividad del lenguaje infantil. Estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años (2 vols.). Publ. de la UCM. Madrid, 1992.

PÉREZ "Del mundo mágico del lenguaje infantil al mundo maravilloso del lenguaje adulto". *Didáctica. (Lengua y Literatura)*, nº. 14. 2002. 291-320.

PÉREZ, M.J. *La palabra necesaria: Magia, maravilla y poder del lenguaje.* Universidad Complutense, Facultad de Educación-Formación del Profesorado. Madrid, 2003.

PROUST. Sobre la lectura. Pre-Textos. Valencia, 1989.

QUEVEDO, F. de. *Obras Completas. Poesía original.* Planeta. Barcelona, 1963.

SÁBATO, E. *El escritor y sus fantasmas*. Seix Barral. Barcelona, 2002.

SALINAS, P. "Defensa del lenguaje". *Ensayos completos* (3 vols.). Taurus. Madrid, 1983. Págs. 416-456.

SIGUÁN, M. "Prólogo" C. Garvey. *El Lenguaje infantil*. Morata. Madrid, 1987.

UMBRAL, F. *Mortal y rosa*. Cátedra/Destino. Madrid, 1997.

UNAMUNO, M. de. *Pequeñeces lingüísticas*. Obras Completas. (16 vols., t.VI). Afrodisio Aguado. Madrid, 1958a.

UNAMUNO, M. de. *Intermedio lingüístico*. OC (t. VI). A. Aguado. Madrid, 1958b.

UNAMUNO, M. de. Rosario de sonetos líricos. OC (t. XIII). A. Aguado Madrid, 1958c.

UNAMUNO, M. de. *The english-speaking folk*. OC (t. VI). A. Aguado. Madrid, 1958d.

UNAMUNO, M. de. Por el son a la visión. OC (t. VI). A. Aguado. Madrid, 1958e.

UNAMUNO, M. de. *Acrece, replanta y da valor*. OC, t. VI. A. Aguado. Madrid, 1958f.

VICENT, M. "Mariposa". El País, 2-III-03. 2003

EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Amando López Valero Universidad de Murcia

INTRODUCCIÓN

- 1. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI
- 2. LA INTERVENCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LAS PERSONAS
- 3. CONSIDERACIONES ESENCIALES EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DESDE UNA ÓPTICA CRÍTICA
- 4. LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS
- 5. ESCRIBIR: ENTRE LA NECESIDAD Y EL DISFRUTE
- 6. BUSCANDO ALTERNATIVAS: EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA
- 7. EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
- 8. CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

En el texto que a continuación se presenta la persona lectora podrá hallar una cuidada reflexión sobre el estado de la cuestión relativo a la didáctica de la Lengua y la Literatura, centrándose el texto concretamente en la habilidad lingüística básica en que se convierte la escritura. Sin dejar de lado el resto —leer, hablar, escuchar e interactuar— parece claro que en la sociedad de la cual formamos parte no invita al desarrollo de la escritura, bien acontezca ésta en el contexto formal de la enseñanza o fuera de ella. Es un hecho constatado que uniéndose a la globalización, la escritura se muestra atractiva cuando detrás de la misma se sitúa una recompensa económica o de reconocimiento social.

Pero los profesionales de la educación deben hacer frente a tal situación, sobre todo debido a los cambios formales en los cuales nos encontramos inmersos, las reformas propuestas por el consejo de Europa, sobre todo en lo que concierne a las lenguas, motiva que debamos tratar de superar ese condicionamiento pecuniario y buscar alternativas didácticas que permitan el desarrollo de la escritura y sobre todo el ver la misma como algo cotidiano que se mantiene y mejora en pos de nuestra condición humana y nuestra constante formación como personas.

Debido a ello, el texto tratará de contextualizar la enseñanza de la escritura bajo esos parámetros europeos, procurando una definición de Didáctica de la Lengua y la Literatura acorde con los mismos. De igual modo se definirá qué entendemos por taller o secuencia didáctica relacionada con la escritura creativa y se propondrán distintos ejemplos que ilustren a la persona lectora sobre todo aquello que se ha querido expresar tanto teórica como prácticamente.

1. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

Si bien hablar de cambios en el ámbito educativo no es algo novedoso, sí que parece relevante tratar de las transformaciones que nos trascienden en esta primera década de siglo. Como bien afirmamos, el mundo educativo es un continuo trasiego de modificaciones, adaptaciones sociales e innovaciones. Por esa razón la labor de los educadores es compleja y complicada, sobre todo porque deben estar al tanto de las actualizaciones que se producen desde los estamentos legislativos y sobre todo de las nuevas teorías que se van sucediendo una tras otra. La pasada década y la presente vienen sin duda marcadas por la necesidad de la obtención de resultados académicos y sociales que justifiquen de una manera convincente la inversión económica que se realiza en educación. No es que esta inversión sea gigantesca sino que la tendencia es justificar todo

gasto que se produzca por parte de los gobiernos. Poco a poco se politiza la enseñanza pública y al mismo tiempo prolifera una enseñanza privada que basada en una inteligente gestión de empresa, hace que a los ojos sociales la enseñanza en dichas instituciones sea cuando menos no deficitaria.

El neoliberalismo realiza pues su desembarco en el contexto educativo, la necesidad de los logros y sobre todo el mercantilismo son garantes de este movimiento (Navarro, 2000) y se transponen al mundo de la enseñanza. No es nueva para nosotros la relación que surge entre la cultura y la sociedad con respecto a lo que sucede en las aulas. Y es un hecho que cada vez es más complicado escapar de las influencias sociales desde las cuales se marcan pautas a seguir, afectando a los diseños educativos (Nieto, 2001). Es por ello que la motivación ante aprendizajes instrumentales como pueda ser la escritura es dificil de lograr, ya que desde el ámbito social cada vez se dan más facilidades en las condiciones de vida para que la persona pueda pensar que el aprendizaje de la mencionada destreza es algo estéril. Pese a todo, las directrices educativas que se destacan y se recomiendan tienen que ver con un deseo contrario a estos designios sociales, y es que desde el mundo educativo se pretende abogar por una formación de las personas que esté basada en valores, no debemos olvidar la promulgación de la nueva Ley Educativa en España: LOE (Ley Orgánica de Educación) donde se apuntan este tipo de aspectos, véase la educación para la ciudadanía. Llegados a este estado de reflexión, tenemos que plantearnos si dichos ciudadanos/as deben adaptarse al entorno socio-político-económico-cultural que se les ofrece o si bien se puede considerar la idea referida a que centren su aprendizaje en el proceso y realmente se eduquen para toda la vida.

En lo que respecta a la escritura, es obvio que la segunda opción es la que se impone. Y no es algo caprichoso el referir este hecho. Está ampliamente comprobado y mencionado (Camps, 2000) que la escritura es algo procesual, que no es posible concebirla como una destreza que se adquiere y posteriormente se mantiene, sino que es preciso reforzarla de una manera constante ya que de lo contrario, paulatinamente se va debilitando. Además, por supuesto que en una educación para la ciudadanía que se precie es necesario incluir la mejora de las habilidades lingüísticas, ya que la formación de las personas se va a orientar en torno a una perspectiva integral (Bolívar, 2003), lo cual precisa de una mejora en todas las dimensiones que la persona despliega (sociales, académicas, familiares, etc.).

Al mismo tiempo, y aunque quede un tanto lejana en el tiempo, debemos reseñar la declaración de la UNESCO, recogida por Delors (1996) donde se aboga por una educación de tipo crítico, activa y creativa, que pueda hacer uso de todos los recursos posibles que se le puedan facilitar a la persona. Dicho pro-

ceso educativo debe centrarse en cuatro aspectos fundamentales del aprendizaje. Así, Aprender para saber, Aprender para hacer, Aprender para convivir y sobre todo, Aprender para ser, este aspecto incluye elementos de las otras tres dimensiones apuntadas y debe ayudarnos a la aproximación al Aprendizaje para toda la vida. Desde estas recomendaciones, observamos que se muestra un especial interés por el desarrollo integral de la persona, una progresión que sin duda va ligada a la acción comunicativa dentro del entramado social. Ahora bien, ¿es factible la acción comunicativa cohabitando con las condiciones político-económicas que anteriormente hemos reseñado? (Habermas, 2002). La respuesta a esta cuestión tiene que ver con la complicación, ya que no se apunta únicamente el desinterés sobre la escritura y la lectura, cuyo detrimento beneficia al ocio y al consumismo, sino que aparte se unen nuevos aspectos que dificultan su didáctica. Fijémonos que las migraciones, y por ende el mestizaje de culturas, provocan que debamos tener en cuenta tales situaciones a la hora de plantear la enseñanza y promoción de la escritura (López Valero y Encabo, 2006). Tampoco debemos olvidar una de las consecuencias directas de todos estos cambios: el espacio europeo de Educación Superior y sus transformaciones que también atañen a las lenguas, a las culturas y a su enseñanza, ¿está preparado el profesorado para adaptarse a dichas circunstancias? (Vez y Montero, 2005). Porque es evidente que no podemos desdeñarlas ni tampoco acometerlas de una manera dejada o leve.

Por todo lo mencionado estamos convencidos de que es preciso articular un fuerte corpus teórico-práctico que desde la Didáctica de la Lengua y la Literatura nos permita potenciar la enseñanza y promoción de la escritura con garantías de un funcionamiento y calado hondo en las generaciones que se van incorporando a la sociedad y por supuesto en aquellas que ya se encuentran inmersas en ella.

2. LA INTERVENCIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LAS PERSONAS

Al tratar un tema tan específico como es el que nos atañe, no cabe duda que requerimos de un sustento teórico-práctico que legitime la utilización del taller dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando hablamos de formación de personas se suele mantener una tendencia generalista en la cual es complicado ubicar la especificidad de determinados aprendizajes instrumentales tales como Matemáticas, Lengua o Conocimiento del Medio. Así pues la Didáctica de la Lengua y la Literatura se debe erigir como el soporte teórico-práctico que permita considerar de manera científica el taller como medio de actuación en las aulas.

La referida tendencia que considera ciertas didácticas como específicas solamente contempla no más de dos décadas de reconocimiento. Pero amparados en dicha consideración tenemos que definir qué entendemos por Didáctica de la Lengua y la Literatura, delimitando perfectamente cuáles son las directrices por las cuales debe transitar y de igual modo, cuáles son sus límites de actuación. Parece muy claro que lo específico de esta área está plenamente justificado ya que tenemos que partir del hecho lingüístico y su relación con lo mental, con el pensamiento (Bruner, 1984), para apreciar la importancia de realizar bien los diseños educativos que tienen que ver con la enseñanza lingüística y literaria.

Siguiendo esta línea argumentativa parece lógico presentar una definición de Didáctica de la Lengua y la Literatura:

"Disciplina que tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos con relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de Lengua y Literatura y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean asimilables por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales" (Mendoza, López Valero y Martos, 1996, p. 35).

Con la misma se pone de manifiesto la aludida necesidad. Posteriormente, hemos visto cómo han proliferado los espacios de desarrollo de esta disciplina, en forma de departamentos universitarios, de jornadas, congresos, cursos específicos de CPRs, etc. Es por ello que ya no podemos negar su existencia como área científica de conocimiento que entre sus contenidos desarrolla una serie de estrategias que tienen como finalidad la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la Lengua y la Literatura. En esta aportación al referirnos al taller lo hacemos como estrategia didáctica, por lo que es ineludible transitar por la Didáctica de la Lengua y la Literatura para el óptimo desarrollo y puesta en práctica del citado taller.

Son diversas ya las caracterizaciones del área efectuadas por estudiosos de la misma (por ejemplo: Mendoza y López Valero, 1999 y 2000, Mendoza 2003 y 2004). En las mismas se plantean toda una serie de posibilidades para la proliferación de la investigación y desarrollo del área que sin ningún tipo de duda debemos esperar que progresen y se consoliden en las próximas décadas. Ahora bien, desde estas líneas es nuestra obligación la de optar por un modelo concreto del desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Nuestra perspectiva tiene que ver con el avance desde una óptica dinámica en la cual el

objetivo sea formar personas críticas y reflexivas que a la par que aprenden, comprenden lo que están haciendo y son capaces de deconstruirlo, criticando aquello que es mejorable, de tal modo que todo el proceso de aprendizaje de una Lengua se convierte en una formación vital que con posterioridad se manifiesta en distintos contextos que son significativos para la personas. Desde este punto de vista, el taller de escritura se enmarcará en esta óptica, veamos que parámetros o presupuestos son los que deseamos delimitar como directrices.

3. CONSIDERACIONES ESENCIALES EN DIDÁCTICA DE LA LEN-GUA Y LA LITERATURA DESDE UNA ÓPTICA CRÍTICA

El planteamiento crítico de la enseñanza lingüística y literaria transita inevitablemente por una concepción distinta de las estructuras de la lengua. Éstas no sirven únicamente para ser descritas como tradicionalmente se ha efectuado sino que es posible propiciar alternativas diferentes para poder plantear cómo hacer cosas con palabras (Austin, 1988), cuando nos referimos a palabras, este término se convierte en genérico y nos permite pensar en el discurso. Podemos ser agentes de cambio del mismo y convertir tal discurso en algo dinámico que se puede ir mejorando tanto en su dimensión oral como escrita de forma paulatina. Parece evidente que en este caso la transición desde un modelo únicamente estructural hacia un planteamiento pragmático debe ser un hecho. Así, el lenguaje se caracteriza desde esta perspectiva por estar orientado al ámbito social, siendo definido por sus funciones dentro de la misma (Halliday, 1982). La instrumentalidad, la función de referencia, interactiva o heurística son planteadas para caracterizar el lenguaje, lo cual lo aleja de la mera descripción y lo convierte en dinámico.

Es un hecho que para poder llevar a buen puerto este planteamiento didáctico de lo lingüístico y lo literario requerimos que los protagonistas de la educación estén preparados para ello. De este modo, la relación democrática entre profesorado y alumnado debe ser una realidad (Kaplan, 2000), ya que de lo contrario no es posible plantear el dinamismo en el uso de la lengua, sólo así se puede pensar en una adquisición acompañada por la reflexión de las estructuras. A esto debemos acompañar la idea de manejar la lengua —en nuestro caso la escritura— en distintos contextos, adaptar los textos a los mismos (Van Dijk, 1993) se convierte en un reto para la persona, ya que desde nuestro punto de vista escribir no consiste solamente en codificar, supone toda una tarea procesual que en muchas ocasiones es complicada, y se torna en más difícil conforme se va oscilando y cambiando de marco referencial para poder ejercitar la escritura. Estas situaciones requieren de un modelo de enseñanza/aprendizaje distinto ya que el docente debe diseñar situaciones que no están estancadas sino que se sitúan acordes con la evolución de los acontecimientos sociales.

En consonancia con lo anteriormente expresado, hay que destacar el papel de la cultura en la construcción de los marcos de referencia educativos. Especialmente, incide dicho aspecto en la Lengua, en sus estructuras y ante todo en sus significados, sin olvidar en cómo se puede estructurar el discurso; esta conformación es más importante para las personas de lo que ellas creen. Cuando se habla y se escribe se deja una impronta particular que va definiendo y retroalimentando el pensamiento, por lo que las aludidas relaciones entre lengua, cultura y sociedad son muy importantes a la hora de reflexionar sobre los planteamientos de tipo educativo (Lomas, Osoro y Tusón, 1993). A estas reflexiones hay que unir la aportación de Habermas (1987) cuando refiere su teoría de la acción de la comunicativa, enfrentándose a un planteamiento únicamente estructural, donde el sistema estaría predeterminado y conformado y en el cual las personas no tendrían protagonismo sino que se dedicarían a cumplir una función y con ello sería suficiente, él plantea la situación contraria en la cual las personas adquieren un protagonismo que no está valorado, ahora mismo es potencial pero según su punto de vista es la capacidad de esas personas para interactuar comunicativamente entre sí la que motiva que la sociedad se vaya reconstruyendo y modificando.

No es de extrañar que apuntada la reflexión del autor alemán y especificando en lo que respecta a la escritura, tengamos que pensar en modelos de adquisición determinados. Así, en la clásica oposición Piaget-Vygotski, parece claro que debemos optar por el segundo ya que es el que más aspectos comparte con las ideas de Habermas, ante todo porque define la adquisición lingüística –oral y escrita– como un producto de la interacción con el medioambiente, una continua mejora de la potencialidad, con la ayuda y guía de un educador que sabe en todo momento equilibrar la progresión del alumnado con sus máximos (Vygotski, 1979), de tal manera que siempre lo hace avanzar.

Con estas premisas, es preciso plantear una enseñanza de la Lengua y la Literatura en la cual se establezca una relación democrática entre alumnado y profesorado, en la cual los contenidos tengan una naturaleza normativa pero a la vez actualizada, esto es, sin perder de vista los contenidos básicos que el alumnado debe poseer, se pueden incluir en los mismos las pertinentes actualizaciones para que ellos puedan estar acordes con su sociedad. Para esto, los diseños metodológicos deben ser flexibles y hace falta que dicha metodología permita la construcción y acceso particular —así como colectivo— al conocimiento. Únicamente a través de la interacción continua y del acceso a los contenidos, concibiéndolos como algo procesual y práctico y no como aspectos estancos que se memorizan y posteriormente se olvidan, será posible aproximarnos a la mejora de la escritura en tiempos que no favorecen precisamente el fomento de la misma.

4. LA IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS BÁSICAS

Habiendo planteado ya las condiciones sociales que rodean el ámbito educativo, el área de conocimiento desde la cual debemos concebir el taller de escritura creativa, y la concepción crítica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura que deseamos para el buen desarrollo del mencionado taller, cabe en este caso plantearse el porqué de la importancia de las habilidades lingüísticas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir, además de la nueva habilidad aportada por el marco europeo de las Lenguas: interactuar. Dichas habilidades son indispensables para la correcta formación de la ciudadanía, y decimos ciudadanía ya que la persona finalmente se inserta en un colectivo que posee unas normas y unas creencias comunes. Para poder comprender en toda su magnitud el entramado social, la persona necesita dominar las habilidades mencionadas, ya que desde el momento en el cual se despierta ya está recibiendo estímulos de tipo lingüístico, pero es en su andadura social cuando se ve cuando realmente se dominan dichas habilidades. Las mismas proporcionan a la persona una visión y comprensión del mundo más o menos avanzada.

Prestemos atención a la habilidad añadida: *la interacción*. No es algo caprichoso el hecho de apuntarla como fundamental ya que como Widdowson (1978, p. 67) nos indica:

"La adquisición de las habilidades lingüísticas no parece garantizar la consecuente adquisición de habilidades comunicativas. Por el contrario, puede suceder que demasiado énfasis en ejercicios de tipo gramatical tiende a inhibir las habilidades comunicativas. (...). La cuestión es: ¿cómo pueden ser enseñadas las destrezas lingüísticas no como algo que es un fin sino como un medio para lograr la competencia comunicativa?"

Hymes (1995) define dicha competencia como aquella capacidad de la persona para producir y entender enunciados y textos en distintos contextos que son socioculturalmente significativos para ella. Muy importante para lograr esta capacidad será el hecho de la motivación que debe provocar el profesorado en el alumnado y viceversa. Como nos dicen Curtain y Dahlberg (2004, p. 83):

"En todas las formas de comunicación –interpersonal, interpretativa el elemento clave es el propósito. El alumnado descubre que puede usar el lenguaje para lograr objetivos que para ellos son importantes, su motivación – sus competencias lingüísticas y comunicativas— continuarán desarrollándose".

Finalmente, nuestro objetivo al plantear la importancia de las habilidades lingüísticas básicas se relaciona con el intento de proporcionar al alumnado una visión y comprensión más amplia de la realidad, así como intentar que se alejen de la única presencia de un código restringido caracterizado por Bernstein (1988a y b), como particular, con estructuras gramaticales pobres y significados limitados entre otras. Como va hemos referido dominar las cinco habilidades mencionadas supone tener herramientas suficientes para poder observar la realidad y sobre todo para interpretarla. En un mundo que cada vez se torna más complejo en la utilización de símbolos (recordemos el auge de lo verboicónico) es urgente que las personas posean el recurso adecuado para interpretar los mismos ya que de lo contrario se crea una distinción muy acusada entre grupos: unos que rozan el analfabetismo funcional y otros que crean y manipulan el código imperante. Así pues, teniendo en cuenta esta premisa referida a la importancia de las habilidades y en nuestro caso a la escritura, veamos cómo podemos afrontar el tratamiento de la escritura, intentando extraer de la misma el estereotipo de destreza académica que se ejercita en las aulas y que en muchas ocasiones se convierte en algo monótono y desalentador.

5. ESCRIBIR: ENTRE LA NECESIDAD Y EL DISFRUTE

En este apartado es nuestra intención hacer mención de una manera específica a la habilidad lingüística básica que supone la escritura. La importancia de la misma es clave en la evolución de la persona dentro del sistema social. Así, si bien se puede *sobrevivir* mediante el abuso de las destrezas orales, parece evidente que existen una serie de acciones que precisan de un dominio del código escrito. Este manejo oscilará en rango que transita desde la mera cumplimentación de una instancia hasta la exposición de un discurso original en público. En medio hallamos un sinfín de progresiones, y es en ellas donde hay que hacer hincapié, ya que casi todas ellas tienen que ver con la vida social activa.

El problema estriba en cómo acercar a la persona al concepto de escritura que queremos propugnar. En un apartado previo ya hemos indicado que la mera codificación no implica una escritura completa y satisfactoria, ya que se pierden muchas posibilidades anexas a la misma. Es por ello, que se debe mostrar a la persona que la escritura puede ser una herramienta más de su abanico de destrezas vitales (López Valero y Encabo, 2001a), sin la necesidad de que esté asociada únicamente a un aula. Cierto es que la habilidad de la escritura no es una destreza sencilla, requiere un concienzudo proceso de reflexión y de elaboración, además de poner en liza otra serie de recursos cognitivos para los cuales hay que poseer cierta madurez. Pero también es algo real que la mejora de la escritura viene dada por la evolución procesual y sobre todo por la práctica y

la reflexión sobre los textos producidos y recibidos —ya que la lectura no puede quedar excluida de todo este proceso—. Es obvio pues que en el proceso educativo de animación y aproximación al hecho escritor, la motivación hacia los tópicos de escritura, y ante todo la unión de esta última con la vida de las personas, es determinante a la hora de conseguir que el significado de la importancia de la escritura sea comprendido.

La necesidad y el disfrute son los dos componentes que se oponen en este proceso de aprendizaje, aunque no debería ser así ya que en principio ambos no son incompatibles. Debemos plantear la escritura desde una perspectiva agradable pero sin perder de vista el hecho de que es una habilidad necesaria para la evolución formativa de la persona. Muy importante será pues el diseño curricular y educativo que hagamos para la adquisición y mejora de la misma. Entendida como un proceso cognitivo, la escritura va a conllevar toda una serie de tareas mentales que deben ser alentadas desde la práctica educativa, y que en ningún momento pueden llegar a caer en la monotonía y mecanicismo ya que en ese momento, esta habilidad lingüística comienza a perder su sentido (Dolz y Camps, 1996).

Así pues, requerimos de una alternativa que nos permita desarrollar lo apuntado con anterioridad, y hallamos la misma en el taller de Lengua y Literatura, más concretamente en el taller de escritura creativa. A continuación, en el siguiente apartado procedemos a definir dicha secuencia y con posterioridad se proporcionarán toda una serie de ejemplos que pretenden ilustrar y documentar al lector sobre las sugerencias que se pueden realizar desde el mismo.

6. BUSCANDO ALTERNATIVAS: EL TALLER DE ESCRITURA CREATIVA

En este apartado deseamos definir el taller como medio para el logro de todo el planteamiento teórico-práctico que previamente ha sido expuesto. La tradición nos indica que el término taller ha sido descrito y utilizado con frecuencia en distintos estudios (López Valero y Encabo, 1999; Delmiro, 2002). El término *Taller* o *Secuencia Didáctica* quiere referirse a algo creativo, que quiere convertir a las personas en seres capacitados para interactuar de una forma comunicativa con sus semejantes, lo utilizamos para mostrar que el lugar para efectuar los procesos de enseñanza-aprendizaje (ya sea en las aulas escolares o en centros exteriores a los mismos), se convierte en un centro de elaboración de cosas nuevas, no se asiste al mismo a repetir cosas que ya han sido hechas y darles el mismo "molde", se trata de que el alumnado *construya* el aprendizaje, que

sea capaz de sacar de su interior cosas que no le vengan impuestas, cosas de creación personal, por supuesto sin excluir la creación grupal.

La idea es utilizar todo el potencial que con sus conocimientos previos el alumnado aporta al aula. Pretendemos, en el área de Lengua y Literatura, dar un mejor uso a la palabra como instrumento de comunicación, y a la vez de juego, profundizando en los mecanismos del propio lenguaje y del meta-lenguaje dirigidos hacia un uso creativo, poético y lúdico de la lengua. Si, en nuestro caso, el objetivo es formar personas competentes comunicativamente, la labor del profesorado será actuar según las necesidades lingüísticas y literarias de su alumnado, para que las desarrollen potencialmente partiendo de sus posibilidades y no poniendo cortapisa alguna al desarrollo. De esta manera la Lengua y la Literatura se convierten en una necesidad inherente del ser humano, deja de ser una asignatura convencional para convertirse en lo que realmente es: algo imprescindible para podernos convertir en personas. El taller será la actividad, la acción, la instrumentalización referencial de los conceptos, donde será posible planificar las tareas en función de los saberes del alumnado, y donde se edificará el conocimiento teniendo en cuenta la evolución psicológica del alumnado y su inserción dentro de un determinado contexto social, haciendo que sus aprendizajes se conviertan en útiles y no queden exentos de poder ser utilizados en la práctica cotidiana. Es un hecho, el profesorado no puede anguilosarse en el uso de metodologías ancestrales y debe replantear sus actividades didácticas tanto en el aula, como fuera de ella.

El taller nos va a permitir realizaciones referidas por ejemplo a comprender discursos orales y escritos, interpretándolos con una actitud crítica y aplicar la comprensión de los mismos a nuevas situaciones de aprendizaje, o bien a expresarse oralmente y por escrito de forma coherente, teniendo en cuenta las características de las diferentes situaciones de comunicación y los aspectos normativos de la lengua, de igual modo podremos utilizar la lengua oral para intercambiar ideas, experiencias y sentimientos, adoptando una actitud respetuosa ante las aportaciones de los otros y atendiendo a las reglas propias del intercambio comunicativo. No podemos olvidar que a través del taller podremos utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal. En definitiva, el taller va a ser nuestro medio para poder ejercer de un mejor modo la Didáctica de la Lengua y la Literatura

La reflexión objetiva sobre la realización de algo casi siempre genera la búsqueda de mejora de la misma, pero también existen casos en los que esas observaciones hacen aparecer en las personas la convicción de que algo no marcha bien, es este el caso de lo que ha venido siendo —en general— la enseñanza

de la Lengua y la Literatura. Si efectuamos un barrido por lo que es la enseñanza lingüística actual, ¿qué es lo que podemos apreciar? Encontramos desencanto por el lenguaje, hay cada vez más errores de tipo ortográfico (aunque eso no sea lo más importante), hallamos problemas en la articulación de las frases, en la extensión de las mismas, las conversaciones son cada vez menos duraderas, prácticamente no existe la creación literaria,..., y así podríamos continuar con una gran lista de problemas que surgen con el uso del lenguaje. No podemos olvidar que, como venimos repitiendo con insistencia, ese lenguaje es esencialmente la capacidad específicamente humana de comunicar emociones, deseos e ideas mediante signos orales o escritos. ¿Cuál puede ser el principal problema? No existe tan sólo uno, son varios los que azotan la práctica docente: falta de motivación, distracción en las aulas, inconsciente monopolización de la palabra por parte del profesorado,..., son muchos y variados, por lo cual aportar soluciones a tales situaciones no es sencillo. El taller surge como alternativa al tedio educativo, a la desmotivación, se trata de enmarcar la educación en algo que realmente tenga sentido, de eliminar las interminables acciones memorísticas, que con el paso del tiempo se borran de las mentes del alumnado y que no conducen a ningún lado. Consabido es que cuando el alumnado hace algo con agrado lo hace de un modo correcto y no sólo eso sino que, simultáneamente, progresa en la materia en la que se halla trabajando. Desde el taller se pretende hacer efectivo aquello que de una forma incomprensible el tipo de enseñanza tradicional ha desvirtuado. Ahora ya se hace hasta difícil que el alumnado adquiera capacidades que se suponen básicas para la adquisición de posteriores aprendizajes, parece increíble pero hablar, escuchar, leer y escribir se han convertido en motivo de dificultades cuando deberían ser niveles de progresión más elevados los que planteasen dichos problemas.

Cuando aludimos a las aplicaciones del taller, hacemos referencia de forma implícita a lo que se realiza en las aulas de los centros escolares pero, ¿realmente la labor del taller queda constreñida a las paredes de los centros educativos? La respuesta es no. El taller alcanza un evidente protagonismo en la educación no formal, en las organizaciones de tiempo libre, en los centros de tipo cultural,..., en todos ellos, la puesta en marcha del taller es susceptible de llevarse a cabo. Al estar menos reglados los centros de este tipo, la práctica educativa en los mismos parece más distendida, menos seria, y por tanto requerimos de una mayor presencia de lo comunicativo, ¿qué mejor medio que el taller para fomentar la misma? En ellos, además de la función formativa cumple de especial modo su función lúdica, demandándose en especial la práctica referida a los talleres de creación literaria.

El planteamiento teórico está hecho, con el taller se ha buscado una alternativa a la clase tradicional, que al parecer está un tanto en "crisis" debido a la alta preocupación que genera el uso del lenguaje. Hay que comprender que el

lenguaje se convierte en parte trascendental de la construcción de la sociedad, y una sociedad comunicativa tiene que avanzar mucho más a nivel colectivo que a nivel individual, pero esa construcción colectiva debe estar basada en la interiorización por parte de sus miembros de que el trabajo en grupo, el colaborar en pos de una recompensa común es algo altamente positivo, esa concienciación se va alcanzando desde la formación inicial y permanente de las personas, y ¿qué mejor medio que el aprendizaje cooperativo en las aulas? Queremos formar a las personas de un modo integral, es decir que sus cualidades no se limiten a ser reproductoras de un modelo establecido, sino que, al contrario, puedan saber pensar, saber adaptarse a situaciones nuevas, crearlas ellas mismas, y parece obvio que sin la competencia comunicativa les va ser muy difícil lograr esa tarea. Continuamos trabajando en el perfeccionamiento de la comprensión del modelo en el cual queremos basarnos, pero lo realmente trascendente es que este pase a la práctica.

7. EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Una vez que hemos contextualizado dónde va a tener lugar el desarrollo del taller de escritura creativa y hemos definido y caracterizado el mismo, parece claro que debemos proporcionar a la persona lectora distintas sugerencias en las que se pueda basar para llevar a cabo su práctica educativa. Existen diversas referencias bibliográficas relacionadas con el taller, citemos por ejemplo los trabajos de Rodari 1973, Rincón y Sánchez Enciso (1985), Queneau (1987) o López Valero y Encabo 2001(b y c). Con las mismas pretendemos que el docente/guía de la enseñanza disponga de recursos que para que pueda adaptarlos a su realidad educativa.

Al hablar del taller de escritura creativa debemos indicar que existe una gran amalgama de posibilidades para su puesta en práctica. Dos aspectos importantes debemos considerar en este sentido: la dificultad y la variedad de temas. Con respecto a la primera dimensión es preciso indicar que la misma oscilará según el nivel de pericia de las personas participantes en lo que respecta a la escritura, así hallaremos escritores neófitos como escritores avanzados. La misión del guía será la de adaptar el tipo de actividades al nivel de desarrollo de la mencionada destreza. Por otra parte, los temas podrán ser variados, de tal manera que a más conocimiento y tratamiento de los mismos se producirá una mejora significativa de la competencia comunicativa. Entre las posibilidades temáticas del taller de escritura creativa podemos citar la ficción, el humor, el misterio, la poesía, escritura sobre viajes, sobre temas televisivos, sobre negocios, juegos de escritura, escritura partiendo de canciones, e incluso podemos tratar aspectos tan específicos como cómo conseguir publicar un texto o cómo promocionar tu propio texto o guión creado. Dichos temas deben ser escalona-

dos por el guía del taller adecuándolos al momento emocional individual y grupal así como al del nivel de desarrollo de la destreza.

Como ya se ha indicado con anterioridad, la intención no es forjar únicamente personas con alto desarrollo de lo académico sino que la escritura se convierte en un pretexto para el trabajo lúdico, así como conseguir que dicha habilidad sea incorporada a las destrezas propias de la persona que ésta va manejando y aplicando en los distintos contextos en los cuales interactúa en su vida. Se deduce pues que este planteamiento no se puede corresponder en ningún momento como una acción puntual que se desarrolla de forma discontinua en el tiempo, todo lo contrario, necesita de un seguimiento temporal para poder apreciar cómo los participantes del taller van madurando y evolucionando tanto en los aspectos lingüístico y literario así como en el personal.

A continuación, mostramos una serie de talleres que pueden contribuir al correcto manejo de la lectura y de la escritura¹:

Taller número 1: Historia de una mano

Objetivos

- ← Aproximarse al desarrollo del género narrativo.
- ← Desarrollar la escritura y la lectura.
- ← Tratar de dar sugerencias de mejora por parte del alumnado.

Estrategias

En este taller partiremos de la forma de la mano, es una M. Dibujaremos nuestra mano en un papel y dentro de ella el alumnado escribirá la vida de dos manos que se tocan, se estrujan, se acarician, se juntan, se separan...

Criterios de Evaluación

Se valorará el grado de participación así como la calidad de las aportaciones obtenidas.

Taller número 2: Sueños sin sentido

Objetivos

- ← Desarrollar la escritura y la creatividad.
- ← Tratar de generar propuestas de cambio o de mejora con respecto a las producciones trabajadas.

Estrategias

Este juego es un sueño sin sentido: se trata de coger un papel, y uno, sin que nadie le vea, escribe dos líneas; luego dobla la parte superior del papel de

manera que la primera línea quede oculta y la segunda a la vista. Pasa el papel al de la izquierda y éste continúa la historia escribiendo dos líneas y doblándolo igual que el anterior. Se sigue pasando el papel hasta que todos han escrito. Al terminar, se desdobla el papel y se lee el sueño sin sentido que todos han creado.

Criterios de Evaluación

Se valorará el grado de participación así como la calidad de las nuevas producciones obtenidas.

Taller número 3: Los conjuros

Objetivos

- ← Aproximarse al desarrollo de la Lengua Oral.
- ← Desarrollar la creatividad.
- ← Jugar con las palabras y apreciar su vertiente lúdica.

Estrategias

El alumnado debe inventar tres conjuros para convertir a toda la clase en hipopótamos, en lagartijas y en sapos salteadores de caminos. Ejemplo de conjuro:

Tres pelos de perro fritos, una verruga de bruja, mezcla en salsa de chorlito, pínchate con una aguja, y ¡conviértete en mosquito!

Criterios de Evaluación

Se valorará el grado de participación así como la calidad de las producciones obtenidas.

Taller número 4: El Holandés errante

Objetivos

- ← Ampliar nuevas estructuras lingüísticas.
- ← Adquirir vocabulario.
- ← Desarrollar la expresión oral.
- ← Observar la funcionalidad de la lengua.

¹ Sugerencias reseñadas en López Valero, Amando y Encabo, Eduardo. *Estrategias didácticas para la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. DM. Murcia, 2004.

Estrategias

La abuela Solveig cada mañana, al levantarse, pensaba impaciente: ¿qué me habrá dejado el mar esta noche? Una mañana, tras una noche de tormenta, encontró a un hombre: el Holandés Errante. A partir de entonces, la abuela y el Holandés salían juntos todas las mañanas a recoger objetos que el mar arrojaba a la orilla de la playa. Se trata de preguntar al alumnado: ¿qué historia se os ocurre en la que aparezcan las palabras holandés, mensaje y caracola?

Criterios de Evaluación

Principalmente estarán basados en la observación para comprobar el grado de interés y de participación de cada persona.

Taller número 5: El binomio fantástico

Objetivos

- ← Desarrollar la creatividad.
- ← Trabajar la habilidad lingüística referida a la escritura.

Estrategias

Un binomio es el conjunto de dos nombres. En el binomio fantástico aparecen palabras como por ejemplo amor y basura. Hay que relacionarlas y después escribir una historia. Por ejemplo:

El amor de la basura La basura en el amor La basura tras el amor La basura dentro del amor

Criterios de Evaluación

Es preciso observar la fluidez y conexión en la expresión escrita de las personas y si las ideas son expuestas de un modo coherente.

Taller número 6: ¿Y si la luna se apagase?

Objetivos

- ← Trabajar la expresión escrita.
- ← Desarrollar la imaginación, la fantasía y la creatividad.

Estrategias

¿Qué pasaría si la luna se apagase? Cuentan que una noche un niño sopló y ¡apagó la luna! ¿Qué creéis que pasaría? ¿Cómo se os ocurre que podría

volverse a encender? Hay que escribir una historia a partir de estas premisas.

Criterios de Evaluación

Se valorará el interés mostrado por la actividad y las producciones escritas.

Taller número 7: La pompa de jabón

Objetivos

- ← Trabajar la expresión escrita.
- ← Desarrollar la imaginación, la fantasía y la creatividad.

Estrategias

Os imagináis que os habéis caído en una pompa de jabón. Se trata de escribir una carta a un amigo y contarle cómo es la pompa, qué tal se vive allí dentro, qué hacéis y qué pasa cuando explota. Todo ello se redacta y se puede meter en un sobre y realizar carteos en el aula.

Criterios de Evaluación

Se valorará la coherencia y cohesión de los textos producidos.

Taller número 8: La letra nueva

Objetivos

- ← Desarrollar la memoria.
- ← Desarrollar la expresión escrita.
- ← Mejorar las capacidades léxicas.

Estrategias

Hay una letra que está nueva, sin estrenar, y por eso existe una historia con palabras que empiezan por esa letra y no poseen las letras que siguen. Hay que escribirlas. Ejemplo:

Érase una vez una N... que tenía una N... y le gustaba viajar a N.... Sucedió que N... se perdió en la N... y tuvo que N... hasta que encontró un N...

N... por fin regresó y se N... en la N...

Criterios de Evaluación

Se valorará el interés y la participación, además de las palabras nuevas aportadas.

8. CONCLUSIONES

Al final de este texto es la intención de este apartado la de recopilar y resumir todos los aspectos que en el mismo han sido tratados. Dichos conceptos abordados se nos antojan ampliamente interesantes y es la reflexión sobre los mismos la que nos tiene que conducir a una mejora de la calidad educativa. La concepción creativa de la enseñanza de la Lengua y la Literatura convirtiendo la misma en una ensoñación, realmente en un juego y en una historia que se va rescribiendo continuamente (Egan, 1986), es la idea que a nosotros nos interesa promulgar para dotar de sentido y de legitimidad al taller.

Más ideas importantes que son trascendentes en el discurso que hemos esbozado tienen que ver con la idea de profesorado de esta área específica, lejos de ser un mero transmisor de contenidos, un facilitador de materiales pero poco más, nuestra idea coincide con la de Richards (1998) cuando afirma que hay que ir más allá del mero adiestramiento cognoscitivo y hay que permitir que la persona que aprende pueda tener libertad para orientar su pensamiento por distintas vías y ante todo posea la autonomía suficiente para ejecutar sus acciones. Esto aplicado al área específica de Lengua y Literatura, más concretamente a la escritura, supone dar libertad a la persona, hacer que se sienta bien mediante el uso de la mencionada habilidad lingüística.

¿Qué supone el taller? Se convierte en el medio adecuado para la puesta en práctica de una enseñanza más dinámica y creativa de la Lengua, un lugar para la heurística, para la creación conjunta de nuevos contenidos, en el caso de la escritura, de nuevas redacciones, nuevos textos, nuevas manifestaciones literarias (poesías, relatos, obras de teatro), en el cual es posible compartir y mejorar dicha destreza con la ayuda de un docente/guía pero a la vez con las aportaciones y enriquecimiento de lo expuesto por los compañeros. Es lógico pensar que dicha mejora de la escritura viene acompañada de forma coordinada por una progresión en la dimensión lectora. Y es que a la vez que se trabaja con las habilidades concretas de lectura y escritura, se ahonda en vertientes como la estética o la ética (López Valero y Encabo, 2005).

Así pues con el contexto social que rodea a la enseñanza de este Milenio del que hemos iniciado su andadura, debemos pensar en una transformación de las estructuras que tienen que ver con la enseñanza de la Lengua, ya que sin ningún tipo de duda los planteamientos teóricos apuntados por la administración europea pueden quedar en tierra de nadie si es que no se mentaliza y conciencia al profesorado y agentes educativos de que el cambio requiere una serie de condiciones, entre ellas parece evidente que la búsqueda de metodologías alternativas debe guiar hacia la mejora de la competencia comunicativa.

En esta última incluiremos saberes en L1, L2 incluso en L3, así como conocimientos literarios, no verbales o culturales. En el caso que nos ocupa la escritura orientada a la creatividad supone tener que poner en liza toda una serie de destrezas individuales que en muchas ocasiones requerirán de la interacción con otras personas.

Mejorar la escritura supone elevar el nivel de pensamiento de las personas, y de igual modo, supone dotarlas de herramientas adecuadas para su mejor comprensión del mundo. Realmente ellos crean literatura cuando se aproximan a la creación de textos por lo que se desprende de ello que sí es posible realizar una Didáctica de la Literatura (López Valero y Encabo, 2004). Al mismo tiempo queremos destacar la importancia de la práctica y del proceso en este tipo de planteamiento, como hemos apuntado en el corpus del texto es necesario que exista un *continuum*, en la concepción del taller ya que de lo contrario estaremos optando por una actividad puntual y anecdótica.

Concluimos el texto reafirmando –como ya hemos hecho en otros textos (López Valero, Coyle y Encabo, 2005)– que sí es posible propiciar otro tipo de metodología en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, una educación más dinámica y activa que se oriente a la mejora de capacidades genéricas de la personas, es decir a su formación integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSTIN, John. Cómo hacer cosas con palabras. Paidós. Barcelona, 1988.

BERNSTEIN, Basil. Clases, códigos y control; I.- Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Akal. Madrid, 1988a.

BERNSTEIN, Basil. Clases, códigos y control; II.- Hacia una teoría de las transmisiones educativas. Akal. Madrid, 1988b.

BOLÍVAR, Antonio. "Educar para la ciudadanía: entre el mercado y la exclusión social". En *Qurriculum: revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 16. 2003. Págs. 9-34.

BRUNER, Jean. Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza. Madrid, 1984.

CAMPS, Anna. "Motivos para escribir". En *Textos de Didáctica de la Lengua* y la Literatura, 23. 2000. Págs. 69-78.

CURTAIN, Helena, y DAHLBERG, Carol. *Languages and children: Making the match*. Pearson Allyn and Bacon. Boston, 2004.

DELMIRO, Benigno. "Los talleres literarios como alternativa didáctica". En Lomas, C. (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. Barcelona, 2002. Págs. 161-191.

DELORS, Jacques.: "La educación o la utopía necesaria". En *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación. La educación encierra un tesoro*. Santillana/Ediciones UNESCO. Madrid, 1996. Págs. 1336.

DOLZ, Joaquín y CAMPS, Anna. "Enseñar a escribir". En *Cultura y Educación*, 2. 1996. Págs. 27-30.

EGAN, Kieran. *Teaching as story telling. An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school.* University of Chicago Press. Illinois, 1986.

HABERMAS, Jürgen. Teoría de la acción comunicativa. Taurus. Madrid, 1987.

HABERMAS, Jürgen. *Acción comunicativa y razón sin trascendencia*. Paidós. Barcelona, 2002.

HALLIDAY, Michael. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médica y Técnica. Barcelona, 1982.

HYMES, Dell. "Acerca de la competencia comunicativa". En Llobera, M. y otros. *Competencia comunicativa, elementos básicos en la enseñanza de Lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995. Págs. 27-46.

KAPLAN, Andrew. "Teacher and student: designing a democratic relationship". *Journal of Curriculum Studies*, 32 (3). 2000. Págs. 377-402.

LEY ORGÁNICA 2/2006 DE EDUCACIÓN. BOE, 2 de mayo de 2006. MEC. Madrid, 2006.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés; TUSÓN, Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós. Barcelona, 1993.

LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. *Estética de la creatividad: juego, arte, literatura.* Cátedra. Madrid, 1977.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo. "El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11. 1999. Págs. 95109.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo. *Mejorar la comunicación* en niños y adolescentes. Pirámide. Madrid, 2001a.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo. *El desarrollo de habilida- des lingüísticas. Una perspectiva crítica*. G.E.U. Granada, 2001b.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo. *Heurística de la comunica*ción. *El aula feliz*. Octaedro. Barcelona, 2001c.

LÓPEZ VALERO, Armando y ENCABO, Eduardo. *Introducción a la didáctica de la Lengua y la Literatura. Un enfoque sociocrítico*. Octaedro. Barcelona, 2002.

LÓPEZ VALERO, Armando y ENCABO, Eduardo. (Coords). *Didáctica de la Literatura. La dramatización, el cuento y la animación a la lectura.* Octaedro. Barcelona, 2004.

LÓPEZ VALERO, Amando; COYLE, Yvette y ENCABO, Eduardo: "Re-thinking Language and Literature teaching: stories throughout the curriculum". *Learning Languages*, 10 (2). Spring, 2005. Págs. 14-15.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo. "Ética, Estética y Educación Literaria". En Abril, M. (Coord). *Lectura y Literatura Infantil y Juvenil. Claves*. Aljibe. Málaga, 2005. Págs. 171-187.

LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO, Eduardo. "Literatura Infantil e Interculturalidad". En *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, 216. 2006. Págs. 3-4.

MAYOR, Juan. Pensamiento y lenguaje. UNED. Madrid, 1984.

MENDOZA, Antonio. (Coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Prentice-Hall. Madrid, 2003.

MENDOZA, Antonio. La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria. Aljibe. Málaga, 2004.

MENDOZA, Antonio; LÓPEZ VALERO, Amando y MARTOS, Eloy. *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Akal. Madrid, 1996.

NAVARRO, Vicenç. Neoliberalismo y estado del bienestar. Ariel. Barcelona, 2000.

NIETO, Sonia. *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. Lawrence Erlbaum Associates. London, 2001.

QUENEAU, Raymond. Ejercicios de estilo. Cátedra. Madrid, 1987.

RICHARDS, Jack. Beyond training. Perspectives on Language Teacher Education. Cambridge University Press. London, 1998.

RINCÓN, Francisco y SÁNCHEZ, Juan. *Los talleres literarios*. Montesinos. Barcelona, 1985.

RODARI, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Ediciones del Bronce. Barcelona, 1973.

VAN DIJK, Teun. Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso). Cátedra. Madrid, 1993.

VEZ, José Manuel y MONTERO, María Lourdes. "La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia". En *Revista Española de Pedagogía*, 63. 2005. Págs. 101-122.

VYGOTSKI, Lev. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona, 1979.

WIDDOWSON, Henry. *Teaching language as communication*. Oxford University Press. Oxford, 1978.

LOS PRIMEROS PASOS (POR ATAJOS Y VEREDAS) HACIA LA LENGUA ESCRITA

J. Lino Barrio Valencia Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad de Valladolid

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

- 1. ESTADOS UNIDOS
- 2. INGLATERRA
- 3. FRANCIA
- 4. ALGUNAS REFLEXIONES
 - 4.1. Importancia política y social que se concede a los resultados en lectura, medidos mediante pruebas o evaluaciones estandarizadas
 - 4.2. Referencia casi exclusiva al aprendizaje de la lectura
 - 4.3. Insistencia en la importancia de lo fónico en la enseñanza de la lectura
 - 4.4. Nivel político de la discusión
 - 4.5. Los profesores, ¿dónde están los profesores?
- 5. CONCLUIR ES VOLVER A EMPEZAR

BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

La discusión sobre los métodos para enseñar la lengua escrita no sólo no se ha disipado sino que en los últimos años ha cobrado mayores dimensiones. Después de un rápido recuerdo del pasado, la mirada a lo que está pasando ahora en países como Estados Unidos, Reino Unido o Francia, nos llevará a revisar las ideas que se suelen mantener y las prácticas que parecen ser más frecuentes entre nosotros. La triple dimensión del problema, la dimensión técnica, educativa y política, guiará la reflexión sobre esta vieja y viva querella entre quienes dicen compartir el mismo fin: el bien de todos los niños. El problema de la enseñanza inicial de la lengua escrita pone en evidencia las distintas maneras de concebir el papel del sistema educativo en nuestros tiempos y en definitiva, las metas que se persiguen en nuestra sociedad. Se vinculan así los primeros pasos hacia la lengua escrita que da un niño en un aula de nuestro país, con las grandes ideas que se barajan en las altas esferas del poder.

INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años se han publicado en nuestro país libros y materiales sobre la enseñanza de la lengua escrita que estaban estrechamente vinculados con la práctica de aula. Eran libros que de una u otra forma compartían puntos de vista y enfoques prácticos sobre esta enseñanza. En ellos se detecta claramente lo que se ha llamado planteamiento constructivista, se manifiesta la rica influencia de los estudios psicolingüísticos de E. Ferreiro y A. Teberosky, y se apuesta por una orientación funcional, significativa de esta enseñanza (Maruny y otros, 1996; Carlino-Santana, 1996; Domínguez-Barrio, 1997; Fons, 2004).

De estas bases comunes se deriva una forma de contemplar el problema de los métodos distinta a la que era dominante: al centrarse más en el niño que aprende y al tener en cuenta lo que se va sabiendo sobre cómo el niño aprende, los métodos (en el sentido tradicional del término) dejaban de estar en el centro de la preocupación y por tanto en el centro del debate. Para algunos, por ejemplo, la atención de la maestra debe dirigirse al niño que aprende, para adaptar la acción educadora a sus necesidades concretas. También se había desactivado la discusión sobre el cuándo comenzar, una vez superados los debates en torno a los prerrequisitos y a la madurez para la lectura, porque se había adoptado una perspectiva sociocultural sobre la enseñanza.

Así, en alguno de los libros mencionados se insiste en que las propuestas que se hacen no deben entenderse como métodos, en otro se habla de que no hay un método sino que cada niño va construyendo su camino, etc.

Por otro lado, es frecuente encontrarse en las aulas con maestras que se cuidan de hacer profesión de fe constructivista, así como es frecuente observar prácticas que se han extendido a partir de la diseminación de tal enfoque. Las maestras de Educación Infantil, en su mayor parte, se proponen enseñar la lengua escrita a los niños, se apoyan en mayor o menor grado en los materiales —o métodos— de las distintas editoriales que están en el negocio, y, también en su mayor parte, son ajenas a una discusión que huele a viejo y que realmente les importa ya poco: sus niños aprenden gracias a sus propuestas (Cfr. Ríos, 2006).

El marco legal en el que se ha movido la Educación Infantil en los últimos años, es decir, la LOGSE, dejaba un margen amplio para que cada centro pudiera tomar sus opciones educativas, dentro de un período temporal que se iniciaba en Educación Infantil (aproximación a la lengua escrita) y que finalizaba con el primer ciclo de Educación Primaria. Ese margen amplio es de cinco años. No estoy muy seguro de que haya habido centros que hayan asumido este reto educativo, pero la norma lo sugería.

La sensación general que se tiene es que las cosas se van desarrollando con cierta tranquilidad y éxito aceptable, en lo que se refiere a Educación Infantil. La retórica constructivista, asociada a la norma legal, parece que ya no se siente como una amenaza a los modos habituales de enseñar, y se puede utilizar con bastante confianza. Algunas prácticas han calado, con el sentido que cada maestra quiera darle, como el trabajo con el nombre propio o el fomento de lo que se llamó un 'ambiente letrado'. Hablar de la hipótesis silábica, de la importancia de los cuentos, de los niños como autores, es algo frecuente en las aulas.

¿Por qué volver entonces a hablar de los métodos? ¿Para qué enmendar la plana a las editoriales?

Pues sí que hay que volver a hablar sobre los métodos. Sí que tenemos que volver a reflexionar sobre nuestras ideas y nuestras prácticas. Hay que volver a hablar, a reflexionar, a discutir, porque las predicciones meteorológicas anuncian insistentemente la proximidad de una borrasca que va a afectar a todo el terreno educativo.

Para hablar de nuevo sobre los métodos, no es posible evitar el recuerdo del marco histórico en el que nos encontramos, y que está marcado por muchos sucesos que han dejado huellas que se nos antojan, desde la breve perspectiva que tenemos, duraderas. Son sucesos que han conmovido las entrañas sociales, económicas, políticas, culturales de nuestro mundo. Es esta una sensación tan ampliamente compartida, que basta con reavivarla en la mente para tenerla pre-

sente a la hora de contemplar otro de los fenómenos con que se ha abierto el siglo, mucho menos trascendente, mucho menos comentado, y limitado a una de las parcelas que integran la realidad en la que nos movemos. El mundo de la enseñanza es esa pequeña parcela, y el tema al que nos vamos a referir es a su vez, un pequeño pero importante elemento de dicho mundo. Nos hemos situado en un marco solemnemente amplio para atender a un espacio minúsculo, con la intención de sugerir que quizás haya que entenderlo desde ahí.

Vamos a abordar una vez más este problema. La antigua querella que había estado adormecida una temporada, ha vuelto a ponerse en el primer plano de la actualidad educativa y con repercusiones a los más altos niveles. Además, este despertar no es exclusivo de un país, sino que se está produciendo una curiosa coincidencia en fechas, en contenidos y también en intenciones entre diferentes países de nuestra órbita cultural. Como veremos, parece que se ha decretado el final de la querella. Presentaré, primero, las recientes discusiones sobre la enseñanza de la lectura que están teniendo lugar en los Estados Unidos, Inglaterra y Francia, para después reflexionar sobre las mismas, mirando a nuestra situación.

1. ESTADOS UNIDOS

La historia reciente del debate sobre la enseñanza de la lengua escrita en los Estados Unidos comienza con la discusión sobre el lenguaje integrado ('whole language'). Esta polémica ha tenido eco entre nosotros (Barrio, 1998; Barrio-Domínguez, 1998; Goodman, 1995; Lacasa, 1996; Sánchez, 1996), por lo que será suficiente un breve recuerdo de los principales hitos que llevaron al ocaso a este importante movimiento.

El lenguaje integrado tuvo su esplendor en la década de los ochenta, cuando constituyó la referencia en la que se basó la política educativa de California, política que fue ampliamente aceptada y seguida por los profesores del Estado (McGill-Franzen, 2000). El giro que entonces se produjo consistió en el abandono de los materiales escolares de lectura y en la adopción de la perspectiva más funcional y constructivista del lenguaje integrado. En esta misma línea se promovió una mayor autonomía del profesorado para tomar decisiones sobre la enseñanza, y por lo tanto un diseño curricular más abierto y flexible.

Esta situación sufrió un fuerte cambio cuando los resultados de las evaluaciones estatales mostraron reiteradamente (1992, 1994) que los niños de California se situaban en último lugar en resultados en lectura. Se atribuyó la

culpa de los malos resultados a la práctica que parecía dominante (se afirmó que el 87% de los profesores de California seguían tal orientación), y la teoría que la sostenía. Es en este momento cuando la polémica sobre el lenguaje integrado alcanzó su máximo furor, pues se trataba de cambiar radicalmente los planteamientos que sostenían la enseñanza de la lengua. De hecho, el lenguaje integrado fue denostado como causante del fracaso del sistema, y se produjo el cambio del currículo de lengua pasando de una perspectiva constructivista y de un planteamiento más centrado en el profesor, a un planteamiento del currículo impuesto desde arriba y basado en una forma de entender la enseñanza de la lengua (escrita) más acorde con lo que se pensaba en épocas ya pasadas.

De alguna manera la situación del Estado de California repercutió en los demás. Basándose en similares argumentos, se volvió también en otros Estados a un planteamiento tradicional de la enseñanza de la lectura. Se entendieron los resultados negativos como la prueba fehaciente de que los programas de enseñanza de lectura habían fracasado, por lo que urgía cambiarlos. La preocupación suscitada superó los ámbitos profesionales y académicos, alcanzando una gran notoriedad incluso entre los medios de comunicación. La sensibilización de una parte importante de la sociedad americana sobre este problema, se reflejó también en la política educativa durante el mandato de Clinton y, más tarde, el de Bush.

De esta manera se fue desarrollando un clima en el que se conjugaban los malos resultados de los alumnos, la preocupación por sus consecuencias, las discusiones entre expertos, la condena del lenguaje integrado y la vuelta a planteamientos de décadas anteriores. La falta de consenso entre los profesionales llevó al Departamento de Educación a pedir a la Academia Nacional de Ciencias la designación de un comité que estudiara cómo se podían prevenir las dificultades en el aprendizaje de la lectura, lo que dio pie al informe *Preventing Reading Difficulties in Young Children* (Snow, Burns & Griffin, 1998). En este estudio se sintetizó la investigación empírica sobre la enseñanza inicial de la lectura y se presentaron recomendaciones para las familias, los profesores, las editoriales y los políticos. Sin embargo, no fue considerado suficiente, porque no se especificaron las mejores formas de enseñar las habilidades necesarias para leer y qué métodos eran los mejores para los distintos tipos de alumnos.

Los datos negativos sobre el nivel lector de los alumnos americanos seguían repitiéndose, hasta convertirse en una tendencia consolidada. Aunque algunas voces los interpretaban de forma menos alarmista que la opinión general (Allington 2002:9), fueron estos datos, junto con otros relacionados con la competencia lectora de los adultos, quienes llevaron al Estado (en el mandato de Clinton) a promover un estudio que estableciera la evidencia científica sobre

la enseñanza y aprendizaje de la lectura, con la finalidad de fundamentar la práctica. Este proyecto surgió en 1997 a partir de una orden del Congreso al director del Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano (NICHD). Se trataba de evaluar el estado del conocimiento basado en la investigación, incluyendo la eficacia de los distintos métodos para enseñar a leer a los niños. Se pretendía, además, que los resultados del estudio indicaran también su aplicación al aula y una estrategia para difundirlos rápidamente. De esta forma se intentaba incidir en la enseñanza eficaz de la lectura en las escuelas y con ello mejorar los resultados.

Así se constituyó el *National Reading Panel* (NRP), formado por un grupo de catorce científicos expertos¹ que trabajaron con un plazo de tiempo prefijado (1998, prolongado hasta 1999), para realizar un meta-análisis de las investigaciones hechas sobre esta materia. Es interesante observar la metodología utilizada, porque nos indica tanto la dimensión del trabajo como las decisiones previas que condicionaron las conclusiones a las que llegaron.

De acuerdo con la información obtenida en reuniones con distintos sectores afectados, seleccionaron una serie de temas para precisar la búsqueda de investigaciones realizadas y el correspondiente análisis de los resultados. Los temas fueron los siguientes:

- Principio alfabético (alphabetics) (Instrucción en la conciencia fonológica. Instrucción fónica).
- Fluidez.
- Comprensión (Instrucción en vocabulario. Instrucción en comprensión de textos. Preparación del profesorado e instrucción en estrategias de comprensión).
- Formación del profesorado e Instrucción en la lectura.
- Tecnología e instrucción en la lectura.

Conviene recoger la forma en que se entienden los tres primeros temas, con las propias palabras del NRP:

¹ Los miembros del NRP fueron: Donald N. Langenberg (Chair), Gloria Correro, Linnea Ehri, Gwenette Ferguson, Norma Garza, Michael L. Kamil, Cora Bagley Marrett, S.J. Samuels, Timothy Shanahan, Sally E. Shaywitz, Thomas Trabasso, Joanna Williams, Dale Willows, y Joanne Yatvin. La información sobre el NRP está tomada de los dos informes: *Teaching children to read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction. Reports of the Subgroups.* Y *Findings and Determinations of the National Reading Panel by Topic Areas.*

La *instrucción en la conciencia fonológica* implica enseñar al niño a centrar su atención y a manipular fonemas en palabras y sílabas habladas. La *instrucción fónica* se refiere a enseñar a los niños cuáles son y cómo usar las relaciones sonido-letra para leer o deletrear palabras.

La *fluidez lectora* se entiende como la habilidad para leer oralmente con rapidez, exactitud y expresión adecuada. Es uno de los factores necesarios para la comprensión lectora.

La comprensión se define como el pensamiento intencional durante el cual se construye el significado a través de la interacción entre el texto y el lector. La comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo que no puede entenderse sin una descripción clara del papel que juega el desarrollo del vocabulario y la instrucción léxica en la comprensión de lo que se ha leído. Es un proceso activo que requiere una interacción intencionada y cuidadosa entre lector y texto. La preparación de los profesores para equipar a los estudiantes con estrategias de comprensión está íntimamente ligada al logro en esta área.

En relación con estos temas, las seis preguntas que guiaron la búsqueda de resultados de investigaciones seguían el modelo siguiente: '¿La instrucción en la conciencia fonológica –también: instrucción fónica, vocabulario, lectura oral, estrategias de comprensión, lectura independiente— mejora la lectura? Si fuera así, ¿cómo se puede llevar a cabo mejor esta instrucción?'. Las preguntas tienen dos partes, la primera se relaciona con los resultados de las investigaciones y la segunda se dirige a la aplicación de los mismos para la mejora de la práctica docente.

Las bases de datos consultadas proporcionaron unos 100.000 estudios desde 1966, y otros 15.000 anteriores a ese año. Evidentemente no pudieron analizar todos ellos, sino que se hizo una selección atendiendo a varios criterios: que fueran estudios publicados en inglés en una revista con referees, que aportaran información detallada del proceso de investigación y de los resultados, y que cumplieran los 'más altos estándares de la evidencia científica'. De modo explícito se entendió que tales estándares los cumplen los estudios experimentales caracterizados por el rigor metodológico y con demostrada fiabilidad, validez, replicabilidad y aplicabilidad. De esta manera se optó por un solo tipo de investigación. Lo que interesaba al NRP eran estudios que mostraran una relación causal entre la práctica estudiada y los resultados particulares, y que por lo tanto pudieran generalizarse. De este modo, una determinada práctica instructiva podría ser adoptada de modo general para mejorar el logro en el aprendizaje de la lectura. En conclusión, 'el más alto estándar de evidencia para ello es el estudio experimental, o cuasiexperimental'. No se puede hacer ningu-

na afirmación de este tipo basada solamente en una investigación descriptiva o correlacional.

Sólo 38 estudios cumplieron todos los requisitos establecidos, y a partir del meta-análisis efectuado con ellos, se publicaron en 1999 los resultados de este trabajo. Uno de los resultados más relevantes tiene que ver con la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica para la enseñanza de la lectura, y con la necesidad de una instrucción fónica directa:

'El meta-análisis reveló que la instrucción sistemática en la relación grafema-fonema ('phonics') produce beneficios significativos para todos los estudiantes desde el kindergarten hasta el sexto grado, y para los niños con dificultades en el aprendizaje lector. La habilidad para leer y pronunciar palabras se incrementó en los niños que estaban en el kindergarten y que recibieron una instrucción sistemática inicial en la relación grafema-fonema. Los niños de los primeros grados a quienes se les enseñó tal relación sistemáticamente fueron más hábiles en la decodificación y pronunciación, y mostraron una mejora significativa en su habilidad para comprender textos. Los niños mayores que recibieron instrucción fónica fueron más hábiles para decodificar y pronunciar palabras y leer oralmente un texto, pero su comprensión de textos no mejoró significativamente'.

Los resultados del NRP fueron inmediatamente asumidos por la legislación federal. La ley *No Children Left Behind* (2002) y el programa estatal de apoyo a la enseñanza de la lectura *Reading First* los tuvieron en cuenta y dictaminaron, en consecuencia, que la enseñanza de la lectura tendría que articularse en torno a estas cinco áreas:

- Conciencia fonológica.
- Relación grafema-fonema.
- Fluidez.
- Vocabulario.
- Estrategias para la comprensión.

Estas cinco áreas representan una 'jerarquía evolutiva de habilidades' en las que los niños han de ser capaces de implicarse para lograr el propósito final de aprender a leer, ser capaces de comprender, de aprender, de usar y de disfrutar con la lengua escrita. La importancia (legal) que se les confiere es tal que el apoyo económico que se concede dentro del programa *Reading First* a los centros escolares o las instituciones que quieren poner en marcha un plan de enseñanza de la lectura, está supeditado a que contemplen en el mismo esas cinco áreas y que demuestren con resultados científicamente válidos que el plan tiene garantías de éxito.

Una de las previsiones iniciales del NRP fue que se podrían establecer nuevos ámbitos de investigación sobre aspectos concretos de indudable importancia, y que no se hubieran podido contemplar dentro del estrecho marco temporal del trabajo del NRP. Esto dio pie a la creación de nuevos paneles, entre los que hay que destacar el *National Early Literacy Panel* (NELP). Aunque todavía no han finalizado su encargo, ya se han avanzado algunos resultados.

La meta del NELP fue establecer el conocimiento científico en torno a las cuestiones que se plantearon, con la finalidad de dar una base científica a propuestas didácticas para la enseñanza de la lengua escrita en los más pequeños (0-5), destinadas tanto a los profesionales de la enseñanza como a las familias. Igualmente se trataba de dar fundamentos científicos para la elaboración de pruebas que evaluaran la situación de los niños pequeños en relación con su futuro aprendizaje lector. Para ello trataron de estudiar los factores que predicen los futuros logros de los niños. La finalidad es detectar a los niños que están en situación de riesgo para proporcionarles el apoyo preciso (Schatschneider – Weisberg, 2005). Las preguntas que se formularon apuntaban a características y habilidades de los niños (0-5), a los entornos y contextos, a los programas e intervenciones en relación con el aprendizaje de la lengua escrita y con la predicción de los futuros logros.

