

Enseñar y aprender a escribir sin prisas... pero con sentido es un derecho inalienable de las jóvenes generaciones, y una obligación o compromiso de las instituciones educativas si realmente éstas aspiran a fomentar, fortalecer y enriquecer la emergencia del educando en el marco de una sociedad democrática, divergente y plural. Conscientes de las muchas dificultades y obstáculos que el profesorado y el alumnado encuentran en las instituciones educativas para promover y conquistar un dominio autónomo y crítico del código escrito, unas por la propia estructura organizativa y metodológica dominantes, y otras por la complejidad intrínseca que entraña su dominio [como podrán de manifiesto diferentes trabajos de esta obra], este libro **-Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido-** quiere ofrecer un marco teórico [considerando las últimas aportaciones la psicología socioconstructivista y psicología discursiva sobre los procesos y operaciones implicados en la composición escrita] que permita comprender de qué modo los aprendices construyen su saber y su saber hacer acerca de la composición escrita. En este intento de ofrecer un marco de referencia que ofrezca, al futuro lector o lectora, las claves para comprender y transformar su práctica cotidiana de enseñanza de la composición escrita, el contenido del libro está estructurado en torno a cinco capítulos, estrechamente interrelacionados entre sí, atendiendo al hilo conductor que le da coherencia y unidad al conjunto de colaboraciones que conforman esta obra: la conquista de la escritura como útil cultural es un proceso cognitivo -y, por tanto, dinámico y complejo- que requiere no sólo la implicación del sujeto en estrecha interacción con otros que ya lo han construido o/y están en vías de construcción sino que demanda el dominio de múltiples operaciones y estrategias específicas de la escritura que haga posible mejorar la producción reflexiva de diferentes tipos de textos escritos.

J. Ramos García (Coordinador)

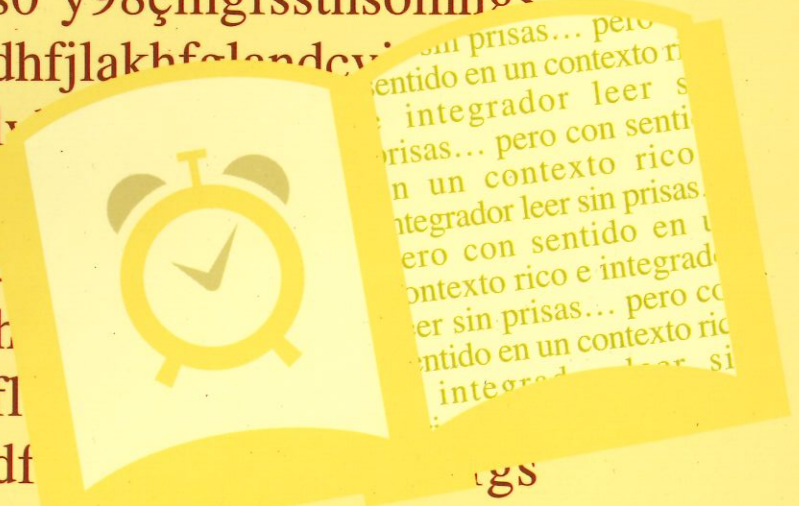
Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido



Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido

J. Ramos García (Coordinador)

Fçmgfssthsomhgskbgskh;
gks0'y98çmgfssthsomhø
kkdhfjklakbfelandey
lkdv
ag
ykc
jgjh
dhfl
hxdf
dfgscgmsugshsfdgdgxdhsd
gfsdfgsw46u678ighkg



Joaquín Ramos García
(Coordinador)

Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA



Directores de la colección:

Joaquín Ramos García
Diego Navarro Núñez
Antonio Sánchez Román

1ª Edición Morón (Sevilla), Marzo 2003
© M.C.E.P. SEVILLA
Apartado de Correos, 117
41530 – MORÓN (Sevilla)
Tel/Fax: 955 85 48 50
Email: kikiriki@cooperacioneducativa.com
Http://www.cooperacioneducativa.com

Derechos reservados
Depósito Legal: SE- 405 -2003
I.S.S.N. de la colección: 1134 – 3265
I.S.B.N. de la obra: 86 – 89042 – 34 – 9

Diseño portada: Joaquín Manuel Custodio
Maquetación de la obra: José Luis Sánchez

Imprime. I.G. M. Grafidós S. L.
Tlf.: 955853563 Fax: 955854946
C/ Río Segura, 4
41530 – Morón (Sevilla)

ÍNDICE	7
Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido en las instituciones educativas	9
Joaquín Ramos García	
CAPÍTULO I. La escritura como útil cultural	19
El cambio cultural en el medio y en el mensaje. Nuevas perspectivas para la enseñanza de las lectoescrituras	
Pablo del Río.....	20
Imágenes del escritor y la escritura en el aprendizaje de lo escrito	
Maite Alvarado y Yakki Setton.....	48
CAPÍTULO II. El papel de habla en el desarrollo de la alfabetización	53
Los niños se alfabetizan hablando	
Gordon Wells	54
Hablar para escribir	
B. Scheneuwly	77
CAPÍTULO III. Claves para mejorar la producción de textos escritos en la escuela	85
Texto, proceso, contexto y actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y enseñar a escribir	
Anna Camps.....	86
La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la escuela.	
Marta Milián	104
Estrategias efectivas en la enseñanza y aprendizaje de la escritura	
David Galbraith y Gert Rijlaarsdam	119
Enseñar a planificar o enseñar a escribir	
Isabel Ríos.....	130
CAPÍTULO IV. El papel docente en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.....	139
El rol docente en la conquista de la lengua escrita. La función de la evaluación formativa y de la diversificación de la enseñanza	
Teresa Ribas	140
La reforma de la evaluación de la alfabetización: Principios y nuevas prácticas	
Robert J. Tierney	
CAPÍTULO V. Abriendo camino en las prácticas cotidianas	170
Narración oral y narración escrita: La Bella Durmiente	
Lino Barrios y Gloria Domínguez.....	171
La nota informativa	
Isabel Ríos y Vicenta Altava.....	187
En un aula que investiga, también se escribe	
Joaquín Ramos García	205
Quien ría más aprenderá mejor... porq "la letra con sangre no entra"	
Francisco Carvajal Pérez y Diego Ojeda Álvarez	216