Con una metodología similar a la seguida en el NRP (aunque no tan estricta en los criterios selectivos), examinaron los estudios al respecto y han establecido ya algunas conclusiones. Por ejemplo, han señalado que los factores que tienen un mayor poder predictivo sobre el aprendizaje de la lengua escrita son:

- El conocimiento del alfabeto.
- La escritura inventada.
- Los conceptos sobre la lengua escrita ('print').
- El lenguaje oral.
- La conciencia fonológica.
- La escritura del nombre propio.
- El acceso léxico rápido.

Tomadas en su conjunto, las investigaciones examinadas indican que las habilidades de procesamiento fonológico, sobre todo la conciencia fonológica, y el conocimiento de la lengua escrita (alfabeto, conceptos sobre la escritura) son determinantes importantes de la adquisición temprana de la lectura de los niños cuando se miden en los años preescolares y de kindergarten (Lonigan, 2005).

En apretado resumen, he intentado mostrar el trabajo que se está llevando a cabo en los EE. UU. en torno a la enseñanza de la lectura. Pero las conclusiones de los informes del NRP y de lo que va apareciendo del NERP no se han aceptado sin más. A pesar de la cobertura científica de que se revistió el NRP, se han producido muy fuertes críticas, algunas desde un punto de vista metodológico y otras desde puntos de vista ideológicos y políticos (cfr., por ejemplo, Allington, 2002; Camilli y otros, 2003; Garan, 2001; Krashen, 2001; Goodman, 2004; Pressley, 2005). Un resumen esquemático será suficiente para formarnos una idea del panorama general:

- El informe del NRP, a pesar de que lo pretende, no es una base científica para la enseñanza de la lectura, porque:
 - Restringe el tipo de investigación examinada (sólo la experimental o cuasiexperimental). Se ha decidido que sólo es científica aquella investigación que busca las relaciones causa efecto de los fenómenos educativos, frente a otras formas de entender y desarrollar la investigación educativa.
 - Restringe el tipo de cuestiones posibles a las que seleccionó.
 - No contempla la naturaleza integral de la lectura, al tratar cada componente de forma aislada, porque se asume un tipo de enseñanza basada en habilidades separadas. No examina las relaciones entre esos componentes ni cómo deben relacionarse.
 - No hay ninguna evidencia científica de que ese paquete de cinco factores, en conjunto, sea eficaz para la mejora de los logros en lectura.
 - No se utiliza un concepto unívoco de lectura a lo largo del informe, refiriéndose con tal nombre tanto a contestar un test como a lectura comprensiva, o a cada habilidad considerada de forma aislada.
 - La base de la investigación es mucho más pequeña de lo que se ha dado a entender. Lo que fue una revisión limitada de la literatura se convirtió en algo más, como se infiere del título del informe: Enseñar a los niños a leer: una evaluación, basada en evidencias, de la literatura de investigación científica sobre la lectura y sus implicaciones para la instrucción lectora.
- Los textos legales que se apoyan en el NRP no lo interpretan correctamente:
 - Se da más importancia a lo fónico que lo que se deduce del NRP.
 - Se exagera la importancia de lo fónico para la comprensión y el deletreo.
 - Se afirma que los niños deben desarrollar la conciencia fonológica antes de la enseñanza de la lectura, lo que no se dice así en el NRP.
 - Se dice que no hay datos que señalen los beneficios de la lectura silenciosa, pero hay muchos que no se han contemplado en el análisis.

En este sentido, los informes del NRP se cuidan de resaltar la importancia de estos aspectos fonológicos y fónicos pero insertados en programas completos de lectura que impliquen la lectura de textos atractivos para los niños, y usos funcionales y significativos de la lengua escrita. Este aspecto es el que, según los críticos, se ha olvidado en los documentos legales.

- En cuanto a la enseñanza de la relación fonema-grafema y el desarrollo de la conciencia fonológica, se previene:
 - El NRP no encontró datos que señalen que deba enseñarse antes la conciencia fonológica o la relación grafema-fonema (cfr. también Castles – Coltheart, 2004).
 - Tampoco hay datos que indiquen que la conciencia fonológica y la relación grafema-fonema deban enseñarse aisladamente.
 - Tampoco encontró que los beneficios de la enseñanza de tales elementos perduren con el tiempo.
 - Encontró que es más beneficiosa la enseñanza de tales elementos a base de cortos momentos más que con multitud de ellos.
- Consecuencias de las decisiones políticas:
 - Se ha adoptado e impuesto una determinada línea o concepción sobre lo científico, a partir de un número de estudios limitado, con repercusiones para los centros y las aulas, ya que se subvencionan sólo los centros que adoptan programas de enseñanza de la lectura que siguen de cerca las conclusiones 'científicas', concretadas en los cinco factores mencionados.
 - Se ha puesto en cuestión la autonomía y profesionalidad de los maestros. Se argumenta que tal autonomía tiene los límites que marca la ciencia, y que se debe partir del conocimiento compartido. En la práctica se ha dejado de lado toda la producción de conocimiento profesional, porque no se considera científico y se impone lo que una élite científica (ahora sí) decide.
 - Se ha impuesto por ley una forma de enseñar la lengua escrita. Dentro del contexto de la lucha entre defensores de unos y otros métodos de enseñanza, lo que en los EE.UU. se concreta en el enfrentamiento entre defensores del lenguaje integrado, y del método fónico o instrucción directa, los resultados 'científicos' se han adoptado por muchos de forma excluyente, inclinándose por propuestas didácticas de instrucción directa de la lengua escrita.

Otra consecuencia importante de este debate ha sido la revisión del concepto de ciencia y de investigación científica en educación. Aunque no es este el momento para tratar en detalle esta cuestión, sí es oportuno señalar que el influyente National Research Council asumió la tarea de establecer qué se

entendía dentro de la comunidad científica por investigación, con la finalidad de clarificar el campo y establecer los criterios que tendrían que tenerse en cuenta para fundamentar la práctica educativa y las decisiones políticas, dentro de lo que se ha llamado investigación o educación 'basada científicamente'. El resultado de esta revisión fue el libro coordinado por R.J. Shavelson y L. Towne (2002) en el que se adopta una perspectiva más amplia que la seguida por el NRP, aunque intentando encajar los diferentes tipos de investigación que se aceptan, dentro de los cánones de la investigación experimental, lo que igualmente ha suscitado una fuerte oposición.

En resumen, para los más críticos con estas decisiones, la legislación derivada del NRP tiene unos beneficiarios: las editoriales que crean el material para la instrucción directa; y tiene unos derrotados: la enseñanza pública y los profesores cuya capacidad y profesionalidad se ha puesto en cuestión. Lo que parece que está sucediendo en la práctica es que se intenta lograr un equilibrio entre la instrucción fónica directa y la aproximación global a la lengua escrita. Es lo que se ha llamado 'instrucción equilibrada', aunque los más acérrimos defensores del NRP siguen denunciando que bajo esa denominación aparentemente aceptable, siguen perviviendo los restos del lenguaje integrado que hay que erradicar (Moats, 2000).

2. INGLATERRA

Desde la implantación del *National Curriculum*, se ha desarrollado en el Reino Unido una importante revisión de las políticas educativas y de las prácticas de enseñanza que ha afectado tanto a los currículos como a la metodología. En el tema que ahora nos interesa, el más reciente y destacable hito es el documento: *Revisión independiente de la enseñanza inicial de la lectura*. Se trata del informe firmado por J. Rose, cuya versión final se presentó en el mes de marzo de 2006 (tras un informe intermedio de diciembre de 2005), cumpliendo así el encargo hecho en 2005 por el Secretario de Estado.

Este encargo se produce en ese contexto de revisiones, que afecta también a los primeros niveles de enseñanza, lo que se correspondería con nuestra Educación Infantil. El punto de partida es el análisis de cómo se han ido desarrollando los resultados educativos en lectura. Así, se señala que en los nueve primeros años de implantación del *National Curriculum* (1989-1998), los niveles de lectura apenas si aumentaron. Sin embargo, en los años posteriores a la puesta en práctica de *National Literacy Strategy* (1998-2004), los resultados mejoraron notablemente.

La razón, según el informe, estriba en que en el *National Curriculum* se contemplaban objetivos y contenidos relacionados con la enseñanza de lo fónico² pero que no fueron asumidos suficientemente en la práctica. Otra cosa sucedió con el programa propuesto en la *National Literacy Strategy*. En este plan para la enseñanza de la lengua escrita, se centró la atención no tanto en los contenidos del aprendizaje, cuanto en la metodología de enseñanza, en el cómo hacer. En él se incluye un programa estructurado de enseñanza de lo fónico que fue asumido por muchos centros y profesores, a pesar de no tener carácter obligatorio. Esta metodología, ampliamente adoptada, fue la responsable de la mejora de los resultados.

Pues bien, la finalidad del informe es revisar la situación de la enseñanza inicial de la lectura para detectar los aspectos en los que se debe seguir insistiendo y aquellos que necesitan mejorarse. Se trata más de reforzar un camino ya emprendido que buscar alternativas distintas a lo que ya se estaba haciendo. Por eso se pretende analizar las mejores prácticas con el fin de intentar que todas las escuelas se aproximen a ellas, para que todos los niños consigan aprender a leer con provecho.

La revisión que presenta J. Rose está basada en resultados de la investigación y de informes de evaluación, pero también en amplias consultas a maestras, formadores, políticos, así como en visitas a centros escolares y reuniones de formación. El informe se organiza en torno a cinco núcleos:

- Cuál debe ser la mejor práctica en la enseñanza de la lectura temprana y en la enseñanza sintética de lo fónico.
- Cómo se relaciona con el desarrollo del marco de 0 a 5 y con el desarrollo y revisión de la National Literacy Strategy.
- Qué tipo de medios apoyan mejor a los niños con dificultades y les permite estar al nivel de sus compañeros y qué relación tienen tales programas de intervención con la enseñanza fónica sintética.
- Cómo la dirección y gestión de las escuelas puede apoyar la enseñanza de la lectura así como el conocimiento de la materia y las habilidades de los enseñantes.
- Coste económico y efectividad del tipo de enfoques que considera la revisión.

² Traduzco el término inglés 'phonics' (la relación entre letras y sonidos, y las prácticas de enseñanza que se centran en ella de forma sistemática) por 'lo fónico'. Este término también se usa en el NRP, como opuesto a 'phonemics' que alude a la conciencia fonológica.

Como se ve por el primer aspecto que se revisa, el informe parte de la consideración de que la enseñanza de lo fónico es el mejor camino para la enseñanza de la lectura, y por eso la revisión está orientada a detectar las mejores prácticas en la enseñanza de lo fónico. Para sostener tal posición se ofrecen argumentos teóricos y resultados de investigación, aunque hay que resaltar que el informe descansa también en los datos recogidos de la práctica. Por ejemplo, el argumento en favor del método sintético es sobre todo la práctica docente: "A pesar de las incertidumbres de los resultados de la investigación, la práctica vista por la revisión muestra que la aproximación sistemática generalmente reconocida como sintética, ofrece a la gran mayoría de los niños la mejor y más directa vía para convertirse en lectores y escritores hábiles" (p.4).

Ouizás la forma más clara de resumir la posición de J. Rose es presentar la crítica que hace al planteamiento vigente para la enseñanza de la lectura (propuesto por la National Literacy Strategy) conocido con el nombre 'searchlights'. El centro del modelo (tomado de Clay) es el texto escrito hacia el que se dirigen cuatro estrategias que se integran en el proceso de lectura: lo fónico, el conocimiento gramatical, el conocimiento del contexto y el reconocimiento de palabras y conocimiento gráfico Este modelo contempla el papel de lo fónico en la lectura, y de hecho J. Rose reconoce los buenos efectos que ha tenido en la enseñanza, aunque desea mejorarlo atendiendo a los nuevos resultados de la investigación. La crítica más importante que le dirige es que no es adecuado para el aprendizaje inicial, ya que toma como referencia al lector hábil, sin dar cuenta de lo que el lector incipiente ha de hacer para llegar a tal meta. Las cuatro estrategias mencionadas son las que usa el lector hábil, pero en el modelo no se precisa cuáles son las más necesarias en cada momento del proceso de aprendizaje. J. Rose cita un informe de evaluación de los primeros años de la aplicación de este modelo, en el que se señala que no ha sido suficientemente eficaz porque no ha hecho explícito que 'los lectores incipientes necesitan aprender cómo decodificar sin esfuerzo, utilizando su conocimiento de las correspondencias letra-sonido y las habilidades para unir los sonidos que están juntos. La importancia de este conocimiento y estas habilidades cruciales no se ha comunicado de forma suficientemente clara a los profesores'.

El modelo alternativo que propone (tomado de Gough y Tunmer, 1986), se basa en la investigación psicológica que se ha centrado en el reconocimiento de palabras y en la comprensión de textos. El reconocimiento de palabras supone el establecimiento de las relaciones entre las grafías y sus sonidos, y la comprensión es un fenómeno común a la lengua oral y escrita que implica el proceso de interpretar la información que aportan palabras, oraciones y discursos. Estos dos componentes de la lectura se han estudiado de forma separada para entender mejor su desarrollo. Pues bien, la reconocida complejidad de la

lectura se simplifica al señalar que estos son sus dos componentes esenciales, hacia los que ha de dirigirse la enseñanza.

Con este modelo, que llama 'the simple view of reading', visualiza la necesidad de desarrollar conjuntamente la suficiente habilidad para la comprensión lingüística del texto así como para el reconocimiento de palabras. La debilidad en cualquiera de estos dos componentes daría lugar a lectores poco hábiles.

Los dos componentes son esenciales, pero no son idénticos en su desarrollo: aprender a reconocer palabras es una tarea limitada en el tiempo y se logra generalmente gracias a una instrucción directa, mientras que aprender la comprensión de textos es una tarea que se extiende a lo largo de la vida. Por eso se pueden separar también en la enseñanza. Este modelo, según Rose, mejora el anterior y será un mejor apoyo para la práctica, y es un modelo que no hace sino reflejar lo que se ha manifestado que es la mejor práctica: "esta interrelación del trabajo fónico dentro de un currículo más amplio fue una característica de la buena enseñanza: ayudó a los niños a ver el propósito del trabajo fónico al reforzar el desarrollo de sus habilidades al aplicarlas a contenidos curriculares valiosos e interesantes" (p.40).

No elude las posibles críticas hacia la propuesta de que la mejor práctica, detectada en determinadas aulas, sirva como modelo para todas. El argumento que emplea es simple: cada niño puede ser distinto pero todos han de llegar a idéntico fin, dominar el mismo principio alfabético, y por eso busca el camino que sea mejor para la mayor parte de los niños, junto con el apoyo para quienes tengan dificultades con él.

El informe, pues, es un alegato a favor de la importancia y la necesidad de que en la enseñanza de la lectura se introduzcan programas de ejercicio directo y sistemático de la relación grafema-fonema, siguiendo un método sintético. Se insiste en que estas prácticas deben integrarse dentro de una enseñanza de la lectura que tenga en cuenta sus finalidades, y dentro de una metodología adecuada. Aunque se alude a la importancia del desarrollo previo de la conciencia fonológica, el informe se centra en argumentar sobre el trabajo directo en la relación grafema-fonema.

Este informe ha sido aceptado en todos sus términos por la ministra Kelly que ha contado con el apoyo de los conservadores. Así lo manifestó en la presentación que hizo del mismo en el Parlamento (20 de marzo de 2006): "Me agrada aceptar todas las recomendaciones del informe, y aseguro que serán puestas en práctica a través de un programa de formación para los profesores

en los próximos dos años y la revisión del planteamiento de la enseñanza de la lectura... Quiero también asegurar que los currículos del 'foundation stage' y del 'key stage l' dejarán claro que el método sintético fónico debería ser el primer paso para enseñar a todos los niños a leer, como Mr. Rose ha recomendado, y consultaré cómo suprimir cualquier ambigüedad en ellos"³.

Desde que se presentó el primer borrador del informe (diciembre, 2005) se ha discutido ampliamente sobre el tema. Para reflejar algunos de los argumentos expresados, recogeré solamente la posición de una organización tan importante como UKLA (The United Kingdom Literacy Association). En la respuesta que esta organización dio a la petición hecha por J. Rose en su recogida de información, se insistía en que "no es posible encontrar la única y mejor pedagogía válida para todos los que aprenden a leer inglés", y se prevenía contra la tentación de imponer a los profesores una única forma de llevar a cabo esta enseñanza. Después de publicarse el informe Rose, han hecho público un breve comentario en el que, reconociendo los aspectos positivos del mismo, lamentan que se haya caído en tal tentación: "La UKLA no está en contra del método sintético fónico, pero está en contra de decir a los profesores que hay una única forma mejor para enseñar lo fónico"⁴.

3. FRANCIA

La enseñanza de la lectura está siendo objeto de apasionada discusión también en Francia. La ocasión de la misma han sido las reiteradas declaraciones públicas del ministro de Educación Nacional, Gilles de Robien, la circular que remitió a los inspectores y a los Institutos Universitarios de Formación del Profesorado (IUFM) en el mes de enero de 2006, y el intento fallido de reformar los programas educativos de la enseñanza primaria en lo relativo a la enseñanza de la lectura.

La polémica se centra muy concretamente en los métodos para enseñar a leer. En diciembre del pasado año el ministro anunció públicamente, tras una campaña mantenida en los medios de comunicación en los meses anteriores, su propósito de prohibir los métodos 'globales o semiglobales' de aprendizaje de la lectura, para imponer la vuelta al método silábico. Los argumentos utilizados se recogen en la circular y en la rueda de prensa (5-1-06) en la que la presentó

 $^{^3}$ http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmhansrd/cm060320/wmstext/60320m01.htm

 $^{^4\} http://www.ukla.org/pdf/Report_BestPractice.pdf\ y\ http://www.ukla.org/files/Rosefinalreport_1.doc$

a los medios de comunicación. En resumen, estos son los puntos centrales de la posición ministerial:

- La enseñanza de la lectura es una tarea esencial de la escuela, y por eso hay que dar indicaciones precisas a los profesores. La finalidad de la circular es establecer claramente cómo debe llevarse a cabo esta tarea.
- En primer lugar, se critica con dureza a la que se considera la bestia negra de la enseñanza de la lectura: el método global. Aunque el método propuesto por Decroly no tiene ya una vigencia real, sí perviven sus nefastas secuelas en los métodos mixtos con inicio global.
- Se remite a la investigación psicológica, lingüística y a las neurociencias para demostrar que los métodos con punto de partida global son mucho menos eficaces que los métodos sintéticos con punto de partida fónico o silábico, y además pueden llegar a ser nefastos para los niños más débiles. En diferentes anexos de la circular, se recogen citas textuales de autores (psicólogos, neurólogos, lingüistas) que avalan la opción ministerial, y se mencionan los movimientos de reforma en los EE.UU. (National Reading Panel), Reino Unido (informe Rose), Australia, que han adoptado unas opciones similares a las que el ministro francés proclama.
- Esto le lleva a afirmar: "Para mí, la conclusión de todo esto es nítida: el aprendizaje de la lectura debe comenzar por el sonido y la sílaba. Hay que decirlo claramente, nítidamente, explícitamente y hacerlo saber al conjunto del sistema educativo. Esto, y lo digo con fuerza, no se ha hecho jamás. Las instrucciones hasta ahora han llevado a la confusión porque son ambiguas"5.
- Por eso entiende que es necesaria la circular: en primer lugar, para atender la demanda de los estudiantes de formación del profesorado y de los profesores jóvenes que se encuentran en una situación angustiosa: "¡Ya era hora de que un ministro estableciera la claridad sobre el tema!". "La meta de este texto es clara: quiero establecer de una vez, de forma perfectamente explícita, qué camino hay que aplicar para enseñar a leer a los niños. Quiero decir también claramente qué tipo de método debe ser resueltamente evitado. Esto no se había hecho nunca hasta ahora". Incluso se dan explicaciones concretas de cómo debe enseñarse siguiendo un método silábico.
- La libertad pedagógica y la creatividad del profesorado debe estar supeditada a la ley, y debe estar refrendada por los resultados.

⁵ http://www.lire-ecrire.org/Discours-de-Gilles-de-Robien-sur-la-lecture_a150.html

Como ya había sucedido en los meses anteriores, la circular mencionada provocó gran número de reacciones. Las breves citas textuales de las palabras del ministro añaden a los argumentos el tono empleado públicamente, lo que puede ayudar a comprender dichas reacciones. Entre quienes se han opuesto a la posición oficial, se promovieron recogida de firmas con la intención de parar este proceso⁶, y se publicaron respuestas de los mismos que habían sido utilizados en la circular como autoridades científicas⁷, y también de los inspectores uno de cuyos informes había sido usado igualmente por el ministro.

La polémica no se ha limitado a los medios educativos o científicos, sino que la prensa de alcance nacional ha recogido en numerosas ocasiones referencias a la posición del ministro y a la discusión originada. La polémica, en fin, se vive en un momento convulso, y en los argumentos utilizados aparecen los humos de los coches quemados y la reciente huelga de estudiantes, en la que el ministro ha tenido actuaciones discutidas.

El fin (provisional) de los intentos del ministro (la modificación de los programas escolares sobre el aprendizaje de la lectura) ha tenido lugar el pasado mes de marzo, cuando la propuesta fue rechazada por el Consejo Nacional de Educación (reunión del 22 de marzo), donde obtuvo 23 votos en contra, y sólo 6 a favor. Bien es cierto que el rechazo procede de la 'precipitación ministerial' que propone un cambio de programas sin un estudio previo real y sin acuerdo, aunque no se valora el contenido de la reforma. Quizás por eso, el ministro ha anunciado que volverá próximamente sobre la cuestión.

4. ALGUNAS REFLEXIONES

He pasado rápida revista a tres ejemplos, tomados de países próximos, para poner de manifiesto la renovada discusión sobre los métodos para enseñar a leer. Este retorno a la querella ofrece rasgos llamativos. En primer lugar es sorprendente la coincidencia en fechas y posiciones entre países diferentes; en

⁶ "Sauvons la lecture!" Appel collectif. Manifiesto promovido entre otros por : J.M. Besse, E. Charmeux, J. Fijalkow, R. Goigoux, J. Jolibert, Ph. Meirieu.

http://www.lapetition.com/sign1.cfm?numero=1058 Por su parte los movimientos pedagógicos AFL, CEMEA, GFEN y ICEM Pédagogie Freinet, elaboraron un documento (Lecture: appel à ne pas appliquer la circulaire) en el que se pide la desobediencia a la circular ministerial (http://www.icem-freinet.info/). Entre otros este documento está apoyado por G. Mialaret (quien publicó también una carta al ministro mostrando su discrepancia), A. Giordan, E. Charmeux, y J. Fijalkow.

⁷ *Lecture: le point de vue de scientifiques* (http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/ramus.php)

segundo lugar, la discusión se sitúa ahora de forma clara, y también coincidente, en niveles políticos; y en tercer lugar se comparte también una decisión tajante en pro de un determinado método: se quiere decretar el fin de la polémica, otorgando por decreto la victoria a uno de los contendientes. Ciertamente la revisión hecha no recoge todos los extremos y argumentos que en los documentos consultados se presentan, sino que es un escueto resumen de los mismos que persigue, primero, dar a conocer la situación que se está viviendo, y segundo, reflexionar a partir de ella con un ojo puesto en nuestro entorno más inmediato.

4.1. Importancia política y social que se concede a los resultados en lectura, medidos mediante pruebas o evaluaciones estandarizadas

El punto de partida de los tres ejemplos citados está en la valoración de los resultados obtenidos por los estudiantes en lectura. La tendencia actual en todos los sistemas educativos es la aplicación de periódicas evaluaciones que miden los resultados de la enseñanza. En ocasiones los datos que se obtienen dan pie a comparaciones entre distintos estados o incluso entre diferentes comunidades dentro de un estado. La justificación de esta tendencia es la necesidad de que las instituciones públicas den cuenta de cómo gestionan sus recursos (públicos) y de los resultados que obtienen con ellos. Sin embargo, no todo es tan claro. Como han puesto en evidencia destacados sociólogos, es sabido que los datos estadísticos, como son los resultados que comentamos, se pueden interpretar de muy diversas formas. Así ha sucedido, por ejemplo, con los informes Pisa que tanta relevancia tienen. Además, cabe preguntarse también el efecto que tal tendencia tiene o puede tener dentro del sistema educativo. Uno de los riesgos que se corren es que la enseñanza se oriente a conseguir mejores resultados en esas pruebas concretas. Esto es realmente fácil que suceda, y sobre tal riesgo se ha alertado muchas veces y desde hace mucho tiempo.

No son precisos, creo, nuevos argumentos. Es preferible volver a lecturas que suenan más actuales y necesarias que nunca. Por ejemplo, en otro contexto histórico (1985), J. Elliott escribía: "La enseñanza para la comprensión es compatible con la preocupación por la igualdad de oportunidades educativas, en contraste con la igualdad de éxito educativo. Supone dar a los alumnos igualdad de acceso a los niveles más elevados de comprensión correspondientes a nuestra cultura. Pero una condición de este acceso consiste en la tolerancia de resultados variables, ambiguos e impredecibles en relación con su calidad. La insistencia en la igualdad de éxito educativo sólo puede favorecer una perspectiva deformada del saber y de la comprensión como objetivos de la educación, dado que sólo pueden ser diseñados de antemano si se hace hincapié en la cantidad más que en la calidad del aprendizaje, haciendo que los resultados escolares sean más controlables,

definibles y predecibles" (1990:231). Más cerca de la situación presente, G. Wells (1999) analiza la tensión actual entre la necesidad de evaluar los resultados y la de mejorar la educación. Son dos lenguajes, dos perspectivas diferentes para hablar y entender la educación, que implican también dos formas de entender el 'conocimiento' y el papel de la enseñanza. Estas diferencias no se alejan de la enseñanza para la comprensión y la enseñanza para la evaluación que analizaba J. Elliott.

También desde hace mucho se ha resaltado la diferencia entre políticos y educadores en relación con el tiempo: el tiempo de los políticos se mide por la duración entre períodos electorales. Esa no es la unidad de medida temporal de la educación. Hay que mantener pues, por parte de los educadores, firmes las ideas y las voluntades para que no se afloje la tensión a favor de unos ritmos que no son los de nuestra música.

4.2. Referencia casi exclusiva al aprendizaje de la lectura

Llama la atención al ojear los documentos de los EE. UU. o el informe Rose, así como al leer la polémica francesa, que sólo se presta atención a la lectura. En todos ellos se habla del aprendizaje de la lengua (oral), por su relación con la lectura, y también se cita alguna vez la escritura de la misma forma marginal y dependiente de la lectura. Recordemos, por otro lado, que el informe Pisa tampoco plantea pruebas de escritura. ¿Qué significado puede tener esta curiosa omisión? Se puede buscar una explicación en la posible mayor dificultad de evaluar los logros en escritura, lo que nos remite a las anteriores consideraciones. Estaríamos ante un ejemplo de los efectos negativos de aquella tendencia: al parecer, sólo interesa lo fácilmente evaluable. Otra explicación puede ser que los métodos tradicionales, a los que se vuelve con fuerza, se centran en la enseñanza de la lectura. Eran precisamente los métodos que ahora se quieren estigmatizar de forma definitiva, los que atendían con mayor cuidado a la escritura, vinculada al interés de los niños y a las funciones sociales de la misma. Así, por ejemplo, sucedía en los métodos globales o en el método natural de Freinet, por poner ejemplos de este lado del Atlántico. Otra explicación puede ser que esas tendencias dominantes van claramente en contra de movimientos importantes del profesorado, como son el National Writing Project en los EE.UU. y proyectos similares que tanto éxito tuvieron en el Reino Unido. Y siguiendo en la línea de las explicaciones políticamente incorrectas, puede deberse a que la lectura se sitúa en el lado de la recepción y la escritura en el de la emisión. Parece que los componentes personales de creatividad, iniciativa, autonomía, se situarían más cerca de la escritura, la olvidada en esta polémica.

4.3. Insistencia en la importancia de lo fónico en la enseñanza de la lectura

Es este el principal rasgo que caracteriza a los ejemplos vistos. Hay diferencias entre ellos, que conviene destacar. En el NRP se insiste más en la conciencia fonológica (phonemics) y en un segundo nivel de importancia sitúan la relación grafema-fonema (phonics). En el informe Rose se resalta sobre todo esta última y se alude simplemente a la conciencia fonológica como parte del programa de preparación para la enseñanza de la lectura. La polémica francesa, se centra más en los métodos concretos, pero la apuesta por el método silábico sitúa al país vecino cerca de las posiciones británicas.

Es indudable que el principio alfabético, esto es, la relación entre fonemas y grafemas, es la base sobre la que se asienta nuestro sistema de escritura. Por lo tanto es igualmente indudable que para aprender a leer y a escribir, hay que llegar a comprender esa relación, con las peculiaridades propias de cada lengua. El problema de la enseñanza es cómo se aborda tal principio. Hay un común rechazo, en los ejemplos revisados, a una enseñanza que promueva su descubrimiento por parte de los niños, o incluso que lo enseñe a partir de la exploración de las palabras. Hay una fuerte oposición a todo lo que suene a 'global' (Francia), a 'analítico' (Reino Unido), a 'lenguaje integrado' (Estados Unidos). Lo que se propugna es la enseñanza directa de las relaciones entre letras y sonidos. Esta enseñanza se denomina 'instrucción' en el NRP (nótese que pocas veces aparece el término 'enseñanza' en el texto del informe) y, lo mismo que en el informe Rose, se pretende que sea 'sistemática'.

Cierto es que en todos los casos se insiste en que tal enseñanza (instrucción) ha de insertarse en un programa completo que contemple la lectura de textos significativos, y que contemple (no se puede decir 'integre') también la enseñanza de la lengua oral. Pero de lo que se habla extensamente en tales documentos es de lo fónico o fonémico, no de aquel marco general en el que debe enseñarse. Es difícil pensar que se trata solamente de una cuestión de énfasis: unos enfatizan la lectura con sentido, otros enfatizan la enseñanza del código. En el caso norteamericano, una buena parte de lo que se puede leer a raíz del NRP, al margen de las críticas, previene de que se está produciendo un enmascaramiento del 'lenguaje integrado' en muchas de las prácticas que dicen seguir lo señalado por el panel, y que claro está, hay que denunciarlo para erradicarlo. Incluso se tacha de débil la posición del NRP porque ha dado pie a que este tremendo error suceda. En el caso británico se corrige el planteamiento que se sigue actualmente en las aulas, a pesar de que se le atribuye la mejora de los resultados, porque no especifica suficientemente la importancia de lo fónico, y no dictamina cómo hay que enseñarlo. En el caso francés el ministro quiere aclarar definitivamente las cosas y proscribir ya no el método global, sino cualquier ente que pueda adjetivarse así.

Estamos presenciando, pues, sin paliativos, el triunfo de los métodos sintéticos (fonéticos, silábicos), el triunfo de la enseñanza directa del código. De este modo se quiere decretar, por ley, el fin de la querella. No hay ya discusión posible, porque la parte que tiene el poder ha aniquilado (quiere aniquilar) a la parte contrincante. Parece que alguien se equivocó cuando recurrió al fácil juego poético para señalar que no hay caminos (métodos), se hace camino al andar (Domínguez – Barrio, 1997). Pues sí, quieren marcar muy bien la trocha por la que todos los niños han de ir.

4.4. Nivel político de la discusión

En la historia de la discusión entre defensores de unos y otros métodos de lectura se pueden detectar diferentes dimensiones. La dimensión que podríamos llamar técnica utiliza argumentos a partir de teorías y datos procedentes de la psicología, de la psicolingüística, de la psicología cognitiva o, más recientemente, de las llamadas neurociencias. La dimensión educativa inserta los argumentos sobre la enseñanza de la lengua escrita en el amplio marco educativo en que se sitúa, contemplando no sólo los procesos mentales sino también las finalidades educativas que orientan el desarrollo integral de la persona. La dimensión política parte de las necesidades que la institución educativa debe atender según las prioridades que cada óptica política determina. Además, con frecuencia se ha establecido una relación bastante lineal entre método, concepción educativa y posición política, y en el debate se alude de modo explícito a este último componente (Barrio, 1999).

Las diferencias y mezclas entre estas tres dimensiones es una de las causas que han hecho que esta discusión haya alcanzado siempre unas cotas de virulencia dificilmente explicables de otra forma. Lo que es llamativo de la situación actual es que la dimensión política ha tomado decididamente las riendas de la discusión. En los tres casos examinados han sido las autoridades políticas quienes, con mayor o menor asesoramiento, han apostado por un determinado método y debido a la necesidad (política) de mejorar los resultados, como indiqué en el primer apartado. Igualmente en los tres casos, en las respectivas discusiones internas, se asocia esta decisión a una orientación política conservadora.

El momento presente ha exacerbado el peso de esta dimensión. Las declaraciones del ministro francés son un lamentable ejemplo de injerencia que sería inconcebible en cualquier otro campo profesional. Pero quizás sin tanto descaro, distintas esferas del poder se han decantado con frecuencia a favor de un método y han perseguido al otro (y a sus defensores). Algo así sucedió cuando el lenguaje integrado estaba reconocido, como recoge Pressley (2005). Los efectos prácticos de esta polarización han generado siempre movimientos de

resistencia, que a su vez han provocado nuevos ataques... Quizás haya que entender que esto forma parte de las leyes que rigen la sociedad, aunque para muchos se trataría de leyes que sería bueno abolir. Cuando la disputa 'técnica' se recoge en la esfera del poder (la dimensión política), suele derivar en el triunfo de una de las posiciones y en un consiguiente maximalismo que lleva por fin a un fundamentalismo militante. En el camino la dimensión educativa se ha olvidado o convertido en retórica vacía.

En este proceso penoso que ahora contemplamos, se pierden muchas cosas. Entre otras, se pierden los matices, las variaciones, la riqueza de lo diverso, es decir, la complicación de la realidad. Se ordena que todo el mundo —los niños— vayan por el mismo camino —método—, y así se soluciona el problema (¿cuál es el problema?). Para esto se cuenta con un respaldo sumamente adecuado. Recuérdese que en el informe Rose se propugna un modelo simple de lectura. A partir de un modelo simple se pueden adoptar medidas prácticas y políticas muy claras y rotundas. Es el ideal, parece, para una mente política simple. Simple se opone a complejo. Para muchos la lectura es algo complejo, el aprendizaje es algo complejo, la enseñanza es algo complejo... La reducción simplista puede servir en algún momento como herramienta heurística, pero sacar conclusiones prácticas de tal reducción es una actuación cómoda políticamente para intentar domesticar la realidad. En este caso la realidad se encuentra en las aulas: no en los gabinetes psicológicos, ni en los departamentos universitarios, ni en los despachos ministeriales.

4.5. Los profesores, ¿dónde están los profesores?

Esta es una de las preguntas más inquietantes de la situación presente. En el recorrido por aquellos tres países otra de las constantes encontradas es el tratamiento similar al profesorado. La imposición del camino que se tiene que seguir está acompañada de una más o menos explícita prohibición de otros recorridos. En los EE.UU. se persigue la sombra resistente del lenguaje integrado, en el Reino Unido hay que explicar mejor lo que se ha de hacer y en Francia se ha de evitar cualquier vestigio 'global'. Estas alusiones obedecen al conocimiento o presunción de que en las aulas el mal (¡!) sigue arraigado. Se avala, además, la prohibición con el respaldo de lo científicamente probado.

Como han señalado todas las voces críticas en los respectivos países, esta tendencia es un atentado contra la autonomía, el saber y la profesionalidad del profesorado, lo que fueron rasgos característicos de una ya larga tradición que desde los finales de los años 60 se desarrolló sobre todo en los países anglosajones. Es un atentado también contra las instituciones de formación del profesorado, a las que también se apunta con el dedo acusador.

En nombre de la ciencia, convertida ya en ley, el político ordena al profesor cómo tiene que trabajar en su clase. Para que la construcción sea más sólida se dictamina igualmente cómo debe entenderse la ciencia y cómo debe investigarse científicamente (Shavelson – Towne, 2002).

Prefiero remitirme a cómo algunas personas con una visión amplia están analizando estos hechos, para sugerir al lector su propia reflexión. Así nos advierte F. Erikcson: "La agenda federal actual para incrementar el peso de la 'ciencia' en la investigación educativa es un error, un camino que si se continúa acarreará consecuencias trágicas para los investigadores educativos, profesores, estudiantes y familias. Creo que esta agenda no es simplemente una búsqueda intelectualmente neutral de un mejor conocimiento, sino que se trata de la producción de conocimiento para la ingeniería social, y deberíamos ser conscientes de que es una ingeniería social orientada hacia los fines de la extrema derecha. No nos equivoquemos, estos son tiempos peligrosos" (2005:9).

5. CONCLUIR ES VOLVER A EMPEZAR

La pretensión de este capítulo era dar a conocer unos hechos alarmantes para suscitar la reflexión desde nuestra realidad. Es difícil no ver en ellos señales de una tendencia general en estos primeros años del siglo XXI. En nuestro país aún no estamos de lleno en ella. Podemos pues prepararnos. Creo que esta preparación debe incluir una profunda revisión teórica, para discutir de nuevo aquellas ideas que muchos pensamos que siguen siendo fecundas. Debe incluir también un esfuerzo investigador que se comprometa con la realidad educativa y que se desarrolle en colaboración estrecha con los profesores. Debe hacernos revisar igualmente la formación (inicial y continuada) del profesorado, y debe hacernos revisar nuestra responsabilidad pública, política, para intentar evitar aquellos peligros de los que va estamos prevenidos. Por eso concluir es volver a empezar. La querella de los métodos, cuyo final se quiere decretar, es sólo un síntoma de un cambio cuyo signo no todos aceptamos. Los primeros pasos hacia la lengua escrita no tendrían que ser pasos marciales, uniformes, idénticos para todos. No hay que dejar perder entre la maleza los mil atajos y veredas que los niños recorren con sus maestras para aprender a leer y a escribir.

BIBLIOGRAFÍA

ALLINGTON, R. L. (ed.). Big Brother and the National Reading Curriculum How Ideology Trumped Evidence. Heinemann. Portsmouth, NH, 2002.

BARRIO, J. L. (1998). "Nuevas discusiones sobre viejos problemas: la enseñanza del lenguaje escrito". En *Actas do V Congresso Internacional de Didáctica da Lingua e da Literatura*. Almedina. Coimbra, 2000. Págs.687-698.

BARRIO, J. L. "Les discussions sobre els mètodes". *Perspectiva Escolar*, 239. 1999. Págs. 19-27.

BARRIO, J. L., DOMÍNGUEZ, G. "Polémica sobre el lenguaje integrado: una aportación conciliadora". *Cooperación Educativa*, 50. 1998. Págs. 39-42.

CAMILLI, G.; VARGAS, S.; YURECKO, M. "Teaching Children to Read: The fragile link between science and federal education policy". *Education Policy Analysis Archives*, 11(15). 2003. Retrieved [12-03] from: http://epaa.asu.edu/epaa/v11n15/.

CARLINO, P., SANTANA, D. (coord.). Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria. Aprendizaje Visor. Madrid, 1996.

CASTLES, A., COLTHEART, M. "Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read?" *Cognition*, vol. 91, 1. 2004. Págs. 77-111.

DOMÍNGUEZ, G., BARRIO, J. L. Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula. La Muralla. Madrid, 1997.

ELLIOTT, J. La investigación-acción en educación. Morata. Madrid, 1990.

ERICKSON, F. "Arts, Humanities, and Sciences in Educational Research and Social Engineering in Federal Education Policy". *Teachers College Record*, Vol. 107, 1. 2005. Págs. 4-9.

http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11683

Findings and Determinations of the National Reading Panel by Topic Areas http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/findings.htm

FONS ESTEVE, M. Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela. Graó. Barcelona, 2004.

GOODMAN, K. "El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3. 1995. Págs. 77-91.

GOODMAN, K.; SHANNON, P.; GOODMAN, Y.; RAPOPORT, R. (Eds.). *Saving our schools: The case for public education.* RDR Books. Berkeley, 2004.

GOODMAN, K. Intervención en el Symposium: *Is phonics-rich instruction, as pushed by the White House, needed in U.S. classrooms?* 2004. http://www.insightmag.com/main.cfm?include=detail&storyid=634448 (Julio 05).

KELLER-ALLEN, Ch. The National Reading Panel: A Comprehensive Guide to Commonly Cited Criticisms. 2005. *EducationNews.org* http://www.educationnews.org/national-reading-panel-a-com.htm

KRASHEN. The Status of Whole Language, Phonemic Awareness, and the Value of Implicit Instruction: Comments on Shen. Submitted to Foreign Language Annals. 2003.

http://www.sll.ocps.net/informed/october_10_03.htm

LACASA, P. "¿Juicio al lenguaje integrado?: algunas razones para su defensa". *Cultura y Educación*, 1. 1996. Págs. 55-67.

LONIGAN, Ch. "Development and promotion of early literacy skills. Using data to help children succeed". *Forum on Early Literacy Screening to Promote School Success*. The National Center for Learning Disabilities. 2005. http://www.ncld.org/index.php?option=content&task=view&id=485

MARUNY, L.; MINISTRAL, M.; MIRALLES, M. *Escribir y leer*. MEC-Edelvives. Zaragoza, 1996.

McGILL-FRANZEN, A. The Relationship between Reading Policy and Reading Instruction: A Recent History. Report 13004 CELA. 2000. http://cela.albany.edu/reports.htm

MOATS, L.C. Whole language lives on: The illusion of "balanced" reading instruction. Thomas Fordham Foundation. Washington, DC, 2000.

National Reading Panel.

http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/report.htm

PRESSLEY, M. "Balanced elementary literacy instruction in the United States: A personal perspective". In Bascia, N.; Cumming, A.; Datnow, A.; Leithwood, K. & Livingstone, D. (eds.). *International Handbook on Educational Policy*. Kluwer. Dordrecht, 2005.

RÍOS, I. (ed.) Panoramas, preocupaciones y prespectivas en la enseñanza inicial de la lengua escrita. Univ. Jaume I. Castelló, 2006.

ROSE, J. "Independent review of the teaching of early reading". Final Report, March 2006. Department of Education and Skills. 2006. http://publications.teachernet.gov.uk/eOrderingDownload/Early%20Reading% 20DFES-0201-2006.pdf (21-03-06)

SÁNCHEZ, E. "El todo y las partes: una crítica a las propuestas del lenguaje integrado". *Cultura y Educación*, 1. 1996. Págs. 39-52.

SCHATSCHNEIDER, Ch.; WESTBERG, L. "Findings from de National Early Literacy Panel: Implications for Early Screening (draft)". *Forum on Early Literacy Screening to Promote School Success*. The National Center for Learning Disabilities. 2005.

http://www.ncld.org/index.php?option=content&task=view&id=485

SHAVELSON, R.J.; TOWNE, L. (eds.). *Scientific research in education*. National Academy Press. Washington DC, 2002.

SHAVELSON R.J.; TOWNE, L. "What Drives Scientific Research in Education? Questions, Not Methods, Should Drive the Enterprise". *Observer*, Vol. 17, n. 4. 2004.

SNOW, C.E.; BURNS, M.S.; & GRIFFIN, P. Preventing reading difficulties in young children: A report of the National Research Council. National Academy Press. Washington DC, 1998.

WELLS, G. "Language and Education: reconceptualizing education as dialogue". In *Annual Review of Applied Linguistics* 19. 1999. Págs.135-155.

LAS CONVERSACIONES PREVIAS A LA ESCRITURA DE TEXTOS

Isabel Ríos Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universitat Jaume I Castelló de la Plana

INTRODUCCIÓN

- 1. MARCO TEÓRICO
- 2. NUEVOS CONCEPTOS, NUEVOS PLANTEAMIENTOS DI-DÁCTICOS
- 3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN
 - 3.1. Las reformulaciones del texto intentado
 - 3.2. El análisis de los textos intentados
 - 3.3. Las textualizaciones
- 4. LAS SECUENCIAS EN LA ACTIVIDAD DE PLANIFICACIÓN DE TEXTOS
- 5. LAS TEXTUALIZACIONES
- 6. LAS INTERVENCIONES DOCENTES
- 7. CONCLUSIONES

ANEXO

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

La pretensión de este capítulo es mostrar algunos resultados de una línea de investigación didáctica llevada a cabo en las aulas de educación infantil y primaria, de la que hemos seleccionado situaciones de planificación oral de textos escritos y de textualización colectiva en la que se perciben patrones de actividad útiles para extraer conclusiones sobre la didáctica de la lengua escrita.

Este trabajo de investigación en el aula tiene como objetivos centrales:

- Destacar el valor de las actividades didácticas reales como fuente de conocimiento didáctico.
- Poner de relieve el valor de la actividad de cualquier docente.
- Ayudar a la toma de conciencia del propio docente sobre el valor de estas actividades cotidianas.

Estos objetivos se desencadenan bajo la hipótesis, ampliamente contrastada a través de los estudios sobre investigación-acción, de que la toma de conciencia sobre las propias actividades contribuye a mejorar la práctica docente. A través de nuestros trabajos en las aulas pretendemos dar a conocer situaciones y reflexiones que ayuden a los docentes y a los profesores en formación a elicitar de sus propias prácticas y proyectos algunos aspectos que sirvan como contraste y motor para la reflexión individual y colectiva (Carr y Kemmis, 1988).

La relevancia de las operaciones observadas convierte el análisis del aula y los discursos educacionales en una fuente de información para la selección de contenidos en la enseñanza inicial de la escritura. A la vez, se pone de relieve la importancia de la actividad específica para planificar textos. En cuanto a la textualización y el análisis de esta fase de la composición escrita, la abordamos aquí de forma menos detallada y lo hacemos solamente con el objetivo de dar paso, desde la planificación, a la razón de ser de la composición: la escritura material del texto.

1. MARCO TEÓRICO

Los estudios actuales nos han llevado a considerar la escritura como una actividad compleja en la cual se producen operaciones mentales diversas.

El marco teórico básico en el que se apoyan estas nuevas concepciones, clásicas ya aunque no divulgadas suficientemente, se refiere, en primer lugar, a los mecanismos implicados en el proceso de redacción y a las operaciones básicas que se realizan: planificación, textualización y revisión (Hayes y Flowers,

(1986). Los escritores expertos llevan a cabo estas actividades dependiendo del género y en relación a la complejidad del texto, a sus propios conocimientos y habilidades y a las diferentes exigencias del contexto.

Las aportaciones, por otro lado, de Bereiter & Scardamalia (1992) sobre las operaciones para construir los textos que realizan los productores en situaciones diferentes nos han llevado a conocer el famoso modelo dual "Decir el conocimiento-Transformar el conocimiento", que tanta rentabilidad didáctica puede tener. Los escritores se adaptan a uno u otro, bien porque no conocen la forma más compleja de actuar, transformar los conocimientos disponibles para producir el texto, o bien porque la situación discursiva no lo necesita (escribir una nota para comunicar que no se cena en casa, requiere, generalmente, poca transformación de los conocimientos, tanto temáticos y lingüísticos como contextuales y discursivos).

En lo referente a las actividades para enseñar y aprender, centrales en los planteamientos sobre la actividad escolar, la tesis central de la psicología de Vigotsky (1973, 1993) sobre la relevancia de la interacción social en los procesos de aprendizaje enmarca la perspectiva adoptada en este trabajo. De aquí se deriva la importancia que le conferimos al contexto de producción de los textos, en situación colectiva y en la cual la maestra o maestro gestionan y ayudan a desarrollar los conocimientos disponibles y los aprendizajes deseables en cada situación. En estas situaciones, el lenguaje es un instru-mento esencial y gracias a él se construyen los conocimientos, se pasa del plano de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo desarrollándose marcos para compartir conocimientos sobre la experiencia y sobre los propios textos (Edwards y Mercer, 1988).

Los planteamientos didácticos sobre la composición escrita han tenido entre nosotros una aportación fundamental, apoyada en todos los referentes que hemos mencionado anteriormente, con los trabajos de Anna Camps. Entre otros, destacamos el ya clásico trabajo de 1994 que sitúa en el análisis de la interacción oral de los aprendices la posibilidad de comprender el funcionamiento de muchos de los fenómenos que ocurren en situación de escritura de textos. Las interacciones orales que ilustran el marco general de nuestro análisis ponen de manifiesto la actividad de los niños y niñas para escribir y la cantidad de aspectos que, propiciados por la intervención de la maestra, aparecen como pertinentes para ser aprendidos, precisamente porque se producen en un marco de significatividad y sentido. Hablar para aprender y concretamente para escribir es ya un procedimiento puesto de manifiesto por diversos autores (Vilà Santasusana et al., 2005; Guasch y Milian, 1999; Scheneuwly, 1995; Ríos, 2000; Ramos García, 2003). Si bien no vamos a profundizar en este momento en los contenidos escolares, sino en la metodología de trabajo en el aula y en

los cambios, guiados por la maestra, que se producen en los textos, es destacable la posibilidad de abordar aspectos complejos de la escritura y composición de textos cuando se hace de forma colectiva y siguiendo una secuencia ordenada que posibilite a los niños, poco expertos todavía, un camino a seguir, generalizable y automatizable en su momento para otras situaciones de escritura. En esto precisamente podemos apreciar el aprendizaje: en el uso de aquello que ha sido objeto de enseñanza en momentos anteriores (Ibáñez y Ríos, 2001).

2. NUEVOS CONCEPTOS, NUEVOS PLANTEAMIENTOS DIDÁCTICOS

Los nuevos conceptos y conocimientos generales que la investigación en lingüística y en psicología ha ido poniendo a disposición de los docentes requieren un nuevo tratamiento de los conocimientos lingüísticos en la escuela.

Cuanto más sabemos respecto a procesos y mecanismos sobre cómo se escribe y qué operaciones son necesarias para escribir, más consecuencias didácticas podemos extraer. Las aportaciones ya mencionadas sobre los procesos de planificación de Hayes & Flower y sobre el concepto de escritura como "transformador el conocimiento" de Bereiter & Scardamalia plantean nuevos contenidos de enseñanza y por lo tanto nuevas estrategias didácticas, nuevos materiales y nuevas maneras de mirar los conocimientos de los aprendices en las diferentes situaciones discursivas que se producen en el contexto social y escolar.

Enseñar a escribir una carta, un informe sobre los cefalópodos o una poesía, requieren de distintas estrategias y conocimientos. Pero lo fundamental en todos los casos está en cómo abordar la gestión de los conocimientos disponibles (temáticos, lingüísticos y discursivos) y cómo incorporar nuevos conocimientos, para que los niños y niñas lleguen a producir textos coherentes y eficaces desde el punto de vista social y personal.

Desde esta perspectiva planteamos en este trabajo cómo enseñar a los niños a planificar textos y a escribirlos dando por supuesto que la conversación "didáctica" ayuda enormemente a llevar adelante el proceso. Y cómo, consecuentemente, el aprendiz, en aislamiento, no puede construir de la misma forma nuevos conocimientos. Para ello nos situamos, ya desde las primeras edades, en los inicios de la alfabetización, en un marco que considera el proceso de composición de un texto un proceso complejo en el que se debe atender a los tres momentos esenciales, ya mencionados: la planificación, la textualización y la revisión. Todos se producen de forma consecutiva aunque a veces se den momentos de recurrencia, especialmente cuando en la textualización se recogen los proyectos

de la planificación y se actualizan, o cuando en la revisión se recuerdan y usan de nuevo para evaluar la adecuación del texto que se ha escrito.

Seguir de cerca los procesos, propiciarlos y acompañarlos es la tarea del docente. El análisis de situaciones de aula y al análisis de los discursos de los niños y la maestra nos muestran maneras de hacer de las que podemos extraer conclusiones para la práctica. Ambos aspectos son los fundamentos de este trabajo.

Nuestro foco de interés está en las interacciones orales de los niños y el docente y en el seguimiento que se realiza de la secuencia de actividades que permite y acompaña la acción de escribir.

Así pues, la investigación en el aula se nos ofrece, desde este punto de vista, como una herramienta eficaz para la reflexión y la construcción de más conocimiento didáctico y en este caso sobre la construcción del texto escrito

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El trabajo que presentamos está extraído de situaciones de aula reales y naturales registradas en vídeo, transcritas y ordenadas para su análisis (Ríos, 2000; Altava y ot. 2002). Los diferentes ejemplos están reseñados con los nombres codificados de las diferentes situaciones de escritura estudiadas.

En el análisis de las situaciones de aula en las que se observa la composición del texto en su totalidad, se denomina *episodios* a los segmentos de interacción dedicados a cada una de las fases del proceso de composición: planificación, textualización y revisión. El análisis general de los protocolos de planificación permitió determinar los diferentes momentos y mecanismos empleados de forma sistemática para enseñar a planificar el texto escrito. Este análisis determinó una unidad, llamada *secuencia*, que aparecía como integrante de cada *episodio de planificación*. Se determinaron tres secuencias llamadas *Inicio, Formulación-Negociación y Acuerdo* que analizaremos en el apartado correspondiente (cf. apartado 4).

3.1. Las reformulaciones del texto intentado

En el caso que nos ocupa, lo más relevante es el análisis de las reformulaciones orales de los textos propuestos por los niños para ser escritos, los *textos intentados* (Camps, 1994; Ríos, 2000). El itinerario que siguen los textos intentados desde su gestación hasta su aceptación para ser escritos nos permite visualizar los cambios en las concepciones de los niños sobre el texto y proporciona pistas sobre cómo la maestra puede ayudar al desarrollo de éste, a la vez

que posibilita las intervenciones útiles para la escritura. Se entiende por *reformulación*, así pues, cada una de las diferentes propuestas de formulación de un texto, realizada por los interlocutores en el proceso de escritura, concretamente en la fase de planificación, hacia lo que llamamos la formulación del texto *intentado*, es decir, el texto que los escritores –y en este caso también la maestra como guía de la actividad— consideran "apto" para ser escrito.

Las reformulaciones pueden ser de varias clases, según las características que presentan los enunciados que las contienen (Camps et al. 1998,) y en nuestro trabajo se muestran a lo largo de los análisis realizados.

a) Reformulación simple: La maestra acepta la propuesta del niño, sin hacer ningún cambio aparente pero dando alguna nueva pista o matiz. Ejemplo:

Niño: He ido a casa de mi abuela y he jugado en la moto

Maestra: he ido a casa de mi abuela y he jugado *con* la moto (Auela)

b) Reformulación con negación explícita: se niega la forma propuesta pero no se acompaña de reflexión metalingüística explícita. Ejemplo:

Niño: Han ido al chino

Maestra: Al chino no, al restaurante chino (Xinés)

c) Reformulación acompañada de reflexión metalingüística (sin uso de términos específicos). Ejemplo:

Niño: He ido al chino

Otra niña: han, han, han ido al chino (Xinés)

d) Reformulación acompañada de términos metalingüísticos explícitos. Ejemplo:

Maestra: En lugar de "he" tenemos que poner "han" porque no es uno sólo, han ido cinco niños. (Xinés).

El hecho de que la maestra intervenga más o menos en la elaboración del *texto intentado* y según cómo sean sus intervenciones da una idea de qué estilo docente desarrolla. Una mayor o menor intervención con propuestas de texto o simplemente gestionando las aportaciones de los niños provoca diferentes resultados en el proceso de génesis del texto y propicia la autonomía y el aprendizaje de los propios participantes.

La perspectiva adoptada para desentrañar el sentido de las refor-mulaciones siguiendo a los autores citados, muestra cuál es la finalidad de la reformulación: 1) tendente a adecuar el texto a la situación discursiva; 2) tendente a la precisión léxica; 3) para descontextualizar el texto respecto de la situación material de producción.

3.2. El análisis de los textos intentados

La observación de los textos que se han ido produciendo y que son objeto de reformulación nos permite conocer la calidad de las aportaciones de los niños, sus hipótesis y sus aprendizajes. Un docente que posibilita y observa las diferentes intervenciones y las gestiona en aras del aprendizaje común, crea un zona de trabajo compartido que ayuda a pasar de lo inter-subjetivo a lo intrasubjetivo.

La actividad de planificación, guiada por el docente como conviene en las aulas de educación infantil o primeros años de primaria se acerca a las tareas de construcción del conocimiento propuestas por la psicología vigotskyana y sus seguidores (Edwards y Mercer, 1988) a través del discurso en el aula. Se asocian a estos conceptos los de trabajo en la Zona de Desarrollo Próximo y de dialogismo que nos acercan a una didáctica centrada en el aprendiz a través de un instrumento tan valioso como es el lenguaje.

Por otro lado, nos adherimos a los modelos didácticos ya clásicos que propugnan que toda actividad didáctica debe tener sentido y debe realizarse dentro de un marco de significatividad. El diálogo para escribir se produce necesariamente en situaciones con sentido, en las que los niños tienen razo-nes y motivo para llevar a cabo la tarea.

En las situaciones que hemos estudiado, la participación de los diferentes niños adquiere sentido porque los temas y las motivaciones están compartidas y son el propio motor de la composición del texto. Por tanto, este aspecto se nos presenta como central e irrenunciable para provocar la construcción colectiva del texto y también de los conocimientos.

3.3. Las textualizaciones

Una vez el texto ha sido elaborado y aceptado para ser escrito en el soporte correspondiente (papel, pizarra, ordenador, etc.), la transcripción se convierte en una cuestión menor, aunque en los inicios de la alfabetización las dificultades de gestionar los conocimientos disponibles o de producir materialmente un texto son grandes. Es por ello que nuestro foco principal no está centrado en esta fase, aunque la abordamos como colofón del proceso de planificación.

El estudio de las interacciones que muestran la textualización ofrece un conjunto de actividades encaminadas a retomar el *texto intentado* ya acorda-

do. La maestra orienta y guía la escritura gráfica en el soporte y ayuda con datos lingüísticos concretos. En ocasiones, cuando lo requiere la situación, acelera la tarea para evitar la sobrecarga cognitiva en los niños, aportando conocimientos o aportando algún detalle que produzca beneficio en la escritura.

En la textualización se recogen aspectos de la planificación del texto de manera que se recurre a los planes efectuados con anterioridad, si es necesario. Enlaza con el episodio de revisión del texto para terminar la composición escrita.

4. LAS SECUENCIAS EN LA ACTIVIDAD DE PLANIFICACIÓN DE TEXTOS

Del estudio de las diferentes situaciones de escritura que hemos analizado se deduce una secuencia que reiteradamente aparece en el desarrollo de la actividad. Teniendo en cuenta que en todas ellas se aprecia un estilo didáctico centrado en la participación del grupo y en la ayuda de la maestra para compartir conocimientos, es interesante ver cómo se organiza esta secuencia para comprender el valor y la posible utilidad en otros contextos de enseñanza-aprendizaje.

La primera actividad es una *conversación previa* a todo el proceso de escritura que sirve para situar, contextualizar y dar sentido a la comunicación. En ella la maestra establece continuidades y retoma aspectos propios de actividades anteriores, así como aborda los temas de los cuales se extraerá la información para el texto. Los niños, en una situación de enseñanza democrática también aportan todo lo que saben para situarse frente al texto en proceso de producción.

Mostramos un ejemplo de intervención docente en el que se abre el paso a la escritura:

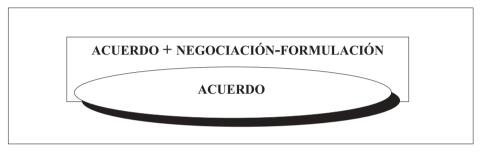
Antes de empezar

Maestra: Vamos a dar a los padres una sorpresa..// porque hemos preparado un álbum de fotos de la Granja-Escuela en las que estáis vosotros haciendo cosas diferentes..// pero además.../ esta sorpresa será más bonita porque vosotros al álbum de fotos le váis a poner a cada foto una explicación/ para que cuando vuestra mamá y vuestro papá vayan a mirar el álbum/ le digáis/// no te digo qué hacemos ahí/ léelo y lo sabrás-// y entonces mirarán / leerán lo que habéis escrito / y sabrán lo que estáis haciendo y por qué/// Este álbum tiene varias fotos/ mirad// una/ dos/ tres/ (cuenta hasta 6)// séis fotos son muchas y en cada foto estáis haciendo una cosa// hoy sólo escribiremos la explicación de dos fotos// y así/ poquito a poquito/ = las haremos todas bien explicaditas= (Flors seques)

Cuadro 1.

El análisis e interpretación de los turnos de palabra de la maestra y de los niños muestran la dependencia de las intervenciones de los contextos de producción, es decir de los contenidos temáticos y lingüísticos compartidos por todos ellos.

Una vez introducido el tema y dependiendo de la dificultad o interés intrínseco que los niños muestran por la escritura, aparece la llamada secuencia de inicio que continúa con la negociación sobre el texto intentado y el acuerdo para textualizar. Mostramos en el cuadro el esquema del desarrollo de la composición del texto.



Cuadro 2.

La secuencia de inicio

Se agrupan en ella las interacciones de la maestra y los niños a partir del final de la *conversación previa* a la escritura del texto y el comienzo de la planificación del texto. En la conversación previa se determinan algunos parámetros como el tema y el contexto general de la producción del texto. En la secuencia de inicio aparece la primera propuesta de *texto intentado (texto intentado inicial)* siendo ésta, aceptada por la maestra, uno de los límites de la secuencia.

Eiemplo:

Maestra: Estoy esperando para que penséis/ lo que vamos a

escribir//

Guillem/ ¿qué vamos a escribir?

Guillem: Fuimos a-Maestra: Fuimos a la Guillem: Al Puerto

Maestra: FUIMOS AL PUERTO, muy bien. (Port)

Resumiendo, las tareas que se llevan a cabo en esta secuencia son fundamentalmente tres: situar a los niños en la planificación del texto, darle sentido a la actividad y generar, como hemos apuntado, el *texto intentado inicial*.

Las actividades verbales se concretan en:

- a) Justificar y elegir definitivamente el tema del texto. Ejemplo: Maestra: porque como con cuatro cosas ya podemos elegir / vamos a ver/ las cuatro cosas no las podemos escribir/ de ninguna manera/ entonces/ de las cuatro cosas vamos a elegir una/ para ponerla en nuestro periódico... (Balladors)
- b) Buscar pautas para formular el texto. Ejemplo:
 Maestra: Vosotros sabéis que en el periódico ponemos las
 cosas importantes que hacemos los niños de la clase / y las
 niñas/ eh que sí?.. (Port)
- c) Hacer referencias al contexto de producción (emisores, receptores del texto, características del género textual, etc.). Ejemplo:
 Maestra: yo quiero saber/ y todos lo vamos a pensar/ cómo podemos/ escribir esto en la pizarra// para que cuando lo vayamos a leer/ comprendamos bien lo que dice// primero pensaremos qué pondremos... (Peix Cabut)

La secuencia de negociación-formulación

En ella encontramos las interacciones alrededor de la propuesta de *texto intentado inicial* y durante ella se negocian significados, fórmulas para establecer y fijar el léxico, la sintaxis, la adecuación con los contenidos temáticos. Las operaciones específicas de esta secuencia se relacionan con la renegociación de los contenidos del mensaje y con el rigor de la forma del texto. Se discuten las posibilidades de las propuestas de los diferentes textos intentados y se llega al final de la secuencia al *texto intentado definitivo*. Ejemplo:

Hugo: Raúl ha ido al chino

Maestra: ¿Qué más?// porque no ha ido solamente Raúl,.. Hugo: RAUL, DANIEL, ANGEL, AITOR Y XAVIER

Maestra: ¿qué han hecho?

Raul: HAN IDO AL CHINO (Xinés)

Algunas peculiaridades de esta secuencia son el enlace con la secuencia de Inicio, las demandas a los niños de veracidad sobre el contenido del texto y sobre todo la exigencia del rigor del enunciado. A veces se habla de hechos colaterales al texto para aclarar o definir contenidos y se explotan los conocimientos compartidos por el grupo sin perder de vista la finalidad de la interacción: escribir el texto. Ejemplo:

Vanesa: HEMOS VISTO A MIRIAM

Maestra: Muy bien/ una cosa para explicar lo que han hecho

es que han visto a Miriam/ -a Beatriz- ¿Tu lo explicarías un poquito más?

Beatriz: Sí, que salimos a bailar y empezamos el baile

Maestra: Empezaron a bailar// y ¿dónde salisteis a bailar? (Pregó)

En esta secuencia se llevan a cabo las *reformulaciones* de los textos hasta llegar al texto intentado. La finalidad, como ya se ha indicado anteriormente, se centra en la adecuación del texto a emisores y receptores, al género discursivo, a las condiciones gramaticales, al rigor léxico y sintáctico y a la veracidad de las informaciones o temas expuestos en el texto, es decir, la adecuación a la realidad.

El estudio de las reformulaciones muestra cómo la construcción del texto es colectiva y pasa, gracias a la intervención de los diferentes niños, y de la maestra, a ser un texto completo que nunca lo sería de forma individual. Se muestra así la actividad interpsicológica y la evolución del *texto intentado* que se produce gracias a las diferentes aportaciones.

El conocimiento y la gestión de las informaciones del contexto es otra de las claves para la construcción del texto. El uso que los niños hacen de los saberes contextuales (entorno, costumbres, aspectos familiares, etc.), compartidos por la maestra, les permiten conducir la formulación de los contenidos textuales y contribuir a las reformulaciones.

Este estudio de las reformulaciones nos ha permitido ver otra dimensión de la forma de enseñar la escritura: a través de la conversación y el espacio y el tiempo dedicado a la génesis y formulación del texto.

Mostramos un ejemplo de las reformulaciones del texto "Peix Cabut": DANIEL HA PESCAT UN PEIX CABUT = DANIEL HA PESCADO UN PEZ CABEZÓN [Nota: es una clase de pez de roca que se encuentra en la costa de forma habitual].

Santi			Han pescat	Un peix cabut
Maestra y otros		Daniel	Ha pescat	Un peix cabut
Beatriu		Daniel García, Nadir, Abel	Han pescat	Un peix cabut
Alexandra	Que	Daniel García	Ha pescat	Un peix cabut
Alexandra		Abel	Ha pescat	Quatre peixos
Yerai		Nadir	Ha pescat	Un peix cabut

Un niño			De colors
Yerai			De colors
Yerai	Daniel	Ha pescat	Un peix cabut
Texto FINAL	<u>Daniel</u>	Ha pescat	Un peix cabut

Cuadro 3.

Las intervenciones de la maestra y de los niños que dan lugar a las diferentes propuestas de *texto intentado* no están reflejadas en este cuadro. Solo se reflejan en él las propuestas de texto posible para ser escrito y las transformaciones que sufre hasta que es aceptado de forma definitiva. Los diferentes textos intentados sufren variaciones hasta que pueden servir como texto definitivo (ver Anexo).

La secuencia de acuerdo

Ya hemos apuntado que el consenso necesario para llevar a cabo la escritura colectiva y cómo la maestra va provocándolo, sancionándolo y aceptando propuestas de los niños es la peculiaridad del desarrollo del episodio de planificación.

Si bien en un principio se preveía una forma de aislar las intervenciones de la maestra que provocaran el *acuerdo* sobre el texto al final del episodio, el análisis fue presentando una perspectiva diferente: el consenso y la negociación forman parte de la manera de actuar de la maestra y por lo tanto se convierten en parte del modelo para construir el texto (cf. cuadro 2) No obstante, justificamos la consideración del ACUERDO como una *secuencia* dado que las intervenciones que la integran poseen un carácter especial y específico, aunque vayan intercaladas entre los turnos de las otras dos, la de INICIO y la de FORMULACIÓN-NEGOCIACIÓN.

El acuerdo sobre el texto que se va a escribir se teje de forma sutil y puede que los niños participen de forma poco consciente en ello. Este acuerdo colectivo sobre el texto y su aceptación definitiva *para ser escrito* comporta la finalización del *episodio* y el paso a la *textualización*. La maestra ayuda a la formulación de lo acordado en base a las aportaciones de los miembros del grupo. Ejemplo:

Maestra: vamos a escribir dos cosas // qué niñas fueron a bailar// dónde han ido a bailar// y a quién han visto// tres cosas// quiénes fueron/ dónde fueron/ y a quién han visto" (Pregó)

De todo lo anterior se deduce que en cuanto a la planificación del texto propiamente dicha, a lo largo del trabajo se ha demostrado la posibilidad de conducir una acción compleja de escritura en la que la formulación del pensamiento es el hilo conductor. Y se ha mostrado su esquema sistematico, concretado en las secuencias y las actividades verbales que conducen las actividades cognitivas y la acción lingüística en el Inicio, Formulación - Negociación, Acuerdo. Las diferentes propuestas, acompañadas de las intervenciones colectivas y del consenso que va provocando la formulación del texto, dan como resultado el *texto intentado definitivo*, recogido en negrita al final del cuadro 3 y que queda preparado para ser escrito en el soporte.

5. LAS TEXTUALIZACIONES

La actividad más relevante es la reflexión en torno a los procedimientos para escribir el texto.

La actividad grupal de planificación, en una primera fase, ha preparado el texto para ser escrito, ha producido, como se ha indicado reiteradamente, el *texto intentado*. De este modo, el texto se ha convertido en "colectivo" y a partir de ese momento hay que materializarlo, es decir, "escribirlo". Para llegar a escribir, el procedimiento usado en edades tempranas puede ser el dictado al adulto.

En el ejemplo que presentamos se trata de escribir en la pizarra de forma colectiva el texto, "ESTAMOS ARRANCANDO FLORES SECAS PARA HACER UN RAMO DE FLORES PARA LAS MAMÁS Y PAPÁS" que constituye un pie de foto resultado de una salida a la Granja-Escuela. Un niño que dicta a otro y éste escribe en la pizarra.

Reproducción y análisis de un fragmento del diálogo maestra-niños.

- 1. Maestra: lo has hecho perfecto / Hugo // lo has dictado muy bien // ζY ahora que se ha acabado...?
- 2. Yeray: un puntito (lo pone)
- 3. Maestra: Ala! yo le digo a Hugo que lo ha dictado muy bien porque ha ayudado a Yeray a ver las palabras que tenía toda esta frase // Y tu a Yeray –lo has hecho muy bien porque lo has hecho muy deprisa y te has fijado mucho // lo que pasa es que ahora vamos a ayudarle / ¿Y quién le ayudará? / el que esté más atento...
- 4. Maestra: =ya veo muchas manos levantadas que empiezan a fijarse... ¿eh? = (muchos hablan =XXX=)
- 5. Maestra: Os ayudo un poquito / para que os fijéis.
- 6. Va leyendo cada palabra señalando, vocalizando muy bien. Algunos niños también van leyendo. Pretende que se den cuenta de las diferencias entre

sonidos que pronuncia y lo que está escrito en la pizarra... Conforme va leyendo hace algún comentario: "FLORES" tendría que decir "FLORES" (en la pizarra pones "FOLES")

7. Continúa leyendo y al final dice: "Vamos a corregir"

Cuadro 4. Flores secas.

En la fase de **textualización**, la finalidad de los enunciados metalingüísticos (1-3) son procedimentales, es decir, sobre el procedimiento utilizado en la textualización: cómo escribir, cómo dictar, cómo seguir al dictado.

Los contenidos se centran en los procedimientos de textualización (dictado) y especialmente en la segmentación de palabras.

El enunciado "*lo has dictado muy bien*" (1), que explica la maestra en el 3, deja entrever cuáles son las condiciones consideradas aceptables para el dictado:

- Claridad en el texto, de acuerdo con la planificación.
- Rapidez adecuada a las posibilidades de grafíar que tiene el niño que escribe en la pizarra.
- Segmentación de las palabras, ya que Hugo ha dictado separándolas expresamente para que Yerai las escriba. ("Porque ha ayudado a Yerai a ver las palabras que tenía toda la frase..." (3)

Respecto al niño que escribe, las consideraciones se centran en:

- Las acciones más motrices, fundamentales en esta etapa, -"escribir deprisa"-
- De fidelidad al texto dictado
- De atención a la segmentación y a la propia relación sonido-grafía –"te has fijado mucho"—(3).

Las habilidades que en este momento del aprendizaje se pueden pedir a los niños se centran en gran parte en los problemas de la ortografía –Yerai todavía está en la etapa silábico-ortográfica (Ferreiro y Teberosky, 1979)– y de producción material del texto. Por otra parte, la fidelidad al contenido del texto y la atención a los planes globales que presiden la redacción han de confluir (Camps, 1994). La maestra, con la valoración positiva de lo que han hecho los niños (dictar y escribir respectivamente) (3) los hace tomar conciencia de las estrategias utilizadas y fijarse en los requisitos de la escritura.

Hay que destacar también la continua referencia a la operación "fijarse" (3-4-5) como una habilidad necesaria para el desarrollo de la tarea. Se nos

demuestra una estrategia continua de provocar la reflexión sobre la propia acción.

Al final de la secuencia, la maestra muestra una atención a la ayuda que ella puede prestar en la ZDP de los niños: la ayuda consciente por su parte pretende, además, una toma de conciencia por parte de los niños. (5)

Por lo que se refiere a la *revisión*, que se prepara en la última parte de la secuencia de textualización —"*Vamos a corregir*" (7)— podemos observar cómo el *texto intentado*, la creación colectiva oral, sirve ahora de referente, de modelo, para la revisión del escrito en la pizarra. La situación de creación colectiva nos permite ver los diferentes niveles de conocimiento de los niños y cómo la creación de conflictos y su resolución los llevan a la corrección del texto que habían escrito.

6. LAS INTERVENCIONES DOCENTES

El estudio específico de las intervenciones de la maestra permite la descripción e interpretación de las estrategias usadas en relación a la tarea concreta de planificación y textualización del texto que se lleva a cabo en cada sesión.

El estudio muestra un patrón determinado del funcionamiento de la clase y de las actividades que se realizan en ella. El conjunto de las intervenciones se puede resumir en el cuadro siguiente:

- Demandas a los niños, individuales o colectivas
 - preguntas (abiertas o cerradas)
 - sugerencias (de acción o de reflexión)
 - otras (repeticiones, reformulaciones, incomprensiones...)
- Explicaciones-informaciones.
- Evaluaciones (aceptación de propuesta, valoración explícita)
 - reformulaciones
 - repeticiones
- Orientaciones-organización de la tarea de escritura del texto.
- Orden del grupo, llamada de atención.

Cuadro 5.

Todas estas intervenciones constituyen el estilo personal de una docente pero ofrecen un modelo que sirve de pauta de reflexión para otras situaciones. Los trabajos sobre la importancia de guiar el conocimiento para contribuir a la formación de los conceptos y los procedimientos (Mercer, 1996) se confirma

en las situaciones que permiten a los niños avanzar desde sus presupuestos y construyendo sobre lo que saben. Hemos encontrado rasgos de este estilo docente que ayudan definitivamente a construir un modelo didáctico de gran valor.

Del análisis transversal de todas estas intervenciones categorizadas en los cinco grupos del cuadro 3 se desprende que la maestra habla con cuatro finalidades diferentes:

- 1. Para gestionar los recursos disponibles en el grupo-clase (verbales, materiales, conocimientos sobre la escritura).
- 2. Para ayudar a planificar el texto: se habla del contenido o de la forma del texto. Plantea los requerimientos necesarios para formular el *texto intentado*.
- 3. Para propiciar el uso y toma de conciencia de las operaciones mentales que se realizan mientras se habla: actividad metacognitiva (memoria, atención, reflexión metalingüística).
- 4. Para poner orden y reconducir la acción, darle sentido a la tarea, llamar la atención,...

Estas cuatro formas de proceder se centran a su vez en tres ejes: gestionar las capacidades y conocimientos del grupo, conseguir la formulación de un *texto intentado*, es decir preparado oralmente para ser escrito, e intentar que los niños tomen conciencia de las operaciones mentales que realizan.

La conclusión más relevante de este apartado de las intervenciones de la maestra es que dispone de un *patrón* que se repite de forma consistente y que los pilares sobre los que se basa este modelo le permite avanzar de forma sistemática en *la enseñanza* del texto escrito, concretamente en las actividades de planificación y textualización. Las conclusiones, presentadas a continuación, sobre la estructura y la temática de la que se habla en los episodios permiten comprender y completar esta apreciación inicial.

7. CONCLUSIONES

Como resultado de los análisis de las situaciones de interacción oral en la clase, podemos afirmar que la enseñanza debería prever la definición de objetivos y establecer el plan guía para la producción del texto de forma específica ya en la educación infantil. El hecho de realizar estas actividades con niños pequeños resulta de gran relevancia por cuanto se revalida la idea de que la enseñanza posibilita el avance y el desarrollo del sujeto.

Por otro lado, la rentabilidad de los conocimientos colectivos en las situaciones estudiadas se manifiesta en la calidad de los procesos implicados y en los productos, que si bien son el fruto de las posibilidades colectivas permiten el aprendizaje de los sujetos individualmente.

El análisis de las interacciones puede ofrecer pautas para programar una acción didáctica que tenga en cuenta diferentes situaciones de escritura, en las que se compartan los conocimientos para ser utilizados de forma colectiva que posibiliten la composición del texto. En el caso de las sesiones de la escritura sobre situaciones vitales de los niños de la clase, las intervenciones son más numerosas y variadas. Deducimos que los conocimientos compartidos por el grupo ofrecen posibilidades mayores de construcción del texto. La dinámica de participación es más rica si todos los niños conocen el tema del que se habla. Por tanto, para la acción didáctica hay que tener en cuenta este factor a la hora de determinar los temas de escritura. La formulación de ideas y la redacción de textos se presentan con mayores posibilidades. Aumentan las maneras de hacer intervenir a niños de menor nivel de conocimientos lingüísticos y se propician las intervenciones de diferente nivel, con lo que el texto tiene posibilidades de ser más complejo, completo y riguroso.

Por otro lado, el conocimiento que la maestra tiene de la mayoría de los acontecimientos y del contexto vivencial de los niños contribuye a ayudarlos a formular ideas. Las posibilidades de interacción social aumentan y por lo tanto las posibilidades de expresión lingüística.

La sistematización de los contenidos a enseñar ofrece un modelo que se consolida a lo largo del curso: la maestra va orientando de forma más definida las tareas y sugiere a los niños "pensar" en el texto que van a escribir. La complejidad de las situaciones y el crecimiento de los conocimientos hacen que las demandas se concreten en "pensar para escribir" y "decir lo que vamos a escribir". Al final del curso los niños han asumido la triple actividad de "pensar, decir, escribir", actividades secuenciadas que les ayudan a formular los textos.

Es de destacar que la familiarización de los niños con las actividades de planificación oral del texto, y por lo tanto el aumento de su competencia en este campo se encuentra con una restricción que debe ser solucionada con otras ayudas y otras actividades: la dificultad de manejar de forma autónoma, rápida y segura el código, impide que los niños "escriban" textos largos y más complejos, que ya han sido capaces de planificar y gestionar. Es por ello que las ayudas de los adultos deben subsanar estas dificultades con estrategias que les permitan seguir avanzando en aquello que pueden, como en este caso la formulación de textos correctos y ricos para ser escritos. El dictado al adulto o a escritores más expertos, pueden ser una estrategia útil para evitar la pérdida de ideas que no pueden escribirse materialmente por los propios niños. La textualización

es pues un momento especialmente interesante para ver cómo se puede, o no, materializar el texto intentado. Las ayudas son en esta fase de gran importancia y las expectativas creadas por la maestra y los niños deben ser ajustadas a sus posibilidades y conocimientos. En definitiva podemos resumir todo este complejo entramado de la actividad en las ideas siguientes:

- Se aprende a escribir si el marco en el que se escribe es funcional y significativo.
- Cada fase del proceso de escritura debe tener sentido por sí misma.
- Hay que planificar los textos y se puede hacer desde bien pequeños con las ayudas pertinentes y de forma oral.
- La planificación se realiza de forma similar en todas las sesiones analizadas: hay una secuencia útil para llevarla a cabo.
- Los conocimientos compartidos por el grupo y la maestra facilitan la escritura: espacio de conversación compartido.
- La actividad de escribir en grupo permite la participación de niños de alto nivel y de bajo nivel de conocimientos.
- La gestión que hace la maestra de los conocimientos es esencial en el proceso para sacar rentabilidad a los conocimientos disponibles.

Cuadro 6.

Para terminar, la metodología empleada en este trabajo ha confirmado las posibilidades de un modelo de investigación que permite, a través del análisis sistemático de las situaciones reales de aula, contribuir al establecimiento de marcos teóricos que ayuden a mejorar el sistema educativo (Camps, Ríos & Cambra, 2000).

La colaboración entre dos ámbitos, el de la práctica reflexiva y el de la investigación sobre la práctica, muestra las potencialidades de un modelo que abre importantes caminos para la renovación de la escuela y el avance de la investigación educativa.

ANEXO

Conversación completa original de la escritura de "Daniel ha pescado un pez cabezón"

PEZ CABEZÓN

(Traducción del original en catalán)

- 1. Maestra: qué os parece / si hoy / (P) como estamos estudiando los animales del mar / hoy para escribir en nuestro libro del fin de semana contamos alguna cosa que han dicho aquí los niños / y que tiene que ver con los animales del mar...?
- 2. Abel: yo también he pescado,..
- 3. Maestra: tú también // pues dime algo / (F) de todo lo que han dicho los niños / mmmmm // Irene / de todo cuanto han dicho los niños / qué es lo que han dicho de los animales de la mar?
- 4. Irene:...(Duda.).. Raül-
- 5. Maestra: qué ha dicho Raül? (*Irene no contesta...*) Sí / es verdad / ha dicho una cosa de que// de una ballena // pero ha dicho una cosa que ha visto en una película // pero hay otros niños //= que han tenido los animales del mar muy cerquita= qué han dicho? qué han dicho, Xavi?
- 6. Varios: =XXX=
- 7. Xavi: (PP) que han pescado un "cabezón"
- 8. Maestra: que ha pescado/ un cabezón/ eh que si?// (*Coge el Libro del Fin de Semama*) vamos a contar cuantas hojas tenemos aquí/ a ver si nos cabe aún / la hoja de hoy// contamos-
- 9. Todos a la vez: una-dos-tres- (hasta diez)
- 10. (Mientras cuentan la maestra baja el tono de voz para que no griten) y dice :(PP)"sin chillar, Almeza".
- 11. Maestra: hoy va muy bien / que (P) escribamos aquí al Libro del Fin de Semana / (F) lo que ha dicho Nadir y lo que ha dicho Daniel // (L) que fueron a pescar.
- 12. Abel: yo también he ido a pescar
- 13. Maestra: pero este fino de semana u otro?// no me digas mentirijillas / eh?
- 14. Maestra: tú no habías dicho que habías ido al fútbol?
- 15. Abel: si:
- 16. Maestra: ah/ =entonces no fuiste a pescar =
- 17. Varios: =XXX=
- 18. Maestra: =piensatelo=
- 19. Varios: =XXX=
- 20. Maestra: = espera / que se lo está pensando= / cuando has ido?
- 21. Abel: por la tarde
- 22. Maestra: ah! pues es posible// ha ido por la tarde/// hay tres niños: Abel / Daniel Garcia y Nadir / que han ido a pescar- // Yo quiero saber/ y todos

lo vamos a pensar // (L) como / podemos / escribir / eso / en la pizarra //para que cuando lo vayamos a leer / entendamos muy bien qué es lo que dice....// primero que nada / pensamos lo que pondremos / y me lo va a deci::r /// Santi/ qué queremos escribir?

- 23. Santi: HA:N / PESCADO / UN / PEZ / CABEZÓN
- 24. Maestra: quien ha pescado un pez cabezón?
- 25. Una niña: Daniel
- 26. Santi: Daniel
- 27. Maestra: Atended- // primero escribiremos / DANIEL / = HA / PESCA-DO UN PEZ CABEZÓN=
- 28. Varios: =HA PESCADO UN PEZ CABEZÓN= (acompañan a la Maestra)
- 29. Maestra: podemos escribir alguna otra cosa para que digamos también lo de Nadir y lo de Abel?
- 30. Muchos: =XXX= = y la tarde=
- 31. Maestra: y me lo dirá // ella (señala Beatriu)
- 32. Beatriu: (L) DANIEL GARCIA / NADIR / ABEL / HAN PESCADO UN PEZ CABEZÓN..
- 33. Maestra: todos han pescado un pez cabezón?
- 34. Niños: =no::::= =XXX=
- 35. Maestra: (F) un momento// tú has pescado un pez cabezón? (A Nadir) // y tú has pescado un pez cabezón? // (A Abel; Dicen que no) // me parece que me estáis diciendo una mentirijilla (F) // habríais dejado el mar sin cabezones (F) (Ríen) /// a mí / sólo / me ha dicho que ha pescado un pez cabezón / Daniel Garcia // pues / el pez que tú has pescado como era? (A Nadir)
- 36. Nadir: = de colores=
- 37. Varios: =XXX=
- 38. Maestra: ah// (F) Atended // el pez de él era de colores // y tu / Abel? / has pescado? // hay muchas veces que los pescadores van a pescar y no sacan ningún pez...!
- 39. Una niña: =porque no habría-=
- 40. Varios: =XXX=
- 41. Maestra: tú has pescado?
- 42. Abel: cuatro-
- 43. Maestra: y sabes el nombre de alguno de ellos ? (*Abel duda*) /// No lo sabe // hay algún niño que me sepa decir todo seguidito / todo seguidito / todo seguidito /lo de Daniel/ lo de Nadir / y lo de Abel ? // (P) todo seguidito / para que yo (F) pueda escribir a la pizarra// hay alguien que me lo sabría decir todo seguido?
- 44. (Alexandra levanta el brazo)
- 45. Maestra: (F) Alexandra

- 46. Alex: que DANIEL GARCIA / Y: / =HA/ HA / PESCADO / UN PEZ CABEZÓN= (La maestra hace gesto de acompañar cada palabra que dice la niña)
- 47. Varios: =XXX=
- 48. Maestra: Qué más? (señala a una niña)
- 49. Alexandra: ABEL HA PESCADO CUATRO PECES
- 50. Almeza: =y después a bajo=
- 51. Varios: =XXX=
- 52. Maestra: y después / qué más?
- 53. Un niño: Abel ha pescado =un pez- = Varios: =XXX=//
- 54. Maestra: qué más?
- 55. Yerai: NA/DECIR/ HA/ PESO/CAT/UN/PEZ/ =CABEZÓN= //(Silabeja como para dictar el texto..)
- 56. Un niño: =DE COLORES=
- 57. Yerai: DE/CO/LORES (rectifica)
- 58. Varios: =XXX=
- 59. Maestra: Yerai / (F) sal
- 60. Yerai sale a la pizarra)
- 61. Maestra: (F) Yerai lo tiene muy claro// y vosotros / (F) vais a atender y él lo va a volver a decir // mientras un niño / él lo dictará y (P) habrá otro niño que escribirá / lo que él le dirá
- 62. Sale Abel a la pizarra
- 63. Maestra: tú dictale lo primero que va a escribir/ pero todo /// =mira lo qué voy a escribir// él te lo dice todo seguido=
- 64. Varios: =XXX=
- 65. Yerai: DANIEL/HA/ PESCADO/ UN/ PEZ/ CABEZÓN

<u>NORMAS DE TRANSCRIPCIÓN</u>

 Identificación del locutor: Maestra= Maestra; Nombre del a niño o niña, con mayúscula:

Ej.: "Beatriu" (*)

- Interlocutor no identificado= un niño/ niña; varios
- Entonación interrogativa: entre signos de interrogación (?).

Ej. ¿Te acabode contar una cosa?

- Pausas: / // /// (corta, media, larga)
- Encabalgamientos: los fragmentos en cuestión entre =...=

Ej.: Maestra =qué debo escribir Varios: =XXX=

- Corte brusco: palabra cortada o frase inacabada: -.
 - Ej.: "unos hombres estaban tocando-"
- Alargamientos fónicos: señalados con ":", ":"

- Fragmentos ininteligibles: XXX
- Lectura textual o propuesta de *texto intentado*, para ser escrito: mayúsculas.

Ej.: "ABEL HA PESCADO CUATRO PECES"

- Comentarios de quien transcribe. Entre paréntesis y en cursiva. Ej. (*mira a la derecha*).
- Fragmentos irrelevantes para el estudio (...)
- (*) Por evitar que la inicial enmascare a quien habla, ya que nos interesa en ocasiones ver quién es exactamente. Las iniciales pueden confundir.

Los turnos de palabra están numerados. Por cuestiones informáticas salen también numerados los comentarios sobre los enunciados o las acciones de los niños o la maestra.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A.A.V.V. "El papel del habla en el desarrollo de la Alfabetizción" En Ramos García, Joaquín (cord.). *Enseñar a escribir sin prisas pero con sentido*. Cap. II. MCEP. Morón, 2003.

ALTAVA, Vicente; GALLARDO, Isabel M.; PÉREZ, Inmaculada; RÍOS, Isabel. "La reflexión como motor de cambio en el aula". En *Investigación en la Escuela*, 47. Díada. Sevilla, 2002. Págs. 105-112.

BEREITER & SCARDAMALIA, M. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58. 1992. Págs. 43-64.

CAMPS, Anna; RIBAS, Teresa; MILIAN, Marta; GUASCH, Oriol. "Les reformulacions del text intentat: la construcció del discurs escrit en grup". *II Trobada Internacional sobre la Adquisición de les Llengües de l'Estat.* Universitat de Barcelona.

CAMPS, Anna; RÍOS, Isabel; CAMBRA, Margarida. Recerca i formació en didáctica de la llengua. Graó. Barcelona, 2000.

CAMPS, Anna. L'ensenyament de la composició escrita. Ed. Graó. Barcelona, 1994.

CARR, W. Y KEMMIS, S. Teoría crítica de la educación. La investigaciónacción en la formación del profesorado. Martínez Roca. Barcelona, 1988.

EDWARDS, D.; MERCER, N. *El conocimiento compartido*. Paidós / MEC. Madrid, 1998.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Anna. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. México, 1979.

GUASCH Boyé, Oriol; MILIAN GUBERN, Marta. "De cómo hablando para escribir se aprende lengua" En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, nº 20, (Ejemplar dedicado a: *La discusión como instrumento de aprendizaje*). Graó. Barcelona, 1999. Pags. 50-60.

HAYES, J.R. & FLOWER, L. "Writing research and the writer". *American Psychologist*, 41. 1986. Págs. 1106-1113.

IBÁÑEZ, D.; RÍOS, I. "Pensemos bien lo que queremos decir para después escribirlo". *Conceptos de educación*, nº 7. Centro de Profesores. Granada, 2001. Págs. 149-159.

MERCER, Neil. La construcción guiada del conocimiento. Paidós. Barcelona, 1996.

RIBERA, Paulina; RÍOS, Isabel. "La planificación oral del texto escrito". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 17. Ed. Graó. Barcelona, 1998. Págs. 20-33.

RÍOS, Isabel. "Enseñar a planificar o enseñar a escribir". En Ramos García, Joaquín (cord.). *Enseñar a escribir sin prisas pero con sentido*. MCEP. Morón, 2003. Págs.130-138.

RÍOS, Isabel. *Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oarla del text escrit*. Tesis doctoral. Publicacions Universitat Jaume I. Castelló de la Plana, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. "Parlar per escriure". En "La interacció verbal". *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, nº.6. Graó. Barcelona, 1995. Págs. 23-34.

VILÀ SANTASUSANA, Montserrat; RIBAS SEIX, Teresa; MILIAN GUBERN, Marta. En *Articles. Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*, nº. 37. Dialogar per aprendre. Graó. Barcelona, 2005. Págs. 5-10.

VYGOTSKI, L.S. "Aprendizaje y desarrollo intelectual en al edad escolar". En Vygotski, L.S.; Leontiev, A.N. y ot. *Psicología y pedagogía*. Ed. Akal. Madrid, 1973.

VYGOTSKI, L.S. "Pensamiento y lenguaje". *Obras escogidas*, Vol. 11. Visor. Madrid, 1993.

LA MEDIACIÓN EN LA ADQUISICIÓN INICIAL DE LA ESCRITURA DE DIFERENTES GÉNEROS DISCURSIVOS

Mª del Pilar Fernández Martínez Directora de la Zona de Casa de Niños Oeste-2 de la Comunidad de Madrid. (Grupo Didactext)

> María Josefa Gómez García Maestra de Educación Infantil del CEIP "Federico García Lorca" Majadahonda (Madrid)

INTRODUCCIÓN

- 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA
 - 1.1. El enfoque comunicativo
 - 1.2. La perspectiva sociocultural y Vygotski
 - 1.3. Investigaciones anglosajonas
 - 1.4. La perspectiva psicogenética
 - 1.4.1. Niveles de reconstrucción del sistema de escritura por los niños
 - 1.5. Didáctica de la lengua
- 2. LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO
 - 2.1. El sistema de escritura
 - 2.2. El lenguaje escrito
 - 2.3. Las funciones del lenguaje y de la lectura y la escritura
- 3. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS
- 4. EL TEXTO
- 5. CÓMO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR
- 6. LA NARRACIÓN. EL CUENTO

- 7. LA DESCRIPCIÓN
- 8. LA EXPOSICIÓN DE INFORMACIÓN
- 9. CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

Los niños¹ de Educación Infantil como miembros de una sociedad en la que la lectura y la escritura están presentes en la mayoría de las actividades de la vida cotidiana y en la que, además, tiene una gran valoración social ser usuarios competentes de las mismas, no son ajenos a la presencia y usos de estas manifestaciones lingüísticas, como no lo son a todo lo que ocurre a su alrededor; es más, podríamos afirmar que conocen, se preguntan, observan e imitan lo que hacen las personas de su comunidad cuando leen y escriben.

Además, como la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura son objetivos prioritarios en la escolaridad obligatoria, utilizamos esa curiosidad, interés y saber de los niños para acercarles progresivamente a esos objetivos desde la Educación Infantil. Pues al enseñarles a leer, a entender, a construir significado y a escribir, estamos favoreciendo el aprendizaje del uso del lenguaje como herramienta de comunicación que orienta el pensamiento, regula la conducta personal y ajena, y domina las habilidades expresivas y comprensivas. Es decir, estamos ofreciendo a los alumnos la posibilidad de adquirir y comunicar experiencias en torno a la lectura y la escritura como algo útil en los diversos ámbitos, no sólo de la vida escolar, sino también de la vida personal y social.

La escuela, por otra parte, tiene la función principal de transmitir los conocimientos relevantes en la cultura en la que está inmersa. Al ser la escuela la institución encargada de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y la responsable, a la vez, de su adquisición, no puede dejar de lado los saberes infantiles, sino que debe partir de ellos para acercarles de forma paulatina al saber formal exigido por la sociedad a sus ciudadanos. Algunos estudios han mostrado que el uso social de los textos escritos contribuye de forma muy positiva al logro de ese dominio formal de la lectura y la

120

¹ En este trabajo utilizamos el masculino como no marcado. Evitamos la especificación del tipo "niño, niña; maestro, maestra; padre, madre, etc." para agilizar la lectura.

escritura en lo que respecta a su enseñanza y aprendizaje. Esta es la razón por la que partimos de los géneros discursivos para la enseñanza del lenguaje escrito: son las formas de uso de la lengua oral y escrita utilizada por las comunidades sociales en los diversos ámbitos de la actividad humana (Bajtin, 1979/1992). Asimismo son un medio imprescindible para poder relacionar las tareas escolares con las demandas para la inserción en la vida social.

A ello hay que añadir que la enseñanza y el aprendizaje de los géneros discursivos favorece la motivación e interés de los niños por el lenguaje escrito, le da significado y propicia la reflexión y el dominio del sistema de escritura (código), de una forma funcional y contextualizada.

El niño acude al aula con una experiencia más o menos variada y precisa de lo que es el lenguaje escrito y de su utilidad, adquirida en su medio familiar y social; por lo tanto, partir de los usos reales, sociales, del lenguaje escrito será la mejor forma de diseñar actividades. Desde esta concepción, el maestro será el mediador entre el saber cultural y los aprendizajes de los alumnos, entre los cuales la lectura y la escritura figuran como habilidades sociales complejas que necesitan ser enseñadas ya que no se adquieren de forma natural y cuyo aprendizaje dura toda la vida.

En este trabajo se presenta la situación de escritura de distintos textos: descriptivo, narrativo y expositivo. Se trata de tareas escolares realizadas en interacción social entre los niños y la maestra con la intención de contribuir a su desarrollo. Merece destacarse a este respecto las intervenciones de la maestra con cada niño y con todo el grupo. Dichas intervenciones guían y posibilitan la realización de esta tarea por niños de tres, cuatro y cinco años, durante el proceso de construcción de los textos, en cuanto que ofrecen ayudas para la planificación, la realización y la revisión del texto antes de que esté finalizado, lo que implica la toma de conciencia del proceso de escribir.

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura se insertan en un marco teórico amplio, constituido por diferentes perspectivas que permiten entender y explicar la complejidad de dichos procesos. Dicho marco también permite analizar la variedad de factores que intervienen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje: los saberes de los niños; la interacción entre los niños y los adultos, mientras realizan tareas de escritura; el contexto del aula; la mediación de la maestra, etc.

Entre las principales perspectivas, reseñamos las siguientes:

1.1. El enfoque comunicativo

Se trata de una orientación general para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que asume una serie de principios teóricos y metodológicos. Parte de la idea de que la adquisición del lenguaje es social y, por lo tanto, enseñar lengua es enseñar a comunicarse. Aparece en los años setenta (Hymes) y se basa en las ciencias del lenguaje y de las teorías e investigaciones de la psicolingüística referidas a cómo se produce el aprendizaje lingüístico y a qué condiciones lo favorecen. Surge inicialmente dentro de la enseñanza de segundas lenguas y supone una ruptura con los métodos estructuralistas utilizados hasta esa fecha.

El enfoque comunicativo no es un método sino una orientación general para desarrollar la competencia comunicativa, es decir, el conocimiento práctico de las normas de uso de la lengua: cuándo, cómo, a quién, y para qué usamos la lengua. Se trata de una competencia lingüística –relacionada con las leyes fonológicas y sintácticas que rigen las relaciones entre los términos de una lengua— y de una competencia pragmática –conocimiento del uso de las expresiones adecuadas a las situaciones en que se producen, con las respectivas modalidades y registros— (Ruiz Bikandi, 2000).

El desarrollo de dicha competencia es objetivo principal de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas, y en tal sentido interesa para el estudio de la adquisición inicial de la escritura.

1.2. La perspectiva sociocultural y Vygotski

Desde la psicología soviética se plantea que las funciones cognitivas superiores, aquellas que tienen una larga historia social, son las que deben ser objeto de estudio de la psicología científica. Dado que leer y escribir son funciones con una larga historia social, deben ser objeto de estudio de la psicología científica.

Vygotski sostiene que la interacción social tiene un papel fundamental en el desarrollo psíquico del niño, es decir, que la interacción entre el adulto y el niño es el motor de desarrollo del segundo. Y, además, desde dicha interacción, se justifica y fundamenta la evolución del desarrollo psicológico en la infancia y a lo largo de la vida. Esta perspectiva proporciona una explicación histórica del desarrollo psicológico y establece los principios que explican el desarrollo de los procesos psicológicos superiores: el lenguaje, el pensamiento, la percepción, la atención, la memoria y el juego. En este marco historicocultural, la actividad compartida se vuelve imprescindible porque sirve para activar el desarrollo y regular la conducta del niño, es decir, que la actividad que comparten dos personas se interioriza y se transforma en crecimiento.

La línea del interaccionismo social de influencia vigotskiana reúne algunos estudios que se han ocupado de aspectos fundamentales como la construcción del conocimiento en interacción social y la construcción social de la alfabetización como objeto de conocimiento. Los principales autores de este marco son Vygotski (1981) y Bajtin (1997); cabe destacar entre otras las aportaciones de Bruner (1981, 1987), Werstch (1988,1993), Schneuwly (1992, 1995) y Bronckart (1996) que han continuado la línea iniciada por ellos (Ribera, 2002). Desde este marco se intenta comprender cómo el ser humano adquiere el lenguaje oral y el lenguaje escrito, conocer cuáles son las características de los géneros discursivos en su uso social, cómo aprenden los niños esos géneros discursivos orales y escritos, y de qué forma y con qué medios las otras personas les ayudan a conseguir-lo. Además, dicho marco ayuda a comprender lo que sucede en el aula cuando se intenta enseñar a producir géneros escritos con niños de tres, cuatro y cinco años.

Es necesario recordar que Luria y Vygotski son los primeros que plantean la existencia de una "prehistoria del lenguaje escrito" y reconocen que "la historia de la escritura en el niño comienza mucho antes de que un maestro ponga un lápiz en sus manos y comience a enseñarles cómo se dibujan las letras" (Luria, 1929). Las aportaciones de estos autores manifiestan que la actividad de escribir es la que ayudará a adquirir el sistema de escritura. El niño antes de comprender las relaciones y el funcionamiento del sistema de escritura, ha hecho muchos intentos y esfuerzos para explicarlo; son estos primeros pasos los que constituyen la prehistoria de la escritura. El niño comprende cómo funciona la escritura escribiendo.

Las actividades de aula que aquí se refieren tienen en cuenta las aportaciones de Vygotski sobre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y los estudios derivados de éstas en los que se trata de profundizar en la construcción del conocimiento. Dichas aportaciones sirven de guía de las estrategias que se utilizan para ayudar a los niños a avanzar en la construcción de su conocimiento sobre el lenguaje escrito.

1.3. Investigaciones anglosajonas

Desde los años setenta se publican trabajos de investigación anglosajona que contribuyen a que se tenga en cuenta y valore el conocimiento infantil del lenguaje escrito antes de comenzar la enseñanza formal. Entre los principales figuran los de Doman (1979), Read (1975), Minovi (1976), Bissex (1980).

Cazden (1981) realiza unos estudios con la intención de explorar las interacciones entre niños y adultos en las actividades de escritura. En dichos estudios se propone demostrar cómo el adulto, maestro, padres, etc., proporcionan el "andamiaje" que el niño necesita para avanzar en el dominio de la escritura.

Si bien los niños de que hablamos (tres, cuatro y cinco años) todavía no saben leer ni escribir de forma convencional, convenimos con los estudios realizados por Goodman (1980, 1992) que "las raíces de la alfabetización" se hunden en una cultura volcada hacia lo impreso que incluye el conocimiento que los niños construyen en intercambio con su medio social desde muy temprano. Estos primeros pasos en la alfabetización dependen de las experiencias personales que cada niño tenga, de modo que la familia y la comunidad son los primeros alfabetizadores (Barrio y Domínguez 1997).

1.4. La perspectiva psicogenética

Ferreiro y Teberosky (1979) realizaron una serie de investigaciones acerca de la escritura: la adquisición del sistema de escritura y los procesos implicados en dicha adquisición parten de la concepción psicogenética piagetiana y la aplican a la escritura.

Estas investigaciones defienden que cualquier conocimiento nuevo se basa en conocimiento anterior. Hablan de procesos de aprendizaje porque el conocimiento progresa por sucesivas aproximaciones con distintos niveles de saber; no se pasa de un estado de no saber absoluto a un estado de saberlo bien. De ahí que, para el caso, quien enseña a leer y a escribir debe permitir y fomentar que los niños escriban y lean, según su lógica.

El niño es el sujeto activo de su aprendizaje, desde que nace interactúa con el medio que le rodea para conocerlo. En una sociedad alfabetizada, el lenguaje escrito forma parte de ese medio, y, en consecuencia, el niño construye sus propias concepciones sobre el lenguaje escrito, como lo hace con el medio físico y social que le rodea.

Para comprender cómo el niño aprende a escribir, es necesario partir de la génesis de su conocimiento sobre el lenguaje escrito, que comienza antes de que el niño sea escolarizado. Mediante la verbalización, nos podemos aproximar al proceso de génesis del texto que los niños aprenden a escribir y, especialmente, al proceso de negociación en grupo que la maestra guía hasta que se ha consensuado el texto (ver apartado 6a, reescritura del cuento).

Durante el proceso de construcción del conocimiento sobre la escritura, el niño elabora sus propias hipótesis que no siempre coinciden con las de los adultos. El aprovechamiento didáctico de los conocimientos de los niños y la utilización de los recursos verbales de la maestra pueden ayudarles en su tarea de escritura contribuyendo al aprendizaje. A este respecto, Ferreiro y Teberosky enfatizan que escribir no es lo mismo que copiar, y que un niño no aprende a

escribir a través de las copias, sino poniendo a prueba sus conocimientos, aunque sean erróneos.

La interacción entre las hipótesis infantiles y las propuestas del medio activan el proceso de construcción del conocimiento sobre la escritura. Las sucesivas reformulaciones de dichas hipótesis infantiles hasta lograr la comprensión de las leyes que rigen la escritura adulta surgen de los conflictos cognitivos a los que los niños se van enfrentando. Hoy sabemos que el conocimiento no convencional que el niño tiene de la lectura y de la escritura, evoluciona hacia formas superiores en la medida en que puede experimentar escribiendo y leyendo a su manera, y reflexionar desde sus propias posibilidades.

Pero no todos los niños llegan a la escuela con el mismo conocimiento inicial. Los niños que provienen de un entorno que les ha brindado pocas o nulas experiencias con la lengua escrita (escasez de textos y de personas cercanas que hagan uso frecuente de ellos) llegan a la escuela con menos conocimiento de esta habilidad. La escuela tiene la función social de compensar estas desigualdades iniciales. Con ese fin se creará en clase un ambiente alfabetizador, semejante al que han tenido en casa los niños que traen mayor información en lectura y escritura. Sólo en la medida en que se consiga crear en el aula este ambiente rico en eventos de lectura y escritura, mediante los cuales los niños tengan la oportunidad de interaccionar junto con los otros compañeros y con la mediación de los adultos y apropiarse de sus características, funciones y procedimientos de uso, podrán convertirse en buenos lectores y escritores.

Con las premisas anteriores, se han realizado varias investigaciones que han permitido establecer los pasos que sigue el niño en su conceptualización de la escritura y que se describen a continuación.

1.4.1. Niveles de reconstrucción del sistema de escritura por los niños

Ferreiro y Teberosky (1979) en su obra *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* describen las características de las escrituras de los niños y su evolución. Numerosas publicaciones han tratado este tema posteriormente. En el trabajo que nos ocupa parece conveniente describir los niveles de apropiación del sistema de escritura para poder interpretar y comprender las producciones escritas de los niños. Se seguirán los niveles propuestos por Ferreiro (1991) en el texto *Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis*.

Primer nivel: escrituras indiferenciadas

a) Características de este nivel. Dibujo no es igual que escritura; la diferencia que existe entre los dos se debe a la organización de las líneas;

no existen criterios para diferenciar las escrituras realizadas por los niños; la diferencia reside en la intención del autor; las escrituras ya tienen las características de cualquier sistema de escritura: linealidad, arbitrariedad y convencionalidad.

- b) Los niños son capaces de distinguir entre dos formas de representación gráfica: icónica (dibujo) y no icónica (escritura). Se plantean cómo se relacionan el dibujo y la escritura. Dicha relación es para el niño un nuevo problema, se pregunta para qué sirve la escritura. Lo resuelve de la siguiente forma: las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo (seres humanos, animales, etc.) que el dibujo no tiene capacidad de representar, los nombres. Esta respuesta le plantea otro nuevo interrogante: ¿de qué manera se organizan las letras para representar adecuadamente los nombres de los objetos?
- c) Características de las escrituras. Las escrituras indiferenciadas sólo se distinguen por la intención del autor; en lo referente al aspecto cualitativo, realizan una única grafía que puede ser de trazo continuo o discontinuo; en lo concerniente al aspecto cuantitativo, realizan un trazo de extensión arbitraria y sin control. Ver las figuras 1 y 2.

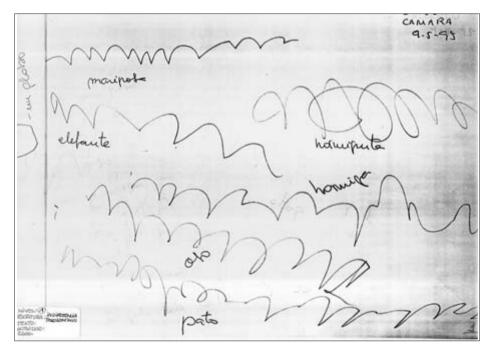


Figura 1. Escrituras indiferenciadas trazo continuo.

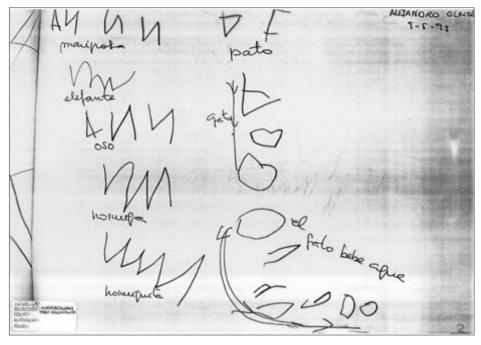


Figura 2. Escrituras indiferenciadas trazo discontinuo.

Segundo nivel: escrituras diferenciadas

- a) Características de este nivel. Ya no son suficientes las intenciones del autor para diferenciar escrituras. Buscan distinciones gráficas de diferenciación interna y de combinación entre caracteres. Dos cadenas idénticas de letras no pueden decir distintos significados.
- b) Los niños diferencian entre escrituras y son capaces de preguntarse cuáles son las condiciones que debe tener una escritura para que sea legible o capaz de decir algo. Responden a esta pregunta realizando escrituras diferenciadas de forma cuantitativa y cualitativa con los criterios de variedad interna, combinación y cantidad mínima de caracteres.
- c) Características de las escrituras. Diferencian las escrituras de forma cuantitativa y cualitativa. El control cuantitativo consiste en averiguar cuántas letras se tienen que escribir para que sea legible. Conforme al principio de cantidad mínima, se necesitan al menos tres letras para que se pueda leer. El criterio cualitativo sostiene que se deben escribir letras diferentes para conceptos diferentes. De acuerdo con este

criterio realizan variaciones cualitativas internas y combinaciones. Pueden ser marcas, pseudoletras, letras. Manejan la hipótesis de variedad: intra respecto de la misma escritura e inter entre escrituras. Ver figura 3.

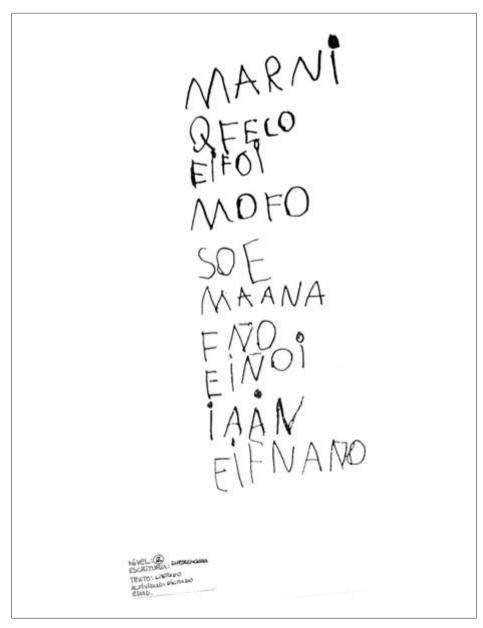


Figura. 3. Escrituras diferenciadas.

Tercer nivel: fonetización de las escrituras

La principal característica de este nivel es que los niños descubren la relación entre lo oral y lo escrito. Se distinguen tres subniveles: silábica, silábica-alfabética y alfabética.

Esta fase supone que los niños son capaces, por primera vez, de realizar un control objetivo de las variaciones de cantidad y variedad de letras necesarias para escribir cualquier palabra.

Las escrituras silábicas representan cada sílaba por un signo que puede no tener valor sonoro convencional como las pseudoletras o por letra con valor sonoro convencional. Véase la figura 4.



Figura 4. Escrituras silábicas con valor sonoro convencional.

Las escrituras silábico-alfabéticas se caracterizan por que algunas silabas están representadas por las dos letras. Es un nivel de transición como puede verse en la figura 5.



Figura 5. Escrituras silábico-alfabéticas.

Las escrituras alfabéticas se caracterizan por que los niños han descubierto la relación entre lo oral y la escritura, es decir, que cada fonema se representa por un grafema. En esta etapa, los niños son capaces de comunicarse con la escritura aunque no lo hagan de forma ortográficamente correcta, como puede verse en la figura 6.



Figura 6. Escrituras alfabéticas.

1.5. Didáctica de la lengua

Respecto a la adquisición de la escritura, asumimos las concepciones básicas sobre la actividad de escribir y su funcionamiento concreto en diversas situaciones de uso manifestadas por el Grupo Didactext (2005), a saber: a) la lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso; b) las funciones y usos escritos de la lengua son diversos, lo cual da lugar a distintos géneros; c) las operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren conocimientos y habilidades de tipo diverso que se adecuan a las situaciones de comunicación y que, por tanto, varían según el género; d) la apropiación de la escritura y de los mecanismos sociales que se generan con su uso suponen un proceso activo de reconstrucción. Las prácticas discursivas sobre los diversos textos existentes en el entorno social son modelos de referencia a partir de los cuales se construye el conocimiento de los géneros discursivos escritos propios de los distintos ámbitos de uso, y e) la lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística.

La enseñanza y el aprendizaje de la escritura requiere un planteamiento basado en los siguientes principios: partir de situaciones de uso de la lengua escrita; articularla en torno a una serie de actividades que buscan, por un lado, escribir el texto teniendo en cuenta el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro, progresar en el dominio del género específico sobre el que se trabaja; hacer de la lectura de textos reales punto de referencia para profundizar en las características del tipo de texto que se quiere escribir. Todos ellos se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua como instrumento para la mejor comprensión y producción de textos.

2. LA LENGUA ESCRITA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO

Existe consenso entre los autores en considerar que la escritura es una herramienta que es necesario adquirir. En esa línea, Carlino, y Santana (1996:21) consideran que "La lengua escrita es ante todo un objeto socio-cultural, una tecnología colectiva de la humanidad, que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos problemas que las sociedades se han planteado. Por esta razón, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares". En la misma línea, Goody (1987) define la escritura como "la tecnología del intelecto". A este respecto, se diferencian dos aspectos de la lengua, con el fin de poder analizar sus propiedades: el sistema de escritura y el lenguaje escrito.

2.1. El sistema de escritura

Es el conjunto de material gráfico y ortográfico que permite la materialización de la lengua escrita en un papel. Tolchinsky (1993) concibe el sistema

de escritura alfabético como un sistema "notacional" que tiene una serie finita de caracteres. Este hecho permite identificar si alguna marca o inscripción pertenece o no al sistema.

Nuestro sistema de escritura no es puramente alfabético, ya que cada fonema no se representa con una única y misma grafía. Determinados fonemas se representan por dos grafemas: CH, RR, LL.; fonemas que pueden ser representados por letras diferentes: C y Z; B y V; Il e Y; R y RR; J y G delante de E y de la I; grafías como la H, la U en QU, en GUE y GUI, que no representan ningún fonema.

Además, el sistema de escritura contiene elementos "ideográficos" que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje: signos de puntuación, separación entre palabras, uso de las mayúsculas.

Teberosky (1992) separa el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la habilidad para leer y escribir por las implicaciones educativas que conlleva. No es lo mismo partir del supuesto: a) que los niños pequeños son "letrados", tienen conocimiento sobre el lenguaje escrito, aunque no estén "alfabetizados", no tengan la habilidad para leer y escribir de forma convencional; b) que los niños, mientras no están alfabetizados, dominan el sistema de escritura, si bien no son "letrados", es decir, no tienen la capacidad de escribir. En consecuencia, la manera de planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje dependiendo del supuesto del que se parta. En el trabajo que nos ocupa, nos situamos en el primer supuesto, con la profunda convicción avalada por la experiencia del trabajo de muchos años con niños, de lo capaces que son de escribir cuando tienen oportunidad de hacerlo y reciben el apoyo ajustado a sus necesidades del maestro y del medio escolar y familiar.

2.2. El lenguaje escrito

Es la variedad de la lengua específica de los usos escritos. Es más elaborado y más formal que el lenguaje que utilizamos en nuestras conversaciones, no sólo en lo que se refiere al léxico, sino también a las construcciones sintácticas elegidas y a los enlaces que cohesionan las frases entre sí.

Son los conocimientos relativos al lenguaje escrito los responsables de que podamos producir escrituras con un lenguaje adecuado, según los propósitos, los destinatarios, el contexto, etc.: escribir una carta, hacer una lista, escri-

132

² La capacidad notacional es la capacidad estrictamente humana de utilizar herramientas para dejar trazos permanentes de actos intencionales.

bir un cuento... Recurrimos a las aportaciones de Teberosky y Tolchinsky para fundamentar las propuestas de aula que se presentan. Teberosky (1992:48) reconoce "en los niños preescolares, y también en los adultos analfabetos, la capacidad para producir y reproducir de forma más o menos fija las características principales del lenguaje escrito, aunque no tengan la habilidad de escribirlo materialmente". Tolchinsky (1993) defiende la doble naturaleza de la escritura: como sistema de notación, y como medio de comunicación, lo que nos permite hablar de: a) propiedades formales: las propiedades internas del sistema de escritura, sus caracteres, su sintaxis y su semántica, en cuanto sistema notacional; responden a la pregunta qué es la escritura, y b) propiedades instrumentales: para qué se usa la escritura (llenar formularios, argumentar, comunicarse a distancia...).

2.3. Las funciones del lenguaje y de la lectura y la escritura

De forma general se puede señalar que las principales funciones de la lengua son la comunicativa, la social y la representativa. Por ello es importante que la escuela enseñe a usar la lengua para diferentes finalidades y en situaciones distintas; o lo que es lo mismo, contextualizar el uso que hacemos los humanos del lenguaje.

Entre los intentos de especificar las funciones de la lengua el más conocido es el de Halliday (1982), quien continúa los trabajos iniciados por Jakcobsón, Bronislaw y Malinowski, y define siete grandes funciones del lenguaje intentando especificar el uso que los niños hacen de él: "instrumental, satisfacer necesidades materiales, hacer que las cosas se realicen, "vo quiero"; reguladora, ejercer el control del comportamiento humano, "hazlo como yo te digo"; interaccional, asegurar la relación social, mantener el contacto, definir v consolidar el grupo, delimitar "el vo v el tu"; personal, expresar sentimientos, emociones, reacciones, "aquí estoy yo, así soy yo"; heurística, explorar la realidad, adquirir conocimientos, aprender, "; por qué?"; imaginativa, crear mundos imaginarios, explorar la belleza del lenguaje, "vamos a hacer como si"; representativa, informar sobre procesos, personas, objetos, abstracciones, estados, mundo real. Su uso aumenta con el desarrollo de la persona. Tough (1989) establece estas categorías funcionales: "autoafirmarse, dirigir, relatar, razonar, predecir, proyectar e imaginar". (Ruiz Bikandi, 2000; 111).

En lo que respecta a la lectura y la escritura éstas cumplen diversas funciones en nuestra sociedad. Como conjunción de un sistema de escritura y de un lenguaje característico, tienen dos funciones básicas: conservar o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo y transmitir o recibir información a través

del espacio. Más concretamente son funciones de la escritura las siguientes: a) consultar materiales escritos para recuperar conocimientos producidos con anterioridad; b) comunicarse con otros a distancia; c) transmitir o recibir información u opinión actualizada; d) compartir ideas, aspiraciones, ilusiones y formas de percibir el mundo (literatura. poesía, novela...); e) reflexionar sobre un tema; f) divertirse jugando con ella; etc.

3. LOS GÉNEROS DISCURSIVOS

Uno de loa autores contemporáneos, pionero en la recuperación de los géneros discursivos es Bajtín (2003) en su obra: "Estética de la creación verbal...", páginas 267 y 268, afirma lo siguiente: "Nos expresamos únicamente mediante determinados géneros discursivos, es decir todos nuestros enunciados poseen unas formas típicas para la estructura de la totalidad, relativamente estables. Disponemos de un rico repertorio de géneros discursivos orales y escritos. En la práctica los utilizamos con seguridad y destreza, pero teóricamente podemos no saber nada de su existencia. Igual que el Jourdain de Molière, quien hablaba en prosa sin sospecharlo, nosotros hablamos utilizando diversos géneros sin saber de su existencia. Incluso dentro de la plática más libre y desenvuelta moldeamos nuestro discurso de acuerdo con determinadas formas genéricas, a veces con características de cliché, a veces más ágiles, plásticas y relativas (también la comunicación cotidiana dispone de géneros creativos). Estos géneros discursivos nos son dados casi como se nos da la lengua materna, que dominamos libremente antes del estudio teórico de la gramática."

La condición social de dichos géneros y la intencionalidad que los originan hacen de ellos un instrumento imprescindible para el estudio de la lengua, en nuestro caso, la adquisición inicial de la escritura.

4. EL TEXTO

Otro fenómeno necesario para nuestro estudio es el concepto de texto, por tratarse de la unidad en la que reside la completez semántica. Sea cual sea el concepto de texto del que se parta (ver Bernárdez, 1982), nos encontramos con un fenómeno complejo que ha dado lugar a concepciones distintas (teorías o modelos de escritura), desde la etnografía de la escritura, la cognición, la lingüística y la didáctica (Ver Álvarez Angulo y Ramírez Bravo, en prensa).

En nuestro estudio seguimos los supuestos del modelo Didactext (2003) que concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos, o afectivos, cognitivos, discursivos, semánticos y lingüísticos. Este modelo de comprensión y producción de textos se basa en el supuesto de que existen diversas variables que actúan en los procesos de producción de un texto escrito que deben ser tenidas en cuenta en el desarrollo didáctico para que los alumnos mejoren su competencia discursiva escrita. Es decir, la explicación y la instrucción en los procesos que intervienen en la escritura han de favorecer la competencia escrita de los escolares y, por lo mismo, los textos que producen.

Esta perspectiva se basa en el hecho de que la escritura implica un proceso de reconstrucción de la misma lengua que se utiliza en la modalidad oral, pero que es necesario aprender a usarla en situaciones comunicativas escritas, en las que el emisor y el destinatario no comparten el mismo contexto situacional. Esto tiene repercusiones importantes para su enseñanza, tanto respecto al tipo de discurso que se construye, como en lo que se refiere al proceso de producción: gestión autónoma, necesidad de calcular los conocimientos compartidos por el destinatario, necesidad de explicar elementos contextuales, etc.

Otra característica a tener en cuenta en el proceso de la enseñanza y del aprendizaje de la escritura es que, al ser un proceso menos automático que el de producción oral, permite y obliga a activar la capacidad metalingüística y metacognitiva, favoreciendo la toma de conciencia de su funcionamiento y la reflexión acerca de su uso.

Consideramos que la escritura de textos (narrativos, descriptivos y expositivos) es una actividad en la que se integran las diferentes habilidades lingüísticas: habla, escucha, escritura y lectura. La lectura tiene asimismo distintos propósitos: leer para escribir, leer para revisar, leer para conocer y leer para comprender y ampliar conocimientos.

El aprendizaje de las habilidades que intervienen en la actividad de escribir es complejo y dilatado en el tiempo. Por ello, se considera adecuado comenzar su enseñaza desde los primeros años de escolarización (tres años), pero teniendo muy claro y pautado que, en cada nivel, debe adaptarse a las posibilidades de los alumnos.

Todas las concepciones teóricas inciden en que los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Las propuestas de enseñanza deben articularse en torno a secuencias didácticas complejas, las que permitan a los aprendices utilizar actividades metacognitivas (planificación y revisión) y metalingüísticas, que les posibiliten apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo especifico sobre el que se trabaje.
- Los conocimientos específicos: (gramaticales, léxicos, etc.) se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua, de modo que propicien la actividad metalingüística que lleva consigo. Esto permite que la enseñaza de la gramática cobre sentido para los alumnos desde el momento en que se convierte en un instrumento para la mejor comprensión y producción de textos.

Este planteamiento, basado en procesos, implica que para escribir no es suficiente tener buenos conocimientos de gramática o dominar el uso de la lengua, sino que también es necesario dominar el proceso de composición de textos: saber generar ideas, hacer esquemas, revisar borradores. El conjunto de todas esas estrategias constituye lo que se llama el perfil del escritor competente: tiene en cuenta al lector, planifica y escribe borradores, desarrolla sus ideas, revisa, reescribe, busca un lenguaje compartido con el lector. De esta forma se pone énfasis en el proceso de composición y no en el producto acabado.

En la intervención educativa, las actividades de escritura deben adaptarse a cada nivel educativo para adecuarse a las posibilidades de los alumnos. Eso no significa que haya que esperar a que los alumnos sepan leer palabras y frases para enfrentarlos a la escritura de textos. Incluso en la utilización de textosimagen, los niños pequeños adquieren progresivamente la necesidad de adaptarse a la situación de comunicación y tomarla en cuenta si quieren ser comprendidos. De esta forma, van descubriendo progresivamente las características de la textualidad.

J. Dolz (1996) propone el planteamiento del aprendizaje en espiral en todos los niveles escolares, es decir, la aproximación a los textos en diferentes momentos y desde distintas perspectivas. Esto implica una enseñanza y un aprendizaje de la diversidad discursiva (narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo) en todos los niveles escolares. Lo que varía de un nivel a otro, en razón de la edad de los alumnos y de la complejidad de los géneros que se proponen para el estudio, es, por una parte, el género textual (cuento, relato, leyenda) y, por otra parte, las dimensiones textuales estudiadas (uso de tiempos verbales, de los organizadores textuales, puntuación, progresión anafórica...).

5. CÓMO ENSEÑAR A LEER Y ESCRIBIR

El aprendizaje inicial es fundamental porque cimienta las expectativas de los alumnos sobre la lengua escrita. En un trabajo de investigación realizado en Suecia por Dahlgren y Olsson (1986) les preguntaban a niños de 5 y 6 años, antes de comenzar la enseñanza sistemática de la lectura, ¿para qué sirve aprender a leer? Muchos niños dijeron que leer servía para aprender a leer. Hubo más respuestas, tales como que leer servía para divertirse, para aprender cosas, para aprender a usar juegos, para reírse, para contar cuentos. Dos años después, cuando la mayoría de los niños ya sabía leer y escribir de forma convencional, la mayoría de respuestas se concentró alrededor de una única: leer sirve para aprender a leer. Con la enseñanza sistemática se redujeron las funciones de la lectura. Este es precisamente el riesgo que se corre cuando el esfuerzo educativo se concentra en que se aprenda el sistema de escritura desprendido de sus usos funcionales.

Este riesgo disminuye si, desde el principio y a lo largo de toda la escolaridad, tenemos claro que aprender a leer y a escribir consiste en ir participando de manera cada vez más competente en una comunidad que usa la lengua escrita, tanto para comunicarse en las actividades de su vida presente, como para conectarse con el saber acumulado.

La participación en actividades de lectura y escritura con distintos propósitos y funciones no exime del trabajo sobre el sistema de escritura; pero el trabajo concentrado en el sistema de escritura sí que puede obviar el trabajo con los procesos y productos discursivos. Ésa es la razón fundamental que justifica la insistencia en las concepciones iniciales y en el peso fundamental que tendrán esas maneras de trabajar a lo largo de toda la escolaridad.

Respecto a los planteamientos metodológicos, habrá de tenerse en cuenta la necesidad de planificar en clase situaciones de lectura y escritura en las que éstas se tengan que usar con funcionalidad, es decir, que respondan a necesidades reales de los niños, que no sean situaciones en las que la finalidad de escribir sea simplemente que lo corrija el profesor. Para ello la maestra diseñará secuencias didácticas en las que se tendrá que dar respuesta a las siguientes preguntas a lo largo del proceso de escritura (antes, durante y después): Quién escribe, qué, a quién, con qué propósito, por qué, cuándo, dónde y cómo.

Para aprender a escribir es necesario enfrentarse a los problemas reales que esta actividad plantea, lo cual favorecerá la vía para aprender a superarlos. A escribir se aprende escribiendo, no se llegará a escribir con corrección si

sólo se trabaja el lenguaje oral y no se plantean situaciones en las que el escribir sea imprescindible. Ello hace necesario asimismo explorar los distintos géneros discursivos, de forma recurrente, volviendo cada cierto tiempo sobre los mismos.

A este respecto conviene no despojar la lengua escrita de las circunstancias de uso y de las funciones que tiene. Enseñarla en el aula significa enseñar que sirve para comunicarse en contextos específicos. Y esto se enseña trabajando conjuntamente los contenidos referentes al sistema de escritura y a los usos del lenguaje escrito.

La mediación que realiza la maestra que pregunta, hace, analiza, sugiere, explica, guía, controla, etc., permite acceder a los procesos de construcción del texto. Estas estrategias lingüísticas empleadas por la maestra, juntamente con el resto de los factores, explican los procesos de construcción del texto y los elementos que han influido de forma determinante, ya que "se considera la palabra como un instrumento de mediación para la transmisión y construcción del conocimiento en la escuela, el discurso instrucional del aula llega a ser un objeto de gran interés para aproximarse al funcionamiento de la intervención del adulto para conducir la actividad didáctica. Analizando el lenguaje del aula y de los contextos en los que se produce se puede interpretar el funcionamiento de la activad docente". (Ríos 1999,10).

6. LA NARRACIÓN. EL CUENTO

El cuento es el género que más tempranamente adquirimos y es el más frecuente en las aulas de Educación Infantil y de Primaria. Algunas de las actividades que se realizan con cuentos en las aulas son: a) actividades de exploración: averiguar cómo es un cuento, indicar cuál es la portada, la contraportada; señalar dónde está escrito el título, el nombre del autor y del ilustrador, etc.; b) averiguar sus ideas acerca de lo que es un cuento: por qué es un cuento, formulas de inicio y de final, etc.; c) actividades a partir del título: lectura del título y anticipación del contenido del cuento; d) actividades con personajes: listado de personajes y fichero con los nombres de personajes; e) reescritura de cuentos; f) escritura de cuentos, etc.

a) En las aulas de tres años

En tres años se inicia el trabajo con cuentos. Hay una parte del horario escolar que se denomina la "hora del cuento". Se trata de un tiempo diario dedicado al trabajo con los cuentos: leer, contar, escuchar, dramatizar, escribir,

dibujar, etc. También se comienza el trabajo de escritura de cuentos con los niños: listado y dibujo de personajes, escritura de títulos, realización de portadas y contraportadas, etc.

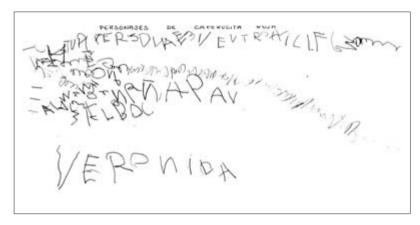


Figura 7. Listado de personajes.



Figura 8. Título.

Otra actividad muy adecuada para realizar con escritores principiantes es la reescritura de un cuento conocido. La actividad de reescritura se plantea de dos maneras: a) cuando la maestra es quien reescribe lo que los niños le dictan; y b) cuando son los propios niños quienes realizan la tarea de reescritura y la maestra guía y tutela el proceso. Ambas formas facilitan la tarea, ya que los niños no deben asumir la carga cognitiva que supone inventar una historia porque los personajes y la trama ya están dados (Teberosky, 1988; Pontecorvo, 1991); de este modo el escritor se puede centrar en las elecciones léxicas, sin-

tácticas, ortográficas y de presentación del texto en general. Es una parte de la comprensión y producción de textos; es decir, la reescritura se convierte en un puente entre el texto y los niños y resulta ser una ayuda eficaz para la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.

Respecto del proceso de escritura, éste es el planteamiento recomendable. Los niños, con la ayuda de la maestra, primero planifican el texto que van a escribir, a continuación reconstruyen entre todos el texto, y es la maestra la que escribe lo que los niños dictan; la revisión se lleva a cabo a lo largo del proceso, tanto en la fase de planificación como en la de revisión.

A continuación, se describe el proceso de reescritura del cuento de "Los siete cabritillos y el lobo", trabajado a lo largo del curso 2005-2006 en varias ocasiones con el apoyo de láminas.

Después de haber oído en diferentes ocasiones el cuento referido, y una vez que los niños lo conocen bien, se les propone escribir el cuento entre todos, con la intención de poder leerlo cada vez que se quiera. Les parece muy buena idea.

El proceso de reescritura fue el siguiente: Los niños se colocan en corro delante de la pizarra, comentan y sugieren entre ellos ideas que recuerdan, y, con ayuda de la maestra, acuerdan lo que quieren escribir y se lo dictan. A lo largo del proceso de la escritura se va leyendo lo escrito, para que el cuento pueda avanzar con sentido, con coherencia, adecuadamente y con cohesión. A veces se pide a algún niño que busque dónde pone alguna palabra significativa del cuento (mamá, casita, lobo, cabritillo...). Se media en la búsqueda dando pistas del tipo: "está en la fila...", "cuál es la primera de lobo", "es una palabra larga". Se sigue utilizando las mismas estrategias a lo largo de todas las sesiones de reescritura: la maestra comienza cada sesión con la lectura de lo escrito hasta ese momento para contextualizar el tema, a partir de dicha lectura se planifica el nuevo texto entre todos, los niños lo dictan a la maestra para que lo escriba, y, por último, lo vuelven a leer para revisar lo escrito.

Al finalizar el proceso de escritura del cuento, se pide a los niños que individualmente escriban el título del cuento y que dibujen lo que más les ha gustado.

b) En las aulas de cuatro años

El cuento también ocupa un lugar principal en las actividades de lectura y de escritura de las aulas de cuatro años. Se leen cuentos todos los días, el niño

"responsable" narra un cuento a sus compañeros, se hace listado de personajes, se escribe el título del cuento leído, se escribe el principio del cuento (fórmula de inicio), se escribe el final del cuento (fórmula final), se escribe el principio y el final del cuento (incluyendo fórmulas), los niños escriben su propio cuento.

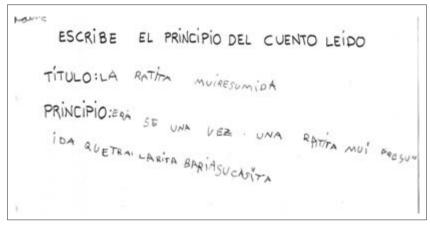


Figura 9. Inicio de cuento.

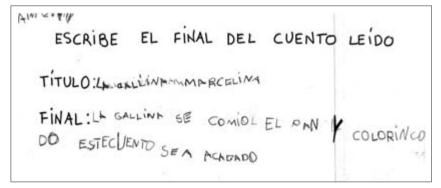


Figura 10. Final de cuento.

c) En las aulas de cinco años

Se continúa el trabajo iniciado en las aulas de tres y cuatro años, el cuento sigue estando muy presente en las actividades escolares de ese nivel educativo. Todos los días se lee un cuento. A lo largo del curso se planifica su trabajo en ocasiones diferentes, es decir, se realiza de forma recurrente y se utilizan diferentes procedimientos para su escritura: unas veces se dan pautas para su escritura: "Érase una vez...", "Pero...", "Entonces...", y "Por fin..."

(Fernández, Gómez, González-Garzón, Prieto, 2004); en otras ocasiones, se escribe sin pautas. A veces el cuento se crea de forma colectiva, se realizan "1000 y un cuentos", etc.



Figura 11. Final del cuento de Blancanieves.

7. LA DESCRIPCIÓN

La descripción es un texto que está muy presente en la vida de los niños y en sus relaciones sociales. Forma parte de la vida cotidiana del niño y éste la usa de manera informal, en las interacciones con los demás. Algunos ejemplos: "quiero que me compres un coche rojo con dos puertas que se abran", "ayer fui al parque nuevo que está lejos de mi casa y es muy grande".

La escuela debe planificar situaciones didácticas relacionadas con la descripción para acercar paulatinamente a los niños a un dominio oral y escrito más formal de la lengua, ya que es un género discursivo que se necesita socialmente.

Por todo lo dicho anteriormente, la descripción ha de formar parte de la vida del aula para que los niños se apropien de ella y aprendan a utilizarla en diferentes textos (expositivo, narrativo, poético) y en otros contextos no escolares (familiares, sociales).

En los contextos escolares es muy frecuente esta función de la lengua, cuando, ante la pérdida de un objeto, los niños van buscando, clase por clase, con la colaboración de la maestra, un objeto que se ha perdido. Sirva de caso la pregunta a la que está obligado el niño cuando llega a cada aula. Tras los saludos pertinentes y la exposición del caso a la maestra, formula una pregunta del tipo de: "¿Alguien ha encontrado una chaqueta roja con cremallera y rayitas blancas?".

El trabajo de la descripción iniciado a los cinco años (Fernández, Gómez, González-Garzón, Prieto, 2004) nos llevó a la conclusión de la necesidad de anticipar el estudio de este género discursivo, desde los tres años, de forma sistemática, sirviéndonos para ello de objetos familiares y cercanos a los niños, que se puedan observar y decir sus partes y cualidades: color, forma, tamaño, tacto.



Figura 12. Descripción de mi mamá.

En el curso actual (2005-2006) se ha trabajado la descripción en el aula de tres años. La secuencia de actividades realizada ha sido la siguiente:

1) Prendas de vestir

Maestra: Este gorro azul ¿De quién es?

Niño: Mío.

Maestra: Esta bufanda blanca y azul ¿Quién la ha perdido?

Niño: Yo.

2) Juguetes (coches, cacharritos de cocina, muñecos, animales...)

La maestra actúa como modelo. Situada delante de los niños, en asamblea, con un coche de juguete en la mano, enumera y señala sus características: "Es un juguete, tiene cuatro ruedas, es de color blanco, tiene dos puertas, faros y sirve para jugar".

A continuación, se pide a un niño que imite, delante de sus compañeros, la tarea que se ha realizado.

Maestra: Juan, coge el coche y cuenta a los demás cómo es.

Juan: Es un juguete. Maestra: ¿Qué más? Juan: Tiene ruedas. Maestra: ¿Cuántas?

Juan: Cuatro.

Maestra: ¿Tiene algo más?

Juan: Puertas.

Maestra: Entonces decimos: Este coche es un juguete, que tiene cuatro

ruedas, puertas y...sigue, Juan. Juan: También tiene luces.

Maestra: ¡Muy bien! ¿Algo más?

Juan: No sé.

Maestra: ¿Te has fijado en el color?

Juan: Blanco.

Maestra: Ahora vamos a repetir todo lo que nos ha dicho Juan: -Este coche es un juguete, que tiene cuatros ruedas, puertas, luces, y es de color blanco.

3) Caballo

Se presenta un caballo a los niños y se pide que salga uno a decir cómo es.

Maestra: ¿Qué es?

Miguel: Es un caballo que tiene pelo.

Maestra: ¿Qué más?

Miguel: Tiene orejas, tiene cola y tiene patas.

Maestra: Pero no has dicho cuántas.

Miguel: (Cuenta tocando): una, dos, tres, cuatro.

Maestra: Y su boca ¿Cómo es? Miguel: Grande y tiene morro.

Maestra: Dijiste que tenía pelos, dinos por dónde.

Miguel: Por la garganta, por la tripa, por las patas (el niño señala al tiem-

po que lo dice).

Maestra: Si tiene pelos por la garganta, la tripa..., decimos que tiene pelos por...

Aitor: Por todo el cuerpo.

Maestra: Ahora vamos a recordar todo lo que ha dicho Miguel: -Es un caballo que tiene pelos por todo el cuerpo, cuatro patas, orejas, y boca grande con morro.

4) Vaca

Se da una vaca a Laura y se le dice: -Laura, mira bien este animal y dinos a todos cómo es.

(Laura mira y toca con interés). Maestra: ¿Ya lo has visto Laura?

Laura: Sí.

Maestra: ¿Qué es? Laura: Un animal. Maestra: ¿Qué más? Laura: Tiene cola. Maestra: ¿Qué más?

Laura: Patas.

Maestra: ¿Cuántas?

Laura: (Cuenta): una, dos, tres, cuatro.

Maestra: Más cosas. Laura: Tiene cuernos. Maestra: ¿Qué más?

Laura: Orejas.

Maestra: Sigue mirando. Laura: Morro, ojos.

Maestra: ¿Qué tiene por debajo?

Laura: Tetas.

Maestra: ¿Sabéis como se llaman las tetas de las vacas?³

Niños: Nooo.

Maestra: Se llaman ubres. Repetidlo vosotros.

Niños: ¡Ubres!

Maestra: ¿Sabéis para qué sirven? Miguel: Para tirar y salir leche.

Maestra: Laura, ¿Cómo es su cuerpo?

Laura: Tiene pelos.

Maestra: Entonces vamos a repetir todo lo que has dicho de la vaca. "La vaca es un animal que tiene cola, cuatro patas, cuernos, orejas,

morro, ojos y ubres, y también tiene su cuerpo con pelos.

5) Esta actividad plantea la descripción como adivinación

Consiste en que la maestra describe algo y los niños tienen que averiguar de qué se trata. No está de más recordar que la adivinanza es un recurso muy habitual para trabajar la descripción, en el que el tema-título aparece al final.

Ejemplo: Presentamos tres animales de juguete (gallina, oveja y cerdo) y los describimos. Los guardamos dentro de una bolsa opaca y procedemos de la siguiente manera:

³ Vease, a este respecto, una de las funciones de la descripción: el fomento de la competencia léxica de quien la ejercita. Otras competencias son: la enciclopédica, la taxonómica y la axiológica.

Maestra: Estoy tocando un animal que tiene dos patas, un pico, una cres-

ta, y todo el cuerpo lleno de plumas. ¿Qué animal es?

Niños: ¡La gallina!

Para mantener la atención vamos haciéndolo de manera lenta y pausada, de esta forma provocamos su curiosidad y despertamos el interés de los niños.

Maestra: Ahora tocaré otro, a ver si lo adivináis. A ver, a ver, estoy tocan-

do una pata, dos patas..., tres patas, cuatro patas. Niños: ¡La oveja! (responden con entusiasmo).

Maestra: ¡Ah!, pero tiene un rabito corto y enroscado.

Los niños: El cerdo.

6) La descripción en la experiencia de la vida diaria

Finalizando el curso, Jaime en la asamblea del lunes, refiere su experiencia del fin de semana anterior en el zoológico, en la que incorpora el recurso de la descripción trabajado en otras ocasiones a lo largo de este curso.

Jaime cuenta en clase que ha estado en el zoo y que ha visto un rinoceronte.

Maestra: ¿Te gustaría decir a todos cómo es el rinoceronte?

Jaime: Mira, tiene dos cuernos aquí (señalando la nariz), es grandísimo y tiene unas patas grandísimas y también es muy gordo, muy gordo y de grande como un dinosaurio.

Maestra: ¿Seguro que es de grande como un dinosaurio?

Jaime: Sí, te lo prometo.

Maestra: ¿Has visto alguna vez un dinosaurio?

Jaime: Sí, cuando yo era pequeño, existían, tenía un año.

Maestra: ¿Ya no existen?

Jaime: Sí, algunos.

Maestra: Vamos a seguir con el rinoceronte. Voy a recordar todo lo que habías dicho. La maestra repite la información dada por el niño hasta ahora.

Jaime: Tiene una boca así de grande (señalando hacia arriba y hacia abajo con los brazos), grandísima, y unos ojos que se le salen de aquí (señalando las órbitas de los ojos), tiene cuatro patas.

Maestra: ¿Cómo es su piel?

Jaime: Durísima.

Maestra: ¿Por qué lo sabes?

Jaime: Porque es muy fuerte, y si te da con un cuerno te sale sangre.

Maestra: ¿Te fijaste en su color?

Jaime: Es gris.

Maestra: Ahora vamos a recordar todo lo que has dicho del rinoceronte. El rinoceronte tiene dos cuernos, es grandísimo, tiene unas patas grandísimas, y también es gordo, muy gordo y de grande como un dinosaurio, tiene una boca grandísima y unos ojos que se le salen de las órbitas (esta palabra la aporta la maestra). Su piel es durísima y de color gris.

Maestra: Cuando contamos cómo es el rinoceronte, los mayores decimos que estamos haciendo la descripción del rinoceronte.

Se seguirá trabajando la descripción con estos niños el próximo curso en el aula de cuatro años.

8. LA EXPOSICIÓN DE INFORMACIÓN

Los textos expositivos describen aspectos de la realidad, explican las propiedades y características de objetos o fenómenos, responden a preguntas acerca de qué, cómo, cuándo y por qué ocurre el fenómeno, sus consecuencias, etc. Los textos expositivos son los que se usan con más frecuencia para la transmisión de información en los ámbitos escolares en cuanto que contribuyen a la construcción y a la representación mental del conocimiento. Esta representación de lo real está condicionada, por un lado, por los conocimientos que aporta el texto; y, de forma particular, por la propia organización del texto, así como por el registro lingüístico con el que el texto expositivo adquiere expresión.

Este tipo de textos, con sus características más relevantes, organización y jerarquización, progresión temática, descripciones científicas, observación sistemática de la realidad, etc., contribuye al dominio y afianzamiento de habilidades tan importantes en el aprendizaje, como son la mejora del entendimiento de los contenidos específicos de las distintas áreas de conocimiento, favorece las habilidades de lectura y escritura, la capacidad de redacción, la repetición, la memorización, la organización, las estrategias de estudio, etc. (Grupo Didactext (2005).

La enseñanza y el aprendizaje se han de planificar convenientemente en las aulas. En el caso de los niños de Educación Infantil, se trabajará de forma especial aquellos aspectos de los textos que favorecen el dominio de las habilidades de lectura y escritura desde el inicio del aprendizaje escolar: desde los tres años.

A continuación se presentan algunas secuencias de actividades realizadas con niños de tres, cuatro y cinco años.

a) En la clase de tres años

Durante el curso actual 2005-2006 se ha realizado una secuencia didáctica sobre "el agua".

El tema surge de una propuesta del centro. Con motivo del día del libro, se plantea la realización de un libro colectivo, desde infantil de tres años hasta sexto de primaria, sobre el agua. Cada clase tiene que realizar una o dos páginas.

Se comenta a los alumnos el propósito de la propuesta: "Se va a escribir un libro con todos los compañeros del colegio. Cuando se finalice, se llevará a la biblioteca del centro" y allí se podrá ir a leer o consultar, siempre que sea necesario.

El proceso de realización fue el siguiente. Se comienza disminuyendo la dificultad cognitiva de la tarea acotando el tema. Para ello se realizan, en diferentes días, las siguientes preguntas: ¿dónde podemos encontrar agua?, ¿para qué queremos el agua? y ¿quién necesita el agua?

Cada pregunta se realiza primero de forma oral con todo el grupo. Se recogen por escrito las respuestas de todos los niños, después se dictan de forma individual para que las escriban.



Figura 13. Página del libro del agua.

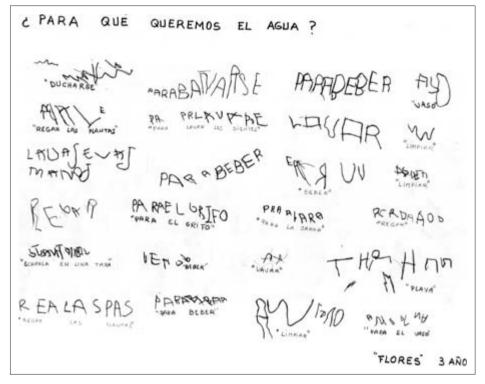


Figura 14. Página del libro del agua.

Posteriormente, se recortan y pegan las respuestas escritas por los niños para que quepan en una hoja, tamaño DIN-A3, con la finalidad de cumplir con la demanda colectiva del centro.

El resultado consistió en la realización de un libro colectivo que está en la biblioteca del centro. Fuimos con los niños a consultar el libro a la biblioteca y lo llevamos al aula para que lo observaran, con el fin de animarles a la realización de un libro individual.

En diferentes momentos se leyó la información sobre el agua de algunos libros seleccionados por la maestra para ello. Pero, ante las manifestaciones de cansancio y el poco interés despertado, se decidió dar por finalizado el trabajo. Lamentamos no haber podido completar la secuencia didáctica pero tenemos la certeza de que es mejor dar por finalizada una actividad que continuarla sin la motivación y el interés de los niños. Una de las explicaciones que se pueden dar a lo sucedido es que la actividad no se planteó en un momento oportuno para ello, casi al final de curso; los niños ya se encuentran cansados y les cuesta centrar la atención. Parece interesante retomar la actividad al comienzo del curso próximo para ver qué ocurre.

b) En la clase de cuatro años

Se realiza la secuencia didáctica sobre el tema "Animales". Este tema surge debido a la motivación e interés que muestran los niños por conocer cosas acerca de los animales, después de la visita a una granja escuela.

Con el propósito de realizar un libro para la biblioteca de aula, cada niño elige el animal que quiere trabajar. Se pide ayuda a los padres, por medio de una nota, para la búsqueda de información del animal elegido. Para facilitar la búsqueda, se plantea que respondan a las siguientes preguntas: ¿cómo es su cuerpo?, ¿qué come?, ¿dónde vive? y ¿cómo nacen sus hijos?

El desarrollo de la actividad en clase permite que cada niño tenga la oportunidad de contar oralmente a sus compañeros lo que sabe del animal elegido. Este proceso dura varios días. Para finalizar, los niños realizan el texto escrito.



Figura 15. Página del libro de los animales.

c) En la clase de cinco años

Se realiza también una secuencia didáctica sobre "Los elefantes" (Fernández, Gómez, González-Garzón, Prieto, 2004) en los siguientes términos: ¿qué sabemos?, ¿qué queremos saber?, ¿qué hemos aprendido?

Lo primero que se hace para averiguar lo que los niños saben acerca de los elefantes, es decir, sus ideas previas, es la realización de una lluvia de ideas y la anotación de sus respuestas.

Después de plantear dónde se puede encontrar más información sobre el tema, se les pide que, con la ayuda de sus padres, realicen una búsqueda de información en diferentes fuentes. La información recogida se trae al colegio y se comparte con los compañeros.

Cuando ya se dispone de la información de la mayoría de los niños, se diseñan unas fichas para organizar y categorizar dicha información. Estas fichas permiten registrar algunas de las cosas aprendidas. Cada niño realiza con la ayuda de esas fichas su libro de los "Elefantes".

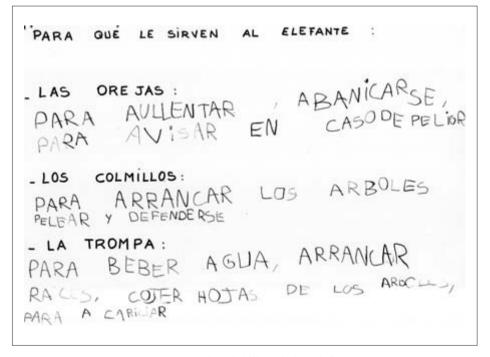


Figura 16. Página del libro de los elefantes.

9. CONCLUSIONES

La tarea de mediar en el aprendizaje de la escritura es necesaria y apasionante aunque compleja y no exenta de dificultades. Acompañar a los niños en el camino que recorren hasta conseguir dominar la escritura proporciona muchas satisfacciones y algún que otro contratiempo cuando no se consigue que los niños avancen. Conocer las investigaciones que se han ocupado del tema desde diferentes ámbitos proporciona recursos útiles para abordar la tarea de enseñanza y aprendizaje. Es sorprendente descubrir las hipótesis infantiles acerca de la escritura y muy gratificante contribuir a que se vayan aproximando al conocimiento formal. Los niños sienten una motivación intrínseca por conocer y aprender cuando se enfrentan a situaciones que despiertan su curiosidad y que suponen un desafío. Acercarse a la escritura como respuesta a situaciones que hacen necesario su uso garantiza el interés de los niños. En estos casos, cuando se les permite escribir equivocándose y sin miedo a los errores, los niños se apropian de las características del sistema de escritura de una forma natural. Desde este punto de vista la reflexión metalingüística tiene sentido desde los inicios cuando se realiza como una actividad de reflexión y de nombrar lo que se está haciendo.

Merece destacarse finalmente que la representación que tiene la maestra de la capacidad de los niños para escribir y de las tareas que pueden realizar influirá en buena medida en el avance de los niños, debido a que son las concepciones de la maestra las que determinan el tipo de mediación que realiza y las oportunidades de escribir que ofrece a los niños, desde el principio de que a escribir se aprende escribiendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, T. *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Octaedro. Madrid, 2001.

BARRIO, L.; DOMÍNGUEZ, G. *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito*. La Muralla. Madrid, 1997.

BERNÁRDEZ, E. Teoría y epistemología del texto. Cátedra. Madrid, 1995.

BIGAS, M.; CORREIG, M. (eds.). *Didáctica de la lengua en Educación Infantil*. Síntesis. Madrid, 2001.

CAPMS, A. (Coord.) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Graó. Barcelona, 2001.

CARLINO, P.; SANTANA, D. (Coord.) Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivita en Educación infantil y Primaria. Aprendizaje Visor. Madrid, 1996.

DOLZ, J. "No es suficiente practicar lengua hay que enseñarla". *Cuadernos de pedagogía*, 330. 2003. Págs. 32-36.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI. Madrid, 1979.

FERREIRO, E.; GÓMEZ, M. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y escritura. Siglo XXI. Madrid, 1982.

FONS, M. Leer y escribir para vivir. Graó. Barcelona, 2004.

GRUPO DIDACTEXT. "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producciónde textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. 15. Madrid, 2003. Págs. 75-102.

GRUPO DIDACTEXT. Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Educación Primaria. Editorial Complutense. Madrid, 2005.

KARMILOFF-SMITH, A. Más allá de la modularidad. Alianza. Madrid, 1994.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE. *Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas*. Madrid, 2004.

NEMEROVSKY, M. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. Paidós. Barcelona, 1999.

RIBERA, P. La producció de géneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de L'ensenyament. Tesis doctoral. Universidad de Valencia, 2002.

RIOS, I. Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit. Tesis doctoral. UJI. Castellón, 1999.

RUIZ, BIKANDI U. (ed). Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Síntesis. Madrid, 2000.

TOLCHINSKY, L.; SIMÓ, R. *Escribir y leer a través del curriculum*. Ice/Horsori. Barcelona, 2001.

TOLCHINSKY, L. *Aprendizaje y lenguaje escrito*. Anthropos. Barcelona, 1993.

TEBEROSKY, A. Aprendiendo a escribir. Ice/Horsori. Barcelona, 1993.

TEBEROSKY, A.; SOLER, M. (comp.). *Contextos de alfabetización inicial*. Ice/Horsori. Barcelona, 2003.

DEL CAOS AL ORDEN: DE CÓMO MONITORIZAR LOS PROCESOS DE ESCRITURA EN EL AULA¹

Isabel García Parejo (Grupo Didactext) Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

- 1. ¿QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO DECIMOS "CAOS"?
 - 1.1. Características del texto: adecuación, coherencia y cohesión
- 2. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA Y LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN EL AULA
 - 2.1. El momento de la revisión
- 3. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ESCRIBIR EN EL AULA
 - 3.1. El diseño de la secuencia didáctica
 - 3.2. Preparación del tema: el acceso a los conocimientos previos y futuros
 - 3.3. La planificación del texto: organizando datos desde la intención, la audiencia y el medio elegido para editarlo
 - 3.4. La escritura del texto
 - 3.5. La revisión
- 4. CONSIDERACIONES FINALES

ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Ouizás el receptor de estas páginas, maestros y profesores, fundamentalmente, se dirija a ellas estableciendo hipótesis previas de lectura sobre lo que puede encontrar en este artículo ("orden", "monitorizar", "procesos") activando ciertos prejuicios hacia las propuestas que queremos plantear sobre el desarrollo de la competencia textual para el alumnado de la educación obligatoria en relación con la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Quizás todo tenga que ver con el hecho de que muchos asocien los procesos de escritura con cierta actividad creadora, y eso parece entrar en contradicción con cierto orden y control propio y ajeno. Sin embargo, casi todos aprendemos a escribir textos que vienen conformados por unas determinadas convenciones sociales, dentro de instituciones que tienen entre sus funciones socializarnos en el marco de unas normas. Aunque según se desprende de diferentes informes nacionales y extranjeros, parece que unos llegan a ser mejor escritores que otros. ² Y según demuestran diferentes estudios esto tiene que ver con las prácticas que se siguen en el aula relacionadas con la enseñanza de la escritura. Estas buenas prácticas se asocian a una buena planificación de las mismas; a la definición de unos claros objetivos de la tarea propuesta; a sesiones organizadas a lo largo de sucesivos pasos controlados de manera eficaz por el profesor; y a unas altas expectativas hacia la tarea y hacia los alumnos (cf. Fisher 2006).

El objetivo de este artículo es presentar una forma de trabajo que a nuestro modo de entender podría cumplir esos cuatro requisitos: el diseño de secuencias didácticas para escritura de textos en el aula, que guíen al alumno a lo largo del proceso de escritura (planificación-textualización-revisión) desde la elección de un tema que se proyecta en un género textual y en el marco de una práctica comunicativa (cf. Didactext 2005, 2006a, b). Pero

¹ Este artículo ha podido completarse con datos procedentes de dos proyectos de investigación en los que he participado. Por una parte el proyecto UAM-MEC (2003-2006) "Análisis sociopragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula" (BFF2003-04830), dirigido por la Dra. Martín Rojo; y por otra, el proyecto realizado por el Grupo Didactext bajo la dirección del Dr. Álvarez Angulo, "Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Sexto de Educación Primaria" (2001-2004). Mi agradecimiento a los miembros de ambos equipos por la ayuda y colaboración prestada en el acceso a los datos y en la resolución de las dudas que han surgido alrededor de los mismos.

² Nos referimos a los informes del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), y el Informe PISA de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico).

antes, permítame el lector que nos acerquemos a la realidad del texto y de las prácticas letradas que podemos observar en un aula cualquiera. Así tendrán más datos para juzgar y valorar si la propuesta que les ofrecemos merece ser tenida en consideración.

1. ¿QUÉ QUEREMOS DECIR CUANDO DECIMOS "CAOS"?

Leer y escribir tienen que ver con la comunicación a través de un modo de representación que requiere manejar códigos visuales sin canal auditivo y sin apoyo gestual. Esto supone, por un lado, que leer y escribir son algo más que codificar y descodificar, pero incluyen también esas tareas en la que se unen lo cognitivo y lo visiomotor (cf. soportes e instrumentos utilizados en las actividades de lectura y escritura). Por otro lado, en la medida en que tienen que ver con la comunicación, leer y escribir son actividades sociales, por lo que cada vez que los sujetos participan en ellas aprenden y ponen en juego sus conocimientos sobre el conjunto de saberes construidos a propósito de los usos y funciones del lenguaje escrito dentro de la comunidad de prácticas letradas (cf. géneros y tipos textuales, ámbitos y finalidad de la comunicación escrita).

Esto quiere decir que el aprendizaje de la lectura y escritura se articula alrededor de diferentes tipos de elementos que conforman la escritura como artefacto cultural y como medio de comunicación que surge y se construye a lo largo del tiempo en una comunidad (véase cuadro 1). El dominio de los saberes asociados a cada uno de estos elementos es lo que va configurando socialmente el concepto de "alfabetizado" o "analfabeto" en sus diferentes grados, y la insistencia en uno o en otro elemento por parte de los diseños curriculares de una comunidad es lo que define las tendencias de las políticas educativas de la misma (cf. García Parejo 2005).

Sin embargo, desde el punto de vista léxico, el término **escritura** remite tanto al sistema de notación utilizado para escribir, como al medio de comunicación en sí (e incluso a la manera de escribir de un individuo). De tal manera que, como dice Tolchinsky (1993: 48 y ss.), cuando un maestro de según qué nivel dice de sus alumnos que "no saben escribir" puede significar que no dominan el sistema representacional a nivel formal (caracteres, sintaxis, semántica) o a nivel instrumental (uso y funciones de la escritura en situaciones específicas).

<u>Soportes</u>	Instrumentos	<u>Escritura</u>	Lenguaje escrito
Papel Pantalla de	Lápiz Bolígrafo Rotulador(es) Ratón	Codificar y desco- dificar otorgando sentido haciéndose legi-	Usos y formas de la comunicación escrita.
ordenador	Teclado	ble/comprensible	Finalidad y contexto de
		De abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo.	situación Audiencia Género
Habilidades asociadas a : - disposición o distribución - organización - movimiento de dedos - movimiento de ojos - coordinación visimotora - limpieza - velocidad		p.e. en español re- conocer-repro-ducir de manera mecá- nica grafías asocia- das a significados:	Leer para Escribir para
		haya comido allá hizo, hace quiso un kilo	Estrategias asociadas a cada proceso.
		¿Qué hizo que nos dejaras? ¡que hizo que nos dejaras! ¿Qué? ¿Hizo que nos dejaras?	Planificar- textualizar- revisar.
		La escritura como m Ejercicios asociados aprendizaje de la lec	s a la práctica del
		1	ca lectoescritora, una ho contexto se olvi- on ellas las habilida-

Cuadro 1. La escritura como artefacto cultural para la comunicación (García Parejo 2005).

¿Qué diríamos nosotros a propósito de la competencia escrita del alumno y del texto que esta profesora ha pedido leer en una de sus asignaturas optativas de segundo de ESO? Como veremos en el apartado siguiente, se trataba de

escribir una narración siguiendo los tres elementos principales de la acción: inicio-desarrollo-desenlace, tal como se especificaba en el libro de ejercicios.³

Ejemplo número 1

Profesora: no espero ni nada // Lalo / lee el tuyo

Lalo: uuf // a ver // en el siglo séptimo / en la época medieval / un guerrero llamado sir daniel tate / iba a combatir contra sir emperador / lu // {tos} el ganador conseguirá un castillo para él solo // los dos en la competición // cogieron los caballos / y empezaron a luchar // (()) empezaba a (()) a toda velocidad buscando a lu // cuando lo encontró / le tiró del caballo // y le puso su espada en el cuello y le dijo // sir lu / déjate vencer // yy // yy el- el lu dijo // prefiero morir antes / que rendirme // y coge la espada y se la clavó // ¿te has enterao? // (()) // (()) le puso al castillo de nombre / sir daniel lu // en honor a lu // y fue el más rico del mundo

En un primer acercamiento podremos aventurar que este alumno sí parece dominar ciertos usos de la escritura como medio para realizar determinados ejercicios de clase: ha sabido responder a la tarea que se le pedía, escritura de una narración; somos capaces de reconocer en su texto la macroestructura textual y su contenido se entiende, al final. Sin embargo, nuestra impresión de conjunto es que el texto no resulta adecuado como modalidad escrita. Pero ¿qué queremos decir con esto?

1.1. Características del texto: adecuación, coherencia y cohesión

En palabras de Bernárdez (1982), el texto es una "unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se carac-

³ Este ejemplo, al igual que todos los que se recogen en la siguiente sección, forman parte del corpus de datos recogidos dentro del proyecto de investigación UAM-MEC (2003-2006)"Análisis sociopragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula" (BFF2003-04830), dirigido por la Dra. Luisa Martín Rojo. Concretamente, forman parte de unas grabaciones realizadas por Esther Alcalá, miembro del equipo de investigación, en un IES de Móstoles durante el curso 2003-2004, en una asignatura optativa del área de Comunicación para alumnos de segundo de la ESO diagnosticados con algunas dificultades en el área de lengua. El manual de referencia que siguen es el cuadernillo de Escritura para primero de la ESO del proyecto Exedra de la editorial Oxford. Para una descripción detallada sobre el contexto escolar y las interacciones de aula véase Alcalá Recuerda (2006). Para un estudio de las prácticas de lectura y escritura observadas en estas aulas, así como de los diferentes tipos de textos producidos véanse García Parejo (2006); Whichaker y García Parejo (2005), respectivamente. Para otras prácticas letradas con alumnado de origen chino en el marco de la misma investigación véase Pérez Milans en este mismo volumen.

teriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia [...] formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y, también a partir de su estructuración". En este sentido, todo texto, para poder ser considerado como tal, debe ajustarse a unas normas de textualidad (cf. Van Dijk 1978, De Beaugrande 1984, De Beaugrande y Dressler 1997); las más difundidas: adecuación, coherencia y cohesión.

Para que un *texto* se considere *adecuado* se presupone que el escritor ha tomado en consideración el contexto en el que se desarrolla la práctica comunicativa, ha tenido en cuenta los interlocutores y la situación comunicativa en su conjunto (qué quiere escribir, a quién, con qué finalidad, a través de qué modalidad quiere expresarlo). Esto obliga al escritor a disponer y recuperar diferentes variedades de lengua y a conocer sus diferentes ámbitos de uso para poder tomar decisiones al respecto.

Si volvemos al texto de nuestro alumno, poco sabemos de sus intenciones comunicativas, salvo que su práctica letrada se ajustaba a la realización de un ejercicio de clase que quizás fuera a ser leído en voz alta para sus compañeros. Como hemos comentado, la falta de adecuación se centra, en este caso, en la elección y manejo de la modalidad elegida: el canal escrito, que impone el uso de una variedad estándar y un grado de explicitud interna tal que permita al lector recuperar toda la información que el escritor quería transmitir. Y esto se consigue, en parte, por el modo en que el escritor haya estructurado dicha información, es decir, según la manera en que haya conseguido dar coherencia a su texto.

Para que el *texto* sea *coherente* hemos de atender a la cantidad y a la calidad de la *información* que queremos presentar. Eso nos obliga a cuestionarnos si falta o sobra información y, una vez seleccionada, valorar si las ideas se han expuesto de forma comprensible para el lector al que dirigimos nuestro texto. En este sentido, la información se va presentando a modo de juego de equilibrio entre lo que resulta conocido para el lector (el tema) y los que se presenta como algo nuevo (el rema o comentario). Y en el mismo sentido, en este juego de equilibrios, la información se organiza alrededor de *párrafos* que abarcan una única idea y que, además se presentan de manera aislada a nivel gráfico. Por otra parte, todas las ideas que conforman un texto han de aparecer estructuradas de una determinada manera, según un determinado *género textual* (superestructura), ya que funcionan como conjunto de convenciones sociales que nos impone unas formas de organización que contribuyen también a dar coherencia al texto.

Al centrarnos, finalmente en la *cohesión* del texto, estamos abordando un complejo entramado de relaciones entre las diversas unidades lingüísticas que

componen el texto a fin de que este pueda llegar a ser codificado o descodificado. Entre los mecanismos de cohesión más usuales se encuentran:

- La anáfora o repetición de un mismo elemento para hacer progresar la información y facilitar que el lector no se pierda. Si bien para evitar las repeticiones se suele recurrir a los sinónimos, al uso de pronombres, de determinantes, de la elipsis (supresión del elemento conocido).
- 2. El uso de deícticos (pronombres o adverbios que indican personas, tiempo, espacio), y que permiten relacionar el texto con el contexto o la situación comunicativa.
- 3. Marcadores textuales (o conectores), que establecen diferentes relaciones entre las diversas oraciones.
- 4. El uso de signos de puntuación, en el caso de los textos escritos, y que ayudan a organizar la jerarquía del texto (cf. párrafos; relaciones entre oraciones; unidades dentro de las oraciones).
- 5. Uso de tiempos y modos verbales adecuados al tipo textual y la lógica que impone el discurso.
- 6. Uso de una red de relaciones semánticas entre palabras a través de campos léxicos, sinónimos, antónimos, hiperónimos; condicionada por el tema, el tipo de texto y la modalidad textual (cf. textos de una disciplina científico-académica que imponen un determinado léxico).
- 7. Uso de elementos paratextuales, tales como la disposición del escrito sobre la hoja, los sangrados, las negritas, los márgenes, etc.

Si volvemos a nuestro texto sobre la batalla medieval, cada vez vamos perfilando de manera más clara los mecanismos de coherencia y de cohesión utilizados por este alumno (véase cuadro 2).⁴ A grandes rasgos, y sólo por comentar algunos detalles, podríamos detenernos en el empleo de los tiempos verbales, ya que se trata de una narración (y tiene como objetivo la acción de unos personajes). Generalmente, los textos narrativos se presentan en pasado, y en este texto encontramos hasta diez perfectos simples (cogieron, empezaron, encontró...), frente a un único imperfecto en forma de perífrasis (iba a combatir) situado al inicio de la narración. Sin embargo, a lo largo de la misma se van entremezclando futuros (conseguirá) y presentes (empieza, coge), además de los imperativos o presentes que introducen los personajes dentro de su diálogo (déjate, prefiero).

⁴ Utilizamos un sistema representacional funcional basado en los modelos de Halliday y Hasan (1976), Halliday (1985). Para las aplicaciones didácticas más recientes de estos modelos véase Whittaker, O'Donnell y McCabe, 2006-07.

Si nos detenemos en los marcadores textuales o conectores que ha utilizado para dar progresión entre las distintas oraciones, o entre las distintas partes del texto, podemos observar que el alumno se limita a "pegar" unas ideas con otras, recurriendo en la mayoría de los casos a la conjunción "y", y en un único caso a un temporal "cuando".

En cuanto al tipo de narrador utilizado, observamos que opta por la tercera persona, y en la medida en que está hablando de otras personas, necesita referencias específicas a propósito de ellas (Sir Tate y Lu). Sin embargo, en este texto la cohesión se pierde en parte por la ausencia de referencias pronominales, o por el uso de una tercera persona genérica, lo que produce cierta confusión: en algún momento no sabemos quién es el responsable de cada acción, incluso quién mata a quién. (Recordemos que el propio alumno, al leer el texto en voz alta increpa a sus compañeros con un "¿te has enterao?").

Organizadores Textuales	Tema	Rema
<u>Desarrollo</u>	En el siglo séptimo	Un guerrero llamado sir Daniel Tate iba
у	en la época medieval	a combatir contra el emperador Lu conseguirá un castillo para él solo.
Coondo	El ganador	
Cuando	Los dos en la competición	cogieron los caballos empezaron a luchar.
y	ch la competición	
У		empieza a toda velocidad buscando a Lu
У	→ [Sir T.]	lo encontró lo tiró del caballo
<u>Desenlace</u>		le <i>puso</i> su espada en el cuello le <i>dijo</i> : "déjate vencer"
у	71	le <i>dijo</i> : "prefiero morir ante que
у	él	rendirme"
<u>Coda</u>	, [C:T]	coge la espada
	\rightarrow [Sir T.]	
У		se la <i>clavó</i> .
		Le <i>puso</i> al castillo de nombre Sir Daniel Lu en honor a Lu <i>Fue</i> el más rico del mundo.

Cuadro 2. Análisis de la organización de un texto narrativo de un alumno de 2º de ESO.

Como podemos observar, aunque el alumno se haya ajustado al ejercicio propuesto (inicio-desarrollo-desenlace), los problemas de su texto están a otro nivel: quizás no se tejió bien el entramado entre adecuación, coherencia y cohesión. Sin embargo, más allá de la constatación de los datos sobre el texto, a nosotros como docentes nos interesa saber ¿por qué en las redacciones de nuestros alumnos se observan estos desajustes entre ciertos elementos de la estructura global (adecuación y coherencia) y los de la cohesión? Quizás la respuesta tenga que ver con el modo en que se construye la composición escrita, bien como tarea cognitiva, bien como artefacto cultural socialmente consensuado, en este caso, en el aula.

2. EL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA Y LAS PRÁCTICAS LETRADAS EN EL AULA

La actividad en aula nos lleva, a veces, a preparar y presentar nuestras prácticas de escritura siguiendo las indicaciones de los manuales de lengua de manera que mejor se adapten a nuestra programación general, a nuestras situaciones de aula, a nuestras necesidades más inmediatas... La escritura se convierte, entonces, en muchos casos en una actividad en la que se insiste de forma recurrente en los elementos que conforman las macroestructuras textuales, ordenadas por géneros (narración, descripción, exposición, argumentación...); en una actividad que el sujeto realiza a solas en su casa con ayuda del manual o cuaderno de ejercicios y en la que el alumno tiene como objetivo reconocer y aplicar dichas macroestructuras textuales. Puede ocurrir, como en el ejemplo que presentamos a continuación, que los alumnos escriban en el aula, pero de manera individual, abordando su tarea como la realizarían en casa: a solas con su cuadernillo de ejercicios:

Ejemplo 2

Profesora: a ver / os decía / mientras cambio libros y archiváis textos / en lugar de dedicar exclusivamente a los textos como otros días // eeh // como el último día que tuvimos / hicimos un repaso de todos los elementos de la narración / ¿recordáis? // olvidé deciros / que aeeh // hicierais la página siguiente / que era construir // un relato $\sqrt{}$ // teniendo en cuenta todo lo que hemos aprendido de manejo dee la estructura / y todo el- e- la acción $\sqrt{}$ // eh los personajes / el tiempo / el lugar // ¿eh? // eeh olvidé decíroslo / entonces no lo tenéis hecho / lo vamos a hacer aquí $\sqrt{}$ // entonces lo vais a hacer / mientras yo cambio libros // y vosotros archiva- archiváis el texto lo primero // y a continuación / os ponéis a hacer el relato&

Esto se debe a que las prácticas de escritura así concebidas permiten realizar al profesorado otras tareas igual de importantes para la vida del aula. Este es el caso de nuestro ejemplo: los alumnos son requeridos uno por uno a la mesa de la profesora para dar cuenta del libro de lectura que se supone deben recoger o devolver esa semana. Así, en una misma clase se pueden realizar dos tareas fundamentales: "controlar" la lectura y avanzar en el tema de la narración.

Ejemplo 3

Profesora: {cogiendo el libro de texto} a ver / habéis visto todos que el relato está en la página veintiséis veintisiete / ¿vale? // eeh / recordad bien todos los elementos que repasamos el otro día // y / os avuda / os avuda el cuadernillo // porque / os recordaba un espacio para cada una de las tres partes de la narración √ // os ayuda a estructurarlo / ¿no? // pero ve- eeh tenéis quee reflexionar $\sqrt{//}$ sobre los demás elementos que hemos dado / que los tenéis en la página siguiente / en la veintisiete // y / eh después de construido el relato // lo vais a reflexionar / a comprobar / a ver sii / eso lo habéis manejado bien √// pero de todas maneras / echad un vistazo antes / para- y os sirve de recuerdo / para ver / todos los elementos que hemos visto que / hay que tener en cuenta en una narración / ¿vale? // entonces // paso número uno // y comprobáis en la página veintisiete todos lo elementos que habréis de tener en cuenta // paso número dos // os ponéis a escribir el relato // después de pensar // eeh / un poco el hilo conductor √ // en la página veintiséis / ¿vale? // todo eso mientras yo cambio libros / así que manos a la obra // Juan / tú ve repartiendo los archivos √

Para poder realizar estas dos tareas a la vez, que parecen haber quedado suficientemente explicitadas, la profesora, hace continuas llamadas al orden para que durante el proceso de textualización se asegure el silencio, requisito que se juzga indispensable en la composición de una narración, desde el punto de vista de la profesora:

Ejemplo 4

Alumno 12: que m'a preguntao la fecha

V.: ;ah! / [(())] [risas]

Profesora: [(())] // (oye // hemos dicho / que tenéis que hacer / tan bajito / que nadie lo oigamos // porque / ¿cómo van a hacer un relato los compañeros?

Desde el punto de vista de los alumnos, las dudas que surgen durante el desarrollo de la tarea no tienen que ver con el proceso de composición en sí (tan solo se observa un alumno bloqueado ante el papel a lo largo de la práctica letrada), sino con otros elementos multimodales que acompañan la realización de ese ejercicio: la ilustración de la narración. En esta práctica analizada, hasta en tres ocasiones los alumnos piden ayuda a la profesora sobre este apartado, que había pasado por alto en su explicación, y que llama mucho más la atención de los estudiantes que la propia redacción del texto:

Ejemplo 5

Profesora: a ver / la- la- la ilustración tiene que ser sobre la narración / un dibujo sobre la narra- narración $\sqrt{\ }$ // que vosotros habéis inventado // ¿vale? // bien // y os he dicho // no veis como / en los lib- en los libros que leéis // además del autor o la autora / está el nombre del ilustrador o la ilustradora / que es quien hace / los dibujos que hay en el libro $\sqrt{\ }$ // pues vosotros igual // vais a hacer de ilustradores / de vuestra propia narración // [la vais a ilustrar / es decir]

Alumno 20: [(())]

Profesora: = a iluminarla / a aclararla con un dibujo // que

tenga relación √ / claro √

Carlos: ¿hay que hacer un dibujo (())? {la profesora asiente con la cabeza}

La otra gran preocupación de los alumnos durante la tarea es "¿cuánto deben escribir en cada sitio?" Esto se debe a que el ejercicio está organizado alrededor de los elementos de la acción: inicio, desarrollo y desenlace, con un espacio en la hoja de ejercicio para cada uno de ellos:

Ejemplo 6

{Al. se acerca a la mesa de la profesora y le pregunta algo ininteligible}

Profesora: {a **Al.**} (()) / o sea // vamos a ver / mirad // verdad que / aquí / las narraciones / las partes de la narración y todo lo demás / no va al peso // ¿eh? // no- no preguntéis / hasta cuánto tengo que poner // como si fuera uun martirio chino tener que poner muchas líneas // no hay que poner ni muchas ni pocas / las suficientes // depende // de lo que queráis hacer // pero / recor- os recuerdo / que en el planteamiento // a ver / estoy contestando / R. / en voz alta a la preguunta de Al.

R.?: eso

Profesora: dice que- que cuántoo tiene que ocupar el planteamien-

to // recor- recuerdo qué ocurre en el planteamiento / ¿no? // en el planteamiento presentamos / el- el personaje o los personajes principales / y la situación √/ en la que se encuentran // de la que parte la narración // es decir // la situación respecto / el contexto respecto // al espacio // y al tiempo // el lugar // y cuándo se realiza esa acción // esa narración // ¿vale? / eso es lo que tiene que haber en el planteamiento

Al.?: vale

Profesora: tú verás

Del análisis de esta práctica y de otras parecidas (cf. García Parejo 2006) se puede concluir que los alumnos no tienen tiempo de plantearse cuál es el objetivo comunicativo de su práctica de escritura (qué quieren escribir, para quién, con qué intención). Tampoco tienen un tiempo para planificar sus escritos de manera individual o grupal, ni pueden acceder a sus conocimientos previos de una manera más ordenada y sistematizada si no al hilo de las dudas que van surgiendo a lo largo de la realización de la tarea. Quizás por eso viven el proceso de textualización como "un martirio" (borremos el calificativo), como un ejercicio mecánico de rellenar huecos, y las decisiones que deben tomar como escritores quedan desamparadas ante el "tú verás" de la profesora.

2.1. El momento de la revisión

Con todo, el texto llega a producirse, y es práctica habitual en las aulas dedicar momentos grupales para comentar las composiciones escritas de los alumnos. A veces son los propios estudiantes los que de manera voluntaria presentan sus escritos, a veces es la profesora la que selecciona al alumno con su texto. En la medida en que es la profesora la que posee los conocimientos textuales, este momento se organiza alrededor de los comentarios de la profesora a propósito de la macroestructura del texto que se ha leído en voz alta, intentando implicar al resto de los compañeros del aula en esos mismos comentarios. Igualmente, la profesora intentará comentar algunos aspectos léxicos que ayuden a mejorar la expresión, así como algunos aspectos normativos y de adecuación al registro estándar empleado. Todo esto dicho en unos pocos minutos, a propósito de una redacción y sin posibilidad de reelaboración de borradores, ya que no hay tiempo para volver sobre el texto.

Ejemplo 7

Profesora: ¡muy bien! // ¡muy bien / Ru.! // a mí / lo que más me ha gustado // aparte de que él quede claro lo que es el planteamiento // lo ha hecho bien // pero / eeh / ha incorporado / la descripción del personaje / que eso no lo teníamos en el relato anterior $\sqrt{\ //}$

¿vale? // en el relato anterior no teníamos descripción del personaie // no podemos- no podíamos imaginar // salvo que / Es. / dice / mis amigas y yo $\sqrt{//}$ y conocemos a Es. // la podemos imaginar // no sabemos cómo son sus amigas // ¿eh? // {crece el murmullo entre los alumnos} y a ella porque la conocemos porque está haciendo su relato // si no tampoco // ¿vale? // si lo lee / otra persona de fuera // no puede imaginarlo // en cambio / en el de Ma. // a ver / atentos para incorporar esto -> // en el de Ma. / ha descrito // mínimamente / tampoco est- es- es- esaz- exhaustivamente / pero es que es muy poco espacio // ha descrito el personaje / ¿vale? // eso es / importante que lo hagáis en el planteamiento // la descripción del personaje // ya sabéis que lo podemos hacer en varias ocasiones $\sqrt{//}$ o en el planteamiento $\sqrt{//}$ mejor dicho // en el planteamiento / Y // durante el desarrollo de la acción √ / que generalmente incorporamos diálogo // en / la forma de expresarse // o en lo que dice sobre él el narrador $\sqrt{//}$ también $\sqrt{//}$; vale? // bien // eeh // vamos a ver / eeh / Ma. / está muy bien estructurado / y puedes llegarlo a hacer muy bien // ¿eh? // te animo a que sigas escribiendo // yy / al menos a nivel de estructura está muy bien // ¿vale? // a nivel de vocabulario hay (()) algúnn a verbo // peroo / ¡bien! // ¿eh? // bien bien // eeh Jo. / lee el tuyo

Ouizás así planteada, la revisión es un momento grupal para desarrollar valores actitudinales relacionados con el respeto hacia las producciones ajenas, pero en la medida en que está centrado en los conocimientos del profesor, no parece tener que ver tanto con el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden a controlar todo el proceso de escritura. Por otra parte, con una revisión así planteada, ocurre que muchos textos quedan guardados en el cajón, o en el archivador de clase sin haber recibido un comentario. Pero ocurre también que aquellos textos que han recibido comentario lo han recibido de manera muy general, por más que se articulen alrededor de valoraciones positivas y con intenciones constructivas por parte de la profesora. Y también se quedarán en el archivador, ya que hay que pasar al siguiente tema, al siguiente tipo textual. Y así en una clase de lengua y en otra de compensatoria y en otra optativa de lengua... Y curso tras curso el alumnado seguirá paseando por el tema de la narración, la descripción, la exposición, la argumentación en lo que a macroestructuras textuales se refiere. Y curso tras curso, a los textos les seguirá faltando algo, pero seguramente porque a nuestras prácticas de escritura en aula les falta algo: ¿quizás una manera más sistemática de abordarlas?, ¿un trabajo en equipo desde proyectos globales de lectura y escritura que abarquen todas las áreas de conocimiento y todas las lenguas del centro?

3. SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ESCRIBIR EN EL AULA

Cuando hablamos de abordar la escritura en el aula de manera más sistemática, estamos hablando de escribir textos como una práctica comunicativa sociocultural más, atendiendo al proceso de composición (planificacióntextualización revisión). Como ven, no se trata de algo innovador. Se trata de reivindicar, una vez más, la puesta en práctica de las aportaciones de los enfoques cognitivos y textuales en relación con la enseñanza de la escritura. Como señalan Lomas, Sanz y Tusón (2000: 9-10), las implicaciones didácticas de estos enfoques apenas se han dejado notar en las aulas de secundaria, principalmente, ni en la elaboración de materiales, a pesar de los trabajos realizados desde finales de los ochenta por investigadores y profesores como Camps y Cassany, entre otros. ⁵ La configuración cada vez más diversa y multicultural de nuestras aulas exige más que nunca un trabajo sistemático a la hora de abordar la lectura y la escritura, ya que a través de la lengua escrita el alumno está aprendiendo una variedad de lengua y, a la vez, está aprendiendo a utilizar el instrumento que le permite el acceso a otro tipo de conocimientos, y está poniendo en práctica diferentes estrategias cognitivas (buscar información, elaborar esquemas...) y metacognitivas (reflexionar sobre el proceso que está realizando, examinar factores ambientales...) que favorecerán el aprendizaje de esos conocimientos. Así consideradas, leer y escribir no son tareas del área de lengua, sino prácticas socioculturales que el equipo docente decide cómo, cuándo y de qué manera necesita abordar en su comunidad, y en ese sentido deben formar parte del proyecto educativo, de cada uno de los proyectos curriculares y del proyecto lingüístico del centro⁶. Eso puede suponer, por ejemplo, que el profesorado decida trabajar sus prácticas de escritura alrededor de proyectos, (cf. Camps 1994, 2003) o secuencias didácticas (cf. Grupo Didactext 2006). Esta forma de organización favorece un tipo de prácticas letradas que atienden al proceso individual del aprendizaje de la

⁵ Para una selección de trabajos y propuestas didácticas basadas en el modelo de escritura por proyectos propuesto por Anna Camps (1996), así como las propuestas de la escuela de Ginebra véase Camps (2003), reseñadas al final en bibliografía. Para la descripción y aplicación de los enfoques cognitivos véase Cassany (1987, 1995). Para una descripción de los diferentes modelos de composición escrita (Flower y Hayes; Bereiter y Scardamalia, etc.) véase Roberto Ramírez y Teodoro Álvarez (2006).

⁶ El proyecto lingüístico de centro articula los criterios sociolingüísticos, pedagógicos y didácticos que sustentan las prácticas educativas en relación con las lenguas y culturas que conviven en una comunidad educativa (qué lenguas se hablan, se escriben, cuándo se introducen a lo largo del programa, cómo, quiénes las hablan, cómo se implican escuela y familia). Entendemos, así, que el Proyecto Lingüístico de Centro es un proyecto más amplio que los proyectos lingüísticos originales contemplados únicamente para las Comunidades Autónomas con lengua propia (cf. Serra y Vila Mendiburo 2000: Págs. 31-41).

escritura a través de una metodología activa y participativa construyendo conocimientos significativos alrededor del texto y del proceso de escritura y desarrollando la competencia comunicativa de manera global. Pero ¿cómo se articulan las secuencias didácticas en la práctica?

3.1. El diseño de la secuencia didáctica⁷

Por secuencia didáctica (SD, en lo sucesivo) entendemos un proceso que integra un conjunto de actividades en torno a un tema central, en este caso la composición de un texto escrito, de modo que permite organizar "el trabajo en el aula mediante conjuntos de situaciones didácticas estructuradas y vinculadas entre sí por su coherencia interna y sentido propio, realizadas en momentos sucesivos" (Nemiroysky, 1999:124).

Como hemos comentado anteriormente, en este tipo de secuencia didáctica el papel del profesor es importante, ya que actúa como facilitador y mediador del desarrollo potencial de los alumnos; guía y controla el proceso de escritura, desde un andamiaje más directivo en los primeros momentos, hasta la consulta puntual con el fin de desarrollar una verdadera autonomía en las etapas finales de la composición escrita (cf. Björk y Blomstand 2000, Camps 2003, Grupo Didactext 2006).

Esto exige una preparación sistemática por parte del profesor que se concreta en una clara descripción de **objetivos** y **contenidos** que se pretenden desarrollar en la SD. Esto revertirá en las expectativas que se transmitan a los alumnos y en la organización de cada una de las fases de que consta la SD.

El **objetivo general** que pretendemos con cualquier SD de escritura será "Escribir textos coherentes, adecuados y correctos de acuerdo con el proceso de producción textual". A este objetivo se añadirían otros **objetivos específicos** relacionados con el desarrollo de ese objetivo general, y que tienen que ver con la escritura como producto (reflexión sobre el texto) y como proceso (acceso al

⁷ Los datos recogidos en esta sección proceden de la investigación realizada por el Grupo Didactext bajo la dirección del Dr. Álvarez Angulo, "Los procesos de escri-tura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Sexto de Educación Primaria" (2001-2004). Concretamente, corresponden a la puesta en práctica de una Secuencia Didáctica diseñada por el Grupo Didactext en un Centro de Educación Primaria de San Sebastián de los Reyes tal como la llevó a cabo el entonces estudiante de prácticas de Magisterio y colaborador del grupo Mi-guel Jesús Garrido Poyatos, hoy en día maestro en un Centro Público de Primaria. Para una descripción completa de toda la investigación véase Grupo Didactext (2005). Para conocer los trabajos del Grupo, véase su página web:

conocimiento-planificación-textualización-revisión) enmarcado en una práctica social:

- Realizar actividades para acceder al conocimiento previo sobre el tema elegido, el contexto de escritura y el tipo de texto que se condiciona.
- Reflexionar acerca del tema sobre el que se pretende escribir, de la audiencia a quien se destina y de la intención comunicativa que se persigue.
- Reconocer esquemas y características lingüísticas y textuales que impone el contexto de la comunicación escrita para mejorar los procesos de producción.
- Explorar diversos procesos de planificación.
- Revisar el texto durante todo el proceso.⁸

Como se recoge en el cuadro 3, la organización de **contenidos** se refiere tanto a contenidos conceptuales y procedimentales como actitudinales. Los contenidos *conceptuales* deben organizarse alrededor de los usos y formas de los diferentes géneros textuales, así como del proceso de escritura, incidiendo especialmente en la idea de revisión que acompaña a todo el proceso de manera global. Los contenidos *procedimentales*, que son los que deberán permitir llevar a la práctica la visión psicosocial y multimodal del acto de escritura, se articularán alrededor de los cuatro momentos del proceso de escritura: acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. Finalmente, los contenidos *actitudinales* deberán ir orientados a favorecer los posicionamientos positivos, críticos, creativos y rigurosos hacia sus escritos y los de los demás.

170

⁸ Basados en los objetivos señalados por el Grupo Didactext (2006a) en relación con una SD para escribir textos expositivos.

Contenidos: SD para la composición de textos escritos				
Contenidos conceptuales	Contenidos procedimentales	Contenidos actitudinales		
Contextos pragmáticos de intercambio de diferentes tipos de textos:	Estrategias relacionadas con:	Ejercitación de una actitud positiva respecto de la escritura.		
intenciones comunicativas y contexto de recepción (los receptores).	Acceso al conocimiento (leer el mundo).	Desarrollo de la capacidad de observación y atención.		
Contenido y esquema(s) de ordenación de los mismos.	Planificación (leer para saber)	Fomento de una actitud crítica y reflexiva.		
La(s) estructura(s) textual(es) del tipo de texto elegido.	Producción textual (leer para escribir).	Búsqueda del rigor conceptual.		
Características gramaticales y léxicas del tipo de texto elegido.	Revisión (leer para criticar y revisar).	Sensibilidad respecto a la creatividad y al cuidado en la expresión escrita.		
El proceso de escribir. Pautas para la revisión del proceso y del producto.		Respeto por las opiniones y producciones de los otros.		

Cuadro 3.

Elección de contenidos para el Diseño de Secuencias Didácticas para la Composición de Textos Escritos

(a partir de Grupo Didactext 2003, 2005, 2006).

El trabajo directo con el texto comienza con la **negociación/selección del tema de escritura** entre todos los miembros del aula. Los temas surgen de la vida de la comunidad educativa y de los miembros que la componen: unos apuntes que hay que organizar; una excursión; una visita; un acontecimiento deportivo, académico o histórico; una fiesta en el barrio; unas prácticas de laboratorio... Las prácticas de escritura no sólo competen o quedan restringidas al profesor o al área de lengua. Al ser entendida la escritura como una práctica social, la responsabilidad de la formulación de las propuestas de escritura queda repartida entre todos los miembros de la comunidad. De esta forma, se pueden

acoger las distintas experiencias y vivencias en lo que a prácticas letradas se refiere (recordemos la configuración multicultural de muchas de nuestras aulas), para transformarlas en nuevas experiencias de aprendizaje alrededor del texto escrito. (Cf. García Parejo 2004 y 2006b)

Una vez se ha precisado el tema, y teniendo en cuenta los objetivos y contenidos propuestos en la SD para la escritura de textos, las actividades se organizan en **cinco fases**, cada una con diferente duración en el tiempo según el número de actividades que implican y la naturaleza de las mismas (V. Grupo Didactext 2005 y 2006a y b):

- 1. Contextualizar del proceso de escritura (Leer el mundo)
- 2. Acceder al conocimiento (Leer para saber)
- 3. Del caos al orden (*Planificación*)
- 4. Hacia el primer borrador (*Leer para escribir*)
- 5. Revisión-Edición (Leer para evaluar y mejorar).

A grandes rasgos la SD, coincide con las secuencias didácticas basadas en proyectos (cf. A. Camps 2003:41), que se organizan alrededor de una fase de preparación (fases 1 y 2), una fase de realización (fases 3 y 4) y una fase de evaluación (fase 5), entendida de manera cíclica a lo largo de todo el proceso y sobre todos los elementos de la tarea y no sólo sobre el texto. Sin embargo, como se puede observar en la descripción de cada una de las fases, intentamos ir más allá de lo procesual y cognitivo (planificación-textualización-revisión). Nuestra propuesta entrelaza lectura y escritura de manera explícita y pone en juego diferentes estrategias que permiten la toma de contacto con textos de modalidades diversas y la lectura y escritura a diferentes niveles (búsqueda de información en revistas, internet...; elaboración de fichas, esquemas...; elaboración de borradores, lectura para revisar...). Por otra parte, en la medida en que consideramos fundamental el papel guía del profesor en el proceso de escritura, creemos necesario explicitar en cada fase cuál es el papel del profesor y su grado de implicación, así como cuál es el papel de los alumnos, de cada uno de ellos individualmente en relación con el grupo y en relación con sus propios escritos.

3.2. Preparación del tema: el acceso a los conocimientos previos y futuros

La primera fase, *Contextualizar el proceso de escritura* (cuadro 4), es la fase dedicada a investigar y a activar los conocimientos previos sobre los que poder sustentar el posterior desarrollo del tema escrito. Estos conocimientos tienen que ver con el tema en sí y con el contexto que rodea la comunicación escrita (su intención, el público a quien se destina, los modelos textuales que la sustentan). Esta generación de datos conocidos debe servir de motivación para la tarea propuesta y para la búsqueda de nuevos datos.

¿Qué sabemos sobre el tema, el contexto de escritura y el tipo de texto que se genera?

Contextualizar el proyecto de escritura (Leer el mundo)

¿Qué hacen los alumnos?

- Llevan a cabo diferentes técnicas para expresar sus ideas previas: lo que saben del tema, del tipo de texto y del contexto de escritura (a quién, para qué, dónde).
- Lo entregan por escrito a los maestros, según la técnica utilizada.
- Reflexionan y dialogan entre sí y con los maestros.

¿Qué hacen los profesores?

- Organizan las diferentes técnicas; formulan preguntas sobre el tema, el contexto de escritura y el tipo de texto que se genera.
- Organizan la información y agrupan su contenido según categorías.
- Dialogan con los alumnos acerca de la concepción que estos tienen de la escritura.
- Aportan una breve descripción de las situaciones sociales en que se recurre a la comunicación escrita propuesta.
- Hacen un inventario de los géneros que pueden incluirse en esas situaciones.

Producto de la fase:

Registro de los conocimientos previos (listas, diagramas...) que los alumnos poseen acerca de qué escribir, a quién, con qué intención y cómo escribirlo.

Cuadro 4.

Primera fase para el Diseño de Secuencias Didácticas para la Composición de Textos Escritos.

Así, por ejemplo, si nos proponemos como tarea en un curso de sexto de Educación Primaria el escribir un texto sobre los mamíferos, deberíamos activar conocimientos previos en relación con el tema y en relación con el tipo de texto que se presta a la expresión de dicho tema, en este caso los textos expositivo-informativos. Comprobaremos que, como sujetos socializados en una comunidad que se comunica a través de diferentes tipos de textos, los alumnos tienen sus ideas sobre qué es exponer:

Ejemplo 8

"Es leer y explicar ante alguien sobre un tema" (Jesús).

"Es mostrar algo a la gente que esta a tu alrededor. Enseñar. Ejemplos.

He tenido que exponer un trabajo en la clase de lengua.

Expongo para que la gente oiga y vea mis ideas y aprenda de lo

que expongo y como". (Cristina)

Y si tienen que realizar una exposición escrita para explicar al profesor de prácticas lo que saben sobre el animal que más les gusta, seguramente el 100% de nuestros alumnos utilizará una forma de texto expositivo conocida como descripción-definición (cf. Grupo Didactext 2005):

Ejemplo 9

El perro es el mejor amigo del hombre, el perro anda a cuatro patas y le gusta jugar con pelotas se unas cuantas razas, Pastor Aleman, Dowerman, Boxer, Galgo, Pequines, calie, Floxterrier... Dogo, caniche, afgano.

Esta primera fase ya puede orientarnos en la búsqueda de diferentes textos modelos para las próximas fases de nuestra secuencia. Pero esta fase es fundamental para facilitar un primer acercamiento al hecho de escritura, sobre todo teniendo en cuenta la diversidad cultural de las aulas y los múltiples lectores y escritores, con diferentes experiencias alfabetizadoras. Igualmente, esta fase es fundamental para fijar la tarea de escritura como compromiso colectivo.

La segunda fase, de *Acceso al conocimiento* (cuadro 5), es una continuación de la primera en el sentido en que supone la búsqueda de los datos que se necesitan o se quieren conocer a propósito del tema de escritura que se ha propuesto, y que viene guiada, en parte, por los datos generados en la fase anterior. El alumno, en la medida en que ha podido reflexionar sobre la comunicación escrita a partir de sus experiencias previas, puede plantearse qué necesita saber para llevar a cabo su tarea. El papel del profesor será fundamental, ya que deberá posibilitar la búsqueda de información y la toma de decisiones a propósito del tema, de la propia tarea de escritura (público, intención, modo de edición) y del tipo de texto sobre el que se concreta el aprendizaje y la práctica de escritura. Sin embargo, es aconsejable ir profundizando en estos aspectos en diferentes momentos para no sobrecargar desde el principio al alumno-escritor con decisiones de naturaleza tan diversa. El objetivo fundamental de esta fase es que el alumno formule los deseos y necesidades de conocimientos que genera su tarea de escritura, de tal manera que pueda poner en práctica estrategias cognitivas relacionadas con la recopilación y organización de datos que le sirvan para la posterior planificación de su texto. El papel del profesor es ayudar a categorizar esa formulación de deseos y necesidades para transformarla en guía de búsqueda de datos.

Los datos se obtienen de diferentes fuentes documentales. Son aportados por los alumnos y por el profesor. Y aunque en este momento sirven a la búsqueda de información, cumplen también la finalidad de presentar diferentes modalida-

des textuales (incluso en diferentes lenguas), e intenciones comunicativas, lo que facilitará la posterior toma de decisiones sobre sus propias intenciones y la forma de edición textual. Al profesor el corresponde, además, ir presentando textos modelo que sirvan también para el posterior análisis de características textuales.

De este modo, tanto en la primera como en la segunda fase se están favoreciendo la puesta en práctica de estrategias cognitivas tales como la búsqueda de ideas, el rastrear información, la identificación de la intención comunicativa y del público al que se dirige el texto, el recuerdo de modelos textuales y el hacer inferencias para predecir resultados. Igualmente, se favorecen estrategias metacognitivas tales como la reflexión sobre el proceso de escritura, el examen de factores ambientales que condicionan la escritura, el análisis de variables personales a la hora de abordar un texto escrito y la evaluación de diferentes estrategias para acercarse a un texto.

¿Qué queremos / necesitamos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir?

Acceder al conocimiento (Leer para saber)

¿Qué hacen los alumnos?

Piensan y formulan por escrito qué quieren / necesitan saber para desarrollar su tema por escrito.

- Piensan y formulan cómo les gustaría editarlo (periódico, manual, Internet...).
- Aportan materiales y documentación.
- Revisan la documentación

¿Qué hacen los profesores?

En relación con el tema y la tarea

- Recogen las fichas individuales y los esquemas de representación de los alumnos.
- Organizan las propuestas de los alumnos y en una sesión posterior devuelven esas propuestas de manera que ayuden a la búsqueda de información y a la futura planificación del texto.

 En relación con el tipo de texto
- Aportan al grupo el material con los textos modelo que han seleccionado.
- Preparan una plantilla con las características lingüísticas y textuales para el trabajo de análisis de textos de la siguiente sesión.

Producto de la fase:

- Registro de intenciones
- Selección, recopilación de datos y organización de los mismos mediante epígrafes, apartados...

Cuadro 5. Segunda fase para el Diseño de Secuencias Didácticas para la Composición de Textos Escritos.

Si seguimos con nuestro ejemplo anterior sobre el texto expositivo sobre los mamíferos, los alumnos pueden formularse diferentes preguntas a propósito de ellos, de tal manera que su búsqueda de información quede guiada una vez sean puestas en común y entregadas al profesor para que pueda organizarlas y ayudar al proceso de categorización y elaboración de esquemas de la fase siguiente.

ses sobre el tema (algunos ejemplos) ¿Cuántos animales hay de cada especie? ¿Porque algunos animales estan en peligro de extinción? ¿Por qué no se puede remediar?	Cómo organiza el profesor esos intereses
¿Porque algunos animales estan en peli- gro de extinción? ¿Por qué no se puede remediar?	en forma de ejercicio que sirva a la bús- queda de información y planificación del texto
a los animales? ************ "me gustaría saber todo sobre los carnivoros sobre como casan cuales son sus presas principales cuantas presa comen al Dia si tienen veneno o no si tienen colmillos o no etc"	 1- ¿Cómo es la alimentación de las vacas? 2- ¿Cómo se reproducen los peces? 3- ¿Por qué la serpiente tiene escamas? 4- ¿Cómo se clasifican los animales? 5- ¿Cuál es la serpiente más venenosa del mundo? 6- ¿Cómo respiran los peces? 7- ¿Cuáles son los tipos de vertebrados? 8- ¿Qué comen los peces? 9- ¿Cómo es la reproducción del rinoceronte? 10- ¿Cómo respiran los reptiles? 11- ¿Cómo son las extremidades anteriores de las aves? 12- ¿Cuál es el mamífero de mayor tamaño? Categorización propuesta por un alumno: 1-8- Alimentación 2-9- Reproducción 3-11- Cuerpo Características
	4-7- Clasificación5-11- Curiosidades6-10- Respiración

Estas categorías orientan la búsqueda de información.

. Paralelamente se presentan TEXTOS MODELOS (en este caso sobre animales), y se van poniendo en relación con su composición e intenciones comunicativas.

Ejemplo número 10: Del caos al orden en la búsqueda de información

3.3. La planificación del texto: organizando datos desde la intención, la audiencia y el medio elegido para editarlo

En la tercera fase, Del caos al orden (cuadro 6), se aborda, por un lado, la planificación del texto con plantillas-guía que orienten al alumno en su proceso de producción para no perder de vista los objetivos comunicativos que conlleva la práctica de escritura (Véase anexo 1). Si en la fase anterior se priorizaba la activación de conocimientos, en esta fase nos centramos en la toma de decisiones. Para ello se hace necesario trabajar de manera explícita desde tres frentes: la tarea de escritura (intención, destinatarios, modalidad), el tipo de texto (características textuales y gramaticales), y el tema (planificación según convenga a la tarea y tipo elegido). En la medida en que se trata de una fase compleja, el papel del profesor, una vez más, es fundamental. Por un lado, es responsable de presentar las diferentes características estructurales y lingüísticas de los tipos textuales y de posibilitar su entrenamiento a efectos prácticos. Por otro lado, debe elaborar plantillas que orienten la planificación del texto del alumno. Y, además, a lo largo de este proceso de planificación debe procurar un andamiaje lo más individualizado posible, ya que es un momento continuo de revisión y de cuestionamiento a propósito de las intenciones comunicativas iniciales.

En esta fase se ponen en funcionamiento estrategias cognitivas tales como la selección de información necesaria en función de la intención comunicativa, el público al que va dirigido el texto y el tema propuesto; la formulación de objetivos; la elaboración de esquemas, lo que supone clasificar, integrar, generalizar, jerarquizar; y la manifestación de metas a lo largo del proceso. En cuanto a las estrategias metacognitivas, esta fase permite activar estrategias tales como diseñar el plan a seguir; seleccionar las estrategias personales que se van a emplear en la elaboración del texto; observar cómo se va desarrollando el plan; y revisar, verificar o corregir las estrategias que sean necesarias a partir de ese proceso de revisión.

La organización del texto Del caos de los datos al orden del texto <i>(Leer para escribir)</i>		
¿Qué hacen los alumnos?	¿Qué hacen los profesores?	
 Sobre la tarea de escritura Precisan la intención y el destinatario del texto. Confirman la modalidad-formato que elegirán para editar su texto. 	 Sobre la tarea de escritura Favorecen la toma de decisiones respecto del contexto de escritura. Elaboran una plantilla que guíe la toma de decisiones y la monitorización que debe realizar el alumno durante todo el proceso de composición. 	

Sobre el tema que se escribe

- Piensan y formulan cómo les gustaría editarlo (periódico, manual, Internet...).
 - Sobre el tipo de texto que se aprende a escribir
- Comprueban las diferencias entre los diferentes subtipos textuales del género que se esté tratando.
- Detectan algunas de las características de los tipos textuales sobre el que están trabajando.

Sobre el tema que se escribe

 Elaboran un esquema del texto aportando título(s) para los epigrafes, ideas que quieren incluir, capítulos... Sobre el tipo de texto que se aprende a escribir

- Proporcionan diferentes esquemas sobre la organización del tipo de texto sobre el que se está trabajando.
- Explican las características de ese tipo de texto. Muestran al menos tres textos modelo. *Sobre el tema que se escribe*
- Colocan en las paredes del aula las fichas organizadas según las categorías que han establecido.
- Escriben los títulos, apartados, epígrafes, con la colaboración de los alumnos.

Producto de la fase:

- Mapas conceptuales, esquemas, resúmenes...a partir de la información manejada y asimilada.
- Paralelamente se realiza la REVISIÓN de las fases de preparación y planificación a través de plantillas.
- Paralelamente se han presentado las CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES Y LINGÜÍSTICAS de los tipos de textos y se han realizado ejercicios sobre textos modelos.

Cuadro 6. Tercera fase para el Diseño de Secuencias Didácticas para la Composición de Textos Escritos.

Si nos acercamos de nuevo a nuestros alumnos de 6º que están trabajando sobre los mamíferos, podremos comprobar cómo tras leer diferentes textos modelo, analizar sus características estructurales y lingüísticas, retomar la categorización realizada sobre la información recopilada y haber decidido que quieren exponer este tema a sus compañeros de un nivel inferior, encontramos esquemas parecidos al del ejemplo número 11.

Los Mamíferos

- Los mamíferos son seres vivos.
- Son vertebrados es decir tienen cabeza, tronco y extremidades.
- Sus crías maman de las madres.

Características

• Se llaman así porque su cuerpo está cubierto de pelo.

- Respiran por pulmones.
- Son de sangre caliente, es decir su temperatura es constante.

Alimentación

Pueden ser:

<u>Carnívoros:</u> <u>Omnívoros:</u> <u>Herbívoros:</u> Como el león como el oso Como la cebra

¿Dónde viven?

• En el medio aéreo:

Como el murciélago

• En el medio <u>terrestre</u>:

Como el gorila

• En el medio acuático:

Como la ballena

Reproducción

• Son vivíparos:

Como el perro

• Quiere decir que las crías nacen del vientre de su madre

Curiosidades

Hay machos y hembras

Ejemplo número 11: Planificación sobre los datos obtenidos y la categorización realizada

3.4. La escritura del texto

En la cuarta fase (cuadro 7), el alumno aborda la redacción de un *primer borrador* de su texto, poniendo en juego estrategias cognitivas tales como el desarrollo de esquemas; la organización del género discursivo y las normas textuales, y la propia textualización. Eso supone, además, recurrir a estrategias metacognitivas tales como la supervisión de todo el plan propuesto y de las estrategias empleadas en relación con la tarea de escritura, el entorno y sus condiciones personales. Es otro momento de toma de decisiones para el alumno; en esta ocasión en lo que se refiere a la estructura superficial del texto. Y una vez más, el papel del profesor deberá ser lo más individualizado posible, procurando los andamios necesarios para que las elecciones del alumno vayan en la dirección adecuada a los objetivos comunicativos previstos. En esta fase, los

esquemas que recuerden los modelos textuales con sus diferentes recursos lingüísticos, el propio texto elaborado por el profesor (es un escritor más), así como las plantillas que incidan en los diferentes momentos cognitivos por los que ha pasado el proceso de producción son de gran ayuda (cf. anexo 1).9

Producción del texto Hacia el primer borrador <i>(Leer para escribir)</i>		
¿Qué hacen los alumnos?	¿Qué hacen los profesores?	
 Atienden a la presentación y a la estructura del texto que van a utilizar. Toman decisiones respecto de las normas de textualización. Escriben un borrador o texto intermedio. 	 Muestran los esquemas de los textos modelo y recuerdan sus características globales y lingüístico-retóricas. Elaboran una plantilla que favorezca la activación de recursos lingüísticos y textuales. Procura andamios para la construcción del texto escribiendo su propio texto, individualizando la ayuda 	
Producto de la fase: Borradores o textos intermedios.		

Cuadro 7. Cuarta fase para el Diseño de Secuencias Didácticas para la Composición de Textos Escritos.

Se podría pensar que con una secuencia tan guiada se produjeran textos muy similares: los alumnos trabajan sobre un mismo tema, han bebido de las mismas fuentes, han colaborado en la organización de los datos, han coincidido en su público e intención comunicativa. Pero aun así, las decisiones finales sobre el modelo textual, su forma de edición y la textualización final siempre serán diferentes, porque cada alumno habrá adaptado los contenidos relacionados con la composición de un texto expositivo, en la aplicación de la SD que estamos analizando, a su propio estilo, tal como podemos ver en los textos de dos alumnos recogidos en el ejemplo número 12. El primer alumno ha preferido organizar su texto alrededor de epígrafes que manifiestan de manera explícita el contenido de los párrafos que contienen, mientras que el segundo ha optado por estructurarlo a través de párrafos que presuponen una coherencia temática interna. Sin embargo los dos hacen uso, por ejemplo, de diferentes organizadores textuales que sirven para esta-

180

⁹ Para otros ejemplos de plantillas guías para las diferentes fases de la composición escrita véanse, entre otros, Dolz (2003:88-89), a propósito de un texto narrativo; Santamaría (2003:122-123), a propósito de un texto argumentativo; o Björk y Blomstand (2000), para propuestas sobre diferentes tipos de textos.

blecer las relaciones de explicación, a saber, reformulaciones ("son animales de sangre caliente, es decir, la temperatura del cuerpo no varía"); ejemplificaciones ("herbívoros; comen hierba como la vaca y la cabra"); enumeraciones ("están en peligro de extinción como el oso pardo, el lobo") y paréntesis aclaratorios ("son animales vertebrados (tienen columna vertebral)"), y que son característicos, entre otros, de los textos expositivos. Por otra parte, si comparamos estos textos con el primer texto en el que explicaron sus conocimientos sobre su animal favorito, no se puede negar que estas composiciones han ganado en complejidad léxica y sintáctica, así como en organización y coherencia global. Es decir, que los alumnos han adquirido una mayor conciencia de las particularidades de la escritura de los textos expositivos, y esto se ha debido al esfuerzo de explicitación y de instrucción alrededor de todos los elementos que intervienen en el proceso de escritura a nivel cognitivo y textual.

Ejemplo número 12: borradores de textos sobre los mamíferos

Introducción:

Los mamíferos son seres vivos, es decir, cumplen las funciones, son animales vertebrados (tienen columna vertebral), su cuerpo esta dividido en cabeza, tronco y extremidades, hay individuos machos y hembras, son vivíparos; es decir nacen del vientre de su madre.

Características:

Los mamíferos se llaman así porque (maman del vientre) nacen del vientre de su madre, su cuerpo esta cubierto de pelo, respiran por pulmones y son animales de sangre caliente es decir la temperatura del cuerpo no varía.

Alimentación

En cuanto a la alimentación pueden ser carnívoros (comen carne) ejemplos: (el león), herbívoros (comen plantas) ejemplo (la vaca), Omnívoros (comen de todo ejemplos (el oso).

¿Dónde viven?

Los mamíferos pueden vivir en el medio terrestre (el elefante) en el medio acuático (el delfin, la ballena), o en el medio aéreo, en este caso solo hay uno el (murciélago).

MAMÍFEROS

Los mamíferos son seres vivos porque nacen, se reproducen, se relacionan se alimentan y mueren; esas son las funciones vitales.

Son animales vertebrados porque tienen columna vertebral, su cuerpo está dividido en cabeza, tronco y extremidades. Su sexo está dividido en hembras y machos.

Se llaman mamíferos porque su reproducción es interna; la cría sale del vientre. Su cuerpo esta cubierto de pelo. Son de sangre caliente, es decir, su temperatura no cambia. Y los mamíferos respiran por pulmones.

Según su alimentación los mamíferos se pueden clasificar: carnívoros; comen carne como el león y el tigre, herbívoros; comen hierba como la vaca y la cabra y omnívoros; comen de todo como el perro.

Los mamíferos pueden vivir en la tierra como el oso, en el agua como la ballena y en el aire como el murciélago. Algunos mamíferos están en peligro de extinción como el oso pardo el lobo...

Reproducción

Son vivíparos es decir las crías nacen del vientre de su madre, su fecundación es interna.

Curiosidades

La ballena es el mamífero más pesado, el canguro puede llegar a alcanzar los 100 km por hora, el leon es el depredador más feroz.

El murciélago tiene todas las vocales, el oso que vive en el polo sur; el oso polar, tiene la misma temperatura que nosotros y gracias a su pelaje no tiene frio en el polo. Estas son algunas curiosidades.

3.5. La revisión

La última fase, *La revisión* (cuadro 8), tiene entre sus objetivos acercarse al texto escrito para abordar su edición final. Suele resultar una actividad difícil, ya que el alumno, después de tan largo proceso de composición siente que su texto ya está finalizado y, sin embargo, esta fase es fundamental para poder guiar al alumno en la aplicación de estrategias cognitivas tales como la lectura para identificar y resolver, por un lado, problemas textuales (ambigüedades, faltas, errores) mediante la comparación y la reformulación, y, por otro, para identificar y resolver problemas relacionados con los objetivos comunicativos propuestos (la intención, el público, el tema). En el futuro, el alumno deberá ser capaz de controlar su proceso de escritura de manera autónoma, y eso implica también saber "leer" sus textos de una determinada manera, buscando unos datos concretos para que su texto pueda mejorar. Es responsabilidad del profesor guiarle en esa búsqueda de forma explícita y sistemática.

0 1	oblemas textuales y resolverlos para evaluar y mejorar)
¿Qué hacen los alumnos?	¿Qué hacen los profesores?
 Analizan borradores. Aplican las guías de revisión elaboradas para tal fin e introducen en el borrador los cambios que procedan. 	 Elaboran criterios y pautas para corregir un texto dado. Proponen guías para que el alumno pueda evaluar su texto producido. Ayudan a los alumnos a detectar y diagnosticar logros y problemas en los borradores a través del uso de guías. Proponen alternativas individualizadas que
Toman decisiones sobre la edición del texto final.	remitan a la revisión de errores relaciona- dos con las normas de textualidad.

- Escriben el texto definitivo.
- Evalúan y valoran el proceso de escritura y su aprendizaje global.
- Proponen momentos de valoración final sobre el trabajo realizado y los aprendizajes alcanzados.

Producto de la fase:

- Evaluación del proceso y del producto.
- Edición del texto definitivo.
- Evaluación del aprendizaje.

Cuadro 8. Quinta fase para el Diseño de Secuencias Didácticas para la Composición de Textos Escritos.

Nuestros alumnos de sexto de primaria pueden aplicar sobre su propio texto (o el de los compañeros), una plantilla como la que aparece en el ejemplo 13. La plantilla se ajusta a los contenidos y procedimientos desarrollados a lo largo de la tarea de escritura. En la medida en que se corresponde con una tarea de escritura de iniciación a los textos expositivos, quizás incide más en unos aspectos que en otros. Lo importante de la aplicación de plantillas de este tipo es el hecho de volver sobre el texto y activar ciertas estrategias cognitivas y metacognitivas como las anteriormente mencionadas (leer para...; valorar, juzgar, tomar decisiones). Estas estrategias se unen a todas las empleadas a lo largo del proceso de composición, de tal manera que el alumno percibe el acto de escribir como un continuo en el que el escritor busca, decide, revisa, decide, vuelve a revisar, hasta que llega a la edición final.

Ejemplo número 13: Guía de autoevaluación del Texto Escrito

Para mejorar tu texto expositivo revisa	SÍ	NO
¿Has tenido en cuenta la información que hemos visto en clase sobre el tema?	X	
¿Crees que se entiende bien lo que explicas en el texto?	X	
¿Falta o sobra información en tu texto?	f	alta
¿Crees que el texto está bien organizado?	X	
Has puesto título?	X	
¿Has empleado distintos apartados o epígrafes?	X	
¿Has tenido en cuenta que cada párrafo contenga una idea?	X	
¿Has tenido en cuenta la unión de un párrafo con otro?		X
¿Has usado ejemplos que aclaren la información?	X	
¿Encuentras palabras que se repiten mucho en el texto?		X
¿Aclaras las palabras técnicas para que se entienda mejor?	X	
¿Predominan en tu texto las formas verbales de presente?	X	
¿Qué tengo que cambiar para mejorar mi tex	to?	-
Necesito mas información		

La vuelta al texto se hace con la ayuda del profesor, quien habrá realizado un análisis más detallado del mismo utilizando también una plantilla de revisión/corrección que le ayude a seguir el avance de cada alumno en lo que al aprendizaje de escritura se refiere. Como han señalado diferentes autores (Cassany 1993; Ribas, 1997; Milian, 1997; Guasch 2000; Grupo Didactext 2005, 2006a, b), la evaluación del texto debe realizarse atendiendo a sus diferentes dimensiones y perspectivas, es decir, el texto como unidad lingüística (coherencia y cohesión: palabra, oración, párrafo), el texto como unidad comunicativa (adecuación, aceptabilidad) y el texto como artefacto cultural condicionado por la variedad estándar (normativa, ortografía, presentación) (véase anexo 2). Este acercamiento al texto del alumno debe posibilitar la realización de entrevistas individuales donde se negocie un proceso de reelaboración del mismo respetando las intenciones comunicativas que se había propuesto cada alumno y sus necesidades de aprendizaje: puede que no sea conveniente abordar todas las mejoras en bloque y haya que elaborar sucesivos borradores. 10

Finalmente, y como anunciábamos en el esquema dedicado a esta fase y en otro momento de nuestra exposición, los alumnos deben tener la posibilidad de evaluar también todo el proceso de escritura. Todas estas actividades no hacen sino incidir en el desarrollo de hábitos generales de trabajo, resolución de problemas y, en particular, de acercamiento a las prácticas de escritura más académicas, sobre la que gira la mayor parte de la vida escolar de todos los niveles educativos. Una vez más, las plantillas que guíen esta reflexión favorecen la puesta en común de los logros alcanzados y orienta el trabajo futuro alrededor de nuevas prácticas de escritura:

Ejemplo número 14: Cuestionario para evaluar los aprendizajes alcanzados en la SD

Estos son los pasos que hemos seguido en nuestra tarea de escritura. Ordénalos:

- Hemos recogido información sobre el tema
- Nos preguntamos: ¿qué sabemos sobre el tema?, ¿qué sabemos sobre "qué es exponer"?
- Hemos escrito un primer borrador del texto.
- Hemos analizado modelos de textos expositivos.
- Hemos organizado los datos necesarios para escribir nuestro texto.
- Hemos elegido un tema de escritura.
- Hemos editado un texto.
- Hemos recogido información sobre el tema que vamos a escribir.

184

¹⁰ Para diferentes propuestas sobre el proceso de corrección de textos véase Cassany (1993a)

- Nos preguntamos: ¿Qué queremos conocer sobre el tema; a quién queremos exponerlo; para qué y de qué manera vamos a exponerlo?
- Hemos revisado el borrador para mejorarlo.

¿Qué paso te ha resultado más sencillo?

¿Qué actividad te ha quedado menos clara?

¿Has tenido tiempo para realizar cada actividad?

¿Te ha gustado trabajar en grupo / con el profesor / individualmente?

4. CONSIDERACIONES FINALES

Si bien es cierto que bajo el título "Del caos al orden" fue bautizada una de las fases de la SD para escribir textos expositivos en el trabajo de investigación del grupo Didactext (2005), la fase en que el escritor se enfrenta a un conjunto de datos y debe afrontar una serie de decisiones sobre su texto, nosotros, en nuestro artículo, no hemos querido remitir tanto al proceso de escritura cuanto a los diferentes momentos de la práctica letrada en el aula. ¿Hasta qué punto estas prácticas se conforman desde sus inicios desde el caos y tienen como consecuencia una posterior construcción del texto al margen de las normas de textualidad (adecuación, coherencia, cohesión) y un posterior aprendizaje caótico alrededor del propio texto y del proceso de escritura como práctica social y académica?

Un primer elemento que caracteriza el caos de nuestras prácticas de escritura se observa a la hora de explicitar (o de no explicitar suficientemente) las tareas que se incluyen en la mismas (ejemplos 2 y 3). En la medida en que suelen ser ejercicios de redacción planteados por el profesor, presuponen un amplio mundo de conocimientos compartidos relacionados con el tema de la redacción (si este es común), con el tipo textual que se requiere y con el proceso y estrategias de escritura en su conjunto. Además, así planteadas las tareas, dejan al margen el contexto de escritura que pueden provocar las mismas (a quién es escribe, para quién, con qué intención, bajo qué modalidad), y la colaboración entre compañeros y entre miembros de toda la comunidad.

De ahí se deriva una segunda característica del caos de estas prácticas letradas: el excesivo aislamiento de las mismas, en el sentido de que vienen generadas a partir de una única fuente: el manual escolar, el libro de ejercicios, el profesor. Eso implica una única visión, a veces parcial y sesgada de lo que es escribir, de lo que es un texto, de lo que pueden ser temas de escritura, de cómo se puede abordar un texto escrito. Y no podemos olvidar la configuración diver-

sa y multicultural de nuestras aulas, la multiplicidad de saberes que circulan por ella ni el carácter multimodal de los textos. Este "aislamiento" (la visión única sobre algo), supuestamente puede implicar organización, y produce en el aula una gran cantidad de textos escritos, pero también un aprendizaje poco significativo ("caótico") y escasamente integrador.

El tercer elemento que caracteriza el caos de nuestras prácticas es la excesiva focalización sobre los aspectos estructurales del texto (por ejemplo, inicio-desarrollo-desenlace, referidos a la narración) y, sin embargo, la falta de atención a las normas que organizan la coherencia y cohesión del mismo. De esta forma, el alumno repite, curso tras curso, esquemas textuales con los que ha entrado en contacto a través de sus relaciones sociales ya desde la infancia; pero nunca llega a organizar verdaderamente un texto a nivel global, ni a poner en relación los párrafos, ni a relacionar las oraciones que componen esos párrafos. Si no hay una intervención más directa, el alumno seguirá utilizando sus macroestructuras textuales, con mecanismos de cohesión que le sirven a efectos orales y con los recursos lingüísticos y enciclopédicos que posea en el momento de abordar su práctica letrada. Parece que haciendo prácticas centradas únicamente en la macroestructura, la escuela está insistiendo en la memorización de ciertas etiquetas y en la realización de ejercicios de relleno (ejemplos 3 y 6).

Por último, otro elemento que caracteriza el caos de nuestras prácticas letradas en el aula es el momento de la revisión del texto. Por un lado, entendemos que se revisa un producto ya elaborado, no un proyecto que se construye, ni un borrador. Por otro lado, cargamos toda la responsabilidad de la revisión en nuestros conocimientos textuales y esperamos, que sin una guía, ni ejercitación previa, los alumnos también aprendan a revisar y transformen esta estrategia en un hábito permanente de su actividad como escritores. Quizás confiamos en que comentando en voz alta diferentes elementos de algunos textos en clase cada alumno revisará el suyo y mejorará en la siguiente redacción.

Es la gran contradicción de nuestras prácticas. Por un lado, acaparamos la mayor parte del tiempo del aula hablando, o le pasamos el testigo al libro de texto o el cuaderno de ejercicios: ambos somos los que poseemos los conocimientos. Y, sin embargo, esperamos de nuestros alumnos, lingüística y culturalmente diversos, que se muevan por las prácticas letradas como si ya tuvieran los conocimientos textuales y estratégicos de un escritor experto. Tanto es así, que le dejamos a solas con las tareas de escritura en todas las áreas de conocimiento.

A través de estas páginas hemos querido presentar otras posibilidades de abordar la escritura en el aula de manera más sistemática, a través de SD, atendiendo tanto a los aspectos textuales como a los cognitivos y socioculturales. Creemos que de esta forma se consigue una mayor implicación de toda la comunidad educativa que es, en definitiva, la que participa en prácticas letradas y la que puede aportar al aula, desde sus diferentes entornos, sus formas de hacer y de relacionarse con los textos. Al equipo de profesores le corresponde guiar esas prácticas hacia el dominio de hábitos de trabajo y hacia el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que favorezcan el acceso de todos los alumnos hacia prácticas letradas académicas/científicas (hasta detrás de los talleres de escritura creativa o literaria existe una preparación "didáctica y científicolingüística"): de ellas depende la integración de todo el alumnado en la vida escolar.

ANEXO 1

Guía para regular el proceso de producción de textos expositivo (Grupo Didactext 2006a, b)

Para ayudarte a mejorar tu texto desde el principio hasta el final de la escritura (antes, durante y después), te ofrecemos esta guía. Indica en los cuadros de la derecha la respuesta conveniente en cada caso.

		SI	NO
ANTES de escribi	r hay que planificar el texto		
1. Piensa en los les que tú expones?	ctores de tu texto. ¿Quiénes son? ¿Entenderán bien lo		
2. ¿Consideras que	e queda claro el objetivo que pretendes con el texto?		
3. ¿Conoces cómo	son los textos que se usan para exponer o informar?		
4. ¿Te has pregun	tado qué sabes sobre el tema?		
5. ¿Te has parado buscar la inform	a pensar qué quieres saber sobre el tema y dónde nación?		
DURANTE el proc siguiente:	ceso de la escritura hay que tener en cuenta lo		
	y asimilado documentación para tener suficientes asunto del que deseas escribir?		
7. ¿Has seguido al ción?	Iguno de los modelos de organización de la informa-		
subtítulos, los ejemp	e en estos textos son muy apropiados los títulos, los plos, las ilustraciones, los gráficos, los esquemas? s números, las letras, los guiones, los paréntesis?		
9. ¿Están organiza fos y las oraciones?	ados de manera clara y ordenada el texto, los párra-		
10. ¿Consideras qu	e están bien conectados los párrafos entre sí?		
11. ¿Los términos refieres?	utilizados precisan bien los conceptos a los que te		
12. ¿Has tenido en des?	cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, vagueda-		
13. ¿Has escrito el	texto en borrador antes de darlo por definitivo?		
DESPUÉS de habe	er escrito el texto hay que preguntarse:		
14. ¿Has leído el tresolverlos?	exto (borrador) para localizar aciertos y errores y		
15. ¿Has anotado la tu texto?	as modificaciones que tienes que hacer para mejorar		
16. ¿Has consultad antes de dar el texto	lo las dudas (a tu profesor/a, a tus compañeros) o por terminado?		

ANEXO 2

Plantilla para la evaluación de textos expositivos (Grupo Didactext 2006a, b)

	TAS DE BORACIÓN	ASPECTOS	A OBSERV TEXTOS	AR EN LOS	MB	В	R	D
TEXTUALIDAD	Aceptabilidad	Interpretació el texto queRegistro ade	se pide	igna (producir				
	Coherencia							
		• Jerarquizaci						
EX	Cohesión	• Uso adecuado						
			en el uso de	conectores				
		 Puntuación 						
PÁRRAFO	Relaciones morfo-	Concordanc adjetivo	ia sujeto-ver	oo; sustantivo-				
I.R.	sintácticas	• Correlación						
ΡŹ		• Uso correcto	o de la prepos					
	Relaciones	Orden de los						
ORACIÓN	intraorac.	• Evitar anaco	olutos					
	Construcción	Oraciones si						
AC	sintáctica del	• Oraciones						
OR	texto exposi- tivo	compuestas	J 1					
	tivo		subordina-	sustantiva				
	_		ción	adjetiva				
				adverbial: causal, con- secutiva, comparativa, concesiva, temporal				
RA	Vocabulario	• Propiedad		- Componer				
NORMATIVA PALABRA		• Precisión						
PA		 Variedad y ι 	iso de sinónii	nos				
VA	Ortografía	Normas orto	ográficas					
ATI		• Puntuación						
)RM	Presentación	• Caligrafia/le	egibilidad					
×		• Tipografía						

BIBLIOGRAFÍA

ADAM, J.M. Les textes: types et prototypes. Nathan. Paris, 1992.

ALCALÁ RECUERDA, E. Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula. Tesis Doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid. 2006.

ÁLVAREZ, T. Didáctica del texto en la formación del profesorado. Síntesis. Madrid, 2005.

ÁLVAREZ ANGULO, T. Textos expositivo-explicativos y argumentativos. Octaedro. Barcelona, 2001.

ÁLVAREZ ANGULO, T. *El resumen escolar. Teoría y práctica*. Octaedro. Barcelona, 1998.

ÁLVAREZ ANGULO, T. y RAMÍREZ, R. "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18. 2006.

AMBADIANG, T. y GARCÍA PAREJO, I. "La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencial cultural". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18. 2006. Págs. 61-92.

BEAUGRANDE, R. DE. *Text production: Toward a science of composition.* Abblex. Norwood, N. J., 1984.

BEAUGRANDE, R. DE. y W. DRESSLER. *Introducción a la lingüística del texto*. Ariel. Barcelona, 1997.

BEREITER, M. y SCARDAMALIA, C. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje, 58.* 1992. 43-64.

BERNÁRDEZ, E. *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid, 1982.

CAMPS, A. "Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica". En Camps, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. Barcelona, 2003a. Pág. 33-46.

CAMPS, A. "Texto, proceso, contexto, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir". En Camps, A (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. Barcelona, 2003b. Pág.13-32.

CAMPS, A. (comp.) Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó. Barcelona, 2003.

CAMPS, A. (coord.) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Graó. Barcelona, 2001.

CAMPS, A. "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49. 1990. Págs. 3-19.

CASSANY, D. (1993a). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Graó. Barcelona, 2004. 10ª edición.

CASSANY, D. La cocina de la escritura. Anagrama. Barcelona, 1993.

CASSANY, D. Describir el escribir. Paidós. Barcelona, 1997.

CASSANY, D. Construir la escritura. Paidós. Barcelona, 2000.

COTTERON, J. "¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?". En Camps, A. (comp.). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. Barcelona, 2003. Pág. 109.

DIJK, T. van. La ciencia del texto (1978). Paidós. Barcelona, 1983.

DOLZ, J "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria". En Camps, A (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. Barcelona, 2003. Pág. 83-91.

DOLZ, J. y B. SCHNEUWLY. "Géneros y progresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11. 1997. Págs. 77-98.

DOLZ, J y A. PASQUIER. Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura. 1996.

FISHER, R. "Whose writing is it anyway? Issues of control in the teaching of writing". *Cambridge Journal of Education*, 36, 2. 2006. Pág. 193-206.

FORT, R. y T. RIBAS. "Aprender a narrar. Un proyecto sobre la novela de intriga". En Camps, A. *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. Barcelona, 2003. Pág. 51-59.

FREINET, C. y SALENGROS, R. Modernizar la escuela. Laia. Barcelona, 1982.

GARCÍA PAREJO, I. "El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe". En prensa. Barcelona, 2006.

GARCÍA PAREJO, I. "De cómo se manifiestan los narradores diversos en el aula multicultural y multilingüe y de las implicaciones pedagógicas que se pueden derivar de ello". *Textos*, 42. 2006b. Págs. 31-42.

GARCÍA PAREJO, I. "Bialfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lecto-escritora en una segunda lengua?". *Glosas Didácticas*, 15. 2005. Págs. 39-58.

GARCÍA PAREJO, I. "Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura". *Educación y Futuro*, 11. 2004. Págs.11-24.

GARCÍA PAREJO, I. "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales" en Reyzábal Rodríguez, M.V. (dir.). *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Consejería de Educación. Madrid, 2003. Págs.345-364.

GRAVES, D. Didáctica de la escritura. Morata MEC. Madrid, 1991.

GRAVES, D. y D.M. MURRIA "Revision: in the writer's workshop and in the classroom". *Journal of Education*, *162*. 1980. Págs. 74-95.

GRUPO DIDACTEXT. "Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos". *Textos*, 43. 2006a.

GRUPO DIDACTEXT. "La escritura de textos expositivos en aulas de primaria". En Camps, A. (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas*. Graó. Barcelona, 2006b. Págs. 99-115.

GRUPO DIDACTEXT. Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Educación Primaria. Editorial Complutense. Madrid, 2005.

GRUPO DIDACTEXT. "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15. 2003. Págs. 77-104.

GUASCH BOYÉ, O. "La enseñanza de la composición escrita". En Ruiz Bikandi, U. (ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil*. Síntesis. Madrid, 2000. Págs. 301-329.

HALLIDAY, M. Introduction to Functional Grammar. Arnold. London, 1985.

HALLIDAY, M. y R. HASAN. Cohesion in English. Longman. London, 1976.

HAYES, J. "A new framework for understanding cognition and affect in writing". En Levy, C.M. y Ransdell, S. (eds). *The science of writing: theories, methods, individual differences, and applications*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey, 1996. Págs.1-27.

HAYES, J. y L. FLOWER. "Identifying the organization of writing process". En Gregg, L.W. y Steinberg, E. (eds.). *Cognitive processes in writing*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, N.J., 1980. Págs. 3-30.

MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L. (dirs). Voces del aula. (En prensa).

MILIAN, M. "Avaluar els textos escrits". En Ribas, T. (ed.). *L'Evaluació formativa en l'area de llengua*. Graó. Barcelona, 1997.

McCABE, A. y WHITTAKER, R. "Introduction". En Whittaker, R. O'donnell, M. y McCabe, A. (eds.). *Language and Literacy. Functional Approaches*. Continuum. London, 2006-07. Págs. 1-11.

MAYBIN, J. (ed.). *Language and Literacy in Social Practice*. Multlingual Matters LTD. Clevedon, 1994.

RIBAS T. (ed.). L'Evaluació formativa en l'area de llengua. Graó. Barcelona, 1997.

RIBAS SEIX, T. "Evaluar en la clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 11. 1997. Págs. 53-65.

SANTAMARÍA, J. "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica". En Camps, A. (comp.) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó. Barcelona, 2003. Págs. 111-126.

SERRA, J.M. e I. VILA MENDIBURU. "Las segundas lenguas y la escuela". En Ruiz Bikandi, U. (ed.). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil*. Síntesis. Madrid, 2000. Págs.17-42.

WHITTAKER, R., GARCÍA PAREJO I. "Los géneros textuales en las aulas multiculturales de 2º de la ESO: estudio de caso". Póster presentado en el *XXIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*. Palma de Mallorca, 2005.

WHITTAKER, R.; O'DONNENN, M. y McCABE, A. *Language and Literacy. Functional Approaches*. Continuum. London, 2006-07.

WONG FILMORE, Lily. "Adquisición de segunda lengua en las escuelas. Lo que es óptimo; lo que no lo es". *Handout, II Encuentro internacional sobre adquisición de las lenguas del Estado*. Barcelona, 2-4 septiembre, 1998.

DESCRIBIR EN LAS AULAS (DE LA OBSERVACIÓN Y EL ANÁLISIS A LOS DISCURSOS Y TEXTOS)

Teodoro Álvarez Angulo Universidad Complutense de Madrid

- 1. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LA DESCRIPCIÓN?
- 2. ¿QUÉ ES DESCRIBIR Y PARA QUÉ DESCRIBIMOS?
- 3. ¿CÓMO DETECTAR LA PRESENCIA DE UNA DESCRIPCIÓN?
- 4. ¿CÓMO SE FORMA LA DESCRIPCIÓN?
 - 4.1. Descripción de acciones o procesos
- 5. GRAMÁTICA DE LA DESCRIPCIÓN
- 6. LA DESCRIPCIÓN EN EL CURRÍCULO OFICIAL Y EN LOS LIBROS DE TEXTO
- 7. PROPUESTA DIDÁCTICA
- 8. CONCLUSIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ¿POR QUÉ ESTUDIAR LA DESCRIPCIÓN?

La descripción es un tipo de texto poco estudiado desde una perspectiva didáctica, a pesar de que describamos todos los días y en todas las circunstancias que exigen las distintas interacciones sociales (anuncios, atención al

cliente, denuncias, informes, reuniones, partes y atestados de accidente, urgencias médicas, indicaciones varias, etc.) y, por supuesto, también las escolares. Eso sucede porque los estudios sobre la descripción se centran principalmente en la descripción literaria, y de manera particular en los relatos naturalistas. Sin embargo, la descripción no es primeramente literaria. Los diccionarios, las enciclopedias, los folletos publicitarios o tecnológicos, los textos de ciencia manejan, en mayor o menor grado y con finalidades distintas, sistemas descriptivos.

La práctica de la descripción es muy frecuente en la vida social, y también en la escuela, en la formación y en la investigación. Pertenece a los funcionamientos discursivos que se necesitan socialmente y está muy presente en las interacciones orales y escritas de los individuos. También hacemos uso de la descripción en los múltiples escritos (catálogos de ventas, guías, retratos de prensa...). Además, aparece muy tempranamente en la vida del niño, frecuentemente unida a actividades destinadas a desarrollar las capacidades de observación y de discriminación de imágenes (reconocer un personaje u objeto entre otros, que responda a determinadas características previamente definidas), como puede verse en los dos ejemplos siguientes.

Irene es una niña de cuatro años y tres meses que le está contando a la profesora que en una piscina –que ella ha hecho— hay tiburones que se comen a los niños, si no se van al atardecer. Tras decirle que están abajo y que los niños no los ven, continúa: "¿Y sabes cómo son? Son de color verde y negro. Tienen unos colmillos muy largos para comerse a la gente. Y la boca, así de grande"1.

David, niño de cinco años y dos meses, enumera de la siguiente manera los animales que ha visto en el zoológico: "Los elefantes grandes. Las jirafas, largas y con manchas. Un oso blanquito y muy grande. Monos y muchos monos grandes y pequeños. Un león feroz y malo. Allí estaba el panda muy bonito, y un hipopótamo grande y feo. Patos pequeñines y blancos, y un loro igual que Hill, rojo y verde".

La importancia de la descripción se justifica también por la preponderancia que la otorgan determinadas disciplinas tales como la geometría, la geografía, la etnología, la botánica, la medicina...y, en general, el lugar que se asigna a la descripción como técnica de investigación en las ciencias humanas, porque la descripción supone saber sobre las palabras (competencia léxica del descrip-

-

¹ Esta cita y la siguiente están tomadas de PÉREZ PÉREZ, Miguel José. Creatividad y expresividad del lenguaje infantil. Estructuras poéticas en el habla de niños de 2 a 6 años. Editorial Complutense. Madrid, 1992, 2 vols.

tor), saber sobre el mundo (competencia enciclopédica) y saber sobre los esquemas y tablas de clasificación (competencia taxonómica).

Desde el punto de vista escolar, la descripción está en gran parte vinculada a la escuela en la medida en que se considera como un fragmento elegido por excelencia, separado para explicar el texto, y como uno de los textos en los que se cristaliza el valor artístico y el saber-hacer estético. No obstante, en el contexto escolar funciona no sólo como ejercicio literario, sino que es un recurso habitual en la asignatura de lengua, además de serlo en todas las disciplinas del currículo (ciencias, matemáticas, geografía e historia, lenguas...). En estas disciplinas, describir es complementario de explicar, como dos movimientos del pensamiento constitutivos del método científico; en tal sentido, se puede considerar que la etapa descriptiva es un preámbulo indispensable para toda explicación causal (Véase Álvarez, 2005).

La descripción, por otra parte, ocasiona problemas, tanto en la lectura, como en la escritura, por las razones siguientes: a) en la lectura, los alumnos tienen tendencia a saltarla, probablemente como consecuencia del enlentecimiento que produce en el relato, además de por la función de ornato que frecuentemente acompaña a la descripción; y en la escritura, suelen desarrollarla insuficientemente y con poca espontaneidad; b) aparece poco organizada; c) suele ser poco funcional con respecto al resto del texto; d) generalmente es muy estereotipada; e) frecuentemente aparece introducida por repeticiones tales como *es*, *está*, *hay*...; f) manifiesta gran pobreza léxica; y g) muestra poco cuidado en la utilización de matices.

Es bien cierto, sin embargo, que "la construcción de un mundo en el relato [literario o no literario] se hace principalmente mediante la descripción" (Adam y Lorda, 1999:139), además de que, en la descripción, se pone particularmente en funcionamiento el aparato retórico del lenguaje.

A este respecto, conviene tener presentes las diferencias entre la escritura de ficción y la escritura académica, científica o profesional (pensamiento narrativo y pensamiento lógico-científico, según Bruner, 1997). Ambas modalidades de escritura forman parte del *continuum* que suponen los usos escritos de la lengua, de modo que, en el primer caso predomina la expansión, la subjetividad y la creatividad, el juego verbal; mientras que, en el caso de la escritura académica, se pretende la concisión, el rigor, la universalidad y la cientificidad. Todo ello hace necesario tener en cuenta la necesidad de instruir en los usos diferentes de la lengua, dependientes de la situación y de la intención, principalmente. En el cuadro que sigue, mostramos las principales diferencias entre la escritura de ficción y la escritura académica.

Escritura de ficción Escritura académica Se caracteriza por: Se caracteriza por lo siguiente: - Expresión objetiva, precisa, - Pretende despertar el gusto por la escritura, por la invención, neutra y especializada, propia por la fabulación. del lenguaje científico. - Persigue que el individuo inven-- Vocabulario o terminología conte sus propias expresiones y que creta. encuentre maneras interesantes - Abundancia de conectores lógiy propias de decir las cosas. cos, organizadores textuales, Propicia la originalidad. reformuladores, ejemplificadores y aposiciones explicativas. Utiliza un lenguaje personalizado v expresivo, concreto, polisémi-- Orden de palabras estable. co y dependiente del contexto. Construcciones sintácticas lógi-- Busca detalles reveladores. - Tendencia a la precisión léxica o - Fomenta el uso de figuras retória la significación unívoca. cas para crear belleza en la expre-- Adjetivación específica, possión. puesta y valorativa. - Frecuente uso de definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis y justificaciones causales, inducciones y deducciones. - Presencia frecuente de organizadores intratextuales, metatextuales e intertextuales. - Frecuente utilización de formas supralingüísticas. - Uso de deícticos y modalizadores asertivos. - Formas verbales predominantes: presente, futuro y formas no personales del verbo.

Cuadro 1. Diferencias entre la escritura creativa o de ficción y la escritura académica o expositiva.

Ello hace que sea necesario replantear el estudio de la descripción, de modo que se tenga en cuenta la organización, las funciones y los tipos de descripción, las marcas lingüísticas y textuales, con el propósito de favorecer la comprensión y la producción de este tipo de textos.

2. ¿QUÉ ES DESCRIBIR Y PARA QUÉ DESCRIBIMOS?

"Describir" significa escribir sobre un modelo. El DRAE (21ª ed., 1992) define la descripción en estos términos: "Representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias".

Describir es pasar de la observación y el análisis al discurso o texto, lo que pone en estrecha relación a la descripción con la explicación; y, en tal sentido, quien describe hace alarde de los conocimientos enciclopédicos que posee. Además, la descripción interpela al lector respecto de sus conocimientos léxicos y enciclopédicos, y en este sentido es un "texto de saber" y tiene finalidades más o menos didácticas.

A tal efecto proponemos cuestionarios que favorezcan el proceso de descripción y son previos a la ejercitación de la descripción propiamente dicha; vienen a ser un puente metodológico, una guía para favorecer la atención, la percepción, la observación, la reflexión y la sistematización de ideas, que tutele y facilite la producción, entre el principio psicopedagógico que nos informa de que la percepción de la realidad es global, y, sin embargo, las prácticas de descripción en las aulas, cuando nosotros pedimos al alumno que ejercite la descripción, estamos pidiéndole que discrimine, diseccione, o analice la realidad para después integrarla en un todo.

Nos encontramos, por tanto, ante una clara muestra de oposición conceptual: globalidad en la percepción y minuciosidad analítica en la producción textual. La solución a este conflicto de principios, con las consiguientes tensiones que genera, ha de pasar, una vez más, por explicitar los procesos y guiar al alumno de manera pautada, mediante cuestionarios de observación, de modo que se favorezca tanto la observación y el análisis, como las prácticas discursivas orales y escritas, que exige describir.

La relación entre narración y descripción es la que se produce entre el relato que cuenta hechos que se desarrollan en el tiempo, y la descripción pretende representar lo que el lector no ve: un lugar, un personaje, un paisaje o un objeto. A este respecto, Genette (1969) defiende que la descripción es más indispensable que la narración, ya que es más fácil describir sin contar que contar sin describir, quizás porque los objetos pueden existir sin movimiento, pero no el movimiento sin objetos.

Hasta el siglo XIX se consideraba la descripción ancilla narrationis, y el ejercicio de la misma era una forma de despertar la admiración del auditorio

mediante el elogio de personas, lugares, monumentos u objetos socialmente privilegiados. El Romanticismo representa un eslabón importante en el camino hacia la emancipación de la descripción, cuya autonomía será efectiva en la segunda mitad del siglo XIX con el Realismo.

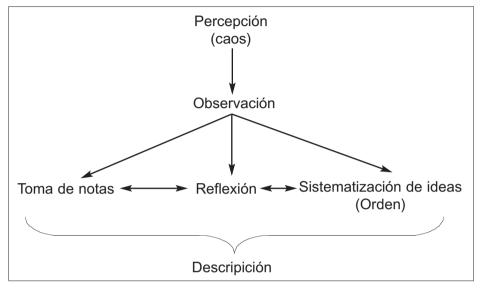


Figura 1. Proceso de la descripción lingüística.

La novela realista concede especial importancia a la individualización de los personajes con un cierto culto al particularismo, lo cual lleva consigo valores como la minuciosidad y la inserción de las ideas individuales en un espaciotiempo concreto, como prueba de autenticidad, que hace de la forma descriptiva el tipo de discurso más acorde. A este respecto refleja la topografía de las ciudades, la fisonomía de sus habitantes, la intrincada geografía de sus calles y callejuelas, los barrios bajos, el palacete aristocrático, la casa del burgués adinerado, etc.

El novelista, además de la capacidad de observación, hace gala de una capacidad de descripción para otorgar verosimilitud a cuanto va relatando, ya que la novela realista se concibe como "imagen de la realidad", "espejo de la sociedad", "copia artística de la realidad", etc. Y en consecuencia, se recurre frecuentemente a la descripción como una técnica minuciosa y detallista de reflejar la realidad, como se puede comprobar en los ejemplos siguientes.

El continente altivo del monaguillo se había convertido en humilde actitud. Su rostro se había revestido de repente de la expresión oficial. Celedonio tenía doce o trece años y ya sabía ajustar los músculos de su cara de chato a las exigencias de la liturgia. Sus ojos eran grandes, de un castaño sucio, y cuando el pillastre se creía en funciones eclesiásticas los movía con afectación, de abajo arriba, de arriba abajo, imitando a muchos sacerdotes y beatas que conocía y trataba.

Pero, sin pensarlo, daba una intención lúbrica y cínica a su mirada, como una meretriz de calleja, que anuncia su triste comercio con los ojos sin que la policía pueda reivindicar los derechos de la moral pública. La boca muy abierta, y desdentada seguía a su manera los aspavientos de los ojos; y Celedonio, en su expresión de humildad beatífica, pasaba del feo tolerable al feo asqueroso.

Así como en las mujeres de su edad se anuncian por asomos de contornos turgentes las elegantes líneas del sexo, en el acólito sin órdenes se podía adivinar futura y próxima perversión de instintos naturales, provocada ya por averraciones de una educación torcida. Cuando quería imitar, bajo la sotana manchada de cera, los acompasados y ondulantes movimientos de don Anacleto, familiar del Obispo -creyendo manifestar así su vocación-, Celedonio se movía y gesticulaba como hembra desfachatada, sirena de cuarte.

(La Regenta, de Leopoldo Alas "Clarín").

Retratemos ahora al tío Lucas.

UN HOMBRE VISTO POR FUERA Y POR DENTRO

El tío Lucas era más feo que Picio. Lo había sido toda su vida, y va tenía cerca de cuarenta años. Sin embargo, pocos hombres tan simpáticos y agradables habrá echado Dios al mundo. Prendado de su viveza, de su ingenio y de su gracia, el difunto Obispo se lo pidió a sus padres, que eran pastores, no de almas, sino de verdaderas ovejas. Muerto Su Ilustrísima, y dejado que hubo el mozo el Seminario por el Cuartel, distinguiólo entre todo su Ejército el General Caro, y lo hizo su Ordenanza más íntimo, su verdadero criado de campaña. Cumplido, en fin, el empeño militar, fuéle tan fácil al tío Lucas rendir el corazón de la señá Frasquita, como fácil le había sido captarse el aprecio del General y del Prelado. La navarra, que tenía a la sazón veinte abriles, y era el ojo derecho de todos los mozos de Estella, algunos de ellos bastante ricos, no pudo resistir a los continuos donaires, a las chistosas ocurrencias, a los ojillos de enamorado mono y a la bufona y constante sonrisa, llena de malicia, pero también de dulzura, de aquel murciano tan atrevido, tan locuaz, tan avisado, tan dispuesto, tan valiente y tan gracioso, que acabó por trastornar el juicio, no sólo a la codiciada beldad, sino también a su padre y a su madre.

Lucas era en aquel entonces, y seguía siendo en la fecha a que nos referimos, de pequeña estatura (a lo menos con relación a su mujer), un poco cargado de espaldas, muy moreno, barbilampiño, narigón, orejudo y picado de viruelas. En cambio, su boca era regular y su dentadura inmejorable. Dijérase que sólo la corteza de aquel hombre era tosca y fea; que tan pronto como empezaba a penetrarse dentro de él aparecían sus perfecciones, y que estas perfecciones principiaban en los dientes. Luego venía la voz, vibrante, elástica, atractiva; varonil v grave algunas veces, dulce y melosa cuando pedía algo, y siempre dificil de resistir. Llegaba después lo que aquella voz decía: todo oportuno, discreto, ingenioso, persuasivo...Y, por último, en el alma del tío Lucas había valor, lealtad, honradez, sentido común, deseo de saber y conocimientos instintivos o empíricos de muchas cosas, profundo desdén a los necios, cualquiera que fuese su categoría social, y cierto espíritu de ironía, de burla y de sarcasmo, que le hacían pasar, a los ojos del Académico, por un D. Francisco de Ouevedo en bruto.

Tal era por dentro y por fuera el tío Lucas. (El sombrero de tres picos, de Pedro Antonio de Alarcón).

Hoy, sin embargo, como afirma D. Pennac (en su libro *Como una novela*, pág. 12) "Las descripciones le parecen [a su hijo adolescente] demasiado largas. Hay que entenderlo, desde luego estamos en el siglo de lo audiovisual, los novelistas del XIX tenían que describirlo todo..."

Remontándonos en la historia, la retórica clásica distinguía, en función de las características del referente descrito, los siguientes tipos de descripción: cronografía: descripción del tiempo; topografía: descripción de lugares y paisajes; prosopografía: descripción de la apariencia exterior de un personaje; etopeya: descripción moral de un personaje; prosopopeya: descripción de un ser imaginario alegórico; retrato: descripción física y moral de un personaje; parangón: combinación de dos descripciones parecidas u opuestas de objetos o de personajes; cuadro o hipotiposis: descripción plástica de acciones, pasiones, acontecimientos físicos o morales.

Desde la consideración de la función, describir supone principalmente "describir para": es una práctica textual con una finalidad que desemboca en una serie de actividades concretas, tanto en la vida social como escolar (inventarios de almacenamiento, archivos, proceso de instrucción judicial...). Por consiguiente, como decíamos más arriba, describir no es forzosamente hacer literatura.

El enfoque didáctico de la descripción distingue el efecto principal de lo descriptivo (dar la impresión de que se puede figurar el objeto descrito: hacer

ver sin ver, producir la impresión de ver) de las funciones que intervienen en su construcción y que se articulan en relación con el cotexto y el contexto. Las principales funciones son las siguientes:

- a) La construcción y difusión del saber. La descripción informa, explica, bajo una forma figurada. La modalidad informativa trata de dar forma a los objetos del discurso, pretende construir un cuadro realista o no, decir cómo es algo o alguien; por lo cual la descripción desempeña un papel de identificación. Desde la óptica de la explicación, se trata de hacer comprender, de proporcionar el saber, explicar minuciosamente una determinada fase de un proceso (la descripción al servicio de una explicación).
- b) Función evaluadora. La descripción tiene siempre, de forma más o menos marcada y explícita, una función evaluadora (o argumentativa o axiológica), en cuanto que clasifica y categoriza; no es neutra, sino que adopta un cierto punto de vista y vehicula valores. Esta función de la descripción es omnipresente: aparece en la selección del objeto, de las partes y de las especificaciones, de los modos de designación, de la organización, etc.
- c) Función reguladora. La descripción participa en el discurso tanto retrospectivamente (ej.: la autopsia, que da cuenta de lo que sucedió anteriormente), como proactivamente, cuando se remite al futuro (en el caso de la elaboración de proyectos).
- d) Función de textualización. La descripción sitúa al texto, a su autor y a sus lectores en una determinada práctica y a un determinado nivel de competencia. Mediante las elecciones que se hacen, la descripción se posiciona con respecto a un campo determinado (científico, estético...). En el campo científico, p. e., la descripción obedece a normas precisas y aparece acompañada de un comentario metadescriptivo.
- e) Gestión de la lectura y de la escritura. Tanto si se trata de describir profusamente, como de condensar mediante resúmenes, es función de la descripción controlar la comprensión y el interés para facilitar la memorización.
- f) Función ornamental. Desde Virgilio y sobre un modelo ya presente en Homero, presenta el paisaje como lugar idealizado (locus amoenus). La descripción aparece como una pausa y una recreación en el relato, con un papel puramente estético. Esta función decorativa u ornamental de la descripción hace que se considere subsidiaria y que se pueda suprimir sin comprometer la coherencia interna de la historia.

3. ¿CÓMO DETECTAR LA PRESENCIA DE UNA DESCRIPCIÓN?

Entre las múltiples estrategias que pone en juego el lector como consecuencia de su competencia comunicativa, está la de identificar de manera rápida y sin duda una descripción: el lector extrae la descripción (la "salta") de un conjunto para llegar antes a la acción del relato, porque las descripciones son fácilmente destacables del conjunto textual: tienden al estatismo, proporcionan momentos de suspensión temporal, son pausas en la progresión lineal de los eventos diegéticos (Reis y Lopes, 1996).

El texto narrativo utiliza diferentes procedimientos demarcadores para indicar la presencia de unidades descriptivas y particularmente su comienzo y su final. La cuestión de las señales demarcadoras de lo descriptivo —afirma Reuter (1998)— interesa desde hace mucho a los teóricos, ya que revela una competencia práctica por parte de quienes la "saltan": la de poder reconocer sus fronteras. Entre las principales señales demarcadoras tenemos las siguientes:

- a) Provoca un efecto de encaje, es un texto dentro del texto.
- b) Es frecuente que vaya precedida de anuncios explícitos y con carácter metatextual que indican el tipo de fragmento que sigue (Describe, pretericiones –mencionar que vamos a omitir algo que en realidad mencionamos–, títulos de rúbricas o secciones...).
- c) Tono y ritmo particulares.
- d) Marcas morfológicas particulares: el presente de testimonio o de atestación, el pretérito imperfecto en oposición al pretérito indefinido del relato.
- e) Léxico particular (términos técnicos). Vocabulario preciso, propio del campo léxico del objeto descrito.
- f) Figuras retóricas tales como enumeraciones, comparaciones, metáforas, metonimias, sinécdoques.
- g) Términos que señalan detalles insignificantes y que provocan una parada en la lectura.
- h) Acumulación de adjetivos epítetos sobre un mismo nombre o de proposiciones adjetivas sobre un mismo antecedente. El adjetivo epíteto, o atributo, o en oposición ha tenido siempre relaciones privilegiadas con lo descriptivo. Ver apartado 5 b.
- i) Parataxis o yuxtaposición que confiere un cierto efecto de lista, rasgo fundamental en lo descriptivo.
- j) Los verbos *ser*, *estar y haber* actúan frecuentemente como introductores de una descripción. De los dos últimos dice R. Sánchez Ferlosio (en *El alma y la vergüenza*, pág. 254), que son "*los dos*

verbos blancos que deberían estimarse entre las mejores joyas de la lengua castellana".

4. ¿CÓMO SE FORMA LA DESCRIPCIÓN?

Según Hamon (1981), un sistema descriptivo es un juego de equivalencias jerarquizadas: equivalencia entre una denominación (una palabra) y una expansión: serie de palabras yuxtapuestas en lista o coordinadas y subordinadas en un texto; la denominación asegura la permanencia y la continuidad del conjunto, y sirve de término rector, sincrético (*Pantonyme*) para la descripción. Ésta se organiza como un "museo", como una suma de saberes, como una enciclopedia.

Es precisamente la organización de los saberes enciclopédicos de los sujetos la que defiende la idea de "sistema descriptivo" organizado alrededor de una palabra-núcleo, que es la manera como se definen y organizan los conceptos en la memoria a largo plazo. La entrada de una palabra en el diccionario equivale a la denominación de tema-título; la definición y los ejemplos del diccionario constituyen la expansión de la entrada. Por tanto, una descripción es siempre una colección de elementos agrupados alrededor de un centro temático, a través del que se produce una expectativa y el atractivo de un proceso de comprensión y de memorización que favorece la lectura (Adam y Petitjean, 1989).

La descripción, según Adam (1992), es un tipo de secuencialidad que se apoya en cuatro operaciones fundamentales mediante las que se combinan las macroproposiciones descriptivas (Pd), y que son: anclaje, aspectualización, puesta en relación y tematización.

a) Anclaje. El anclaje orienta al receptor sobre la relación de las proposiciones con un determinado tema. Es el punto de partida de la descripción y suele coincidir con el título o el tema (de ahí que se le denomine generalmente tema-título); también se puede denominar palabra de entrada. En ambos casos es el comienzo de la expansión del tematítulo, al que se atribuyen las partes, propiedades, etc.

Cuando, por necesidades discursivas, el anclaje no tiene lugar hasta el final de la secuencia descriptiva, se produce lo que Adam denomina anclaje con afectación. Es el caso, por ejemplo, de la adivinanza: un conjunto de proposiciones que caracterizan un objeto sin

mencionarlo explícitamente (es un tema no dicho), lo que hace que no se pueda establecer desde el comienzo una relación entre el objeto y las propiedades del mismo. El receptor tiene que resolver la incógnita de estos textos descriptivos a medida que avanza el texto.

Hay también descripciones que presentan dos o más expresiones para designar el objeto descrito, con la finalidad de ofrecer una representación más rica y sugerente de la diversidad de percepción de interpretación del objeto descrito. A estas descripciones las denomina Adam reformulaciones; suelen ser subjetivas y con una particular carga de intención.

- b) Aspectualización. Es el eje fundamental del proceso descriptivo; consiste en la fragmentación de los constituyentes que integran el objeto. Las dos fórmulas utilizadas son: la enumeración de sus partes y la enumeración de sus propiedades o cualidades (color, dimensión, talla, etc.). En ambos casos la enumeración puede tender a la exhaustividad o a la selectividad, dependiendo de la intención que persiga la descripción.
- c) Puesta en relación del objeto descrito con el mundo exterior; se lleva a cabo mediante dos operaciones: el enmarque situacional y las asociaciones.

El enmarque situacional establece la relación metonímica, porque se refiere a características contiguas al objeto descrito (tiempo, lugar, otros objetos) que contribuyen a definirlo, representarlo y limitarlo.

Las asociaciones se establecen principalmente a través de los recursos que ofrecen la comparación y la metáfora. Mediante la comparación se pone de manifiesto los puntos de semejanza o de diferencia entre dos objetos, uno de ellos suele ser conocido por el receptor. La metáfora establece la analogía entre dos referentes. Esta opción descriptiva, recuerdan Bassols y Torrent (1997), suele evidenciar el punto de vista del autor sobre el objeto descrito y, a menudo, su evaluación positiva o negativa.

d) Tematización. Esta operación asegura la progresión teóricamente indefinida de la descripción, ya que cualquier elemento puede ser selecciona do como un nuevo tema-título y generar nuevas proposiciones descriptivas.

4.1. Descripción de acciones o procesos

Este tipo de descripciones utiliza generalmente verbos como *hacer*. Las acciones descritas o fases del proceso aparecen ordenadas cronológicamente, por lo que es relativamente frecuente que se confunda con la narración o relato, si bien es verdad que aquél se compone de complicación y resolución, y este último, no. Éstos pertenecen a los denominados textos instructivo-prescriptivos.

Es también frecuente que aparezcan organizados estos textos mediante la enumeración o la lista (grado cero de la descripción). La dominante descriptiva ordena los elementos en profundidad (relación jerárquica entre las unidades), mientras que la instruccional ordena la sucesión lineal de las unidades (Adam, 1987).

Entre los principales géneros instructivo-prescriptivos tenemos los siguientes: receta de cocina, instrucciones de montaje, consignas y reglamentos, reglas de juego, guías-itinerarios, etc. En general, se trata de una sucesión de actos o de hechos ordenados cronológicamente.

La puntuación y la elección de los marcadores indican la estructuración de la secuencia descriptiva, la segmentación del texto en partes, propiedades, aspectos... y también establecen niveles jerárquicos.

A continuación presentamos lo que puede ser la representación prototípica de la descripción de acciones o procesos.

	Tema-título	
Primero	Luego	Por fin
Parte 1/;/	Parte 2/;/	Parte /;/

Figura 2. Representación prototípica de procesos descriptivos.

5. GRAMÁTICA DE LA DESCRIPCIÓN

De igual modo que se habla de la gramática del relato, o de la de argumentación, o de la de exposición, podemos establecer las regularidades lingüísticas y textuales que se dan en la descripción. Algunos de estos fenómenos lingüísticos predominantes en la descripción son los siguientes:

- a) Aspectos morfológicos. Los tiempos verbales más frecuentes son el presente (expresa una acción, un estado o una situación de la que se habla y que coincide con el momento en que se habla), el pretérito imperfecto (expresa una acción, estado o situación pasada que no se da por terminada). En la descripción también es frecuente el uso del presente histórico que consiste en utilizar el presente para acercar algo que pertenece al pasado. Las formas verbales más frecuentes son es, está, tiene, hay, parece, constituye... Suelen aparecer en forma afirmativa, aunque no es infrecuente la construcción negativa —con lítote o atenuación—.
- b) Aspectos sintácticos. En las descripciones son frecuentes tanto las oraciones atributivas como las predicativas. Las primeras resultan imprescindibles para explicar cómo es algo y las segundas, para expresar cualidades, contenidos, etc.

Es igualmente característica de estos textos la adjetivación, ya que actúa como expansión en el proceso de aspectualización. La producción de descripciones utiliza el recurso de la expansión del nombre mediante la adjetivación, pero ha de procurarse un cierto equilibrio ante el riesgo de crear un estilo artificioso, como consecuencia de una adjetivación innecesaria, vaga e imprecisa, en oposición al estilo natural.

El adjetivo es indispensable cuando proporciona una información que no da el sustantivo, como afirma J.J. Millás (El País, Babelia, 13.VI.2002), quien califica al adjetivo de pesado en cuanto "que se pega como una lapa al sustantivo para hacer bulto, pues en la mayoría de los casos no dice nada que no hubiéramos sido capaces de averiguar sin su presencia."; o J. Jiménez Lozano (Entrevista al día siguiente de concederle el Premio Cervantes, El País, 13 de diciembre de 2002), cuando afirma que "... no se deben hacer cosas extrañas como el que los adjetivos se coman a los nombres..." En todo caso, es necesario economizar los adjetivos, sin abusar ni derrocharlos. O, como afirma Elvira Lindo (*El País*, 18 de enero de 2006), "Es muy dificil sustraerse a la moda del adjetivo...Observando el fenómeno de forma optimista, podríamos decir que vivimos en una permanente adolescencia; de adolescentes ha sido siempre el amor por los adjetivos y el desprecio por contar lo que se ve sin dar la murga con lo que uno piensa...Sé de un profesor de redacción periodística tan extravagantemente sensato que escurre los periódicos ante

sus alumnos como si fueran estropajos y sacude los aparatos de radio para que se vacíen de adjetivos."

La adjetivación aparece formulada mediante adjetivos descriptivos; proposiciones adjetivas; preposición + construcción nominal; conjunción + construcción nominal; ser + adjetivo o sustantivo; verbo/ frase verbal descriptiva; predicación verbal; verbo + adverbio descriptivo.

A propósito de los organizadores discursivo-textuales que encontramos en la descripción, los enumerativos suelen ser los más frecuentes, representados por formas como: primero-después-luego-a continuación-más adelante-por una parte-por otra-finalmente, etc.

- c) Aspectos léxicos. En las descripciones, los valores denotativos (ajenos al contexto) o connotativos (con los significados añadidos, dependiendo de la situación de comunicación) están en función de la finalidad y el tipo de descripción. Como decíamos más arriba, la descripción supone saber sobre las palabras, lo cual viene a decir que pone de manifiesto la competencia léxica del descriptor. En consecuencia, la ejercitación de la misma lleva consigo el incremento de dicha competencia.
- d) Aspectos de estilo. En la descripción, intervienen de manera particular las figuras siguientes: comparación, metáfora, sinestesia, personificación, perífrasis, enumeración, repetición y redundancia.
- e) Aspectos textuales y contextuales. La selección de los elementos que conforman el objeto descrito tiene en cuenta el propósito de la descripción y el destinatario. Según esto, la descripción puede ser objetiva, cuando busca reproducir fielmente el objeto, o impresionista, cuando busca provocar emociones antes que reflejar el objeto tal como es.

La descripción objetiva se caracteriza por la ausencia del emisor: quien realiza la descripción no opina sobre el objeto descrito, no personaliza, no deja marcas de su implicación, queda fuera de la descripción. Esto se manifiesta en el predominio de la tercera persona gramatical y en la ausencia de pronombres personales de primera y segunda personas.

En la descripción subjetiva, el emisor se implica, transmite su opinión y se introduce en la descripción mediante el uso de pronombres de primera y segunda personas y de modalizadores discursivos.

6. LA DESCRIPCIÓN EN EL CURRÍCULO OFICIAL Y EN LOS LIBROS DE TEXTO

La descripción aparece explícitamente indicada o prescrita en todo el currículo oficial de la educación obligatoria y postobligatoria.

En Educación Primaria aparece expresamente como estudio de "descripciones sencillas de personas, animales y objetos". En los libros de texto correspondientes es frecuente la unión de la narración y la descripción. Abundan los ejercicios mediante enunciados tales como: Observa (el dibujo) y describe (explica). La observación aparece auxiliada por frases del tipo de: ¿cómo es?, ¿cómo va?, ¿qué hay?, ¿qué tiene? Y otras que sirven de elementos introductores de la observación, tales como: Fíjate en el dibujo y explica cómo se hace; describe un objeto que nadie puede ver; explica a un ciego cómo es algo; a partir de un paisaje literario, describe un paisaje (mimesis).

Asimismo es frecuente la concepción de la descripción inserta en la exposición de información. La formulación suele ser del tipo de: ¿Qué diferencias hay entre un paisaje de ciudad y un paisaje de pueblo? (coincide con uno de los subtipos de exposición: comparación-contraste. Véase Álvarez, 2005:127); Di en qué se diferencian unos personajes de otros. Búsqueda de características. Lee esta descripción y dibuja lo que has leído. Después compara tu dibujo con el de otros compañeros y observa las diferencias. La relación *Lee-dibuja (pinta) o dibuja (pinta)-explica* (la descripción es como pintar un cuadro o hacer una fotografías pero con palabras) es muy productiva desde el punto de vista de la descripción, y como tal aparece en los libros de texto de Educación Primaria.

En la materia de Lengua Castellana y Literatura, es frecuente el recurso a la descripción, además de las descripciones literarias, en todo lo relativo a la gramática, en cuanto que se trata de describir cómo funciona la lengua. En Ciencias Experimentales, se describen los alimentos, los climas, los relieves y paisajes, los procesos físicos y químicos de las distintas sustancias y sus diferentes estados, se clasifican y se describen los seres vivos, se estu-

dian las partes del cuerpo humano y los cambios físicos que se producen en él, etc. En Matemáticas, es frecuente la descripción para estudiar, por ejemplo, las figuras y cuerpos geométricos, la situación en el espacio, las medidas, las monedas, etc. En educación artística, se describen los sonidos, los ritmos, los colores, etc. En educación física, se describen movimientos corporales, espaciales, juegos, etc.

En Educación Secundaria Obligatoria, además de lo mencionado anteriormente, en mayor nivel de complejidad, la descripción se trabaja asociada a características, aspectos, procesos, fases, ciclos, etc. Asimismo se relaciona la descripción (repara en detalles particulares, individuales) con la definición (atiende a lo general, universal). Destaca la ejercitación de la descripción (de la luna, por ejemplo) desde diferentes registros (lenguaje coloquial, poético, científico). Se trabaja también los tipos de descripción y las características gramaticales de la misma; la descripción objetiva o científica, basada en la relación "observar-describir"; juzgar la precisión descriptiva de descripciones literarias o funcionales; imitar a escritores (mimesis).

En Bachillerato, sobre lo construido anteriormente, se insiste en describir actos comunicativos; en discriminar las características, propiedades, aspectos, fases, estructura, ciclos, etc.; en describir situaciones; en describir aspectos físicos y morales de un personaje. Se trabaja el punto de vista descriptivo (objetividad, subjetividad, visión estética y visión cinética); se ejercita la descripción realista; se analiza cómo se introduce la subjetividad en la descripción del texto y la autodescripción.

A lo largo de todo el sistema es frecuente el recurso a la búsqueda de rasgos, características, propiedades, aspectos, detalles, partes, elementos, perfil (de un candidato), semejanzas y diferencias, procesos, procedimiento, fases, etapas, reglas de juego, instrucciones, etc.

7. PROPUESTA DIDÁCTICA

La escasa consideración didáctica que ha merecido el texto descriptivo, particularmente en los usos no literarios, junto con su uso abundante en las interacciones sociales, llevan a formular la siguiente propuesta didáctica, pensada para el profesorado. Su uso en las aulas requerirá la necesaria adaptación a la realidad correspondiente.

	C	3
	5	5
	=	
,	٠	٠
	٥	3
•		
	÷	
	Ç	d
	Ų	Ç
	Q	d
-	DO	3
	C	3
,	۰	١
	Þ	۹
	TOVIO	٥
,	÷	í
7		5

		CONTENIDOS	ACTIVIDADES	CRITERIOS DE	METODOLOGÍA
\sim $^{-1}$	PROCEDIMEN- / TALES	ACTITUDINALES		EVALUACIÓN	RECURSOS
	Constatación del –	- Interés por los	- Experimenta-	El/la estudiante:	 Comprobación
	hecho de que	usos descriptivos.	ción y comenta-		de la omnipre-
	describimos per-		rio posterior	 Discrimina los 	sencia de la des-
	manentemente. -	- Adopción de	acerca de la fre-	diferentes usos	cripción en las
		actitudes favora-	cuencia de la	de la descrip-	interacciones
	Reconocimiento	bles al reconoci-	descripción en	ción.	sociales de los
Ħ	de que las teorí-	miento de la	las interacciones		individuos.
40	as de referencia	descripción.	y en la conducta	 Detecta la des- 	
Ð	sobre la descrip-		verbal de los	cripción en las	 Recogida de
Se	ción se centran	- Fomento de la	individuos.	diferentes disci-	muestras orales
p	en la descrip-	descripción en		plinas del currí-	y escritas de des-
ŢŢ.	ción literaria.	los procesos de	 Práctica de la 	culo.	cripción en situa-
		escritura.	descripción lite-		ciones distintas y
prc	Comprobación		raria y funcional.	 Maneja la es- 	con diferentes
ne	de que la des-	- Valoración de la		tructura prototí-	intenciones.
3,	cripción es la	importancia que	 Detección y va- 	pica de la des-	
ma	"hermana po-	otorgan todas las	loración de la	cripción.	 Reflexión acerca
ğ	bre" de la fami-	disciplinas y la	descripción en		de la importan-
Xt	lia textual.	investigación a	las diferentes	 Conoce las prin- 	cia de la descrip-
		la descripción.	disciplinas del	cipales caracte-	ción en la escue-
SC	Perfeccionamien		currículum.	rísticas lingüísti-	la y en la vida.
12	to de la ejercita- -	- Sensibilización		cas y textuales	
ф	ción de la dess-	acerca de la tem-	 Realización de 	de la descrip-	 Búsqueda e
cripción.	m.	prana aparición	ejercicios basa-	ción.	inventario de las
		de la descripción	dos en la obser-		características

 lingüísticas y 		descripción.	•	 Investigación 	de puentes que	favorezcan el	tránsito de la	observación a la	descripción,	referido a la	Educación	Obligatoria.)	 Prácticas de 	escritura.			
 Diferencia la 	descripción lite-	raria de la fun-	cional.		 Asocia la obser- 	vación con la	descripción.		- Produce	descripciones	literarias y fun-	cionales.						
vación visual;	en el orden, las	formas, las posi-	ciones; en los	colores; en la	memoria; en	sensaciones e	impresiones;	etc.		 Clasificación de 	las funciones de	la descripción.	4					
en la adquisición	de la lengua.		 Diferenciación 	de las distintas	funciones de la	descripción.		 Reflexión sobre 	los aspectos	gramaticales y	textuales de la	descripción						
 Detección de la 	tendencia que	tienen los alum-	nos a saltarse la	descripción.	1	descripción. – Reconocimiento	de la función de	observación que	cumple la des-	cripción.	•	- Perfecciona-	miento de los	diferentes tipos	de descripción.			
- Descripciones de - Detección de la	acciones o proce-	sos.		 Aspectos grama- 	ticales y textuales	de la descripción.												
 Identificar las 	funciones de la	descripción.	1	Detectar los	aspectos grama-	ticales y textua-	les.		 Relacionar la 	descripción con	la competencia	léxica y enciclo-	pédica.					

Actividades Primera actividad

Diseñar y aplicar guías de ayuda para favorecer la observación e iniciar en la descripción oral y escrita de los escolares.

Entre las actividades relacionadas con la descripción que merecen destacarse en el trabajo del aula destacamos muy particularmente la elaboración de cuestionarios de observación, basados en una serie de ítems con su correspondiente adjetivación, a través de los cuales el alumno pueda descomponer cada una de las partes que forman el todo del referente (retrato de persona, descripción de un objeto, o de paisaje).

El alumno, en primera instancia, subrayará el referente que corresponda a cada ítem; posteriormente integrará todos en el proceso de textualización de la descripción.

Cuestionario para favorecer la observación e iniciar en la descripción del retrato físico de una persona

- 1. ¿De qué tipo de persona se trata? (niño, joven, mayor, anciano...).
- 2. ¿Cómo es su aspecto? (grueso, delgado, normal, desgarbado, atlético, encorvado, esbelto...).
- 3. ¿Qué estatura tiene? (alta, baja, mediana...).
- 4. ¿Qué color tiene su pelo? (rubio, moreno, castaño, canoso, grisáceo, blanco...).
- 5. ¿Cómo es su pelo? (largo, corto, abundante, escaso, calvo, rizado...).
- 6. ¿Qué forma tiene su rostro? (alargado, redondo, ovalado...).
- 7. ¿Qué color presenta su rostro? (sonrosado, pálido, moreno, con pecas...).
- 8. ¿Cómo tiene la frente? (lisa, rugosa, despejada, con entradas...).
- 9. ¿Cuál es el color de sus ojos? (azul, negro, castaño, verde claro, oscuro...).
- 10. ¿Y las pestañas? (largas, cortas, rizadas, ralas, pobladas...).
- 11. ¿Cómo son sus ojos? (grandes, pequeños, redondos, saltones, expresivos, alegres, chispeantes...).
- 12. ¿Qué forma tienen? (redondos, grandes, achinados...).
- 13. ¿Cómo son sus cejas? (finas, espesas, largas, cortas, oscuras, escasas...).
- 14. ¿Cuál es la forma de su nariz? (achatada, alargada, aguileña, respingona, grande, pequeña...).

- 15. ¿Cómo es su boca? (grande, pequeña, desdentada...).
- 16. ¿Y sus labios? (gruesos, finos, carnosos...).
- 17. ¿Cómo son sus dientes? (grandes, pequeños, salientes, juntos, nacarados, puntiagudos, afilados...).
- 18. ¿Cómo es el mentón? (puntiagudo, achatado...).
- 19. ¿Qué otros elementos observas en el rostro? (hoyuelos en la barbilla, en las mejillas, cicatrices, manchas...).
- 20. ¿Cómo son sus orejas? (grandes, pequeñas, despegadas...).
- 21. ¿Cómo son sus brazos? (largos, cortos, regordetes, flacos, endebles...).
- 22. ¿Y las manos? (huesudas, regordetas, blancas, sonrosadas, suaves, limpias, ennegrecidas...).
- 23. ¿Cómo son sus piernas? (largas, cortas, derechas, torcidas, delgadas, gruesas...).
- 24. ¿Cómo son los pies? (cortos, largos, anchos, huesudos...).
- 25. ¿Qué tipo de ropa lleva? (limpia, cuidada, a la moda, pasada de moda, sucia, harapienta, mugrienta, maloliente...).
- 26. ¿De qué están hechas sus ropas? (de tela, de lino, de cuero, de lana...).
- 27. ¿Qué colores tienen sus ropas? (lisa, con dibujos, a rayas, a cuadros, colores vivos, pálidos...).
- 28. ¿Cómo es el tamaño de sus ropas? (grande, pequeño, ancho, estrecho, corto, largo...).
- 29. ¿Cómo es la forma de sus ropas? (abombada, con pliegues...).
- 30. ¿Qué adornos lleva? (collar, pulsera, *pins*, textos o dibujos serigrafiados, pendientes, medalla, brazalete, cinturón...).
- 31. ¿Cómo son los adornos? (...).

El cuestionario de observación se puede ampliar, si bien hay que tener presente que, para cada apreciación, habrá de emplearse un término que la describa. Igualmente se puede expresar la impresión personal que produce la persona descrita, para lo cual habrá que formularse preguntas del tipo: ¿qué pensará?, ¿qué sentimientos tendrá?, ¿qué se puede pensar de ella a partir de su aspecto exterior?, etc.

Práctica: Seguir los pasos literarios de alguien.

Para realizar el retrato físico de una persona, se pueden realizar múltiples actividades. A título de ejemplo, mostramos la siguiente. Tras haber trabajado el cuestionario precedente, planteamos esta actividad. Consiste en salir al patio o a un espacio abierto que permita seguir desde una cierta distancia a una per-

sona. Se irá tomando notas de aquellos rasgos que, desde la lejanía, se puedan percibir: grandes gestos, movimientos, colores, ademanes. A medida que la persona se va acercando al punto de referencia del alumno, se introducirán matices que permitan precisar los gestos, los movimientos, los colores, etc. Una vez rebasado el punto de referencia del alumno, éste se planteará cuestiones tales como: ¿adónde irá?, ¿de dónde vendrá?, ¿Qué le preocupará?, etc. Tales cuestiones serán el germen del relato en el que ocasionalmente podrá insertarse la descripción.

Segunda actividad

Cuestionario para favorecer la observación e iniciar en la descripción de un paisaje

- 1. ¿Qué tipo de paisaje es? (desértico, fértil, otoñal, invernal, primaveral, veraniego).
- 2. ¿Qué colores predominan? (verdes, marrones, claros, oscuros, pardos, ocres...).
- 3. ¿Cómo es el paisaje? (montañoso, llano, con altibajos, con depresiones, agreste...).
- 4. ¿Qué aspecto tiene? (húmedo, seco, polvoriento, rocoso, pedregoso, arenoso...).
- 5. ¿Cómo está el suelo? (florido, árido, cultivado, erial, de barbecho...)
- 6. ¿Cómo está de luz? (radiante, claro, claroscuro, oscuro, tenue, tenebroso, nuboso...).
- 7. ¿Cómo está el cielo? (nuboso, nublado o nublo, despejado...).
- 8. A mi izquierda observo: Enumeración de los objetos: (decir cómo son mediante la utilización de adjetivos)
 - 1. ¿Cómo es? (uno o más adjetivos)
 - 2.
 - 3.

Etc.

9. A mi derecha observo:

Enumeración de los objetos:

- 1. ¿Cómo es? (uno o más adjetivos)
- 2.
- 3.

Etc.

10. Enfrente de mí (con la mirada horizontal) observo: Enumeración de los objetos:

- 1. ¿Cómo es? (uno o más adjetivos)
- 2.
- 3.

Etc.

- 11. Encima de mí (en la parte de arriba del paisaje) observo:
 - 1. ¿Cómo es? (uno o más adjetivos)
 - 2.
 - 3.

Etc.

- 12. ¿Cómo es el paisaje para mí? (agradable, atractivo, monótono...).
- 13. ¿Cómo me siento yo ante este paisaje? (cómodo, alegre, a gusto, animado...).

- 14. ¿Cómo me resulta este paisaje? (indiferente, sugeridor, motivador, pesado...).
- 15. ¿Cómo son los recuerdos que me evoca? (gratos, interesantes, familiares...).

El cuestionario de observación puede contener más preguntas; en tal caso, habrá que tener presente que cada apreciación que se haga habrá de ir expresada mediante un adjetivo.

Práctica: Salida al parque o al campo.

Estudiado el correspondiente cuestionario, planteamos la siguiente actividad. Consiste en salir a un parque, o, mejor todavía, al campo. Cada alumno se situará en el punto de observación que más le agrade, y tendrá en cuenta los elementos del cuestionario para guiar la observación y el desarrollo de la descripción. La descripción puede formar parte del relato del día de campo.

Cuestionario para favorecer la observación e iniciar en la descripción de un objeto

- 1. Nombre y situación (al lado de, junto a, encima de, debajo de, detrás de, a la derecha de...).
- 2. Forma (redondeada, alargada, rectangular, abombada, achatada, aplastada...).
- 3. Tamaño (grande, pequeño, mediano...).
- 4. Color (blanquecino, claro, amarillento, verde, azulado, negruzco...).
- 5. ¿Produce algún sonido? ¿Cómo es? (agradable, fuerte, estridente, melodioso, débil...).
- 6. ¿Cómo es al tacto? (suave, áspero, rugoso, liso...).
- 7. Enumeración de las partes de que se compone.
- 8. ¿De qué está hecho? (metálico, de barro, de madera, de cartón, de plástico...).
- 9. ¿Para qué sirve?
- 10. ¿Cómo está? (nuevo, limpio, deteriorado, usado, arrugado, estropeado...).

También este cuestionario de observación se puede prolongar, pero siempre hay que tener en cuenta que cada apreciación nueva tiene que expresarse mediante un adjetivo.

Práctica: Somos adivinadores e investigadores

La observación de un determinado objeto y la descripción pormenorizada del mismo puede dar lugar a un juego de creación de adivinanzas entre los respectivos objetos de los distintos alumnos. Asimismo puede dar ocasión a construir relatos o cuentos de misterio en los que los objetos y su descripción posibiliten la creación de una aventura.

Segunda actividad

Reflexionar sobre la importancia de estudiar la descripción en los contextos sociales. Inventariar situaciones sociales, principalmente orales, en las que habitualmente describimos.

Tercera actividad

Detectar la presencia de la descripción en las diferentes disciplinas del currículo y la función que desempeña en cada caso. Asociar la descripción como recurso de aprendizaje, más allá de lo estrictamente lingüístico y literario.

Cuarta actividad

Reparar en la competencia enciclopédica, taxonómica, léxica y axiológica que proporciona y pone de manifiesto la descripción. Servirse para ello de un determinado corpus.

Quinta actividad

Estudiar el planteamiento que se hace de la descripción desde un punto de vista didáctico en los materiales didácticos (libros de texto, entre otros) que manejan los alumnos.

Sexta actividad

Relacionar la descripción y la retórica en el lenguaje. A partir de un corpus de descripciones, literarias y funcionales, estudiar la frecuencia de la enumeración, la comparación, las metáforas, la adjetivación, la parataxis, etc.

Séptima actividad

Identificar las regularidades lingüísticas y textuales de la descripción.

Octava actividad

Relacionar la descripción con la exposición y la explicación de información. (Ver "descripción y definición" en Álvarez, 2005:127).

La descripción en la escritura expositiva (académica, técnica y profesional) está relacionada con conceptos tales como: estructura, morfología, procedimiento, proceso, mecanismo, sistema, comparación, funciones, fases, ciclos, etc.

La definición se relaciona con ideas tales como: concepto, ley, teorema, axioma, principio, etc.

La consideración de ambos subtipos de organización mental de la exposición, como se puede ver, supone un recurso importante para la mejora de la comprensión y la producción de textos en todas las materias del currículo, así como en la escritura profesional, y en los usos orales y escritos de toda interacción social.

Mediante el siguiente esquema representamos el subtipo esquemático de representación de la descripción y la definición.

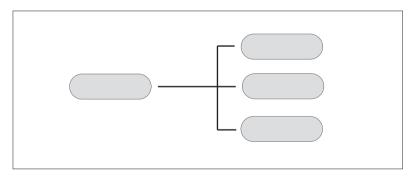


Figura 3. Representación de la definición y la descripción.

A continuación representamos el esquema de la secuencia, variante de la descripción.



Figura 4. Representación de la descripción como proceso.

Novena actividad

Estudiar los problemas que suscita la descripción en contextos educativos (los alumnos la suelen saltar, por lo que su desarrollo es insuficiente).

Décima actividad

Hacer un corpus de textos descriptivos, relacionados con los géneros discursivos siguientes: retrato, paisaje, objeto, acción o proceso, entrada de diccionario y descripciones de la vida diaria.

A continuación mostramos el planteamiento que se hace de la descripción desde primero a sexto de Educación Primaria en los libros de texto. Optamos por referirnos a una sola editorial para ver mejor la continuidad que dan al estudio de esta habilidad lingüística a lo largo de uno de los tramos del sistema educativo.

La descripción en los libros de texto (Primer ciclo de Educación Primaria)

La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Infantil y Primaria

Curso	¿Qué se dice? (Explicaciones)	¿Qué se hace? (Uso, ejercitación)
Primero de EP Autor(es): EQUIPO "DESCRIPTIO" Título: Lengua. Iº Primaria.	Descripción de espacios e itinerarios.	 Observar una ilustración y responder ¿cómo es? Buscar objetos en la ilustración
Sevilla, Pupitre, 2001 Número de lecciones/temas/UD: 12 La descripción se trata en las leccines: 6 y 10.	Descripción de paisajes	 Observar una ilustración y contextar ¿cómo son? Ejercitación de la descripción
Segundo de EP Autor(es): EQUIPO "DESCRIPTIO" Título: I garaga 2º Duimania	• La descripción de personas.	Observar y corresponder con el referente
Sevilla, Pupitre, 2001 Número de lecciones/temas/UD: 12 La descripción se trata en las leccio-	• La descripción de paisajes.	 Completar descripciones de paisajes Observar y localizar elementos Ejercitación oral y escrita
nes: 2, 3 y y.	• La descripción de objetos.	• Observar y describir según pautas predeterminadas.

	La descripción en los libros de texto (Segundo ciclo de Educación Primaria)	
Curso	¿Qué se dice? (Explicaciones)	¿Qué se hace? (Uso, ejercitación)
Autor(es): EQUIPO "DESCRIPTIO" Título: Lengua. 3º Primaria. Sevilla, Pupitre, 2001 Número de lecciones/temas/UD: 12 La descripción se trata en las leccio-	• La descripción de personas	 Destacar en una lectura los rasgos de un personaje. Adivinar personas Semejanzas y diferencias Ejercitación
nes: 2, 6, 7, 10.	 La descripción de una planta 	 Observa y responde Describe para que otros dibujen Lee, observa y completa la ficha
	• La descripción de un animal	 ¿Cómo es? (aspectos, partes, cualidades) Pautas para describir Adivinanzas. Ejercitación
	• La descripción de un objeto	 Averiguar cómo es. Ojos tapados Observación y descripción Corresponder cada descripción con cada referente
Cuarto de EP Autor(es): EQUIPO "DESCRIPTIO"	Descripción oral de lugares interiores	• Leer una descripción y contestar a las preguntas: ¿Cómo son?, ¿Dónde están?

Infantil y Primaria		
 Dibujar y describir. Rellenar y describir Completar una ficha 	 Observar su aspecto. Autorretrato Leer descripciones y relacionar Descripción mediante guías Descripción mediante comparaciones 	 ¿Dónde están? ¿Cómo son? Leer descripciones y corresponder Observar y completar Ejercitación
	• La descripción de personas. Autorretrato	• La descripción de paisajes
Título: <i>Lengua. 4º Primaria</i> . Sevilla, Pupitre, 2001 Número de lecciones/temas/UD: 12	La descripción se trata en las lecciones: 1, 2 y 11.	

	La descripción en los libros de texto (Tercer ciclo de Educación Primaria)	
Curso	¿Qué se dice? (Explicaciones)	¿Qué se hace? (Uso, ejercitación)
Quinto de EP Autor(es): EQUIPO "DESCRIPTIO" Título: <i>Lengua.</i> 5° <i>Primaria.</i> Sevilla, Pupitre, 2002	• La descripción de personas	Observar. Elegir rasgos. Comparaciones. Ordenar rasgos Completar comparaciones
Número de lecciones/temas/UD: 12 La descripción se trata en las lecciones: 2, 3 y 4.	• La descripción de lugares y objetos	 Observar y describir lo que se ve Leer, dibujar y comparar con otros Describir para que averigüen otros Completar con adjetivos
	• La descripción de animales	 Características Completar una ficha Ejercitación
Sexto de EP Autor(es): EQUIPO "DESCRIPTIO" Título: Lengua. 6° Primaria. Sevilla, Pupitre, 2002 Número de lecciones/temas/UD: 12 La descripción se trata en las lecciones: 2, 3 y 4.	 La descripción literaria y la descripción científica Descripción de plantas (cuaderno de campo) Descripción de procesos y fenómenos físicos. Demostración Descripción de un paisaje 	 Completar descripciones con palabras dadas. Autorretrato Observación. Completar un cuaderno de campo Explicar procesos. Ordenar procesos Observar, anotar, dividir el paisaje en planos imaginarios

8. CONCLUSIONES

Describir en las aulas oralmente o por escrito consiste principalmente en aprender a observar y analizar a las personas, los objetos, los lugares o los procesos sobre los que se pretende saber, hablar o escribir. Estas estrategias y los mecanismos cognitivos y lingüísticos que requiere su ejercitación son causa de la dificultad de esta habilidad lingüística tan común en la vida social y en los contextos académicos.

Curiosamente, esta estrategia que practicamos tempranamente de manera espontánea y cuya ejercitación los preadolescentes saltan en la lectura de textos y de imágenes, y en el habla, es también causa de la dificultad de su práctica posterior.

Considerada su importancia en todas las materias del currículo, la escuela ha de instruir en la ejercitación de esta estrategia o técnica textual, centrada en la observación tutelada y en el análisis guiado de los referentes que favorezcan la práctica discursiva.

Todo ello contribuirá a favorecer la reflexión, objetivo primordial en la adquisición de la competencia discursiva de los individuos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. Les textes: types et prototypes. Nathan. Paris, 1992.

- y PETITJEAN, A. Le texte descriptif. Nathan. Paris, 1989.
- y LORDA, C.U. Lingüística de los textos narrativos. Ariel. Barcelona, 1999.

ÁLVAREZ, T. Cómo resumir un texto. Octaedro. Barcelona, 1999.

Didáctica del texto en la formación del profesorado. Síntesis. Madrid, 2005.

BRUNER, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Alianza. Madrid, 1984.

- La educación, puerta de la cultura. Visor. Madrid, 1997.

CAMPS, A. (coord.). El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Graó. Barcelona, 2001.

 (comp.) Secuencias didácticas para aprender a escribir. Graó. Barcelona, 2003.

CHEVALLARD, Y. (1980). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aiqué. Buenos Aires, 1997.

DEWEY, J. (1916). Democracia y educación. Morata. Madrid, 1997.

GRAVES, D. (1983). Didáctica de la escritura. Morata/MEC. Madrid, 1991.

GRUPO DIDACTEXT "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica* (Lengua y Literatura), 15. 2003. Págs. 75-102.

Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de Educación Primaria. Editorial Compluten-se. Madrid, 2005.

HALLIDAY, M.A.K. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Médica y Técnica. Barcelona, 1982.

HAMON, Ph. Introduction à l'analyse du descriptif. Hachette. Paris, 1981.

VYGOTSKY, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje. Comentarios críticos de Jean Piaget.* La Plèyade. Buenos Aires, 1983.

WRAY, D. y M. LEWIS (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Morata. Madrid, 2000.

ZABALA, I. M. "Características generales del siglo XIX (Burguesía y Literatura)". En Díez Borque, J. Mª (coord.). *Historia de la literatura española (siglos XIX y XX)*. Guadiana. Madrid, 1974.Págs. 11-57.

EL ALUMNO COMO PRODUCTOR DE TEXTOS DESDE LOS 3 A LOS 11 AÑOS EN EL CEIP "EL QUIJOTE"

Laura Ahumada Fuentes y Teresa Casado Sanz Maestras del CEIP "El Quijote" Villa de Vallecas Madrid

RESUMEN

- 1. CONTEXTO DEL CEIP EL QUIJOTE
 - 1.1. Breve historia
 - 1.2. Características generales
 - 1.3. Características singulares
- 2. EL CURRÍCULO DE LENGUAJE DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y COMUNICATIVO EN EL CEIP *EL QUIJOTE*
 - 2.1. Cómo empezamos
 - 2.2. Formación
 - 2.3. Realización de un currículo de lenguaje consensuado desde Inantil 3 años a 6º de Educación Primaria
 - 2.4. Las ideas pedagógicas que bañan nuestro currículo
 - 2.5. Decisiones sobre la práctica escolar que hemos tomado
- 3. LA ESCITURA EN EL CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CEIP *EL QUIJOTE*
 - 3.1. La llaves que abren las puertas al proceso de escritura
 - 3.2. Provocadores de textos
 - 3.2.1. Los proyectos
 - 3.2.2. Actividades motor
 - 3.2.3. Fechas significativas
 - 3.3. El libro de escritor: una experiencia que nos muestra la forma de trabajar la escritura Infantil

- 4. LA ESCRITURA EN PRIMARIA EN EL CEIP EL QUIJOTE
 - 4.1. ¿Cómo se aborda la escritura en Educación Primaria?
 - 4.2. Provocadores de textos en Educación Primaria
 - 4.3. El paso de Educación Infantil a Eduación Primaria
 - 4.4. "Todos juntos dentro de un libro". Una experiencia llevada a cabo por todo el Centro
 - 4.5. El cómic en la celebración del día del libro del año 2006
- 5. DIFICULTADES QUE NOS ENCONTRAMOS

BIBLIOGRAFÍA

RESUMEN

Siguiendo las investigaciones realizadas por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, en el CEIP *El Quijote*, Villa de Vallecas, la escritura se entiende como una conquista que hace el niño. Esta conquista la logra en la medida en que se le ofrece y permite un contacto estrecho y significativo con los textos, así como con múltiples oportunidades de escribir.

Desde los tres años, aun cuando todavía no han adquirido el código alfabético, los niños escriben a diario y descubren la función fundamental del lenguaje escrito: comunicar.

A lo largo de la escolaridad van mejorando sus producciones y aprendiendo las características de la comunicación escrita. Escribiendo en diferentes situaciones y con distintas finalidades, aprenden procedimientos para comprender y producir textos y también actitudes que les sirven de estímulo para mejorar en el día a día.

Los profesores ayudan a los alumnos en este proceso, con la organización del aula, de las actividades, propiciando las interacciones, respetando la diversidad de procesos y organizando el currículo desde los tres a los once años de acuerdo a este enfoque comunicativo de la lengua.

1. CONTEXTO DEL CEIP EL QUIJOTE

1.1. Breve historia

- En 1991 se inaugura el CEIP *El Quijote* en la ubicación que actualmente tiene: C/ Fuentidueña nº 4. Villa de Vallecas. Madrid.
- Anteriormente estaba ubicado en el barrio de San Francisco (Pozo del Huevo), asentamiento chabolista cercano a Villa de Vallecas. Realojan a parte de dicha población en otro distrito de Madrid, se cierra el colegio ubicado allí y se abre el actual centro en Villa de Vallecas.
- El equipo directivo y parte del profesorado pasan a formar parte de él. También el alumnado que quedaba en el asentamiento, el cual es trasladado en autocar.
- Los primeros años fueron difíciles y había pocos alumnos. Tanto las familias de la población gitana, que era transportada, como las de los nuevos alumnos que se matriculaban, del entorno del colegio, desconfiaban los unos de los otros.
- Poco a poco, adquiriendo compromisos dirigidos tanto hacia la población paya como gitana, esta situación fue cambiando. Hoy día el centro goza de prestigio dentro del barrio.

1.2. Características generales

- Es un centro de línea dos.
- Cuenta con seis unidades de Educación Infantil y trece de Educación Primaria.
- La población que asiste es muy diversa: niños y niñas que viven el la zona, niños tutelados por la Comunidad de Madrid, algunos transportados desde "Las Barranquillas" y "Cañada Real" (asentamientos chabolistas), latinoamericanos, de países del este, magrebíes, etc.
- Formamos parte del Convenio MEC-British Council: En Febrero de 1996, el MEC y el Embajador del Reino Unido en España firmaron un Convenio de Cooperación con el fin de fomentar el conocimiento mutuo de la lengua, cultura e historia de ambos países. El CEIP El Quijote fue elegido como uno de los diez centros de la Comunidad de Madrid para participar en este innovador proyecto bilingüe y bicultural desde el cual los alumnos aprenden inglés como segundo idioma desde los tres años con la ayuda de profesores nativos y profesores habilitados en inglés y a través de temas propios del curriculo escolar. El principal objetivo de este proyecto es potenciar el conocimiento y el uso de la lengua inglesa dentro de un curriculo integrado. El centro se siente comprometido con este proyecto dedicando esfuerzo y entusiasmo.

- También formamos parte del programa de fomento a la lectura, por medio del cual se están obteniendo muy buenos resultados en cuanto a estímulo y hábito lector.
- Hay un total de treinta y ocho profesores, un de audición y lenguaje, dos de pedagogía terapéutica, uno de Educación Compensatoria y cuatro asesores lingüísticos.

1.3. Características singulares

La línea pedagógica del centro está claramente impregnada por estos factores:

- La atención a la diversidad: Entendemos la diversidad desde su sentido más amplio. Todo ser humano por el hecho de serlo es diferente al otro.
- Entendemos el aprendizaje desde una perspectiva constructivista:
 Desde ella nos situamos ante el alumno como mediadores o facilitadores de su aprendizaje.
- Renunciamos al uso exclusivo de un libro de texto. Apenas hay libros de texto para las diferentes áreas curriculares. Sólo para matemáticas en el primero y segundo ciclo. En el tercer ciclo sí se utilizan, pero sin darles un carácter exclusivo. La biblioteca de aula, la del colegio u otras, textos de uso habitual en el entorno de nuestros alumnos aportados por ellos o las familias y por los propios profesores, son los que sirven de soporte para investigar y avanzar en las diferentes materias.
- Mantenemos una estrecha comunicación con las familias mediante:
 - La flexibilidad de horarios para atenderles en sus necesidades.
 - Reuniones con ellos de tipo informativo, sobre organización, metodología...
 - Su participación en numerosas actividades ya sean de tipo festivo tanto para los alumnos como especialmente para ellos, como en salidas, en la realización de talleres, jornadas de puertas abiertas...
- Realizamos asambleas de clase en todos los ciclos y también asambleas de colegio, en las que participan representantes de todas las aulas desde Infantil 3 años hasta 6º de Primaria: Con las asambleas damos un tiempo y un espacio donde los chicos, de forma habitual y establecida pueden proponer, opinar, dar quejas o felicitarse por algo. Es el tiempo y espacio donde las normas toman vigencia y valor y también donde se crean.
- El colegio es más que nuestra clase, nuestra parcela: Las responsabilidades son compartidas desde una visión amplia de lo que es la escuela. No son mis niños, mi clase... En los espacios comunes nos implicamos todos, buscamos soluciones entre todos.

- Anteponemos los intereses del centro y de los niños a los propios: Lo más importante a la hora de asignar un grupo a un tutor son las necesidades del centro y de los alumnos a nivel pedagógico, procurando mantener en cada ciclo a profesores que conocen la línea metodológica desde hace tiempo para que así actúen como tutores de los compañeros nuevos que llegan.
- Fondo de material compartido en cada ciclo: Con la idea de economizar, diluir las diferencias económicas y aprender valores como el respeto y el cuidado de lo individual y de lo común, se crea un fondo económico con el que se compra el material necesario para cada ciclo. Es gestionado por padres y profesores de forma conjunta.
- Desde que formamos parte del Convenio MEC-British Council dedicamos mucho esfuerzo y tiempo en la consecución de un verdadero currículo integrado español-inglés.
- Un equipo directivo que en todo momento vela y se implica por mantener una línea pedagógica clara y consensuada, poniendo los medios, adquiriendo compromisos y buscando soluciones cuando es necesario.

2. EL CURRÍCULO DE LENGUAJE DESDE UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA Y COMUNICATIVO EN EL CEIP *EL QUIJOTE*

2.1. Cómo empezamos

Por cuestiones administrativas el equipo de Educación Infantil siempre ha sido el más estable dentro del centro. Esto ha hecho que la línea pedagógica de este ciclo fuese la más estable y pudiese avanzar desde la reflexión y el consenso.

Desde nuestros inicios como equipo de Educación Infantil en el CEIP *El Quijote*, buscábamos una manera de encajar la lectura y la escritura en nuestra metodología de proyectos. Una manera con la que nuestros niños y niñas lograsen aprendizajes en torno a la lectura y la escritura de una forma significativa, sin que fuese algo "aparte" de los proyectos que realizaban.

No teníamos ninguna presión por parte de los compañeros de Primaria ni por los padres para que estos aprendizajes se diesen, sin embargo veíamos que lejos de favorecerlos, los frenábamos y no dábamos la posibilidad de que se diesen de manera natural, de la misma manera que otros.

En nuestra búsqueda, en el curso 95-96, nos encontramos con otros maestros que nos hablaron del enfoque comunicativo y del constructivismo y de esta manera realizamos un curso con Estela D'Angelo en el CAP de Vallecas.

Así fue como nos acercamos a las teorías de Teberosky y de E. Ferreiro. Comenzamos con muchas inseguridades, pero muy motivadas.

En un principio las dudas eran muchas, pero la reflexión individual y la del equipo nos hacía avanzar y entusiasmarnos cada vez más, dándonos cuenta que "habíamos dado con la horma de nuestro zapato", ya que conseguíamos progresos en los aprendizajes, naturalidad en la inserción de ellos, pero sobre todo, nos encantaba que trabajábamos desde la atención a la diversidad y fomentando la autoestima y las ganas de aprender.

2.2. Formación

Nuestra implicación dentro de esta perspectiva hizo que el equipo directivo y el primer ciclo de Primaria viesen la necesidad de dar coherencia a la línea pedagógica, continuando con nuestra metodología.

La renuncia al uso exclusivo de un libro de texto, la proximidad que existía entre este nuevo enfoque y la forma con la que se trabajaba ya en este ciclo, favoreció el que poco a poco también se diese entusiasmo en crear esta continuidad.

Al curso siguiente, en el 96-97, continuamos nuestra formación de la mano de Estela D'Angelo, del equipo directivo y del primer ciclo de Primaria, constituyéndonos como seminario durante todo el curso escolar.

Más tarde la implicación era de todo el centro, realizando durante varios años Planes de formación o seminarios para conseguir coordinar el área de Lenguaje con un currículo desde Infantil 3 años hasta 6º de Primaria, donde queda claro que el lenguaje, ante todo, es comunicación y que los maestros somos los mediadores entre él y las construcciones en torno a hablar, escuchar, leer y escribir que hacen nuestros alumnos.

2.3. Realización de un currículo de lenguaje consensuado desde Infantil 3 años a 6º de Educación Primaria

Durante el curso escolar 2002-2003 casi todo el profesorado formó parte de un seminario cuyo objetivo principal era el de afianzar la línea metodológica del área de lenguaje, a través de la redacción de un proyecto curricular para este área en el que la atención a la diversidad y el enfoque comunicativo estuviesen presentes.

La experiencia que nos sirvió de base para realizar nuestro proyecto curricular es la que está plasmada en los libros *Escribir y leer*, mencionados en

la bibliografía, y que fueron escritos por un grupo de maestros, psicólogos y pedagogos de la Generalitat de Catalunya, a partir de las experiencias llevadas a cabo por varios centros escolares en las comarcas de Girona.

También nos ha servido de base el libro *Enseñar Lengua* de Daniel Cassany (citado en la bibliografía), dado el enfoque comunicativo con el que este autor trata el lenguaje.

La discusión, la toma de decisiones, el afianzamiento de la línea metodológica y la consolidación de las líneas de actuación fue llevada a cabo tanto en reuniones por ciclos como interciclos.

Por estar nuestro centro inmerso dentro del Convenio MEC-British Council el proyecto curricular debería ser integrado, es decir, de lengua inglesa y castellano. Actualmente se trabaja en su consecución.

2.4. Las ideas pedagógicas que bañan nuestro currículo

- Las que se desprenden del **paradigma socio-cognitivo**, centrado en el aprendizaje, donde se tienen en cuenta los contenidos curriculares y los que corresponden al proceso de aprender a aprender.
- El abordaje de la lectura y escritura se hace a partir de contextos en los que aparezca de forma evidente, para los alumnos, el valor funcional. Las propuestas que se desarrollan tienen un sentido social dentro de la vida del aula. Los contenidos se analizan, se investigan, etc., con el fin de alcanzar algún propósito (leer para buscar datos, escribir para registrarlos...), es decir se analizan desde su complejidad y desde las propias competencias.
- La finalidad no es aprender sólo la gramática. Saber lengua no significa tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo ni se demuestra haciendo determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, los dictados, las conjugaciones verbales, etc., sino que se prioriza el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir, poniendo más énfasis en los procedimientos.
- Se da menos importancia a la ejercitación que a las posibilidades de comunicación mediante procesos interactivos. Desde esta perspectiva valoramos que en el proceso exista la riqueza del trabajo en grupo, la autonomía, el placer, la creatividad, la autoestima, la posibilidad de aprender a aprender..., es decir, que se desarrollen valores y capacidades generales, más allá de los meros contenidos concretos.

- Los contenidos deben ser un medio para lograr el desarrollo de capacidades, más que un fin en sí mismos. No se trata de renunciar a los contenidos, sino de priorizarlos, de seleccionarlos, secuenciarlos y evaluarlos con criterios formativos y no sólo selectivos.
- La autonomía es motor del aprendizaje y no una finalidad.
- Las actividades son abiertas, de esta manera se pueden adecuar a cada proceso de aprendizaje y todo el alumnado puede participar en ellas.
- Valoramos el error y la duda como indicativo del momento en el que está el alumno/a y sobre el que tenemos que partir. Se aprovechan para ofrecer modelos y poner al alumno en conflicto (tú qué pondrías, por qué, a quién le podemos preguntar, cómo sabemos si está bien...).
- Es necesario dar un tiempo para explicitar qué sabemos y qué queremos saber, con el fin de encontrar la necesidad de buscar, ampliar... dando un nuevo significado a los conocimientos anteriores y construyendo otros nuevos.
- Es necesario facilitar la interacción, el trabajo cooperativo: actividades de gran grupo, en pequeño grupo, por parejas, individuales. Combinando el intercambio de alumnos de una misma zona de desarrollo próximo (criterios de homogeneidad) y el de alumnos con diferentes zonas de desarrollo próximo (criterios de heterogeneidad).
- Si evaluamos y exigimos comprensión lectora es necesario enseñarla.
- El aprendizaje del código no es prioritario para leer y escribir, sino que se da importancia a los demás aprendizajes en torno a la lengua y a los textos mientras se descubren las normas convencionales. Desde los tres años, los niños aprenden las características propias del lenguaje escrito que se usa en distintas situaciones, con distintas finalidades y en distintos tipos de textos, así como los procedimientos que llevan a la comprensión y producción de textos y las actitudes que les estimulan a mejorar en su aprendizaje de la cultura escrita.
- Como docentes debemos ofrecer "un ambiente de bajo riesgo", alentando de esta manera a que el alumno se aventure, fomentando así la autonomía, que conduce a una mejor autoestima.
- Nuestro rol como docentes debe ser de mediadores del aprendizaje, de la cultura y del conocimiento:
 - Creando las condiciones idóneas para que los alumnos transformen sus propias capacidades y aprendan y creen su propio saber.
 - Ofreciendo la ayuda necesaria para que el niño pueda ir resolviendo tareas que no es capaz de hacer en solitario. Paulatinamente la

- ayuda del maestro va desapareciendo a medida que el alumno demuestra su autonomía.
- Investigando acerca de la comprensión de conceptos que tienen los estudiantes, antes de compartir con ellos su propia comprensión de estos conceptos.
- Actuando como líder del grupo, motivando a los alumnos durante todo el proceso.
- Haciendo que los alumnos se sientan parte de un grupo en el que todos hacen sinergia y se ayudan mutuamente.
- Ayudando, pero no invadiendo ni sustituyendo el trabajo del alumno.
- Investigando en el aula de forma continua, y haciendo mejoras y reajustes al plan establecido.

2.5. Decisiones sobre la práctica escolar que hemos tomado

- Renunciar al uso exclusivo de un libro de texto escolar y a algunas de las actividades usuales de métodos tradicionales (abuso de dictados, caligrafías...).
- Manejar textos de uso habitual en el entorno del niño/a (periódicos, libros, folletos, anuncios, carteles, etc.).
- Trabajar la lectura, la escritura, los textos, desde los tres años de edad.
- Usar letras mayúsculas en los periodos iniciales de alfabetización.
- Admitir resultados de lectura y escritura que no son exactamente correctos desde el punto de vista adulto (en cuanto a caligrafía, ortografía, etc.), sabiendo que estos resultados se validan en un momento del proceso y reflejan los aprendizajes que quedan por construir y donde tenemos que brindar nuestra ayuda pedagógica.
- Entendemos que en Educación Infantil se debe ofrecer una aproximación al lenguaje escrito completa y que los alumnos aprenderán contenidos muy similares a los que se dan en la Educación Primaria, entendiéndolos como un camino a seguir y no como un resultado final exigible. Lo que varía no es el lenguaje escrito que ponemos a su alcance, sino el grado de construcción que los niños alcanzan en sus conceptos, procedimientos y actitudes acerca de ese lenguaje.
- Muchos de los contenidos son para todos los niveles. Somos conscientes de que existen límites en la comprensión de los alumnos, que vienen determinados, por un lado, por su momento evolutivo y, por el otro, por su escasa práctica en el dominio del lenguaje escrito. Por eso lo que debe adaptarse a estos límites son las actividades que se realizan para aprender dichos contenidos.

- Los contenidos curriculares han sido secuenciados con el fin de organizar de una manera más práctica nuestra tarea como docentes, ya que en realidad siempre se trata de hablar, leer, escribir y reflexionar sobre lo que se hace. El lenguaje no tiene una organización jerárquica, todos los contenidos se trabajan en todos los niveles de la escolaridad.
- El bloque de contenidos de Comunicación Escrita incluye contenidos muy diversos que interesa resaltar. Nos pareció adecuada la división en módulos que hicieron los compañeros de Girona en el bloque de comunicación escrita, ya que incluía aspectos que daban énfasis a la significatividad y al enfoque comunicativo del área de lenguaje, así como la inclusión de estos mismos contenidos dentro del ciclo de Infantil. Así, el mismo currículo sirve para Educación Infantil y para Primaria y los bloques de contenidos quedan de esta manera:

BLOQUES DE CONTENIDOS PARA EL ÁREA DE LENGUAJE EN E. INFANTIL Y E. PRIMARIA



- 2.1. RELACIONES ENTRE LENGUAJE ORAL Y LENGUAJE ESCRITO
- 2.2. APRENDIZAJE SISTEMA ALFABÉTICO (Educación Infantil y Primer Ciclo)
- 2. COMUNICACCIÓN ESCRITA
- 2.3. LA ESCRITURA COMO PRODUCCIÓN DE TEXTOS
- 2.4. LA LECTURA COMO INTERPRETACIÓN Y COMPRENSIÓN DE TEXTOS
- 2.5. LOS TEXTOS COMO UNIDAD BÁSICA DEL LENGUAJE ESCRITO
- 3. ANÁLISIS Y REFLAEXIÓN DEL PROPIO LENGUAJE
- 4. SISTEMA DE COMUNCACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

Cuadro 1.

3. LA ESCRITURA EN EL CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL DEL CEIP*EL QUIJOTE*

3.1. Las llaves que abren las puertas al proceso de escritura

• En la evolución del proceso del aprendizaje de la escritura nos encontramos con una serie de etapas que vale la pena conocer para saber dónde se encuentra cada escolar y así planificar basándonos en su nivel inicial de conocimientos, planteando actividades que permitan confrontar aquello que saben con lo que no saben. Así, nos encontramos con hipótesis de escritura no diferenciadas, diferenciadas, silábicas y alfabéticas.

En el cuadro que viene a continuación se hace una breve síntesis de estas hipótesis que va recorriendo el niño. La palabra mariposa es la que nos sirve para recorrer este proceso que lleva a la escritura convencional:

MARCAS NOTACIONALES	HIPÓTESIS
	INDIFERENCIADA: Para el niño/a no existe diferencia entre escribir y dibujar. Si le dices "escribe mariposa" dibuja una mariposa.
AIT TO SEL AIT OF SEL	 DIFERENCIADA: Nos sorprende ver como integra aspectos de la escritura que forman parte del código convencional: La linealidad del trazo. La segmentación de las marcas rotacionales. La incorporación en lo escrito de las letras de su nombre o letras diferentes, pseudoletras o marcas notacionales inventadas, símbolos o letras pero unidas sin coherencia. Cómo juega con las letras. Una distribución del texto en el espacio. Todo esto hace que su escritura se enriquezca. Es una etapa de grandes avances y muy gratificante para el adulto.

Ma -ri -po -sa AITL AIOA MRPS MAIPSA	SILÁBICA: En esta etapa el niño hace un análisis de los sonidos de cada sílaba y los reproduce en su escritura. Es una etapa en la que el adulto tiene que estar muy atento para descubrirla. En las producciones que hacen hay que observar cómo al escribir, o leer lo que ha escrito, va diciendo las sílabas de la palabra, ya que al principio no tiene por qué coincidir las letras que escribe con los sonidos vocálicos, incluso puede que sólo escriba con símbolos
MARIPOSA	ALFABÉTICA: El niño ya ha accedido al código descubriendo las reglas básicas
Mariposa	ESCRITURA CONVENCIONAL: Es el momento de introducir la letra cursiva, hacer más hincapié en la segmentación de palabras, la ortografía y todo lo concerniente a la coherencia y la cohesión

- Utilizamos las mayúsculas en el periodo inicial del aprendizaje hasta que más o menos conocen todas las letras y empiezan a tener soltura en la comunicación de pequeñas ideas (final de Educación Infantil, principio de Primaria). Lo hacemos porque estas son más fáciles de percibir por separado y distinguirlas unas de otras y también son más fáciles de escribir. Facilitando el proceso grafomotor y perceptivo, facilitamos al mismo tiempo el proceso cognitivo que interviene, restando dificultades a la complejidad que requiere al acto de escribir.
- El niño escribe con su propia hipótesis y cuenta con nuestra ayuda para avanzar. Nosotros, los adultos, completamos lo que escriben o escribimos debajo de su escritura lo que él comunica y otro no entendería. El niño ha hecho lo más importante de una escritura: construir, componer el texto comunicativo. La transcripción del profesor ayuda a que el mensaje del niño alcance su objetivo y a la vez sirve de modelo en la convencionalidad del código.
- El primer texto con el que se enfrentan los niños en el aula es el de su propio nombre y a través de él y el de sus compañeros, aprenden el código alfabético.
- Una de las reglas de oro es la de prestar ojos y oídos a lo que sucede en el momento en que el niño está escribiendo. Si nos limitamos a ver el resultado final, lo que queda escrito, nos perdemos la información más preciosa: lo que es capaz de aprender con un poco de ayuda a partir de lo que sabe hacer: ¿qué dificultades tiene?, ¿dónde se atasca?, ¿qué dudas se plantea y cómo las resuelve?

- Recogemos muestras de escritura de cada uno de los alumnos en distintas situaciones como manera de saber exactamente en qué momento del proceso de aprendizaje está cada uno. No olvidemos que en un grupo de 25 niños/as puede haber una gran variedad de hipótesis y entendemos que la atención a la diversidad se concreta de esta manera. Copiando (un título, la fecha...), escribiendo libremente o presenciando lo que escriben, de textos en los que tienen que recordar (el fin de semana, una salida, reescritura de un cuento....), de textos creados por ellos.... Cada forma de escritura requiere estrategias diferentes y todas ellas nos dan la información necesaria para saber de qué manera tenemos que actuar para que avancen en su hipótesis.
- Para las diferentes actividades de escritura damos modelos adecuados para orientar a los alumnos, decidiendo el contenido de lo que se va a escribir. De esta manera, incluimos procedimientos que ayudan en el aprendizaje de algo imprescindible como es pensar antes de escribir. Lo hacemos elaborando de forma colectiva el contenido del texto, mostrando textos reales del mismo tipo del que van a escribir, reflexionando entre todos. Se trata de organizar el pensamiento antes de escribir. Esto contribuirá a que poco a poco aprendan a elaborarlo de manera autónoma.
- Semanalmente intentamos combinar de forma equitativa momentos de escritura libre y momentos de reflexión sobre el lenguaje.
- Entendemos el proceso de adquisición de la escritura desde un punto de vista interactivo, en el que se considera el papel activo del niño con capacidad de reflexionar y buscar el significado de las ideas y del pensamiento. El trabajo de los profesionales docentes es el de darles estrategias que acerquen su pensamiento a la complejidad de la escritura.
- Los contenidos referidos al bloque de adquisición del código alfabético no se dan de forma aislada, a través de ejercitaciones que están pensadas para enseñar a codificar, y sin un sentido funcional. Es decir no se realizan actividades específicas para aprender a leer y a escribir, sino que se aprende leyendo y escribiendo en situaciones que tienen un significado dentro del día a día del aula, sin posponer los demás aspectos de la escritura: las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, crear textos, usarlos para comunicarnos, escribir para el disfrute...

3.2. Provocadores de textos

Cuando comenzamos a trabajar con este enfoque nos parecía casi imposible abordar textos con niños tan pequeños, y menos sin que conociesen el código alfabético. Apenas nos surgían en los contextos habituales del aula. Nos costaba entender que el lenguaje es mucho más que codificar y decodificar y que son muchas las capacidades que los niños pueden desarrollar a través de los textos.

Con el tiempo la situación fue cambiando: es obvio que los procesos de aprendizaje también los recorremos los adultos.

Con la práctica los textos aparecían en todas las situaciones que se daban en el aula, pero especialmente en los proyectos, y hasta teníamos que seleccionarlos si pretendíamos hacer más cosas a parte de leer y escribir.

3.2.1. Los proyectos

Los proyectos son la forma de llevar a cabo nuestra labor docente. Nos permiten enriquecernos junto con los niños y niñas y además es la forma de aprender que más se parece a como lo hacemos en la vida cotidiana, ya que la vida está llena de pequeños proyectos.

Hemos realizado proyectos de diferentes tipos: En torno a salidas (*Vamos a la granja, En tren al teatro....*), de investigación (*Los animales, Gusanos de seda, El agua....*), de arte (*Picasso, Dalí*), de juego, en torno a otras culturas o épocas históricas (prehistóricos, egipcios, indios, árabes....).

Los proyectos dan pie a escribir con un fin bien definido y dan la posibilidad de hacerlo a través de distintos tipos de texto, ya que en la propia dinámica hay que:

- Registrar acuerdos grupales acerca de...
- Hacer una relación de qué queremos saber y qué sabemos.
- Hacer listados.
- Distribuir tareas.
- Escribir notas a los padres.

• • •

Además, según el proyecto, a lo largo del proceso siempre surgen otros textos como pueden ser: recetas, cartas, cuentos, biografías, carteles, poesías, adivinanzas, entradas, invitaciones....

Los afrontamos examinando los de la vida real y deduciendo las características más significativas de cada uno. Nos prestamos en ocasiones a ser modelo o a que nos dicten para hacer un texto colectivo. También nos animamos a que trabajen en grupo o por parejas para que los elaboraren ellos mismos, con su propia hipótesis. En cualquiera de los casos, actuamos como mediadores y los resultados van mucho más allá de lo que se puede pensar.

En los proyectos trabajamos los textos con pleno sentido comunicativo. Si vamos a hacer un cartel para anunciar nuestra función de circo a las familias, trabajamos sobre este tipo de texto varios días, examinando cómo son los de la vida real a través de los que vemos en la calle o llevamos al aula. Extraemos sus características principales en gran grupo (hay letras, unas más grandes que otras, se escribe más grande lo que se refiere a..., hay números porque hay que poner la hora, el día...., llevan dibujos...), trabajamos por parejas para hacer bocetos, se analizan estos para descubrir los aciertos y los errores, se decide el definitivo, teniendo bien claro el qué, el cuando, el dónde y el cómo anunciar y hacemos el definitivo.

3.2.2. Actividades motor

Hace unos años, el equipo de Educación Infantil, nos constituimos como grupo de trabajo con el propósito de revisar y profundizar secuencias didácticas que veníamos realizando desde hace tiempo y que habíamos observado que eran especialmente valiosas por los aprendizajes que conseguíamos y el grado de significatividad. Algunas se realizaban en los tres niveles de Infantil, otras no; sin embargo nos parecía que era oportuno realizarlas con los niños y niñas en algún momento del ciclo. La mayoría giraban en torno al aprendizaje de las matemáticas y del lenguaje.

Decidimos registrarlas y acordamos una secuenciación en el tiempo. Desde entonces, nosotras las hemos llamado *Actividades motor*. Las realizamos independientemente de los proyectos y algunas de ellas dan un gran impulso al proceso de adquisición del código alfabético.

La apropiación del nombre, escribir deseos y sentimientos en los regalos de cumpleaños, recordar lo que hicieron el fin de semana, elaborar una agenda telefónica de los números de la clase por orden alfabético, el buzón de los mensajes, la construcción del abecedario, el préstamo de cuentos para leer en casa..., constituyen algunas de nuestras *Actividades Motor*.

3.2.3. Fechas significativas

En nuestro centro siempre aprovechamos fiestas o fechas especiales para trabajar todos en torno a un tema o un texto. Participa todo el colegio, a veces también las familias. Siempre son una oportunidad para coordinarnos y preparar actuaciones o exposiciones para toda la comunidad educativa.

El Día del Libro, San Isidro, Carnaval, El día de la Paz, los recitales de poesía o actuaciones de Navidad, el fin de curso..., son una oportunidad para hacer con autentico sentido carteles, cuentos, invitaciones, programas, cómics, teatro, poesías....

3.3. El libro de escritor: una experiencia que nos muestra la forma de trabajar la escritura en Infantil

El Libro de Escritor es una experiencia que se concreta en el nivel de cinco años y que nos sirve para evaluar y recoger la trayectoria seguida por los alumnos durante todo el ciclo de infantil en su aprendizaje del proceso de escritura.

A lo largo de todo el ciclo las maestras vamos recogiendo y guardando muestras de su escritura en diferentes momentos y situaciones. Cuando llegan a cinco años se ordenan y se disponen en un álbum. Algunas de las muestras recogidas son la excusa para escribir en cinco años y dejar reflejadas las destrezas y capacidades que han ido adquiriendo.

Para llevarlo a cabo, organizamos en tres grupos flexibles a los 50 alumnos de las dos aulas de cinco años, según la etapa de escritura en la que se encuentran. De esta manera, cada tutora junto con la profesora de apoyo, se encarga de uno de los grupos, dando la ayuda necesaria a los diferentes niveles de conceptualización de la escritura que tienen.

Recogemos muestras de su escritura para ver la evolución que desarrollan y para poder saber exactamente cual es la ayuda que necesitan para seguir avanzando. Todas estas muestras van conformando en cinco años *el Libro de Escritor*.

Las muestras se recogen en diferentes momentos del curso para poder comparar y también en situaciones de escritura diferentes que van desde:

- La escritura de su nombre (foto 1).
- La escritura de palabras previamente pensadas y que tienen la intencionalidad de ofrecernos datos sobre lo que son capaces de hacer solos y con ayuda (Zona de Desarrollo Real y Zona de Desarrollo Próximo) (fotos 3 y 4).
- La escritura en situación de copia (foto 6).
- La escritura libre sobre un hecho, como por ejemplo dibujar y contar lo que hicieron en el fin de semana o en las vacaciones de verano (fotos 5, 6, 7 y 8).

Poco a poco su escritura va pasando por las diferentes etapas y acercándose a la convencional. Para ello les ofrecemos múltiples oportunidades de escribir, siendo la letra mayúscula, el maestro como modelo y ayuda, la interacción con los iguales y la escritura del propio nombre y el de los compañeros los principales motores que contribuyen a la adquisición del código alfabético.



Foto 1.

Recogemos a lo largo del nivel de tres años y guardamos, la evolución del nombre propio. Esta hoja la incluimos dentro del *Libro de Escritor*.

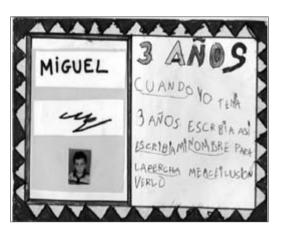


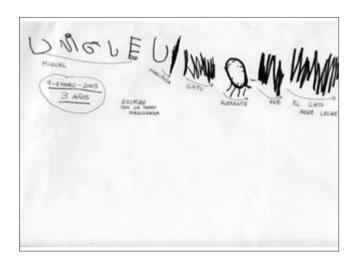
Foto 2. Primera hoja del libro de escritor.

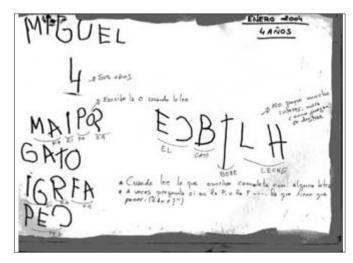
En ella se recoge la primera escritura del nombre que el niño/a hizo cuando llegó al colegio.

Se realiza en el periodo de adaptación, en su primer día de clase, donde escribir su nombre tiene significado para etiquetar los espacios que serán de uso individual como la percha, la cajonera...

Les enfrentamos por primera vez ante la diferencia entre su hipótesis y la del código convencional, mostrándoles la funcionalidad de la escritura, nuestra aceptación y ofreciéndoles confianza para futuras ocasiones.

En cinco años escribió sus impresiones al verlo.





Fotos 3 y 4.

Varias palabras (mariposa, gato, elefante, pez) y la frase "el gato bebe leche", nos sirven para saber cual es su Zona de Desarrollo Próximo y su Zona de Desarrollo Real.

Hasta que su hipótesis es alfabética recogemos esta muestra de su escritura varias veces a lo largo del año y del ciclo. La realizan de forma individual y en nuestra presencia. Nosotras anotamos todas las incidencias y comentarios que durante la escritura y lectura de estas palabras se puedan dar.

Todas estas muestras también formaran parte del *Libro de Escritor*. En estas imágenes podemos observar la evolución que consiguen

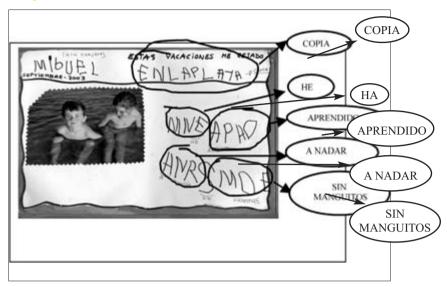




Fotos 5 y 6.

Les ofrecemos oportunidades de escribir libremente sobre un hecho o pensamiento desde los tres años, ya que son diferentes las capacidades y estrategias que se desarrollan en esta situación que en las que escriben palabras sueltas dictadas por nosotros.

En estas fotos se observa la escritura sobre el fin de semana realizada por dos niños a finales de cuatro años. Su hipótesis de escritura no es la misma. Miguel es casi alfabético, mientras que Alejandro es diferenciado.





Fotos 7 y 8.

Muestras recogida en septiembre de cuatro y cinco años, respectivamente, sobre las vacaciones de verano.

Sin necesidad de hacer actividades de preescritura ni trabajos reiterativos, van completando su hipótesis de escritura a la vez que aprenden sobre los textos, variados procedimientos y desarrollando capacidades.

Un año después ya es casi alfabético.

Transcripción: "Estoy con mis amigos en el camping"

Consideramos importante crear situaciones, momentos y tiempos donde la escritura es libre y donde la reflexión sobre ella no tiene cabida. Expresar lo que se siente, comunicar algo, realizar un texto con una finalidad (cuento, cartel, lista...), etc., son momentos en los que cabe la reflexión y la escritura libre.

Sin embargo, también creamos otras situaciones en las que el objetivo primordial es la reflexión mediante la interacción maestro-alumno, maestrogrupo o entre iguales.

Los grupos flexibles que formamos en el nivel de cinco años nos permiten llevar hasta sus últimas consecuencias esta reflexión sobre el lenguaje, pero teniendo en cuenta cuál es el paso que necesitan dar para avanzar. Para ello realizamos actividades significativas y apropiadas para cada uno de los grupos:

- Nivel 1 o niños y niñas que están en una hipótesis diferenciada y presilábica: se les sigue dando oportunidades de adquirir el código alfabético mediante juegos con los nombres, la realización de una agenda y un abecedario... En el *Libro de Escritor* escriben los títulos y una frase con reflexión y ayuda, el resto con su hipótesis y la transcripción del adulto. Este grupo es más reducido que los demás, ya que son pocos los niños y niñas que en cinco años mantienen esta hipótesis.
- Nivel 2 o de niños/as silábicos avanzados: Cuando comenzamos a hacer estos grupos flexibles este era el grupo más numeroso, poco a poco van avanzando y se incorporan al de nivel 3. Con ellos realizamos actividades y reflexiones adecuadas que les ayudan a completar el código alfabético. La actividad de realizar el *Libro de Escritor* también se adecua a su nivel.
- **Nivel 3** o de niños/as alfabéticos: Se hace más énfasis en la segmentación de palabras y en la de crear estrategias que les ayuden a escribir el texto, como por ejemplo planificar un guión de escritura colectivo, la propia corrección, se crea la conciencia ortográfica....

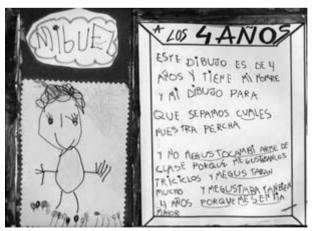


Foto 9. Su nombre y dibujo para la percha de la clase de cuatro años. En abril de cinco años escribió sus impresiones al verlo, al igual que había hecho con la muestra recogida de la percha de tres años.

Miguel estaba en el nivel 3 de los grupos flexibles.



Foto 10.

Así escribió su nombre Alejandro para la percha en cuatro años. En cinco años escribió sobre este hecho en los grupos flexibles, dentro del nivel 2

Se puede observar que en los dos momentos de su escritura el proceso que sigue es más lento que el de Miguel, sin embargo los dos pueden realizar la misma actividad.

En los grupos flexibles cada uno recibirá la ayuda apropiada para seguir avanzando.



Foto 11. Nerea realizó el comentario al igual que Miguel y Alejandro. Los resultados son diferentes y las ayudas recibidas también ya que ella estaba en el Nivel 1 de los grupos flexibles.

4. LA ESCRITURA EN PRIMARIA EN EL CEIP EL QUIJOTE

4.1. ¿Cómo se aborda la escritura en Educación Primaria?

Como ya hemos explicado anteriormente, para trabajar los contenidos, hemos adoptado la misma división que hace el equipo de profesionales de la Generalitat de Catalunya y que está plasmada en los libros *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años.* Los cuatro bloques de contenidos clásicos se han ampliado mediante la subdivisión del bloque que aborda la comunicación escrita en cinco subbloques (ver cuadro 1).

Para que la enseñanza del lenguaje sea significativa, es necesario trabajar la mayoría de los contenidos mediante textos.

Cada texto tiene unas características propias, que constituyen contenidos específicos del saber (conceptos), el saber hacer (procedimientos, escribirlos y leerlos) y el saber ser (actitudes) en relación con ellos. El objetivo es llegar a escribir diferentes tipos de texto con coherencia y organización interna.

Al escribir y leer textos se aprenden las características y condiciones de cada tipo de texto. No se hacen actividades específicas para ello. De esta manera, se puede decir que los textos son un contenido transversal que recorre todos los otros contenidos, y organiza toda la actividad escolar en lenguaje escrito.

En la escuela, a veces, cometemos el error de abordar solamente textos literarios, sin embargo, creemos que es necesario enseñar y aprender a escribir y leer todo tipo de textos: el periódico, folletos, carteles....

El aprendizaje de las características propias de los textos no es lineal ni sumativo, sino que es una construcción progresiva que poco a poco se irá concretando a lo largo de la escolaridad o incluso a lo largo de la vida. Es necesario dar un tiempo y un espacio para aprender los procedimientos que cada tipo de texto implica. Pero no por medio de lecciones que un día se explican y se dan por aprendidas, sino en contacto con los textos, con la escritura, la lectura y la reflexión.

Escribir supone una multitud de decisiones y de procesos casi simultáneos que es necesario incluir como contenidos de aprendizaje: el tema, la finalidad, el destinatario, el soporte, el contenido, revisión, corrección, edición... Los adultos tenemos automatizadas partes de ese proceso, sin embargo, los alumnos no, y es necesario que los aporte el profesorado.

El proceso, comenzado en Infantil, de aprender a pensar antes de escribir se continúa en Primaria, aprendiendo de este modo los procedimientos necesarios para elaborar un pretexto, un borrador y el texto definitivo.

La elaboración del pre-texto es la mejor ocasión para ordenar las ideas, organizar el texto, subrayar los aspectos o recursos semánticos, considerar los aspectos morfosintácticos del modelo en el que nos basamos, etc.

Este pensar mientras se escribe es necesario que lo enseñe el profesor mediante su ejemplo, al verbalizar lo que hace él cuando escribe. Requiere pararse de vez en cuando, releer lo que se escribe, pensar si olvidamos algo... También requiere comparar escritos de forma colectiva y dar modelos de textos.

La preparación, realización y evaluación crean los espacios para reflexionar sobre la relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito, sobre aspectos gramaticales, de léxico, ortográficos, sintácticos y morfológicos, ya que todos estos aspectos están al servicio de la claridad y contenido de un texto.

Todo ello se hace no sólo interviniendo en el proceso de manera individual, sino mediante actividades de gran grupo, pequeño grupo, por parejas, con la corrección del profesor o la de los propios compañeros.

Trabajando en la escritura de textos se abordan todos los aspectos fundamentales referidos a las propiedades textuales:

- Adecuación del texto a la situación comunicativa: Se trata de considerar si el contenido y el formato son adecuados, o no, a la intención del autor; si el nivel del lenguaje usado es adecuado al destinatario del texto; si el tipo de texto es el adecuado para comunicar lo que se pretende. Para practicar esta propiedad es necesario escribir diferentes tipos de textos, a distintos destinatarios y con diferentes propósitos.
- La coherencia: establece cuál es la información que se debe comunicar y cómo se ha de hacer (orden, precisión, estructura...). Un texto desorganizado, que repite ideas o las mezcla, que no dice las cosas de forma ordenada, en el que no hay ningún esquema, es un texto incoherente. La calidad, la cantidad y la estructuración de la información, son los aspectos más importantes que incluye la coherencia textual. Para trabajar esta propiedad es necesario hacer hincapié en el análisis, identificación, interpretación, en los esquemas y resúmenes...
- La cohesión gramatical y su relación con el sentido global del texto. Las oraciones no están aisladas, sino que están relacionadas con

medios gramaticales diversos (puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, sinónimos...).

- La estilística o capacidad expresiva de un texto mediante la riqueza, variación y precisión léxica, la complejidad sintáctica, los recursos retóricos y el grado de riesgo que toma el alumno a la hora de elaborar el texto.
- La presentación: formato, diseño, tipografía, caligrafía, limpieza...
- La gramática: todo lo que tradicionalmente se entendía como lengua (morfosintaxis, léxico y ortografía).

La ortografía también se aprende reflexionando. Para ello es importante:

- Aprender a observar las regularidades.
- Anticipar y formular hipótesis a cerca de cómo se escribe una palabra.
- Ser consciente de lo que uno sabe con seguridad o de lo que no está seguro.
- Analizar las posibilidades que existen ante un problema ortográfico.
- Poner estrategias o recursos para acceder a la norma.

Todos estos aspectos están integrados en los textos y no es necesario aislarlos, como se hacía tradicionalmente. La importancia de algún aspecto en el proceso de escritura, o un error, puede dar lugar a fijar la atención, a hacer modificaciones y reflexionar.

En la corrección se valoran los aciertos y los errores y no está presente solo la corrección ortográfica, sino que es importante atender a la siguiente jerarquía:

- Adecuación a la situación comunicativa y a las características del tipo de texto.
- El contenido o coherencia del texto.
- Corrección gramatical y cohesión del texto.
- Corrección ortográfica.
- Presentación y edición.

Este esquema sirve para realizar una secuencia didáctica a la hora de escribir cualquier tipo de texto. En él quedan reflejados los diferentes pasos a seguir.

Cada uno de ellos implica el aprendizaje de diferentes habilidades y contenidos.

PREPARACIÓN

TOMAR DECISIONES SOBRE:

- QUÉ TENEMOS QUE HACER: Tema y situación de escritura
- PARA QUÉ: Finalidad, intención de la escritura
- PARA QUIÉN: Destinatario
- CÓMO: Soporte, material, instrumentos, tipo de texto
- QUÉ TENEMOS QUE APRENDER

EVALUACIÓN

1. AL PRINCIPIO

- Ideas previas
- . DURANTE EL PROCESO
- Observación de los procesos que siguen los alumnos: abierta o con ayuda de pautas

DE REALIZACIÓN Y

CRITERIOS

EVALUACIÓN

Revisión de los textos con ayuda del profesor o en grupo, pautas de análisis

3. AL FINAL

- De la tarea o proyecto,
 - De los aprendizajes

REALIZACIÓN

- Analisis de textos de referencia
- Busqueda de información
- Organización de la información
- Explicitar la información que se tiene
- Organización de la tarea: individual, en grupo, mixta
 - Elaboración del pre-texto
- Revisión del pre-texto: dudas, releer, evaluar y corregir lo escrito
- Pasar a limpio: editar

4.2. Provocadores de textos en Educación Primaria

No hay una forma claramente definida de cómo abordar los diferentes tipos de textos, pero sí hay momentos o situaciones claves que se aprovechan de manera especial para ampliar el aprendizaje de diferentes textos y los procedimientos que ellos implican.

Trabajar sin libro de texto **en el área de Conocimiento del Medio, ela- borando los temas los propios alumnos,** es algo que se repite durante todo el curso a lo largo de la Educación Primaria. Los diferentes temas dan pie para abordar de forma exhaustiva tanto el texto expositivo (descripciones, definiciones, guiones, resúmenes), como el texto enumerativo (guías, cuadros, tablas...) y el informativo (entrevistas, artículos...).

A la hora de elaborarlos, casi siempre se siguen unos pasos, aunque a veces se obvia alguno o se da más extensión a un apartado o a otro, dependiendo del tema, del tiempo disponible o de los objetivos que nos hayamos planteado. La secuencia que seguimos es la siguiente:

- Explicitación de lo que se sabe sobre el tema que se va a tratar: Ideas previas.
- ¿Qué queremos saber?
- Planificación:
 - o Aportación de materiales por parte de los alumnos y del maestro/a.
 - Intercambio de opiniones.
 - Elaboración de un primer guión de trabajo.
 - Búsqueda de información.
 - Análisis y puesta en común de la información.
- Reparto de tareas, agrupación....
- Secuenciación en el tiempo.
- Elaboración del pre-texto.
- Elaboración del texto.
- Mejora del texto.
- Unificar los diferentes apartados.
- Índice definitivo.
- Tareas de estudio, exposición....
- Evaluación.

Esta secuencia posibilita multitud de procedimientos y actitudes, y a través del Conocimiento del Medio damos un gran impulso al área de Lenguaje.

Además, al igual que en Infantil, también hay otras actividades que se realizan de forma continua a lo largo de cada ciclo como puede ser un taller de escritura programado a lo largo de todo el año, la realización de un periódico o noticiero, las peticiones y actas para la asamblea de clase, intercambio epistolar, libros viajeros, diarios de abordo, regalos de cumpleaños, cuentacuentos...., cada actividad programada dará pie para investigar y aprender sobre diferentes textos.

En estos momentos también se está empezando a hacer en el primer ciclo un análisis y secuenciación de estas actividades para concretarlas, al igual que en Educación Infantil, como *Actividades Motor*:

Las actividades puntuales como las actuaciones de Navidad, de fin de curso y Carnaval son una buena oportunidad para profundizar en la poesía, teatro, canciones, guiones...Las fechas significativas (día de la Mujer Trabajadora, Día de la Paz, Día del Libro...) como ya hemos explicado en el apartado de Educación Infantil, son la oportunidad de crear proyectos de escritura en los que participamos todo el colegio.

Más adelante expondremos algunas de las actividades llevadas a cabo.

4.3. El paso de Educación Infantil a Educación Primaria

Desde siempre, en el CEIP *El Quijote*, ha existido coordinación entre Educación Infantil y Primaria. Entendemos que aunque cada profesor imprime su personalidad en el aula es importante seguir una línea metodológica y llegar a acuerdos que den coherencia a este cambio de etapa.

Si bien las metodologías seguidas en estos dos ciclos no son idénticas, sí son compatibles, ya que existe como base la misma forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuidamos el cambio de Infantil a Primaria realizando en septiembre un pequeño periodo de adaptación de quince días. En este tiempo se mantienen elementos de Infantil como son los rincones, las tarjetas de su nombre, los juguetes y tiempos para jugar. El nuevo profesor aprovecha para conocerles y hacer una evaluación inicial.

La dinámica que se sigue para realizar los proyectos de Educación Infantil se continúa de forma similar, pero no idéntica, con los Temas que se realizan en Conocimiento del Medio.

La mayoría de los niños y niñas que inician Primaria han conseguido estos aprendizajes en cuanto a lectura y escritura:

- Leen cuentos cortos y textos en letra mayúscula, aunque algunos ya lo hacen en minúscula. Es una lectura lenta pero comprensiva.
- Son capaces de realizar pequeños textos significativos de manera autónoma (escribir el fin de semana, relatar lo sucedido en una excursión o en clase...). Escriben con letra mayúscula, sin conseguir segmentar totalmente y con cierta coherencia.

Algunos por su nivel de madurez, o por sus circunstancias personales, todavía mantienen una escritura diferenciada o silábica y una lectura precaria o inexistente.

A lo largo del primer curso de Primaria su escritura sigue evolucionando a través de las múltiples oportunidades que surgen para realizar textos variados en situaciones comunicativas. Son ejemplos de ellas:

- Los regalos de cumpleaños: este curso se regaló a cada homenajeado un librito donde además de una foto de todo el grupo podía leerse un texto colectivo y los individuales de todos los compañeros. Se aprovecha para trabajar la rima a través de los aspectos positivos que cada niño o niña observa en el que cumple los años. Al final de curso, después de practicar 25 o 26 veces, algunos alumnos consiguen expresar sus sentimientos y opiniones de forma rimada.
- Hacen un noticiero donde se trabaja poco a poco este tipo de texto.
- Elaboran los temas de Conocimiento del Medio, trabajando así el texto expositivo y las estrategias que de él se derivan.
- De forma puntual escriben cómic, cuentos, relatan el fin de semana o una excursión realizada...

En su escritura, al principio, conviven la letra mayúscula y la minúscula hasta que adquieren la destreza suficiente como para realizar todo el texto con letra minúscula. Para favorecer este cambio el profesor dedica pequeños tiempos del primer trimestre para enseñar los giros de la letras y valida y anima a los alumnos que son alfabéticos y ya segmentan casi de forma total. Además existe un libro de caligrafía que se va completando a lo largo del curso y que generalmente se realiza en casa.



Foto 12. Noticia realizada en octubre, donde todavía conviven la letra mayúscula y la minúscula.

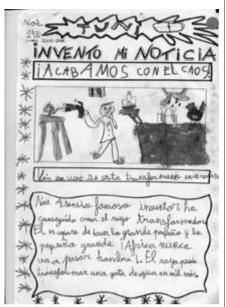


Foto 13. Noticia realizada en Junio, donde después de un tiempo se pueden observan grandes avances.



Foto 14. Del libro realizado para los cumpleaños. Entre todos se realiza este texto colectivo en el que se resaltan los aspectos positivos de cada uno mediante rimas. Realizarlo de forma colectiva sirve para iniciar un proceso en el que cuando lo realizan de manera autónoma, integran procedimientos adecuados.

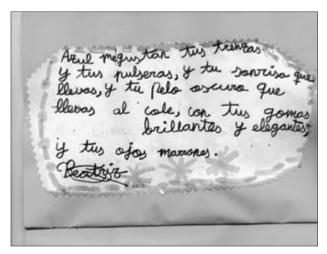


Foto 15. Texto realizado de forma individual para el libro de cumpleaños

Nuestra experiencia es que el cambio de letra a los seis años, para unos niños que ya han adquirido las competencias más importantes para pensar y escribir textos, no supone más que una ejercitación a nivel gráfico y que es sencillo y posible para todos.

Aquellos niños o niñas que todavía no han accedido de forma completa al código escrito realizan las mismas tareas que los demás, con mayúsculas y con las ayudas necesarias como para que puedan seguir avanzando en su hipótesis. El sistema de apoyos dentro y fuera del aula y en sesiones puntuales y que son realizados por parte de la profesora de Pedagogía Terapéutica o del otro tutor de primero facilita estos avances.

En el curso 2005-2006, de los 52 alumnos que comenzaron la Primaria, 6 lo hicieron con un desfase con respecto a sus compañeros, bien por absentismo, bien por dificultades de aprendizaje. A final de curso ya leen y escriben, aunque con mayúscula. Será en segundo cuando ellos realicen el cambio.

En definitiva, se trata de seguir entendiendo que cada niño o niña tiene su propio proceso y que nuestra misión es la de conocer en que momento está para poder brindarle la ayuda que necesita. La diversidad de niveles no es un obstáculo para que realicen la misma propuesta si se admiten resultados diferentes y de acuerdo a lo que cada uno puede hacer.

4.4. "Todos juntos dentro de un libro". Una experiencia llevada a cabo por todo el Centro.

Después de trabajar varios años desde un enfoque comunicativo en el área de lenguaje, durante el curso 2000-2001 conseguimos poner en marcha un

seminario cuyo nombre era "Seminario de atención a la diversidad desde el área de lenguaje y comunicación". Nos serviría para profundizar más dentro de esta línea pedagógica.

Puesto que a la vez realizábamos como Centro el proyecto "Convivir es vivir" y además celebrábamos el décimo aniversario del colegio, nos propusimos aunar todos los esfuerzos y trabajar toda la comunidad Escolar en la realización de un libro en el que todos estuvimos implicados, pero cuyos autores directos fueron los alumnos/as.

Esto fue lo que dio pie a la creación de un libro titulado "Todos juntos dentro de un libro".

Con él pudimos abordar todos los aspectos de nuestro colegio a la vez que trabajábamos diferentes tipos de textos. La misma propuesta que se realizaba para el libro en cada aula se abordó de una forma plástica, utilizando otros lenguajes, no solo el escrito. Se expuso recorriendo todos los pasillos del colegio y lo llamamos "libro-pasillo"; de una forma plástica quedaba expuesto el mismo contenido pero con otro lenguaje. Además, conseguimos utilizar otros lenguajes, no sólo el escrito, ya que también fue realizado como "libro-pasillo".

Comenzamos diseñando qué aspectos del colegio nos parecían interesantes resaltar. Cada nivel, desde infantil 3 años hasta 2º de la E.S.O., que en ese momento también estaban en el centro, elegía el apartado que consideraba más adecuado para él. Después se pensaba en el tipo de texto con el que se quería abordar. Se tuvo en cuenta que existiese la mayor variedad posible a la hora de diseñar el plan de trabajo.

Para que todo el libro tuviese una continuidad se ideó que los personajes de Don Quijote y Sancho Panza fuesen el hilo conductor, que simulando su entrada en el colegio, iban contando lo que en él veían. La elección de estos personajes se hizo porque en "El Quijote" llevan una vida llena de aventuras, invitando al descubrimiento de nuevos caminos, al respeto no sólo por lo refinado y elaborado, sino también por las cosas más llanas y simples que son en realidad las que conforman la vida de las personas, además de ser "El Quijote" la obra de Cervantes que da nombre a nuestro centro.

Todos nos pusimos manos a la obra con el proyecto y la Junta Municipal de Villa de Vallecas hizo posible la edición del libro en color.

Cada nivel o ciclo recorrió todo un proceso en el que pudieron profundizar en un tipo de texto concreto hasta llegar a la realización del capítulo del libro que se había propuesto.

Toda la comunidad educativa a la vez que otros colegios, familiares, amigos, miembros del Centro de Profesores y de la Junta Municipal, pudieron ver la exposición en las jornadas de puertas abiertas que hicimos para celebrar el décimo aniversario del colegio.





Fotos 16 y 17. Dos tipos de textos trabajados: la publicidad y las hojas de opinión. Además se trabajó la entrevista, el cómic, el cartel, el relato, el texto prescriptivo...

4.5 El cómic en la celebración del día del libro del año 2006

Desde hace ya varios cursos, bajo la iniciativa de las compañeras encargadas de la biblioteca del Centro, existe para el Día del Libro una propuesta en la que participamos todo el colegio. Son ya varias las experiencias realizadas:

- "El futuro a través de los cuentos tradicionales": Se trataba de elegir un cuento tradicional y empezarlo donde acababa el original. Se trataba de imaginar cómo serían los personajes después de años, cómo serian sus vidas, dónde vivirían, cómo vestirían: ¿cómo continúa Cenicienta después de casarse con el Príncipe?, ¿qué hace Pulgarcito con las botas de siete leguas?, ¿qué hace Caperucita de mayor?.... Con todos los cuentos se elaboró uno gigante.
- Homenaje a Federico García Lorca: Cada ciclo se encargó de abordar el tema desde un aspecto de su vida y obra: Se aprendieron e ilustraron sus poemas (E. Infantil), escribiendo y cantando sus canciones (primer ciclo), se recopiló su obra (segundo ciclo) y se escribió su biografía (tercer ciclo).
- Hans Christian Andersen: Se hizo un pequeño museo con objetos claves que evocaban los títulos de sus cuentos. Se reescribieron y adaptaron sus cuentos en español y en inglés, por ejemplo "Pulgarcita en Egipto".

En el curso 2005-2006, las actividades para el 28 de abril, Día del Libro, giraron en torno al cómic.

Se creó toda una campaña de motivación en torno al tema. Aparecían grandes siluetas de Spiderman, Zape....y otros personajes de los cómic, mientras se convocaba a un concurso exposición de cómic hechos por los niños.

El primer ciclo de Primaria decidió participar con la elaboración de un cómic colectivo hecho por las cuatro aulas implicadas. Decidieron pasar a cómic el cuento popular *Los Músicos de Bremen*. Una vez que los niños y niñas lo habían leído en profundidad se dividió en cuatro partes: cada aula realizaría una de ellas.

La secuencia didáctica que se siguió fue la siguiente:

- La biblioteca del aula se llenó de cómic para dar la oportunidad de conocer las características de este tipo de texto: viñetas, bocadillos, onomatopeyas, exclamaciones, frases cortas.
- Los niños practicaron el lenguaje del cómic realizando los textos de las viñetas de un cómic.

- Se diseñó en cada clase la secuencia del cuento que les había correspondido pasar a cómic: quién aparecía, qué diría... Así se elaboró el pre-texto con las viñetas necesarias.
- Se organizó el trabajo en cada aula para que todos participasen de una manera u otra escribiendo, dibujando y coloreando.
- Se acordó en el ciclo que el gato del cuento hablaría en inglés siempre, de esta manera el profesorado del proyecto British también intervino.
- Los tutores maquetaron las producciones originales adaptándolas al formato DIN-A3 que se había elegido.
- Se entregó un ejemplar reducido a tamaño folio a cada niño.
- Después de llevar a cabo la experiencia se vio oportuno completarla inventando de forma individual otro pequeño cómic. Durante cuatro sesiones de lengua, aprovechando desdobles o apoyos para poder ser más efectivos los profesores en dar la ayuda necesaria, ellos mismos realizarían el guión del argumento de forma coherente, la distribución en viñetas, la ilustración, la escritura de los bocadillos, la invención del título y el coloreado final.

Se valoró todo el trabajo en torno a este tipo de texto como especialmente valioso en cuanto a escritura coherente y uso de la interrogación y de la exclamación.

Además, con motivo del Día del Libro se hicieron estas actividades:

- En el porche, alumnos, padres y profesores leían fragmentos de "El Ouijote".
- En el recreo, en el patio de Primaria, se organizó un rincón de lectura al aire libre donde sentados en colchonetas podían disfrutar escogiendo y leyendo diferentes textos literarios.
- En la planta baja del colegio, junto a la biblioteca, se creo un pequeño museo para exponer todos los trabajos realizados en torno al cómic además de las publicaciones que habían aportado profesores, padres y alumnos.
- Con pequeñas pizarras en la pared y algunos personajes de cómic preparados para la ocasión, se invitaba a crear pequeñas historietas de forma improvisada con el personaje que cada uno seleccionaba.
- Se organizó un rastrillo para intercambiar libros.
- Los profesores nos organizamos para contar cuentos en español o en inglés a otro grupo de alumnos diferente al nuestro.





Fotos 18 v 19.

5. DIFICULTADES QUE NOS ENCONTRAMOS

No es sencillo articular el lenguaje de esta manera, desde un enfoque comunicativo y desde una perspectiva constructivista, y llevarlo a la práctica de forma real y efectiva por todo el centro.

Las dificultades que nos encontramos son de diferente índole:

• La inestabilidad del profesorado hace que cuando se incorporan nuevos profesores, exista un desconocimiento del currículo que hemos consensuado anteriormente y en muchas ocasiones de este enfoque. Necesitan un tiempo de adaptación y práctica a la nueva metodología. Tratamos de subsanar este hecho creando a principio de curso un grupo de apoyo con profesores más expertos que dan a conocer la forma de trabajar. No siempre es posible realizar esto debido al escaso tiempo que a veces hay para organizar toda la dinámica del centro en los comienzos del curso escolar. También se procura que en cada ciclo exista algún profesor con más antigüedad que sirva de referencia y que guíe en la programación, planificación y puesta en marcha de proyectos de escritura. Pero no siempre se está dispuesto a cambiar la forma de trabajar, además es necesario un tiempo para asumir los cambios.

También hay que contar con que los inicios de un profesor o profesora en el CEIP *El Quijote* no son fáciles debido a la ausencia de un libro de texto en todas las áreas y al proyecto MEC-British Council con el que se trabaja con un currículo integrado de castellano/inglés.

- Cuando los alumnos se incorporan al instituto o realizan las pruebas que la administración viene llevando a cabo en sexto de Primaria, son evaluados desde una perspectiva tradicional y esto hace que los resultados de los aprendizajes que han incorporado no se constaten, ya que la mayoría de las veces son evaluados los conceptos y no los procedimientos y valores. Todos sabemos que a una metodología determinada le corresponde una evaluación coherente con ella.
- Trabajar sin libro de texto y respetar los procesos individuales genera mucha desconfianza en los padres, que tienden a comparar con otros colegios, sobre todo de enseñanza privada, y a veces ponen obstáculos a nuestra metodología. Tratamos de paliar esto dándoles una información adecuada a ellos desde Educación Infantil, procurando que vean las ventajas y aprendan a valorarlas.

Podemos decir que el trabajo previo ya está hecho pero en la práctica, como hemos podido observar, son muchos los obstáculos que hay que superar.

Como ya llevamos varios años pudiendo valorar esta metodología y los inconvenientes que nos encontramos, hemos hecho algunas modificaciones últimamente, como por ejemplo:

- Incidir en la ortografía además de como lo veníamos haciendo con algunos cuadernillos para realizar prácticas. Casi siempre se realizan como tarea de casa. Es una manera de practicar más, de abordar textos escolares, a los cuales no están muy acostumbrados y de aminorar las inseguridades que a los padres les produce no tener libros de texto.
- Promover el tiempo dedicado a la lectura en segundo y tercer ciclo con lo que llamamos "Desafío a la Lectura".
- Incluir libros de texto específicos en sexto de Primaria con el fin de favorecer el paso al Instituto.
- Pretendemos constituirnos como Grupo de Trabajo el próximo curso, con el fin de articular y secuenciar mejor los temas de Conocimiento del Medio en castellano e inglés. Con ello conseguiremos una mejor coordinación, a la vez que será motivo para revisar algunos aspectos sobre la elaboración de los temas de esta área y por lo tanto volveremos a revisar la forma de realizar los proyectos de escritura.
- A principio de curso tenemos pensado volver a hacer unas pequeñas jornadas dentro del colegio para que los compañeros nuevos y los que

se incorporaron este curso puedan comprender y poner en práctica esta metodología de manera más eficaz. Ya son dos cursos los que no las realizamos y es necesario volver a retomarlas para que exista una mejor coordinación.

En la escuela, llegar a acuerdos, entender, aprender y actuar en equipo forman parte de un proceso que es largo, lento, difícil y discontinuo. En este proceso a veces se pierde la perspectiva de lo que está hecho y de lo que queda por hacer, se minimizan los resultados y el camino recorrido.

Sin embargo, lo que realmente compensa todo el esfuerzo, tanto grupal como individualmente, es que en los objetivos logrados por un equipo siempre se da una sinergia que dota al trabajo realizado de una dimensión más amplia y más rica.

Mirar es una cosa, ver lo que se está mirando otra, entender lo que se ve, es aún otra, llegar a aprender de lo que se entiende, es algo más, pero...llegar a actuar en base a lo que se ha aprendido, es todo lo que realmente importa.

Winston Churchill

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, Daniel y otros. Enseñar lengua. Graó. Barcelona, 2002.

MARUNY CURTO, Lluís y otros. *Escribir y Leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años. Tomo 1, 2 y 3.* Centro de Publicaciones del MEC y Edelvives.

LECTURA Y ESCRITURA EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA ESCOLARES INMIGRANTES: EL CASO DE LOS ALUMNOS CHINOS¹

Miguel Pérez Milans Universidad Autónoma de Madrid²

- 1. ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES: LA INVESTI-GACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN
- 2. EL PROGRAMA EDUCATIVO "ESCUELAS DE BIENVENIDA" EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD DE MADRID
- 3. DISCURSOS Y PRÁCTICAS SOCIALES DE ALFABETIZA-CIÓN EN EL AULA DE ENLACE
 - 3.1. El papel de los recursos escritos en la actividad de clase
 - 3.2. De espacios de escritura legítima y de estudiantes chinos
- 4. REPRESENTACIONES, PRÁCTICAS Y ORDEN SOCIOEDU-CATIVO
- 5. DE-CONSTRUYENDO ALGUNAS REPRESENTACIONES SOBRE ALUMNOS CHINOS
 - 5.1. Breve caracterización lingüística de China y se sus sistemas de escritura
 - 5.2. Breve caracterización socioeducativa de China y prácticas de socialización en la enseñanza-aprendizaje de la lengua
- 6. A MODO DE CONCLUSIÓN

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES INICIALES: LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

El objetivo de este capítulo es el de mostrar el rol que jugaron las prácticas de acceso a la escritura en la aplicación del programa educativo "Escuelas de Bienvenida" (más conocidas como aulas de enlace) de un IES de la Comunidad de Madrid, con especial atención al papel de un grupo de estudiantes de origen chino en el interior de dicho programa. Por esta razón, y puesto que se trata de reflexionar sobre una experiencia concreta que parte de la realidad educativa y que concierne a la escritura, quisiera empezar haciendo un ejercicio de sincero posicionamiento dando respuesta a las siguientes preguntas, muchas veces en nuestras mentes cuando afrontamos la lectura de un texto académico, dentro del ámbito educativo: ¿es el autor un investigador universitario o un docente que trabaja en las aulas de ESO?, ¿se trata de una persona experta en lectura o escritura?, ¿para quién está escribiendo y con qué finalidad?, ¿escribe como resultado de una actividad individual?

Se pueden ofrecer muchas y diferentes respuestas a estas preguntas, y la manera en que esto se haga viene, sin duda, condicionada por la visión particular que se tenga de la investigación y de las distintas disciplinas, así como de las formas de construcción del conocimiento. Los datos y análisis concretos que aquí se muestran son el resultado de una particular forma de entender la realidad social: aquella que reconoce que la realidad no está ahí fuera, independiente y ajena a nosotros, sino que ésta se co-construye continua y diariamente por todos los miembros participantes de la sociedad, incluidos los investigadores. Así, cuando éstos se acercan a los centros educativos para observar y entender sus rutinas y cotidianeidades, se encuentran con que ellos no pueden estar allí sin estar, sino que aquello que viven en cada instante es el fruto de su actividad conjunta con las personas que les rodean. La investigación, entonces, no tiene sentido sin la acción, ya que de lo contrario se acaba incurriendo en las tradicionales formas de poder que muchas veces la Universidad ha ejercido sobre aquellos que tienen en las aulas de Educación Primaria y Secundaria su actividad profesional cotidiana.

¹ Este capítulo no hubiera podido escribirse sin la formación y la guía de Luisa Martín Rojo, mi directora de tesis; sin el apoyo y la oportunidad que (siempre) me ha ofrecido Teodoro Álvarez Angulo; sin las discusiones y aportaciones sobre la enseñanza de español como segunda lengua de Aurelio Ríos y Carmen Valle Simón; sin los comentarios y sugerencias de Isabel García Parejo y Joan Pujolar a versiones previas de este texto; y sin la oportuna invitación de Daniel Cassany para conocer a su grupo de investigación y a David Barton. A todos ellos y ellas, mi más profundo agradecimiento.

² Este artículo se ha escrito dentro del conjunto de instrumentos de observación y análisis del proyecto de investigación "Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en el aula" (BFF2003-04830), dirigido por Luisa Martín Rojo y subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Plan Nacional I+D+I (2000-2003).

Dicho esto, se entiende que la dicotomía entre el investigador universitario y el docente de colegio o instituto debe ser abandonada, lo cual está ocurriendo en los últimos años a través de numerosos procedimientos, ya sea mediante investigaciones conjuntas, mediante la incursión de los propios profesores de aula en el terreno de la investigación (tesis, DEAs, etc.) o mediante la participación de los investigadores universitarios en la actividad docente diaria de los centros a los que se acercan.

Esta forma de entender la investigación, además, obliga a desterrar las representaciones del investigador como experto, ya que éste debe partir de la experiencia diaria, en su trabajo de campo, para llegar a cualquier forma de racionalización posterior. Los agentes expertos, pues, son aquellos profesores y alumnos que interactúan con el investigador en la práctica diaria, de manera que este último tiene que llegar a comprender, a través de la acción conjunta, la forma en que aquéllos dan sentido a su práctica cotidiana.

Todas estas consideraciones, además, no provienen de la erudición de un servidor, sino de un conjunto de saberes construidos en el seno de un grupo de investigación, formado por profesionales de diferentes ámbitos y disciplinas de conocimiento y del que soy parte³, cuyo objetivo es el estudio de las prácticas educativas en cuatro IES de la Comunidad de Madrid (IES *Evangelistas*, IES *Planetas*, IES *Jardines* e IES *Violetas*)⁴. El método utilizado para la recogida de los datos de este grupo y su posterior análisis, de acuerdo con las ideas expuestas hasta el momento, se basa en la etnografía sociolingüística crítica, un paraguas teórico-metodológico que tiene unas autoras particulares detrás (Heller, 1999; Martín Rojo, 2003; en prensa) y que da sentido a la perspectiva con la que se miran, registran y estudian los fenómenos que aquí nos van a interesar.

Las líneas que de aquí en adelante siguen son, en definitiva, el proceso y el producto de un trabajo colectivo de reflexión; un trabajo aún en marcha que aglutina, además de a los investigadores mencionados, a los profesores que han

³ Luisa Martín Rojo (profesora del departamento de Lingüística de la UAM), Monica Heller (profesora del departamento de Antropología de la Universidad de Toronto), Rachel Wittaker (profesora del departamento de Filología Inglesa de la UAM), Isabel García Parejo (profesora del departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura de la UCM), Laura Mijares (profesora del departamento de Estudios Islámicos de la UCM), Esther Alcalá (doctora del departamento de Lingüística de la UAM y Técnica del Área de Investigación del Observatorio de las Migraciones y la Convivencia Intercultural de la Ciudad de Madrid), Irina Rasskin (investigadora del departamento de Psicología social y del departamento de Lingüística de la UAM), Adriana Patiño (investigadora del departamento de Lingüística de la UAM) y Miguel Pérez Milans (investigador del departamento de Lingüística de la UAM).

⁴ Los nombres utilizados para los centros educativos son pseudónimos.

participado y participan de la actividad docente que es el foco de atención. Estas líneas, por tanto, no son realidades ya construidas que se entregan acabadas, sino que son discusiones que pretenden sumar una realidad definida, la alfabetización en contextos educativos de inmigración, a las ya examinadas en el seno de nuestra investigación. Ésta es la finalidad del presente texto, y por ello su audiencia principal es la formada por los profesores y profesoras que asisten a un curso de formación de docentes en torno a la lectura y la escritura en Educación Infantil y Primaria.

2. EL PROGRAMA EDUCATIVO "ESCUELAS DE BIENVENIDA" EN EL CONTEXTO DE LA COMUNIDAD DE MADRID

La transformación económica experimentada en las últimas décadas por la región de Madrid ha provocado un cambio en el patrón de los movimientos migratorios, de forma que la tradicional población de origen nacional (fundamentalmente de Andalucía, de Extremadura y de las dos Castillas), que resultó jugar un papel fundamental en el impulso territorial, económico y político de Madrid en los años cincuenta, ha dado paso a nuevas dinámicas migratorias de carácter internacional, las cuales también están resultando imprescindibles en el desarrollo de dicha ciudad tras la crisis de la década de los ochenta (Ayuntamiento de Madrid, 2005)⁵.

Sin embargo, estas nuevas formas de inmigración no son ajenas a ciertas problemáticas, principalmente debido al desconcierto que supone la reorganización y la adaptación de un sistema de organización social y política cuyos orígenes responden a demandas y realidades distintas, propias muchas veces de épocas pasadas. El reto de esta nueva situación, entonces, debe estar en esta reorganización bajo los parámetros y valores de la nuevas circunstancias (demográficas, culturales, económicas), puesto que, de lo contrario, se corre el riesgo de construir un modelo de sociedad desigual en el que la población de origen extranjero, a pesar de su mencionada contribución, ocupa una posición social inferior e inamovible, en comparación con la de la población autóctona.

En el ámbito de la institución educativa de dicha Comunidad, estas transformaciones demográficas han desencadenado nuevos retos que los profesores no habían afrontado hasta el momento, como lo es el hecho de que, a la ya tradicional diversidad presente en las aulas, se le sume una más: la relativa a la las lenguas

⁵ Actualmente, la población de origen extranjero de la Comunidad de Madrid asciende a 881.670 personas, lo que supone el 14,36% de la población total empadronada (OFRIM, 2005).

y bagajes culturales que no habían formado parte del panorama nacional de antaño. La población escolar de origen extranjero en la región de Madrid alcanzó el 10,7% de la total escolarizada, en el curso 2004-2005, y entre los orígenes de dichos estudiantes se encuentran, además de los tradicionales Ecuador o Colombia, donde la lengua de instrucción principal es la variedad local de español, otros en los que se hablan lenguas muy distintas, como Marruecos o China⁶.

Es por este motivo, y debido al desconcierto de muchos profesores, que veían peligrar sus rutinas de aula ante la presencia de estudiantes que desconocen el castellano, que surge el programa educativo de escuelas de bienvenida, comúnmente conocidas como aulas de enlace. Éstas, por lo tanto, están destinadas principalmente a la enseñanza de español para los estudiantes que se incorporan al sistema educativo de la región sin el conocimiento de la lengua vehicular (castellano)⁷, de forma que permanecen en ellas hasta un máximo de seis meses (prorrogable a un curso educativo en circunstancias extraordinarias), antes de incorporarse definitivamente a los grupos de referencia de Educación Primaria o Secundaria⁸.

El centro educativo en el que centraremos nuestra atención, para examinar la cuestión de las prácticas de escritura y lectura en un aula de enlace, es IES *Violetas*, en el cual se me ofreció la posibilidad de participar conjuntamente con sus dos maestras encargadas, Candela y Victoria⁹, durante un espacio temporal de un curso educativo (2003-2004). El término "participación conjunta", en este caso, no responde a una forma de eufemística para referirse a la observación

⁶ El aumento de escolares de origen extranjero, además, se está acompañando de una fuerte segregación, tanto en términos residenciales (con concentraciones importantes en la ciudad de Madrid y en las Coronas Metropolitanas Sur y Este) como en el interior de la red de centros públicos y privados, de manera que muchas familias autóctonas comienzan a enviar a sus hijos a los centros concertados y privados mientras los estudiantes de origen extranjero son escolarizados mayoritariamente en la educación pública (Ayuntamiento de Madrid, 2005; FETE-UGT, 2003; MEC, 2005; CCOO, 2005)

Definiciones de las aulas de enlace del 16 de julio de 2003 y nuevas regulaciones del 8 de marzo de 2004 y del 25 de junio de 2005.

⁸ Durante este periodo, sin embargo, no se les mantiene completamente separados de los grupos de referencia que les corresponde por edad, sino que se lleva a cabo un programa de integración progresiva por el que los alumnos acuden a dichos grupos en las horas de las asignaturas consideradas más susceptibles de promover la relación social (Educación física, Educación artística...). Aun así, pocas veces estos grupos de referencia serán a los que se incorporen definitivamente una vez acabado el periodo en el aula de enlace, ya que muchas veces los alumnos tienen que volver a los centros educativos que les corresponde por lugar de residencia (centros de los que salieron provisionalmente para acudir al más próximo con disposición de aula de enlace, puesto que no todos tienen una).

⁹ Los nombres utilizados para todos los profesores y estudiantes de este centro educativo son pseudónimos.

desde la última fila del aula, sino que responde a una forma de colaboración con las docentes que tenía su justificación en las tareas de apoyo lingüístico con los estudiantes de origen chino del aula. Ésta, una vez más, es el reflejo de los compromisos éticos adquiridos por el grupo de investigación, de manera que el acceso al centro educativo se producía como resultado de un proceso de negociación y aportación conjunta: el centro abría sus puertas al grupo y el investigador ponía sus conocimientos del chino mandarín como un recurso al servicio de toda la comunidad educativa del instituto.

Aquel aula resultó desde el principio novedosa para todos que nos encontrábamos en ella, puesto que iniciaba por primera vez su actividad en aquel instituto. El grupo estaba formado, además de por las dos docentes ya presentadas y por un servidor, novicios en la enseñanza de español como segunda lengua, por nueve estudiantes de orígenes muy diversos y con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años: Gao Sheng, Shi Qing y Feng, de China; Rodrigo y Arnaldo, de Brasil; Fadila, Fátima y Assya, de Marruecos; y Halyna, de Ucrania.

Además de la peculiar conformación, el aula también se diferenciaba de las del resto del instituto en otras dimensiones, como podían ser en la organización del espacio o en las normas de interacción (véase Pérez Milans, 2006, para una descripción más exhaustiva de dichos niveles en esta aula de enlace). Sin embargo, uno de los aspectos que contribuían poderosamente a su especial caracterización era la forma en que se definían, en la actividad de aula, las prácticas sociales de lectura y escritura. En esta definición, atenderemos fundamentalmente a dos cuestiones: por un lado, al rol que ocupan los recursos de escritura en la construcción del sentido de la actividad comunicativa de la clase; por otro, a la posición específica de los estudiantes de origen chino en esta actividad.

Con todo, y antes de adentrarnos en el análisis de dichas cuestiones, puede resultar relevante la revisión de la noción de *práctica social*, un concepto que es el eje central en el marco de nuestra investigación (Martín Rojo, 2006) y que, además, es de utilidad aquí para establecer la vinculación entre la actividad del aula, las prácticas de escritura y lectura, y la posición de los estudiantes de origen chino en construcción de un orden socio-educativo particular (que puede tener efectos excluyentes e incluyentes).

3. DISCURSOS Y PRÁCTICAS SOCIALES DE ALFABETIZACIÓN EN EL AULA DE ENLACE

Cuando hablamos de *prácticas sociales*, y tratando de sintetizar nuestra concepción al respecto, estamos hablando de todas las actividades humanas que tienen

lugar de forma cotidiana y rutinaria en la vida diaria. Esta repetitividad a través de la cual, en un tiempo y en un espacio determinados, se organiza la vida de todos los miembros de una sociedad (y a través de la cual toman sentido las acciones de éstos), resulta crucial, puesto que permite imbricar las interacciones cotidianas con la estructura social que éstas reproducen y transforman: "la interacción entendida como práctica social que se imbrica en otras prácticas sociales, aparece como una acción situada en un tiempo y lugar determinados, a través de la cual se realiza una actividad social y que es productora y reproductora del orden social. La sociología contemporánea recoge con el concepto de práctica social este poder reificador, de reproducción, y, al mismo tiempo, de transformación del orden y estructura sociales que tienen las actividades humanas" (Martín Rojo, 2006: 4). Con ello, entonces, se superan algunas de las viejas dicotomías en los estudios sociales, tales como las que oponían la acción a la estructura, el determinismo al socio-constructivismo o los aspectos microsociológicos y macrosociológicos.

Uno de los ámbitos en los que es más evidente la organización y la rutinización de las interacciones cotidianas es el de los espacios institucionales, ya que éstos son espacios que, como en el caso de la institución educativa, juegan un papel fundamental en la estructuración social: "cada una de las interacciones que en la escuela tiene lugar suponen una actualización de un orden institucional (con sus rutinas, protagonistas, objetivos, programas, medios, etc.), pero también de una estructura social que explica el papel que desempeña la institución en su organización" (Martín Rojo, 2006: 4).

En este marco, las actividades de lectura y escritura no pueden ser entendidas como un tipo de actividades diferencias de las interacciones comunicativas (Barton, 1994); todo lo contrario: éstas se encuentran insertas en casi todas las interacciones cotidianas de la vida diaria (para organizar el trabajo en la oficina, para hacer la lista de la compra...), a través de las cuales se realizan actividades sociales que responden a ese orden social que es desafiado o reproducido en cada momento y lugar. Dicho de otro modo, lectura y escritura deben ser entendidos como recursos disponibles que, al igual que los verbales, son utilizados en situaciones comunicativas reales para resolver las demandas propias de cada actividad particular.

Cuando se trata de actividades comunicativas en un contexto como el de la escuela, la institucionalización de las interacciones tiene consecuencias importantes sobre el rol que estos recursos escritos deben jugar, ya que, de entre todas las prácticas sociales de lectura y escritura posibles (con diferentes formas de interacción entre los recursos verbales y escritos), sólo unas pocas son las legítimas o positivamente evaluadas (véase Saxena, 1993 y García Parejo, 2003, 2004).

La pertinencia del concepto de *práctica social*, y de su vinculación con las interacciones en las que se ponen en juego recursos escritos, viene dada por la necesidad de estudiar la forma en que se construyen las actividades de escritura y lectura, en un contexto educativo como el del aula de enlace, y la posición que en ellas ocupan los estudiantes que se incorporan desde China. Tratamos, entonces, de atender al papel que, en estas interacciones, se les concede a dichos recursos en el aula, puesto que creemos que la manera como se haga tiene consecuencias importantes en el aprendizaje de tipos concretos de alfabetización, los cuales, a su vez, pueden jugar un papel determinante en el éxito o fracaso escolar de los alumnos de origen extranjero que se incorporan después a las actividades cotidianas de un aula de referencia de Educación Secundaria Obligatoria.

Para entender estas formas de construcción de las actividades de lectura y escritura, entendemos que resultan tan relevantes las propias prácticas de aula, en las que estudiantes y profesores llevan a cabo actividades comunicativas concretas, como las representaciones que de dichas prácticas hacen los docentes en las entrevistas fuera del aula, ya que tanto unas como otras son formas discursivas que ayudan a producir y reproducir una concepción de la alfabetización (para un estudio de las prácticas de lectura y escritura en los cuatro centros de esta investigación, véase García Parejo, en preparación).

Empezaremos, pues, y como habíamos señalado anteriormente, con una revisión del papel que ocupan los recursos de escritura en la construcción del sentido de la actividad comunicativa del aula de enlace, para después llegar a las prácticas concretas de escritura y a la posición específica de los estudiantes de origen chino en ellas.

3.1. El papel de los recursos escritos en la actividad de clase

Por lo general, las aulas educativas son espacios físicos inundados de muestras de escritura, en torno a las cuales tiene lugar la actividad de clase. Algunos rincones reciben una especial atención, como por ejemplo la pizarra, pero no significa que éstos sean los únicos recursos escritos disponibles.

En el caso del aula de enlace del IES *Violetas*, estas muestras estaban por todas partes. Las paredes, por ejemplo, eran un espacio utilizado con fines didácticos, de manera que éstas estaban cubiertas por multitud de elementos: pósters; calendarios; planos de la ciudad donde se ubica el centro; planos de la red de Metro de Madrid; cartulinas de colores con nombres de establecimientos comerciales (pescadería, carnicería, etc.) junto a las que se pegaban, recortadas de periódicos y revistas, las fotografías de los alimentos correspondientes; car-

teles que servían para delimitar diferentes áreas de trabajo, dentro del aula (área de habilidades sociales, rincón de lectura, área de caligrafía y ortografía, mesa de juegos, zona de fonética, rincón de los métodos comunicativos, mesa de trabajo en gran grupo...), etc.

Además de estas muestras de las paredes, también se amontonaban muchas más sobre las mesas, las cuales no estaban distribuidas en filas mirando a la pizarra, sino que lo hacían agrupadas en diferentes rincones del aula, según los espacios de trabajo delimitados por los carteles de las paredes: sobre las mesas del rincón de los métodos se apilaban diferentes libros de enseñanza de español para extranjeros, de diferentes niveles y pertenecientes a distintas editoriales, además de varios encuadernaciones caseras de fichas extraídas de Internet y de fotocopias de diferentes fuentes; en las mesas del rincón de lectura, en cambio, se agolpaban libros de lectura de distintos niveles, todos caracterizados por haber sido escritos para una audiencia infantil, además de fotocopias sueltas con dibujos y oraciones; en el área de caligrafía, se encontraban varias copias de los cuadernillos *Rubio*; la mesa de los juegos, por último, rebosaba de muy diversos juegos de mesa, todos ellos repletos de escritura y relacionados con la misma (como, por ejemplo, el *Pictionary*).

El resultado de semejante omnipresencia de los recursos escritos era obvio en el flujo de la actividad comunicativa del aula, de forma que el uso de ellos era constante en la interacción de aula:

Fragmento 1: "¿ves las tiendas que hay ahí?" 10

Profesora Victoria: ¿qué es una peluquería, Fadila?

{Fadila niega con la cabeza}

Profesora Victoria: tampoco, y cuando vimos las tiendass, ¿qué pasa? {señala en la parte de la pared de la clase donde están los nombres de los establecimientos mencionados; camina hacia la pared} PANADERÍA, HELADERÍA {chasquea los dedos} ¡Fátima! CARNICERÍA, ¿ves las tiendas que hay ahí?

Profesora Victoria: lo que acaba el ría, ¡son tiendas! PELUQUERÍA, ¿qué te- qué puede ser una peluquería?, piensa

Halyna: {tocándose el pelo} pee loo

Profesora Victoria: ¿DE DÓNDE VIENE PELUQUERÍA? {también se toca el pelo} PEELO, TÚ VAS A UNA TIENDA, a cortarte el PELO, ¿y cómo se llama ESA TIENDA?

¹⁰ El uso de mayúsculas en la transcripción de la interacción indica "voz elevada" y la escritura cursiva corresponde a fragmentos leídos por los participantes; además, el texto que está escrito entre corchetes corresponde a los comentarios del transcriptor.

Shi Qing: {no se escucha}

2: {no se escucha}

Profesora Victoria: PELUQUERÍA, pa peinarse o pa cor-teñir el pelo

Como se puede comprobar, la profesora Victoria se apoya en los recursos escritos del aula para introducir la palabra "peluquería", de manera que ésta es colocada dentro de la categoría "tienda", ejemplificada en la pared a través de los ejemplos que son leídos en la interacción (panadería, heladería, carnicería).

Sin embargo, y a pesar de la coexistencia e interrelación (espacial, interaccional) de los recursos verbales y escritos, el trabajo de aula construía distintos tipos de actividad interactiva en diferentes momentos, cada uno con implicaciones diferentes en relación con el papel de unos y otros recursos. Así, la actividad dominante era aquella en la que las profesoras demandaban y valoraban la gestión de los recursos orales, concediendo a los escritos un valor de apoyo (visual), como se aprecia en el fragmento 1. En cambio, en algunos momentos muy determinados la actividad de clase daba paso a formas distintas de trabajo en las que los recursos escritos adquirían un valor distinto para estudiantes y profesores: ahora eran éstos el foco principal sobre el que giraba la interacción. Una muestra de ello es la delimitación que los propios participantes hacían entre el trabajo de lo que es concebido como trabajo oral y el trabajo de la escritura. Es lo que ocurre en el siguiente fragmento, en el cual se produce la transición entre la introducción del tema de *las profesiones* y el trabajo escrito de las palabras de cada profesión a través del juego del ahorcado:

Fragmento 2: "saca papeles"

Candela: vaale, Feng, tú con Fadi- eh con Assya; Gao Sheng, con

Favila, ¿de acuerdo? **Gao Sheng:** no

Candela: {parodiándolo} Síí {ríe}, sí, ¿por qué no?

Gao Sheng: no sé

Candela: sí sabes, profesiones, hemos jugado muchos días

Gao Sheng: PROFE ESPERA, QUE FALTA

Candela: ¿el qué?

Gao Sheng: {no se entiende lo que dice}

Candela: {recogiendo los folios de Gao Sheng} bueno, pero no te vamos

a esperar, mañana continúas

Gao Sheng: AH NO NO NO NOOOooo

Candela: SÍ SÍ SÍ SÍ, bien, saca papeles, Hasna, DAMOS LA VUELTA ASSYA, me da igual, haced morritos Assya, ¿eh, Assya?, lo mismo me da, es jugar, trabajar en clase noo, -no estar enfadado, esoo.

Fuera, aquí no. Es todo, todos amigos, iguales, me da lo mismo. EMPIEZAN ELLOS, MÁS PEQUEÑOS. ¡FENG!

Feng: sí

Candela: ELLOS SON MÁS PEQUEÑOS, EMPIEZAN ELLOS,

¿VALE? Feng: vale

Candela: vamos, dibujo(3")

Fadila?: aay

Candela: {a Fadila y a Gao Sheng} buscar, profesiones, los dos

Gao Sheng: {incorporándose} uuy Candela: un sólo papel, ése guárdalo

Fadila: vaale

Candela: un solo papel, los dos juntos. Buscar, cuál, Gao Sheng, ¡busca!

Gao Sheng: dónde Candela: con Fadila Gao Sheng: sí

Candela: pregunta, Fadila

{Pausa (7")}

Candela: tú también

{Pausa (6")} **Gao Sheng:** aquí

Candela: ¿ese?, ¿cuántas letras?, ¿cuántas? (3") ¿cuántas?

Gao Sheng: (4") siete

Candela: ¿cuántas?, ¿SIETE?, a ver, aquí los dos. {retirando un material de la mesa} Esto, todo esto fuera. A VER, siete, una. ¿Cuál otra? Dos,

tres. Cinco, SEIS, SIETE {le hace señas a Assya}

Fadila: buscar

Candela: BUSCAR, OO, AA, PEE, CEE. {se inicia una interacción simultánea entre Fadila y Assya} Primero uno y luego otro, {a Fadila} ¡shh! {cesa la interacción simultánea} BUSCA Y DI. Abecedario

Como se puede apreciar, la profesora Candela trataba de hacer la transición de una dinámica de explicación, en la que todos los alumnos estaban sentados juntos en la mesa de trabajo en gran grupo, a otra de trabajo de la escritura en pequeños grupos. Lo interesante es comprobar que, aunque "sacar los papeles" está delimitando un cambio de actividad, ya había papeles presentes en las mesas de los estudiantes, ya que éstos no sólo escuchaban pasivamente las explicaciones sobre profesiones aleatorias, sino que seguían una fotocopia en la que aparecía un lista de éstas y sobre la que la profesora se guiaba para ir exponiendo el cometido de cada una (mientras los estudiantes las iban subrayando). Sin embargo, ahora el papel cobraba una dimensión principal, convirtiéndose en el eje director de la interacción verbal, que a partir de entonces giraría en torno al deletreo de las profesiones previamente explicadas.

Así pues, el patrón reflejado en esta dinámica cotidiana de aula, a través de los dos fragmentos anteriores, manifiesta de qué manera se regula en cada momento el valor asignado a los recursos orales y escritos. Sobre esta diferente valoración, entonces, se acaba estableciendo una división definida entre ellos, de manera que se construyen prácticas sociales diferenciadas (de trabajo oral y de escritura). De hecho, esto también aparecía reflejado en el discurso de las profesoras cuando hablaban sobre los objetivos principales, del aula de enlace, en la enseñanza de español:

Fragmento 3: "sobre todo con lenguaje oral"

"Esto [Aula de Enlace] es más específico de idioma de lengua, desconocimiento del idioma, y en Compensatoria pues ya es decir, bueno, qué es un verbo y dime el presente del subjuntivo de tal. Ya nos encaminamos más a la forma de la expresión del lenguaje castellano. Lo importante aquí es que los niños se comuniquen, me da igual cómo, pero que nos entiendan, y sobre todo con lenguaje oral, por supuesto"

(Entrevista a la profesora Victoria)

Las profesoras del aula de enlace del IES *Violetas* conferían una importancia crucial al trabajo de la oralidad, (re)produciendo así una nítida diferenciación entre ésta y la enseñanza de la escritura y concediéndole un papel destacado a la primera. Además de dicha diferenciación, es necesario prestar atención a la identificación que se hace entre lo oral y lo comunicativo (véase Pujolar, 2006, para acceder a resultados similares en el contexto de Catalunya), de manera que la escritura acaba siendo construida como una habilidad técnica distinta de la actividad comunicativa. Esta cuestión, entonces, será muy importante para entender el tipo de prácticas que en aquella aula se definían como "de escritura", por un lado, y el papel de los estudiantes chinos en ellas, por el otro. Pero esto lo veremos en el siguiente apartado.

3.2. De espacios de escritura legítima y de estudiantes chinos

Como hemos visto, y a pesar de la omnipresencia de los recursos escritos en la actividad de aquella aula de enlace, había unos momentos y espacios determinados en los que estos recursos cobraban especial relevancia para todos los participantes: "los momentos para el trabajo de la escritura". Pero, ¿cómo eran estos momentos?, ¿qué tipo de actividad tenía lugar en el aula?

Además del uso de algunos juegos para el trabajo de escritura del léxico aprendido en cada lección (como *el ahorcado*), también tenían lugar, en ciertas horas de cada semana, actividades como la que se muestra a continuación. El fragmento corresponde al final de la lección de *las profesiones*; en el aula esta-

ban presentes las dos profesoras, los dos alumnos brasileños y los tres chinos. Todos tenían que copiar el listado de las profesiones vistas, que estaban escritas en la pizarra, tras lo cual debían afrontar tareas distintas: los dos alumnos brasileños se pondrían a trabajar ortografía y acentuación con Victoria mientras los alumnos chinos se irían a otro rincón con Candela, según fuesen acabando, para trabajar la lectura:

Fragmento 4: "tienes que copiar"

Profesora Victoria: y venga que acabamos YA, ¿EH? {se acerca a Gao Sheng} A ver, Gao Sheng, {se sienta con él} no me haces caso, ¿qué he dicho?

{Gao Sheng no contesta}

Profesora Victoria: {golpea la mesa} ¿qué te he dicho?, copia , tienes que copiar, copiar es esto Gao Sheng {coge su ejercicio y escribe mirando a la pizarra} copiar {sube y baja la cabeza de la pizarra al ejercicio} ver escribir, ver escribir. Buscar, primero, copiar. Luego, buscar. ¿Vale?, venga

(28'')

Profesora Victoria: bueno {señala a la pizarra} ¿TODO EL MUNDO HA COPIADO ESTO?

Feng: ya está

Profesora Victoria: venga, copiaa, Gao Sheng, que cambiamos la actividad

(...)

Profesora Victoria: motorista {asiente} a ver, Arnaldo, cariño, haces estos tres ejercicios, tilde diacrítica, ¿sabes lo que es?

{Se oye el murmullo de Shi Qing y la profesora Candela, que están leyendo un cuaderno de lectura juntas, en un rincón}

Arnaldo: {leyendo la palabra de forma entrecortada} tilde, diiaa

Profesora Victoria: crítica, ahora te lo explico {se acerca a Rodrigo} Rodrigo {enseñándole un papel} aquí están las famosas palabras agudas llanas y esdrújulas. Estúdiatelo, si tienes dudas le preguntas a tu hermano, que ya lo estudió. Quiero que lo entiendas, si no lo entiendes mañana me preguntas. Leételo, intenta entenderlo. Hay ejemplos paraapara que se- te resulte más cómodo, y mañana hablamos, ¿vale?

{Feng acaba de copiar lo de la pizarra y pasa a sentarse junto a Shi Qing y Candela para leer. La profesora Victoria sigue trabajando con Rodrigo y Arnaldo}

Profesora Candela: {a Feng, asintiendo} bien

Feng: el perro

Profesora Candela: bien

Feng: pe-rro {la profesora Candela señala el texto para que siga leyen-

do, en él hay un dibujo de un perro y un conjunto de oraciones debajo}

el pe-rro corre mucho Profesora Candela: bien Feng: el perro come

Profesora Candela: {gesticula} come {onomatopeya}

Feng: el perro

Profesora Candela: perro

Feng: perro bebé Profesora Candela: no

Feng: bebe

{La profesora Candela coge un lápiz y dibuja en el libro}

Profesora Candela: bebé

Feng: bebé

Profesora Candela: bebe

Feng: bebe

Profesora Candela: bebé

Feng: bebé

Profesora Candela: bebe

Feng: bebe. El perro tiene cuatro patas

{La profesora Candela pasa página y guía la lectura de Feng con el dedo}

Este tipo de actividad refleja muy bien la concepción dividida entre lo oral y lo escrito, en la que sólo la oralidad se vincula con lo comunicativo. Así, los momentos destinados al trabajo de la escritura parecían presentarse como espacios destinados al desarrollo de habilidades separadas de las actividades orientadas a un fin comunicativo. Esto es, aunque efectivamente el fragmento muestra el desarrollo de una actividad comunicativa y coordinada entre los participantes (los estudiantes y las profesoras), el tipo de actividad se dirigía a una finalidad muy particular y distinta de las tareas orales que en ocasiones se planteaban (juegos de rol o imitaciones de situaciones reales); la finalidad ahora era el copiado de palabras y la lectura de oraciones sueltas.

Además, no todos los estudiantes hacían los mismos tipos de actividades, sino que, como se aprecia en el ejemplo anterior, eran los alumnos chinos quienes más tiempo pasaban realizando tareas de copiado y lectura de frases aisladas. Aunque en este ejemplo todos tenían que copiar las palabras de la pizarra, se produjo una diferenciación de actividad al término de dicho copiado, de manera que unos y otros afrontaron actividades distintas. Esta diferenciación se reflejaba en las carpetas individuales en las que cada alumno iba archivando el conjunto de actividades de lectura y escritura que se hacían durante el curso, de modo que cada carpeta tenía dos secciones bien diferenciadas: aquella en la que

iban guardando las fichas trabajadas por todo el grupo y la destinada a las fichas que cada uno trabajaba de manera individualizada. Veamos un ejemplo de cada una de dichas secciones, dentro de la carpeta de la alumna china Shi Qing¹¹:

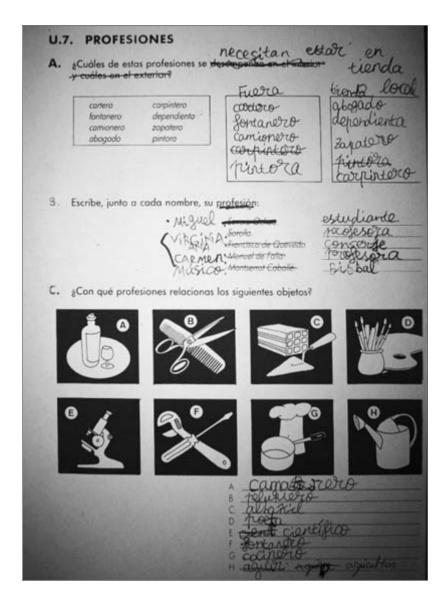


Figura 1. Carpeta de Shi Qing. Las fichas trabajadas por todos los estudiantes del aula de enlace.

¹¹ Ambas fichas corresponden a la misma semana de trabajo.



Figura 2. Carpeta de Shi Qing. Las fichas trabajadas por Shi Ping. 12

Como en el caso de la interacción de aula, las dos figuras anteriores muestran que los recursos escritos eran movilizados con finalidades muy específicas y distintas de aquellas que correspondían al uso de los recursos orales cuando éstos eran el foco de la actividad. Por una parte, las tareas de escritura de todo el grupo se centraban en el copiado del léxico trabajado en la unidad

288

 $^{^{12}\,}$ Estos modelos de fichas pertenecen al CEIP "Joaquín Carrión Valverde" y están disponibles en Internet.

didáctica, de manera que la finalidad de tal actividad era la escritura de palabras yuxtapuestas sin ninguna intención comunicativa; la noción de escritura predominante que subyace, por lo tanto, es la de un sistema cerrado de elementos (letras) que se combinan para formar unidades mayores (palabras), las cuales se corresponden con las palabras orales estudiadas en cada lección.

Por otra parte, las tareas específicas de escritura de la alumna china se restringían mucho más a esas unidades menores del sistema de escritura (las letras), de forma que su trazado y la distinción entre éstas era la finalidad principal de la actividad (la alumna tenía que recortar con tijeras cada una de las palabras escritas con letras minúsculas y, después, pegarlas en el dibujo correspondiente, el cual está acompañado de la misma palabra pero escrita con letras mayúsculas).

En lo que respecta al trabajo diferenciado, según país de origen, éste respondía a la percepción de las profesoras sobre los distintos niveles de los estudiantes, los cuales aparecían muchas veces entremezclados con ciertas representaciones grupales que las mismas docentes establecían como resultado de su experiencia particular:

Fragmento 5: "algo raro pasa"

"Las aulas de enlace quedan escasas para ellos, sobre todo para ellos [los alumnos chinos] y los árabes. Los otros no porque son más sociables, les traes de países del Este que son fríos, ven la calidez y enseguida se van haciendo, les cuesta mucho la amistad pero poco a poco van abriéndose y se incorporan muy bien. Pero los países árabes o los países chinos tienen- los chinos no es por la forma de ser sino por el handicap del idioma y los marroquíes por la forma de ser, por la cultura (...) a la hora de realizar frases [los estudiantes chinos] se pierden. Les falta poderse expresar, o sea, como que les falta colocación; buscar las frases adecuadas. Porque no es que utilicen tiempos de verbos, no es que utilicen sílabas, palabras o artículos, es que a ellos les cuesta mucho hacer una selección para poderse expresar. Porque además ellos son muy autodidactas, no necesitan de apoyo. Ellos cogen su diccionario y saben perfectamente, o sea, son muy concretos. Los marroquíes no, pero los chinos sí son muy concretos, yo creo que el dibujo les huelga, más es el propio diccionario en sí, la palabra, el concepto, y su concepto no es lo que estoy viendo yo en el dibujo. No sé, algo raro pasa..."

(Entrevista a la profesora Candela)

Esta forma de categorizar no es, ni mucho menos, exclusiva de estas dos profesoras, ni siquiera del colectivo de los profesores, sino que es una forma de

organizar la percepción propia a toda persona humana (establecemos categorías y límites definidos que nos ayudan a aprehender la realidad). Sin embargo, lo que nos interesa aquí es atender a cómo estas representaciones tienen repercusiones sobre el tipo de trabajo que se plantea en el aula de enlace y, de alguna manera, sobre el éxito o fracaso escolar de sus estudiantes cuando éstos se incorporan definitivamente a la ESO.

Para explorar esta cuestión, puede resultar ilustrativa la interrelación que nosotros hemos encontrado entre estas prácticas y representaciones y los resultados académicos de los estudiantes.

4. REPRESENTACIONES, PRÁCTICAS Y ORDEN SOCIOEDUCATIVO

De los discursos y prácticas descritos en el aparato anterior, vemos que existe cierta interrelación entre la forma en que se representa al alumnado chino (enigmático, lejano, desconocido, se aíslan, con formas de procesamiento distintas), la forma en que se representan sus lenguas y sistemas de escritura (concepción pictográfica, ideográfica y misteriosa) y la forma específica de trabajo que se les suele plantear en clase (trabajo individualizado centrado principalmente en el desarrollo psicomotor de la motricidad fina).

El acceso a estas representaciones o concepciones, junto con las consideraciones hechas con anterioridad sobre la forma en que se construye el papel de los recursos orales y escritos en la actividad comunicativa, nos ayudan a entender la forma en que las profesoras dan sentido a su práctica. En primer lugar, se construye un saber que vincula la actividad oral con lo comunicativo, estableciendo una distinción artificial entre la actividad verbal y la escrita y dejando a esta última el lugar de una habilidad técnica diferenciada de la comunicación; en segundo lugar, y sobre la base de dicho saber, se intensifica el tratamiento de los recursos escritos como habilidades cognitivas o psicomotrices, no comunicativas, cuando se trata del trabajo con los alumnos chinos, quienes son representados como estudiantes "cognitivamente" diferenciados.

La definición de quién escribe qué a quién y para qué en esta aula de enlace, en definitiva, parece cobrar sentido a partir de las consideraciones hechas. Sin embargo, y a pesar de que estas prácticas estén dotadas de sentido para sus participantes, no hay que perder de vista cuál es el espacio en el que tienen lugar y cuáles son las finalidades del mismo; sólo así podemos valorar las consecuencias sociales que dichas prácticas, es decir, el orden socioeducativo que ayudan a construir. El hecho de que nos encontremos en un programa educativo diseñado para garantizar el acceso de los estudiantes de origen

extranjero a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) significa que éstos tendrán que incorporarse, acabado el periodo en el aula de enlace, a los grupos ordinarios de ESO que les corresponde por edad, donde se pueden encontrar con demandas de escritura que respondan a esquemas distintos.

Así fue el caso para todos los estudiantes de esta aula de enlace presentada, quienes, un año después, y una vez incorporados definitivamente en las aulas de referencia, se encontraron con que las actividades de lectura y escritura que tenían lugar estaban muy determinadas por tipos de finalidades distintas a las puramente psicomotoras o de representación de léxico. A partir de entonces, y casi de la noche a la mañana, las actividades de escritura en las que tuvieron que participar estaban directamente relacionadas con objetivos comunicativos concretos y muy propios del contexto educativo (la exposición, la argumentación, el resumen...), todos ellos asociados a convenciones específicas y particulares (formales, estructurales, estilísticas, etc.) relacionadas con tipos textuales diferentes (para un examen de las actividades de escritura en el contexto académico, véase Grupo Didactext, 2003). Este hecho, pues, fue uno de los grandes obstáculos que aquellos alumnos experimentaron, puesto que el conocimiento de dichas convenciones, además de suponerse más o menos dominado en ciertos niveles y asignaturas del currículo de Educación Secundaria, está muy directamente relacionado con el éxito/fracaso escolar: no hay que olvidar que la principal forma de evaluación (el examen) es un tipo de actividad comunicativa escrita (de exposición, de resumen y de argumentación), de manera que se escribe algo determinado (contenidos curriculares) a alguien concreto (el profesor) con una finalidad definida (procedimiento institucional para ser evaluado) (Whitaker y García Parejo, 2005).

En este sentido, y aun siendo conscientes de que las causas del fracaso escolar son múltiples y complejas, los resultados académicos de los nueve alumnos del programa de escuelas de bienvenida, tras su incorporación en la Educación Secundaria ordinaria, son informativos: todos ellos, excepto uno de los estudiantes de origen brasileño (Arnaldo), tuvieron que ser derivados al resto de los programas de atención a la diversidad (Educación compensatoria y Diversificación curricular), ya que el fracaso en todas las materias era generalizado. En la actualidad, dos cursos educativos después de su paso por el aula de enlace, casi todos ellos, con la mencionada excepción, continúan suspendiendo la mayoría de las materias. La posición de los estudiantes chinos entre los alumnos y alumnas del aula de enlace, además, es muy significativa, ya que los tres han acabado abandonando la Educación Obligatoria, lo que aún les sitúa en una posición más baja dentro del orden socio-educativo construido dentro del grupo.

En este sentido, y una vez revisadas las interrelaciones encontradas entre representaciones, prácticas y resultados académicos, en torno a los estudiantes de origen chino, nos gustaría reflexionar sobre el origen y naturaleza de dichas representaciones, construyendo así un nuevo espacio para la circulación de discursos alternativos en relación con los bagajes de estos alumnos.

5. DE-CONSTRUYENDO ALGUNAS REPRESENTACIONES SOBRE ALUMNOS CHINOS

Como hemos visto, existen multitud de discursos estereotipados sobre los estudiantes procedentes de China, los más importantes ya indicados anteriormente a propósito de la experiencia de las dos docentes del aula de enlace del IES *Violetas*. Ahora bien, ¿reflejan éstos la realidad?, ¿cuál es la razón de que circulen tales representaciones de una manera tan consensuada dentro de la comunidad educativa de Madrid?

En realidad, la respuesta a la primera pregunta sirve también para la segunda. Como ya se indicó en el primer apartado de este texto, nosotros no creemos que existe una realidad ahí fuera que es independiente de la vida social, sino que esta realidad se construye social y discursivamente, dentro de unas coordenadas espacio-temporales y en el seno de una estructura social concreta (Martín Rojo y Gabilondo Pujol, 2000). Es por esta razón por la que consideramos que, ante una representación determinada sobre un colectivo particular, resulta más interesante atender a cuáles son sus orígenes (el contexto en el que surgen) y a qué grupos sociales pertenecen (las relaciones intergrupales).

En el caso de los estudiantes de origen extranjero en la Comunidad de Madrid, es necesario ubicarse en el contexto de inmigración de las últimas dos décadas. De hecho, este nuevo panorama, que ya ha sido levemente caracterizado en el segundo apartado de este artículo, aporta alguna pista para entender muchos de los fenómenos que tienen lugar hoy en día en las aulas. Entre estos fenómenos, es de especial interés la manera en que se gestionan las nuevas formas de diversidad cultural y lingüística en los actuales centros educativos, en los que las diferentes formas de "estar en el aula" (estilos de aprendizaje) y los conocimientos previos de sus estudiantes parecen ser valorados según un esquema prototípico que parece responder al modelo tradicional y nacional del "buen alumno" (Martín Rojo, en prensa).

En el caso de los estudiantes procedentes de China, por lo tanto, la conformación de muchas de las representaciones tiene su origen en esta dinámica

de contraste con un modelo ideal de estudiante¹³, potenciado en este caso por un halo de misterio construido en torno a estos alumnos debido, entre otras cosas, a la reciente inmigración de este grupo en Madrid¹⁴. Estas representaciones se han construido y se actualizan interaccionalmente en la práctica educativa diaria, de manera que las formas de participación de estos alumnos son interpretadas de acuerdo con este modelo ideal no neutro. Así, y en el caso de las aulas de enlace, las formas de participación de dichos estudiantes parecen ser valoradas en función de lo que los profesores entienden como formas de participación legítima en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, las cuales tienen su origen en concepciones no universales y socio-culturalmente condicionadas.

Un ejemplo de ello son las asociaciones entre la idea de "participación activa" y "participación oral", de manera que la participación oral de los estudiantes en el aula parece erigirse como uno de los indicadores fundamentales en el progreso de éstos en la lengua de que se trate (véase Pérez Milans, 2006, para un análisis de la construcción interaccional de estas formas de participación legitimadas en el aula de enlace del IES *Violetas*). La presentación de tal asociación como neutral o universal tiene importantes implicaciones, como lo son el hecho de que otras formas de participación en el aula, como las que muchas veces despliegan los alumnos socializados previamente en aulas chinas, sean deslegitimadas y valoradas como "pasivas" "de aislamiento" o "tranquilas", lo que lleva a vincularlas con un bajo progreso en el aprendizaje de la segunda lengua. En esta vinculación, además, y como hemos visto en los datos presentados del aula de enlace, también se hacen circular ciertas representaciones acerca de las lenguas y los sistemas de escritura chinos, los cuales son construidos como un obstáculo importante en dicho proceso de aprendizaje.

A continuación, haremos un breve repaso a algunas de las consideraciones lingüísticas y socio-educativas más relevantes en el ámbito de China, de manera que éstas nos permitirán, por una parte, acceder a la realidad de sus len-

¹³ No negamos que algunas de las representaciones son también el resultado de interrelaciones entre aquellas que se crean dentro del ámbito educativo y las que afectan a la comunidad china, en general, dentro de la Comunidad de Madrid; aun así, nuestro principal interés es la exploración de aquellas que se construyen y recrean en el contexto escolar en torno al alumno chino.

¹⁴ En el caso concreto de España, aunque la llegada de los primeros pioneros chinos se remonta a la década de 1920, el fenómeno de la inmigración procedente de este país asiático a una mayor escala es muy reciente. No obstante, si se compara la comunidad china en España con la de otros países europeos como Inglaterra, Francia u Holanda, dicha colectividad es relativamente nueva debido a la afluencia recibida especialmente en la última década (Nieto, 2001).

guas y sus sistemas de escritura, y, por otra, situar en contexto algunos de los bagajes de los estudiantes procedentes de dicho país para demostrar el carácter socio-culturalmente marcado de la asociación entre las formas de participación en un aula y la valoración positiva en el proceso de aprendizaje.

5.1. Breve caracterización lingüística de China y de sus sistemas de escritura

En China se hablan, según los datos presentados por el catálogo más amplio de lenguas del mundo (Grimes 2004), alrededor de 201 lenguas distintas entre sí, todas ellas pertenecientes a distintos grupos lingüísticos, dentro de la familia sino-tibetana (Ramsey 1989), e incluso a familias lingüísticas diferentes de ésta (altaicas, entre otras).

Entre otras cosas, esa variedad de lenguas en el interior de China es el resultado de una compleja caracterización étnica y cultural de su población, que dista de ser homogénea en cualquier aspecto¹⁵. Dicha caracterización es el resultado de un proceso de dominación del imperio chino que alcanzó su cúspide en el siglo XVIII, cuando éste amplió sus fronteras hasta incorporar dentro de su territorio regiones que tradicionalmente se habían mostrado hostiles a los chinos (Martínez Robles, 2003). Así, en la actualidad, conviven dentro del territorio nacional hasta un total de cincuenta y seis etnias oficiales reconocidas por el gobierno chino, de las cuales la etnia Han (la tradicionalmente conocida como la propiamente china) representa el 91% de los habitantes de la República Popular de China (el proceso de clasificación y delimitación oficial de minorías étnicas, a cargo del gobierno, no está exento de crítica, ya que éste supone una magnífica forma de control [Newby, 2000]). No obstante, y a pesar de que las cincuenta y cinco restantes se consideran minoritarias, muchas de ellas suman poblaciones por encima del millón de habitantes y tienen lenguas propias.

Esta gran diversidad (cultural, étnica, lingüística), de hecho, ha sido uno de los grandes retos que ha tenido que afrontar el gobierno de China para la construcción de un modelo de Nación en el que ciertos grupos sociales-étnicos-culturales vieran legitimada su posición de dominación sobre el resto. Para ello, uno de los mecanismos más importantes ha sido el control de aquellas dimensiones que históricamente han tenido un peso importante en la definición de la identidad de grupo: la(s) lengua(s) y la(s) religión(es). De esta manera, de entre

-

¹⁵ Las provincias del sur de China (Guangdong, Guangxi, Guizhou, Yunnan y Sichuan concentran el mayor número de etnias y de lenguas diferentes de todo Asia Oriental [Martínez Robles, 2003]).

todas las lenguas existentes en China, sólo una tiene la consideración oficial de "lengua", siendo el resto etiquetadas como "dialectos" a pesar de la ininteligibilidad mutua entre unos y otros¹6. Esta lengua, el chino mandarín, que empezó siendo considerada como 国语/guóyǔ/("lengua del país") y pasó después a ser denominada 普通话/pǔtōnghuà/ ("lengua común"), es la utilizada por el gobierno y por lo medios de comunicación, además de ser la lengua de instrucción dentro de la institución educativa (un espacio idóneo para la legitimación de una lengua o variedad sobre el resto). El uso del resto de las lenguas, en cambio, ha quedado limitado al ámbito de uso no formal (familiar, por ejemplo)¹7, puesto que éstas no suponen ninguna forma de capital en los contextos institucionales¹8.

Otra de las parcelas en las que se reflejan los intentos del partido comunista por controlar el grado de diversidad es el de la escritura. Por ello, y a pesar de que muchas de las lenguas minoritarias de China tienen escritura propia, es sólo uno el código de escritura reconocido como estándar en todo el país: los conocidos como X字/hánzi/ o caracteres chinos.

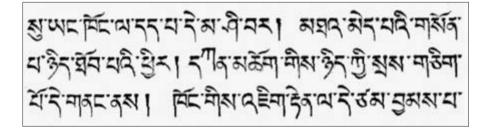


Figura 3. Escritura tibetana.

¹⁶ La lengua estándar, el chino mandarín, está basada en el dialecto de Beijing, capital del imperio cuando a principios del siglo XX se tomó la decisión de escoger una lengua que fuera la estándar.

¹⁷ Existen cuatro lenguas minoritarias que cuentan con un estatus especial por pertenecer a las cuatro regiones autónomas chinas: el uigur (de Xinjiang), el mongol (de Mongolia Interior), el tibetano (del Tibet) y el zhuang (de Guangxi).

¹⁸ En la actualidad existe una política de reconocimiento lingüístico de las lenguas minorizadas en China, si bien ésta es solo un mecanismo superficial de marketización de la diversidad. Un ejemplo es la ambigua introducción de dichas lenguas en el espacio escolar, de forma que, aunque existe la posibilidad de estudiar la Educación Primaria en éstas, no se puede hacer en las siguientes etapas, es decir, que la lengua de la Educación Secundaria y de la Universidad, espacios claves, sigue siendo el chino mandarín (véase Lin, 1997, para una revisión crítica de las políticas de educación bilingüe en China).

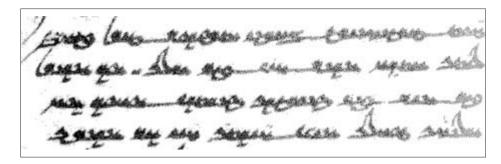


Figura 4. Escritura ligur.



Figura 5. Escritura mongola.

人命,得免使兒上如上着得那子,帝此。帝 滅信 賜 把

Figura 6. Escritura china ¹⁹.

En su origen, y al igual que la mayoría de los sistemas de escritura naturales, el código de escritura chino era pictográfico. Sin embargo, esto no significa que hoy en día, y a pesar de los muchos discursos que en España circulan al respecto, lo siga siendo, debido fundamentalmente a que ningún sistema de escritura, como código utilizado para representar los sonidos del habla, puede serlo por definición. Esto es así porque no todos los elementos de una lengua pueden representarse de manera eficiente a través de pictogramas (ciertas palabras, como por ejemplo "ilusión", y ciertos elementos gramaticales, como por ejemplo, preposiciones y partículas perfectivas).

Es por esta razón por la que se pueden distinguir tres pasos evolutivos en la génesis del sistema de escritura chino (basado, en parte, en Boltz, 1986):

- a) Una primera fase pictográfica en sus orígenes, en la que cada carácter representaba una sola palabra con un símbolo. Un ejemplo es el actual carácter 人("persona"), que proviene de la representación de un hombre de pie, o el de 山("montaña"), que es una forma evolucionada de la representación de una montaña.
- b) Una segunda, en la que se van formando los términos abstractos más complejos, mediante varios procedimientos, a saber: la unión de dos pictogramas ya existentes, para denotar ideas abstractas (como, por ejemplo, la unión de \(\Big("sol") y \(\Big("luna") \) para formas \(\Big("brillante"); y el uso de préstamos fonéticos para representar homófonos o semihomófonos, independientemente del significado que tuvieran (como el uso del carácter \(\Big(\Rightarrow \), que suena como \(\lai/ \) y cuyo significado original era "trigo", para escribir la palabra "venir", que también se pronunciaba de la misma manera \(\lai/ \lai/ \).

¹⁹ Los caracteres chinos se componen de trazos que siguen un orden y una direccionalidad concreta, las cuales deben ser respetadas en la formación de todo carácter.

Una tercera, en la que se utilizan caracteres más complejos que contienen elementos semántico-fonéticos en su interior, es decir, partes que dan pistas o indicaciones sobre el sonido o pronunciación y partes que dan indicaciones generales acerca del campo semántico. Veamos un ejemplo del carácter \mathcal{T} /fang/, que escrito de forma aislada significa "cuadrado" y que, combinado con otros caracteres en uno solo puede funcionar como elemento fonético, de manera que las palabras resultantes son homófonas o semihomófonas que significan cosas distintas (tomado de Martínez Robles, 2003: 31):

Carácter	Pronunciación (pinyin)	Significado del caracter	Elemento semántico	Significado del elemento semántico cuando aparece aislado
访	/făng/	Interrogar	言	Palabra
房	/fáng/	Casa	户	Familia, puerta
坊	/fāng/	Aldea	士	Tierra
纺	/fǎng/	Hilar	44	Seda

Tabla 1. Compuestos semántico-fonéticos.

Sin embargo, y a pesar de la complejidad de tal código de escritura, muy ligado a los sonidos de la lengua oral, continúa muy arraigado en todo Occidente el mito del sistema de escritura chino como un sistema basado en el uso de símbolos e ideogramas en el que cada palabra tiene su carácter y en el que el número de palabras es igual al de los símbolos utilizados, y éste igual al número de cosas a designar. A pesar de que estas teorías fueron completamente desechadas cuando se descubrió que estas grafías tienen carácter fonético y no ideográfico, lo cierto es que la escritura china sigue en muchos casos asociada a una visión que la coloca en una posición mística de creación de significados directos hacia la mente sin pasar por la mediación del habla (De Francis, 1984).

En lo que se refiere al chino mandarín hablado, y además de las precisiones realizadas a propósito de su sistema de escritura, hay algunas características fonético-fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas que pueden resultar también de interés para aquellos profesionales encargados de la enseñanza de español (basado, en parte, en Moreno Cabrera, 1997).

Con respecto del plano fonético-fonológico, uno de los rasgos más definitorios de ésta y de muchas de las lenguas de Asia Oriental es la tonalidad. El

chino mandarín utiliza las diferencias tonales para distinguir unidades léxicas o palabras. Dicho de otro modo, se distinguen significados en función del patrón tonal de las palabras. Por tanto, al existir cuatro tonos diferentes, una misma secuencia de fonemas puede dar lugar a cuatro palabras distintas según el tono empleado:

Carácter	Pronunciación	Tono	Significado
师	/shī/	1°	Profesor
+	/shí/	2°	Número diez
史	/shĭ/	3°	Historia
是	/shì/	4°	Verbo ser

Verbo ser Tabla 2. El tono como elemento significativo.

También destaca, en este nivel, el patrón silábico dominante CVCV (C= consonante; V= vocal), que incluso es más fuerte que en el caso del español. Junto a estos dos rasgos, el chino mandarín se caracteriza también por un conjunto de distinciones fonológicas no siempre coincidentes con las que existen en español. Algunos ejemplos son los siguientes:

- a) Indistinción entre los fonemas /l/ y /r/. Así, la palabra \(\text{(persona)} \) se puede pronunciar como /rén/ o como /lén/.
- b) Indistinción entre los fonemas /b/ y /p/, ya que no existe el sonido /b/. Sin embargo, se distingue significado entre el par /p/ y /p' (aspirada)/
- c) Indistinción entre los fonemas /t/ y /d/, ya que no existe el sonido /d/. Sin embargo, se distingue significado entre el par /t/ y /t' (aspirada)/
- d) Indistinción entre los fonemas /g/ y /k/, ya que no existe el sonido /g/. Sin embargo, se distingue entre el par /k/ y /k'(aspirada)/

En el plano morfológico, los aspectos más destacados de esta lengua son el carácter aislante y el uso de la composición como procedimiento más recursivo en la formación de nuevas palabras.

Las lenguas aislantes son aquellas que se caracterizan por una ausencia total de morfología nominal o verbal. Por esta razón, no es común en ellas el uso de partículas o desinencias que se adjuntan a las unidades léxicas (nombres, adjetivos o verbos) para marcar las relaciones sintácticas entre las palabras o para indicar información relativa al género, al número, al modo o la persona:

Algunas muestras de ausencia de morfología verbal						
No hay indicación mor- fológica de persona	她	住在	马德里	我	住在	马德里
	Ella	Vivir	Madrid	Yo	Vivir	Madrid
	Ella viv -e en Madrid			Yo viv- o en Madrid		
No hay indicación mor-	她	住在	马德里	她们	住在	马德里
fológica de número	Ella	Vivir	Madrid	Ellas	Vivir	Madrid
	Ella vive en Madrid			Ellas v	vive -n en	Madrid

Tabla 3. La ausencia de morfología verbal.

Algunas muestras de ausencia de morfología en el nombre y en el adjetivo										
No hay indica-	我	有	一个	٠,	朋友	我	有	两个		朋友
ción morfológica de género ni de	Yo	Tener	Un	Am	nigo/a	Yo	Tener	Dos	Ar	nigo/a
número en el nombre	Tengo un amig- o/a			Tengo dos amig- os/as						
No hay indica-	她	很	ě	票亮		她们	1 很	漂	亮	
ción morfológica de número ni de	Ella	Ser	guaj	pa/o		Ellas	s Ser	gua	pa/c)
género en el adjetivo	Ella	es gua	p- a			Ella	s son gu	ap -as		

Tabla 4. La ausencia de morfología nominal.

El fenómeno morfológico de la composición, por otra parte, se realiza a través de la combinación de varias unidades léxicas, que se unen para formar nuevas palabras en el chino mandarín (la mayor parte de las palabras de nueva formación son bisilábicas y, por tanto, están compuesta por dos caracteres). Este modo de derivación, por tanto, difiere del de la afijación que normalmente se utiliza en español, donde un morfema se une a un lexema para la formación de una nueva palabra (por ejemplo, el sufijo "-ero" unido a zapato, pescado, fruta, etc.):

Unidad léxica 1	Unidad léxica 2	Nueva palabra
右 (piedra)	油 (aceite)	右油 (petróleo)
有 (tener)	空 (vacío)	有空 (libre, desocupado)
想 (pensar)	法 (método)	想法 (idea, opinión, juicio)
听 (oír)	话 (palabra)	听话 (obediente)
说 (hablar)	明 (brillante)	说明 (explicar)

Tabla 5. La formación de nuevas palabras.

Con respecto al plano sintáctico, la expresión de las relaciones entre el predicado y los argumentos se hace a través de la yuxtatosición de los diferentes elementos o sintagmas, de manera que el orden de las palabras marca las relaciones entre ellas. Por este motivo, el orden de los sintagmas en las oraciones suele ser más fijo que en el caso de las lenguas en las que sí hay marcas morfológicas para expresar estas relaciones (el uso de la preposición "a" en español para marcar la introducción del objeto indirecto, por ejemplo, permite alterar la posición de dicho objeto, dentro de la oración, sin que tenga consecuencias en el significado)²⁰. Además, y debido a esa misma ausencia de marcas morfológicas, la expresión de todos los sintagmas es más necesaria que en el caso del español, por lo que la omisión del sujeto puede causar mayor ambigüedad en chino mandarín (en español es posible omitir el sujeto porque éste también se indica en la morfología flexiva del verbo).

Por último, y en el plano semántico, el chino mandarín se caracteriza por un parámetro semántico del orden básico de la oración basado en la acción.

Esto significa que la organización de la morfosintaxis de esta lengua está condicionada por la categoría semántica de acción, lo que implica que el punto de partida de la descripción de un suceso es el agente, que se adelanta a aquella parte del discurso que denota lo producido por él (el verbo y los complementos). Por tanto, el orden no marcado de los elementos en la oración del chino, al igual que ocurre en español, es el siguiente:

Sujeto	Verbo	Objeto
我 (Yo)	买了 (Comprar +pasado)	一本书 (Un libro)
Yo compré un libro		

Tabla 6. El orden de palabras en la oración.

²⁰ Obviamente, se trata de patrones sintácticos generales, lo que no excluye que puedan encontrarse ciertos fenómenos concretos que tengan como resultado el uso de alguna marca particular

Esto no significa que este orden no pueda alterarse en algunas ocasiones para producir un efecto específico (enfatizar un elemento, etc.), sino que existe una clara tendencia a conservar esta secuencia. Aun así, y dada la ausencia mencionada de morfología verbal o nominal, el margen de movilidad de los elementos es reducido en el chino mandarín, ya que es el orden el que ayuda a establecer las relaciones sintácticas entre las palabras (por lo que su alteración puede conducir a graves ambigüedades estructurales).

Aun siendo conscientes de que, en el aprendizaje de una segunda lengua, las diferencias formales entre la(s) primera(s) lengua(s) y la segunda sólo explica una parte de errores del aprendiz y, por lo tanto, de los diferentes estadios o *interlinguas* por lo que éste atraviesa (Fernández, 1997), también creemos que estas características básicas del chino mandarín pueden ser instrumentos útiles para el docente. De hecho, muchas de ellas dan pistas acerca de las dificultades que pueden surgir en las primeras etapas del proceso de aprendizaje de español. En el plano fonológico, por ejemplo, pueden dar cuenta de los problemas de los estudiantes chinos para la distinción de los fonemas indicados y para la pronunciación de determinados grupos consonánticos en los que se rompe el patrón CV; mientras, y en el plano morfológico, algunas de estas características también pueden jugar un papel en las dificultades para el uso y el dominio de los procedimientos de flexión y derivación del español.

5.2. Breve caracterización socioeducativa de China y prácticas de socialización en la enseñanza-aprendizaje de la lengua

Comenzaremos este apartado mostrando un fragmento de interacción correspondiente a una clase de lengua china, nivel elemental, de un colegio organizado por una asociación de inmigrados chinos en Madrid. Esta asociación tiene como objetivo fundamental el de la enseñanza continuada de chino mandarín a los hijos de los chinos inmigrados en dicha ciudad, por lo que trabajan en él maestros y maestras nacidos en China y con una gran experiencia docente previa. En el colegio se usan, además, libros de texto y materiales editados en China, fundamentalmente en la provincia de Zhejiang, de donde proviene la mayor parte de la comunidad de origen china establecida en la Comunidad de Madrid (Nieto, 2001; Pérez Milans, 2006):

Fragmento 6: "todos con la profesora escribiendo con la mano"

Profesora:

但是呢乌龟呢,他没有停步,呃,书上说呢,他一刻也没停步,对不对?好不好,我希望我们每一个小朋友也一刻不停步哦,学中文的时候,一刻也不停步哦。好,给老师拼一下这是个叫什么?

Pero la tortuga no para, mm, según el texto no para en ningún momento, ¿vale? Vale, espero que vosotros tampoco paréis de aprender chino, no paréis. Bueno, ¿me decís cómo se dice esto? {señalando a la pizarra}

Alumnos: 龟,乌龟

/guei/, el /guei/ de la palabra /wugei/ ("tortuga")

 Profesora:
 /g/ /uēi/ - /guēi/

 Alumnos:
 /g/ /uēi/ - /guēi/

 Profesora:
 /g/ /uēi/ - /guēi/

 Alumnos:
 /g/ /uēi/ - /guēi/

Profesora:

陈庭!,隔着这么远还在讲话,把头转过来!,现在眼睛盯着看黑板吧,过来,转过来,把头转过来,腿!,转过来,现在你需要看黑

板不是看老师啊。"g" "uei" - "guei"

Cheng Ting! ¡Cómo puedes hablar incluso desde tan lejos! ¡Gira la cabeza mirando aquí! Ahora mira a la pizarra, aquí, aquí, gira la cabeza, gira. ¡La pierna!, ¡gira! ¡Ahora debes de mirar a la pizarra y no a la profesora!,

/g/ /uēi/ - /guēi/

Alumnos: /g/ /uēi/ - /guēi/
Profesora: /g/ /uēi/ - /guēi/
Alumnos: /g/ /uēi/ - /guēi/
Profesora: 4 ft ft ft

El /guei/ que forma parte de la palabra wuguei/ ("tortuga") {señalando a la pizarra, donde está escrita el carác-

ter de la palabra "tortuga"}

Alumnos: 乌龟的龟

El /guēi/ que forma parte de la palabra / wūguēi/ ("tortu-

ga")

Profesora: 乌龟的龟老师只是写一下让你们认识哦,这个先

不写因为它有点儿复杂 /g/ /uēi/ - /guēi/

La profesora escribe esta palabra solamente para que la conozcáis {señalando a la pizarra}, no tenéis que saber cómo escribirla porque es un poco complicada, /g/ /uei/ -

/guei/

Alumnos: /g//uēi/ - /guēi/

Profesora: 看老师写啊撇儿,横,折啊,然后是,竖,横,

折, 横, 横, 竖, 弯儿勾, 啊, 乌龟的, 乌我们

学过啊,大家知道是什么样的乌么?

Mirar cómo la profesora escribe {nombrando cada uno de los trazos integrantes del caracter /guēi/ mientras lo escribe en la pizarra}, el /wu/ que forma parte de la palabra /wuguei/ ("tortuga"), esta palabra la hemos estudiado, ¿sabéis qué /wu/ es?

Alumnos: 竖,横、折、横、横、竖、弯儿勾

{nombrando cada uno de los trazos integrantes del caracter /wu/}, ?'乌鸦的乌entras la profesora señala los caracteres que están escritos en la pizarra} el /wu/ que forma porto de la palabra /wux/("eyyeryo")

parte de la palabra /wūyā/ ("cuervo")

Profesora: 乌鸦的乌

El /wu/ que forma parte de la palabra /wuya/ ("cuervo")

{señalando a la pizarra}

Alumnos: 乌云的乌 mientras la profesora señala los caracteres que

están escritos en la pizarra}

 $El\ /w\bar{u}/\ que\ forma\ parte\ de\ la\ palabra\ /w\bar{u}y\acute{u}n/\ ("nubes$

oscuras")

Profesora: 乌云的乌

El /wu/ que forma parte de la palabra /wuyún/ ("nubes

oscuras") {señalando a la pizarra}

乌鸦的乌,乌云的乌,在这里呢,也是乌龟的乌。乌呢,是一种黑色,说到乌呢,也是黑色,

颜色呢它是一种黑色

El /ww/ que forma parte de la palabra /wwyún/ ("nubes oscuras"), aquí, también es el /ww/ que forma parte de la palabra /www. ("tortuga") {señalando a cada una de las palabras de la pizarra} /ww/, es un tipo de color oscuro, es color negro también, es un tipo de color oscuro

Alumnos: 黑色

Color oscuro

Profesora: 说到乌,乌云,也是黑云,好,大家一起,/g/

/uei/ - /guei/

Y /wa /, nube oscura también es nube negra, bien, todos

juntos, /g/ /uēi/ - /guēi/

Alumnos: /g//uei/ - /guei/

Profesora: 乌龟的龟

El /guei/ que forma parte de la palabra /wuguei/ ("tortu-

ga") {señalando a la pizarra}

Alumnos: 乌龟的龟

El /guei/ que forma parte de la palabra /w?gu?i/ ("tortu-

ga")

Profesora: 乌龟

tortuga

Alumnos: 乌龟

tortuga

 Profesora:
 /g/ /uei/ - /guei/

 Alumnos:
 /g/ /uei/ - /guei/

Profesora: 乌龟的龟

El /guei/ que forma parte de la palabra /wuguei/ ("tortu-

ga")

Alumnos: 乌龟的龟

El /guēi / que forma parte de la palabra /wūguēi/ ("tortu-

ga")

Profesora: 好,大家把手伸出来跟老师一起写一下啊,我们

写一下这个龟。

Bien, todos con la profesora escribiendo con la mano,

vamos a escribir este /gu?i/

Todos: 撇儿,横,折,竖,横,折,横,横,竖,弯儿

勾, 龟!

{nombrando los diferentes trazos del caracter /guei/, los estudiantes hacen el gesto imitando con la mano lo que

la profesora escribe en la pizarra }

Alumnos: 龟

/guei/

Profesora: 龟

/guēi/

Alumnos: 龟

/guei/

Profesora: 乌龟的龟

El /guei/ que forma parte de la palabra /wuguei/ ("tortu-

ga")

Alumnos: 乌龟的龟

El /guei/ que forma parte de la palabra /wuguei/ ("tortuga")

A priori, puede parecer que los alumnos de esta aula china, que sería el equivalente al primer curso de Educación Primaria, juegan un papel pasivo y sin ninguna oportunidad de participación. Sin embargo, un análisis de la interacción del aula muestra una forma de regulación que rutiniza la actividad, tanto de la profesora como de los estudiantes, en aras de proporcionar un marco de participación para lo que es considerado "un adecuado aprendizaje". Este marco se construye a partir de formas de participación estables, las cuales también hacen un uso entrelazado de los recursos verbales y escritos. Así, cada lección se estructura a partir de un texto escrito (una fábula, un cuento o una canción), sobre el cual los alumnos y la profesora coordinan conjuntamente su actividad.

En un primer momento, se lleva a cabo la lectura del texto, lo cual también se hace a través de secuencias combinadas en las que la profesora comienza leyendo cada fragmento y después lo hacen todos los estudiantes al unísono:



Figura 7. El texto como centro de la actividad social del aula china de nivel básico.²¹

Después de la lectura del texto de cada lección, y como hemos visto en el fragmento anterior, se produce un cambio de actividad; ahora la profesora comienza a trabajar sobre aquellos caracteres del texto que no se han visto anteriormente. De nuevo, este trabajo se lleva a cabo a través de un tipo de actividad interaccional conjunta: (1) la profesora escribe las palabras en la pizarra y después segmenta y separa cada uno de los caracteres que forman las palabras (normalmente dos, como hemos visto en el apartado anterior al hablar sobre las características morfológicas del chino mandarín); (2) la profesora pronuncia uno de los caracteres; (3) los estudiantes pronuncian el carácter al unísono; (4) la profesora pone ejemplos de palabras que se forman con ese carácter, para lo que hace uso de una estructura oracional fija (1) fin fil ("el /wu/ que forma parte de la palabra /wuguei/ ["tortuga"]); (4) los estudiantes, al unísono también, enuncian los ejemplos de palabras propuestos por la profesora usando el mismo modelo oracional; (5) la profesora escribe de nuevo, y despacio, el carácter para que los estudiantes se fijen en el orden de los trazos, mientras nombra cada uno

²¹ La imagen pertenece al libro de texto "义务教育六年制小学课本(试用),第 二册 (浙江教育出版社 se ha recibido autorización para su muestra (con fecha de 22 de septiembre de 2006).

de éstos (los diferentes tipos de trazos tienen un nombre en chino mandarín); y (6) la profesora vuelve a escribir el carácter mientras los estudiantes, al mismo tiempo y de forma coordinada, hacen lo propio con las manos en el aire, todos ellos nombrando al unísono cada trazo según lo realizan.

En toda la actividad, la participación individual y espontánea, desentendida de los recursos escritos, no parece valorarse positivamente, como se ve en el fragmento cuando la profesora regaña a uno de los estudiantes, sino que se espera que los estudiantes participen conjuntamente y dentro de las rutinas establecidas.

Esta secuencia de interacción se repite en numerosas ocasiones durante varios días, tras lo cual se lleva a cabo un trabajo más específico de escritura de los caracteres vistos en la lección. Veamos un ejemplo de las plantillas utilizadas para este trabajo de la escritura, que además nos ofrece un modelo del buen estado de la motricidad fina de un estudiante chino de 6 años de edad:



Figura 8. Actividad y destreza caligráfica en un estudiante chino de 6 años de edad.

Este tipo de marco de participación sobre el que se construye la actividad conjunta de aula es muy característico de la enseñanza tradicional en China, donde la repetición y la memorización juegan un papel socialmente muy valorado en un trabajo de aula que gira alrededor de los recursos escritos. No obstante, la capacidad memorística continúa siendo la virtud básica que se espera de los estudiantes chinos de Educación Primaria y Secundaria, por encima de otras habilidades intelectuales más valoradas en Occidente como la capacidad de deducción (Su & Su, 1994; Gu, 1999). Ese hecho tiene mucho que ver con el sistema de escritura chino, ya que el aprendizaje de varios miles de caracteres es una tarea mucho más ardua que el de apenas unas decenas de letras que configuran los alfabetos de origen latino. Además del elevado número de ellos, su propia complejidad interna obliga al repaso y a la repetición continua de los ya aprendidos en cada materia, puesto que de otra forma se acaban olvidando.

Además de las imposiciones del propio sistema de escritura, los métodos pedagógicos en China han estado históricamente muy vinculados a las nociones de "rigor" y "competencia", las cuales se inspiran en una concepción confuciana que siempre ha colocado a la educación en uno de los pilares básicos del orden social y civilizador chino (Martínez Robles, 2003). Sin embargo, esta posición privilegiada de la educación en el seno de la sociedad china se ha construido de forma un tanto distinta en diferentes épocas históricas.

Hasta el siglo XX, la institución educativa siempre había estado ligada a la figura elitista del letrado chino: el funcionario que trabajaba para la Administración y que, para llegar a conseguirlo, había tenido que pasar por una larga y económicamente costosa preparación, la cual se aseguraba mediante un riguroso sistema imperial de exámenes: "lo que los jóvenes chinos que tenían la esperanza de convertirse en letrados tenían que estudiar —es decir, aprender de memoria— era un conjunto de obras de historia y filosofía que formaban parte del entorno de la escuela confuciana: los Cuatro Libros (que incluían las Analectas de Confucio), los Cinco clásicos y las historias dinásticas. Desde que eran pequeños, los niños chinos [hijos de las élites culturales] debían enfrentarse a estos textos, y mediante los mismos aprendían a leer y a escribir chino" (Martínez Robles, 2003: 22).

A partir del siglo XX, la construcción social de la importancia de la educación ha estado muy influida por las circunstancias históricas de carácter económico y político que han rodeado al proyecto del partido comunista, instalado en el poder en 1949 con el establecimiento de la República Popular de China. Será entonces cuando la educación pase a ser considerada como un motor fundamental en el desarrollo económico del país. El cambio de una política tradicional de ais-

lamiento, que huía de todo contacto con Occidente, a una nueva etapa de "puertas abiertas" hacia las naciones más industrializadas, puso a la institución educativa en una nueva posición: puesto que la popularización de la educación había demostrado ser un requisito imprescindible para el crecimiento económico de otros países, ahora ésta debía ser una de las prioridades políticas en China (Hanhoe, 1984; Li, 1994; N.K.Lo, 1999; Rong & Shi, 2001; Ministry of Education, 1999, 2001). La educación, por tanto, sería representada como un espacio necesario para llevar a cabo las denominadas "cuatro modernizaciones" (agricultura, industria, defensa nacional y tecnología). Esto significaba, en definitiva, que el desarrollo nacional sólo podía ser posible mediante la formación de mano de obra especializada, pues cuanto mayor fuera el nivel de educación de ésta mejores serían las cuotas de productividad (N.K.Lo 1999).

En este contexto histórico y socio-político es en el que se circunscriben las muchas y polémicas reformas educativas que han tenido lugar entre 1949 y la actualidad, todas ellas intentos del gobierno por aplicar los principios del socialismo a la construcción de un país en continuo cambio (Rong & Shi, 2001). Es especialmente relevante la etapa de reformas educativas que arranca desde 1977 y llega hasta hoy, puesto que en ella han tenido lugar las dos leyes más importantes de las últimas décadas: la promulgada en mayo de 1985 ("Reform of China's Educational Structure: Decision of the Communist Party of China Central Committee") y la que se publicó en febrero de 1993 ("Outline for China's Educational Reform and Development"). Ambas fueron el verdadero impulso para que la educación en la década de los 90 cambiara sustancialmente con respecto a las décadas anteriores (N.K.Lo 1999).

La ley de 1985 instauró la escolarización obligatoria de 9 años²², para la que se establecieron diferentes plazos o fases de aplicación según el nivel de desarrollo de cada región²³. La estructura de todo el sistema educativo, desde la educación primaria hasta la universidad, quedaba entonces definida bajo el esquema 6-3-3-4 (6 años de educación primaria, 3 de educación secundaria, 3 de educación secundaria superior y 4 de universidad).

²² Se decidió reducir los años de escolarización obligatoria para una mejor adaptación a las necesidades de los ciudadanos, quienes en la mayoría de las ocasiones no podían afrontar una educación de sus hijos de entre 10-12 años de duración.

²³ Para las regiones costeras, que representan una cuarta parte de la población de China y son las más ricas, se estableció el año 1990 como tope para su aplicación; para aquellas provincias del interior, que aglutinan a más del 50% de la población, se fijó el año 1995; para las regiones más pobres, que suponen otra cuarta parte de la población total, no se estableció una fecha límite.

Pero, entre las medidas llevadas a cabo con esta reforma, destaca especialmente la reimplantación de lo que se ha conocido como "sistema de doble tracción" (Hanhoe 1984). Dada la difícil situación económica que entonces padecía China, se concentraron los recursos para promover la formación urgente de futuros expertos que pusieran rápidamente en marcha el deseado crecimiento científico y tecnológico del país, ya que se consideraba que ésta era una de las claves más importantes para el desarrollo económico. Por esta razón, y junto a las políticas de popularización de la educación obligatoria a las que ya se ha aludido, se enfatizaron otra serie de iniciativas que acabaron dando más importancia al rápido crecimiento político por encima de la creación de nuevas relaciones sociales para un mejor reparto de los bienes²⁴ (Rong & Shi, 2001).

La reinstauración del citado sistema de doble tracción, que ya había sido utilizado en épocas anteriores, era una de estas iniciativas. Ésta consistía en la designación de dos tipos de centros educativos (en primaria y en secundaria): los "centros llave" y los "centros ordinarios". Los primeros eran aquellos sostenidos directamente por el gobierno central y se ubicaban en las grandes zonas urbanas; su principal objetivo era la formación de los futuros expertos, con lo que disponían de los mejores medios materiales y personales y de los más altos estándares de calidad. El resto de los centros, por el contrario, tenían la función de proporcionar a sus estudiantes la formación cultural básica, y su financiación corría a cargo de las propias localidades a las que pertenecían (por ello, el estado de las instalaciones y las condiciones educativas en los mismos, debido a la situación de pobreza de las poblaciones rurales, han sido denunciadas en muchas ocasiones). Así pues, esta doble vía ha dado lugar en China a dos educaciones paralelas de muy desigual naturaleza.

La concentración de los escasos recursos de que se disponía en la década de los años 80 se llevó a las máximas consecuencias con los agrupamientos selectivos de los alumnos en todos los centros educativos: "aulas llave" y "aulas ornidarias" (Hanhoe, 1984). Esto suponía la separación de los mejores alumnos en grupos separados dentro de cada centro. Toda la responsabilidad, entonces, recaía sobre las aulas llave, de donde debían salir los estudiantes que pasarían a la universidad. En consecuencia, la actividad no era igual en éstas que en las ordinarias: mientras en las primeras la jornada escolar era completa y el periodo lectivo constaba de 365 días, en las últimas se trabajaba media jornada cada día y el calendario era más reducido y se adaptaba a las necesidades de cada

310

²⁴ Consúltese Rong & Shi (2001) para acceder a un análisis de las consecuencias que la desigual distribución de los recursos, en educación, ha tenido en la conformación de un sistema educativo con profundas desigualdad de oportunidades en función del género, región de origen y etnia de los estudiantes. Se presentan datos estadísticos.

población (normalmente de 9 meses, aunque podía variar, en las poblaciones rurales, dependiendo de las estaciones de cosecha en el campo).

Posteriormente, la apertura del criterio de denominación de "escuela secundaria llave" en función del ratio de promoción de alumnos a la universidad, en lugar de una denominación fija establecida por el gobierno, introdujo una nueva dinámica que parecía ofrecer más oportunidades sociales a todos los estudiantes, independientemente de su lugar de origen. Esta nueva medida, no obstante, tuvo dos importantes consecuencias. En primer lugar, provocó el aumento súbito de la competitividad entre los centros de Secundaria (para conseguir la ansiada denominación) y entre los estudiantes (por aumentar sus posibilidades de llegar a la universidad y escapar del medio rural). En segundo lugar, derivó en una excesiva carga académica sobre los alumnos, ya que el aumento de ésta era concebido por los centros como una garantía de aumento del ratio de promoción. Además, la apertura del criterio de denominación confería a la educación un nuevo carácter en el seno familiar, pues se convertía en un posible medio de ascenso social²⁵.

La segunda gran ley, la de 1993, reafirmó las líneas planteadas por la anterior, aunque en esta ocasión el gobierno chino centró especialmente sus esfuerzos en la popularización de la educación obligatoria, fundamentalmente en la universalización de la Educación Secundaria en las principales ciudades y en las regiones costeras²⁶.

Así pues, el nuevo rol asignado a la institución educativa ha tenido como consecuencia principal el aumento de la presión social sobre este espacio (alumnos y profesores), ya que la educación se ha definido como un medio de progreso para la nación y como una vía de ascenso social familiar. Por ello, la concepción de la educación en China, en el último cuarto de siglo, destaca la imagen de la escuela como un espacio de trabajo caracterizado por la seriedad y la formalidad (Su & Su, 1994), lo que continúa legitimando la vigencia de las tradicionales nociones de "competencia" y "rigor" aplicadas al ámbito pedagógico. Esta concepción de la enseñanza y el aprendizaje, de hecho, se actualiza discursivamente en la vida diaria de China (en el ámbito legislativo y en los discursos que circulan dentro de la comunidad educativa), donde se considera

²⁵ Aun así, la realidad seguía siendo la misma de siempre: los varones e hijos de intelectuales que vivían en las regiones urbanas seguían siendo los que ocupaban en gran medida las plazas universitarias (Hanhoe, 1984).

²⁶ Consúltese N.K. Lo (1999) para contrastar los datos oficiales del gobierno chino, acerca de las cifras de escolarización en China y la implementación de la educación obligatoria de 9 años en las diferentes regiones, y los recogidos por otras fuentes externas.

como un estilo propio que distingue su modelo de educación del de los países occidentales (Su & Su, 1994).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

El principal objetivo de este artículo ha sido el de poner de manifiesto cómo las prácticas a través de las cuales se edifica la actividad diaria de las aulas siempre están construidas sobre concepciones socio-históricamente condicionadas acerca del papel social de los participantes (profesores y alumnos), de la naturaleza de aquello que se quiere enseñar y aprender, y de cuáles son las mejores formas de enseñarlo y aprenderlo. En este caso concreto, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura a escolares inmigrantes tiene mucho que ver, lo queramos o no, con la forma en que se construye el alumnado objeto (inmigrante) y con la concepción de escritura.

La exploración de la actividad conjunta entre todos los participantes de un aula de enlace (nueve estudiantes de origen extranjero, dos profesoras y un investigador), en el contexto actual de la Comunidad de Madrid, revela una construcción social particular en torno a estas dos dimensiones. En primer lugar, los recursos verbales y escritos, que como hemos visto coexisten y están disponibles para el cumplimiento de los objetivos comunicativos de cualquier situación, eran delimitados y acotados en este espacio, de forma que cada uno se asociaba a dos tipos de habilidades diferenciadas: por un lado, la actividad verbal se identificaba con comunicación; por otro, la escritura se representaba como una habilidad técnica limitada al dominio de un sistema de escritura. En segundo lugar, el estudio de la activad de dicha aula también muestra que las representaciones sobre los estudiantes chinos (enigmáticos, lejanos, desconocidos, aislados, con formas de procesamiento cognitivo y lingüístico diferente) y sobre sus lenguas y sistemas de escritura previas (lenguas extrañas y códigos de escritura crípticos e ideográficos) tenían una incidencia clara en el trabajo concreto de escritura que se desarrollaba con ellos (trabajo individualizado centrado principalmente en el desarrollo de la motricidad fina), de modo que se intensificaba la consideración de los recursos escritos como habilidades cognitivas no comunicativas.

El estudio de cómo se (re)construían estas representaciones en la actividad de aula permite entender cómo todos aquellos participantes daban sentido a su práctica. De hecho, esta forma de construir prácticas sociales diferenciadas, sobre la base de esa concepción que sitúa a la escritura como actividad no comunicativa y distinta de la verbal, facilitaba a las docentes y al investigador el trabajo de aula, ya que posibilitaba, en primer lugar, definir distintos tipos de actividad en los que el énfasis de enseñanza se ubicaba en cuestiones distintas,

para, en segundo lugar, centrar la atención en la enseñanza del sistema de escritura del español.

Sin embargo, y a pesar del hecho de que esas prácticas fuesen necesarias para el trabajo de ciertas dimensiones de la lengua y la escritura del español, el que no se trabajasen complementadas con otras visiones o concepciones de la escritura como actividad comunicativa

pudo tener consecuencias sociales. De hecho, las prácticas de escritura de las que aquellos alumnos tuvieron que participar, una vez incorporados a los grupos ordinarios de Educación Secundaria Obligatoria, tenían que ver con situaciones comunicativas concretas y propias del ámbito académico (exposición, argumentación o resumen), cada una de las cuales exigía el dominio de diferentes convenciones de escritura (formales, estructurales, estilísticas, etc.). Así pues, la falta de un trabajo de enseñanza sensible a esta dimensión comunicativa de la escritura, y a pesar de los esfuerzos y buenas intenciones de las docentes (y del investigador), acabó incidiendo en la construcción de un orden socio-educativo en el que los alumnos de origen extranjero del IES *Violetas* ocuparon el lugar más bajo. Entre ellos, además, los estudiantes chinos sufrieron el fracaso escolar más rotundo.

Este tipo de experiencias de investigación-acción, debe entonces servir para la reflexión sobre la propia práctica de todos los que estamos interesados en el ámbito educativo. Ése es pues el estadio en el que ahora nos encontramos quienes participamos de la actividad del IES *Violetas*. En estas reflexiones, por lo tanto, es necesario que adoptemos una perspectiva crítica atenta a cómo surgen las diferentes concepciones ya mencionadas (sobre el papel social de los participantes, sobre la naturaleza de aquello que se quiere enseñar y aprender, y sobre las mejores formas de enseñarlo y aprenderlo) y a cuáles son las consecuencias de la reproducción de las mismas en la actividad diaria del aula. La consideración detenida del papel de los estudiantes chinos en aquella aula de enlace, junto con el ejercicio de de-construcción de muchas de las representaciones sobre sus lenguas, sistemas de escritura y estilos de aprendizaje, tratan de aportar claves para este tipo de reflexiones con calado (auto)crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYUNTAMIENTO DE MADRID. *Plan Madrid de Convivencia Social e Intercultural*. Área de Gobierno de Empleo y Servicios a la Ciudadanía. Madrid, 2005.

BARTON, David. An Introduction to the Ecology of Written Language. Blackwell. Oxford, 1994.

BOLTZ, William. "Early Chinese Writing". *World Arqueology*, vol.17, núm. 3. 1986. Págs. 420-436.

CCOO. *El alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Federación Regional de Enseñanza de Madrid de Comisiones Obreras, 2005. Disponible en Internet: http://www.usmr.ccoo.es/frem/alumnadoInmigrante.pdf

DE FRANCIS, John. *The Chinese Language: Fact and Fantasy*. University of Hawai Press. Honolulu, 1984.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa (Grupo Didascalia). Madrid, 1997.

FETE-UGT. "Informe correspondiente a la red de centros educativos de la Comunidad de Madrid". Área de Acción Social de FETE-UGT. 2003. Disponible en Internet:

http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/BBPP_Madrid-2.pdf

GARCÍA PAREJO, Isabel. "La construcción de la alfabetización en contextos multiculturales". En Reyzábal Rodríguez, V. (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Col. Atención a la Diversidad. Madrid, 2005. Págs. 345-364.

GARCÍA PAREJO, Isabel. "Competencia discursiva y diversidad cultural: relaciones entre oralidad y escritura". *Educación y futuro*, vol.11. Págs. 11-24.

GARCÍA PAREJO, Isabel. El papel de la competencia lectoescritora en el desarrollo de la competencia multilingüe. En preparación.

GRIMES, Barbara. *Ethnologue. Languages of the World.* Summer Institute of linguistics. Dallas, 2004.

GRUPO DIDACTEXT. "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la escritura de textos expositivos". *Didáctica (lengua y literatura)*, vol.15. 2003. Págs. 77-104.

GU, Dunyi. "Further reform of the normal school curriculum". *Chinese Education and Society*, vol.32, núm.1. 1999. Págs. 67-79.

HANHOE, R. *Contemporary Chinese Education*. Croom Helm. London and Sidney, 1984.

HELLER, Monica. *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. Longman. London and New York, 1999.

LO, L.N.K. "Raising Funds and Raising Quality for Schools in China". *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10, núm.1. 1999. Págs. 31-54.

LI, Ma. "Certain Explanations Regarding the Curriculum Plan for All-day Primary Schools and Lower Middle Schools Under the Nine-year Mandatory Educational System". *Chinese Education and Society*, vol. 27, núm. 2. 1994. Págs. 27-68.

LIN, Jing. "Policies and Practices of Bilingual Education for the Minorities in China". *Journal of multilingual and multicultural development*, Vol 18, núm. 3. 1997. Págs. 193-205.

MARTÍN ROJO, Luisa y GABILONDO PUJOL, Ángel. "Michel Foucault". En Verschueren, J.; Östman, J-O.; Blommaert, J.; Bulcaen, Ch. (eds.) *The Handbook of Pragmatics*. John Benjamins, vol. 4. Ámsterdam, 2002.

MARTÍN ROJO, Luisa. "Escuela y diversidad lingüística". En Martín Rojo *et al.*, eds., ¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas. CIDE/MEC. Madrid, 2003.

MARTÍN ROJO, Luisa. "Aulas multilingües. Aportaciones y retos del método etnográfico". En actas del VII Congreso de Lingüística General. Universidad de Barcelona, 18-21 de Abril de 2006.

MARTÍN ROJO, Luisa. "Viaje a nuestras aulas". En Martín Rojo, L. & Mijares, L. (Eds.). *Voces del aula*. En prensa.

MARTÍNEZ ROBLES, David. "Lengua y lenguas en China. La variedad lingüística de Asia Oriental" en Martínez Robles, D. *Introducción a la lengua y la escritura chinas*. Fundació per a la UOC. Barcelona, 2003.

MARTÍNEZ ROBLES, David. "La escritura china. Origen y evolución de los caracteres chinos". En Martínez Robles, D. *Introducción a la lengua y la escritura chinas*. Fundació per a la UOC. Barcelona, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. "Datos básicos de la educación en España en el curso 2004-05". Disponible en Internet: http://www.mec.es/mecd/estadisticas/

MINISTRY OF EDUCATION. "Education Law of the People's Republic of China". *Chinese Education and Society*, vol. 32, núm. 3. 1999. Págs. 30-47.

MINISTRY OF EDUCATION. "Action Plan for Vitalizing Education in the Twenty-first Century". *Chinese Education and Society*, vol. 34, núm. 4. 2001. Págs. 18-28.

MORENO CABRERA, Juan Carlos. *Introducción a la lingüística. Enfoque tipológico y universalista*. Editorial Síntesis. Madrid, 1997.

NEWBY, Laura. "Las minorías étnicas". En Taciana Fisac y Steve Tsang, (eds.). *China en transición*. Ediciones Bellaterra. Barcelona, 2000.

NIETO, Gladys. "Inmigración china en España: análisis comparado con otros países europeos". En Fanjul, E. & Molero, J. (coord.). *Asia. Una nueva fronte-ra para España*. Editorial Complutense. Madrid, 2001.

OFRIM. *Informe de la población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid*. Oficina Regional para la Inmigración de la Comunidad de Madrid, Dirección General de Inmigración y Cooperación al Desarrollo. Madrid, 2005.

PÉREZ MILANS, Miguel. "Las aulas de bienvenida en la Comunidad de Madrid". *Textos*, vol. 42. Graó Editorial. Barcelona, 2006. Págs. 52-64.

PÉREZ MILANS, Miguel. "Spanish education and Chinese immigrants in a new multicultural context: Cross-cultural and interactive perspectives in the study of language teaching methods". *Journal of Multicultural Discourses* (Multilingual Matters) vol. 1, núm. 1. 2006. Págs. 60-85.

PUJOLAR, Joan. "Competències lingüístiques i desigualtats socials". Ponencia de las 6enes Jornades de la Xarxa temática sobre Educació Lingüística i Formació d'Ensenyants en contextos Multiculturals i Multilingües: Aproximacions a la competencia multilingüe. Bellaterra, 11-12 de maig de 2006.

RAMSEY, S. Robert. *The Languages of China*. Princeton University Press. New Jersey, 1989.

RONG, Xue Lan. & SHI, Tian Jian. "Inequality in Chinese Education". *Journal of Contemporary China*, vol. 10, núm. 26. 2001. Págs. 107-124.

SAXENA, Mukul. "Literacies among the Panjabis in Southall". En Hamilton, M.; Barton, D.; Ivanic, R. (eds.). *Worlds of Literacies*. Multilingual Matters. Clevedon, 1993.

SU, Zhixin & SU, Jilin. "Teaching and Learning Science in American and Chinese High Schools: A comparative Study". Comparative Education, vol. 30, núm, 3. 1994. Págs. 255-271.

WITHAKER, Rachel & GARCÍA PAREJO, Isabel. "Los géneros textuales en las aulas multiculturales de 2º de la ESO: estudio de caso". Póster presen-tado en el XXXIII Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada. 2005.

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de *la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila y* en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

•	Serie "Ciencias"	Color verde
•	Serie "Humanidades"	Color azul
•	Serie "Técnicas"	Color naranja
•	Serie "Principios"	Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo.** Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE <u>CALID@D</u>; la tercera serie, "Aula Permanente", da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color "amarillo oficial".

•	Serie "Didáctica"	Color azul
•	Serie "Situación"	Color verde
•	erie "Aula Permanente"	Color rojo
•	Serie "Patrimonio"	Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- Los autores debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Al final de cada artículo, se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

• Dirección y coordinación (I.S.F.P.):

Paseo del Prado 28, 6^a planta. 28014. Madrid.

Teléfono: 91.506.57.17.

• Suscripciones y distribución:

Instituto de Técnicas Educativas.

C/ Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.

Teléfono: 91.889.18.54.

Puntos de venta:

- Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Alcalá, 36. Madrid.
- Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/ Juan del Rosal s/n. Madrid.

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

La iconografia en la enseñanza de la Historia del Arte

La dimensión artística y social de la ciudad

La lengua, vehículo cultural multidisciplinar

El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón

Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo

El impacto social de la cultura científica y técnica

Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje

Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras

Didáctica de la Filosofía

Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras

Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social

Las artes plásticas como fundamento de la educación artística

La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos

didácticos

La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones Globalización, crisis ambiental y educación

TÍTULOS EDITADOS

La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención

El número, agente integrador del conocimiento

De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas

Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales

Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO

Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias

Ramón y Cajal y la ciencia española

Usos matemáticos de internet

Química y sociedad, un binomio positivo

La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes

Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física

SERIE: Técnicas

Grandes avances de la ciencia y la tecnología

Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad

Servicios socioculturales: la cultura del ocio

La transformación industrial en la producción agropecuaria

La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del

espíritu emprendedor

SERIE: Principios

La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad

La experimentación en la enseñanza de las ciencias

Metodología en la enseñanza del Inglés

Destrezas comunicativas en la Lengua Española

Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas

La Geografía y la Historia, elementos del medio

La seducción de la lectura en edades tempranas

Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana

Lenguas para abrir camino

Los lenguajes de la expresión

La comunicación literaria en las primeras edades

Los lenguajes de las ciencias

Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria

Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria

Números, formas y volúmenes en el entorno del niño

El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura

Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805 – 2005)

Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la

Comunicación

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE <u>CALID@D</u>: La Dirección Escolar Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas EN CLAVE DE <u>CALID@D</u>: Hacia el éxito escolar

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria
Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física
La estadística y la probabilidad en el Bachilleratoen Educación Infantil
La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria
Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico
Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria

TÍTULOS EDITADOS

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial

Imagen y personalización de los centros educativos

Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria:

los Departamentos Didácticos

Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas

 $espec\'ificas:\ alumnos\ intelectual mente\ superdotados$

Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares

La orientación escolar en los centros educativos

El profesorado y los retos del sistema educativo actual

El tratamiento de la diversidad en los centros escolares

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria

Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales

Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto

Diagnóstico y educación de los más capaces

Colección Los Reales Sitios:

Palacio Real de Aranjuez
Palacio Real de Madrid
Real Monasterio de La Encarnación
Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas
Palacio Real de La Granja de San Ildefonso
Monasterio de San Lorenzo de El Escorial

	COLECCIÓN	SERIE
Del punto a los espacios multidimensionales	AULAS DE VERANO	Ciencias
El pensamiento científico en la sociedad actual	AULAS DE VERANO	Humanidades
Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes	AULAS DE VERANO	Humanidades
Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
Juego y deporte en el ámbito esco- lar: aspectos curriculares y actua- ciones prácticas	AULAS DE VERANO	Principios
La convivencia en las aulas: pro- blemas y soluciones	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
Actualización de las competencias profe-sionales: Sanidad y Formación Profesional	AULAS DE VERANO	Técnicas
La biblioteca: un mundo de recursos para el aula	AULAS DE VERANO	Humanidades
La disrupción en las aulas: proble- mas y soluciones	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula	AULAS DE VERANO	Humanidades
Bases para un debate en Educación Artística	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
Descubrir, investigar, experi- mentar: iniciación a las ciencias	AULAS DE VERANO	Principios

Las lenguas españolas: un enfoque filológico	AULAS DE VERANO	Humanidades
El espacio geográfico español y su diversidad	AULAS DE VERANO	Humanidades
Enfoques actuales enla didáctica de las matemáticas	AULAS DE VERANO	Ciencias
El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística	AULAS DE VERANO	Principios
Personajes y temáticas en la literatura juvenil	AULAS DE VERANO	Humanidades
La motivación a la lectura a través de la literatura infantil	AULAS DE VERANO	Principios
La acción tutorial: su concepción y su práctica	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico	AULAS DE VERANO	Ciencias





La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila y* en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*.

Colección Aulas de Verano , que se identifica con el <u>color «bermellón Salamanca»</u>		
Serie «Ciencias»	Color verde	
Serie «Humanidades»	Color azul	
Serie «Técnicas»	Color naranja	
Serie «Principios»	Color amarillo	

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo.** Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado, grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones desarrolladas durante el año académico, así como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado, durante el año académico.

Colección Conocimiento Educativo , que se identifica con el <u>«color amarillo oficial»</u>		
 Serie «Didáctica» Serie «Situación» Serie «Aula Permanente» Serie «Patrimonio» 	Color azul Color verde Color rojo Color violeta	

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