ENSEÑAR A ESCRIBIR SIN PRISAS... PERO CON SENTIDO

JOAQUÍN RAMOS GARCÍA¹

Los continuos avances tecnológicos y cibernéticos proporcionan a la civilización actual potentes herramientas y medios de comunicación e investigación científica que no sólo están transformando radicalmente la forma de producir el conocimiento científico, social y cultural [lo cual afecta también a los conceptos de saber, aprendizaje y cultura], sino que también afectan a los hábitos, gustos y costumbres vitales de una ciudadanía cada vez más atrapada en un mundo globalizado y saturado de informaciones e imágenes que invitan al continuo consumo [que se suele disfrutar refugiado en lo privado]. No se puede negar el monopolio de la imagen frente al contenido en la transmisión de la información², precisamente por este motivo no está fuera de lugar reflexionar sobre la escritura y su enseñanza en las instituciones educativas, no para contraponerla a la preponderancia del mundo visual, operación que, además de anacrónica, sería perjudicial para la finalidad que persigue esta obra [así como a lo fines de la información misma]; aunque por el carácter complementario³ de ambos medios [el escrito y el pictórico], merece la pena detenerse en su especificidad para no arriesgarnos a perder oportunidades de intercambio y comunicación en los procesos de enseñanza.

La palabra, hablada y escrita, y la imagen pueden -y deben- integrarse y, al hacerlo, facilitaremos, sin duda, una comunicación más completa y, sobre todo, accesible a un número más amplio de oyentes y lectores pero considerando que la lengua escrita permite acceder a un conocimiento radicalmente distinto⁴ al que es posible acceder a través de la lengua oral; sin olvidar que las cambiantes exigencias de la vida moderna demandan un dominio autónomo y crítico de la lengua escrita. Por estos motivos la finalidad de este libro que tienes en tus manos está centrada en aportar un marco de referencia útil y funcional que facilite la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en las instituciones educativas.

La escritura no es una actividad técnica, sino una actividad cognitiva y afectiva compleja

La escritura es una construcción cultural -y, por tanto, adquirida socialmente- muy útil para construir diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política, científica... y para comunicar a los demás las propias fantasías e ilusiones, angustias, sentimientos, emociones..., aunque su uso requiere cierto dominio de las reglas del código escrito, la escritura no es sólo una actividad técnica de conocimiento del código y de los sistemas gráficos en todos sus aspectos para copiar o transcribir más o menos correctamente palabras o frases⁵, sino que es una

¹Orientador en el I.E.S. El Coronil (Sevilla). Miembro del MCEP Sevilla y del Grupo de Investigación GAIA (HUM-133).

E-mail: joaquin1@arrakis.es

²La mayoría de la veces manipulada y desvirtuada interesadamente.

³Son muy conocidas las diferencias y las peculiaridades de los medios citados: La lengua es un medio secuencial [alineando el pensamiento]. En el habla, las secuencias lingüísticas se suceden en una linealidad temporal, y en una linealidad espacial, en la escritura; mientras la imagen presenta un mensaje cuyos elementos están sincrónicamente presentes y, por tanto, se presta a comunicar situaciones de las que hace falta poder recoger al mismo tiempo todos sus elementos para leer con facilidad sus relaciones e interconexiones.

⁴Lo cual no quiere decir que uno sea superior al otro, sólo precisar que son esencialmente diferentes. El primero, el conocimiento que proviene del lenguaje oral, es más dinámico, inmediato, directo y vivencial; mientras el segundo, el que proviene del lenguaje escrito, es más reflexivo, estructurado, inferido y mediatizado.

⁵Esta es la posición dominante entre un profesorado fuertemente influenciado, aún, por los enfoques positivista y formalista.

actividad más profunda y estrechamente relacionada con la construcción de un discurso que exige al escritor implicarse en un proceso recursivo [no lineal], dialéctico y global para resolver los múltiples problemas que el escrito plantea. Quiere esto decir que en cualquier momento el proceso se puede reiniciar de nuevo para resolver un error, una duda, suprimir algo que sobra o añadir algo que falta... Por tanto, y sin lugar a duda, siguiendo a (Flower y Higgins, 1991, 1996) se puede afirmar que la escritura es un *proceso cognitivo constructivo* que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar información para construir [o reconstruir] nuevos significados en una operación que podríamos calificar como una ardua negociación⁶ entre las diferentes fuerzas [los objetivos, las expectativas, el lenguaje disponible, el conocimiento del tema y del discurso...] que entran en conflicto y condicionan, de alguna manera, el proceso global de escritura. La continua búsqueda de sentido y significado a lo que se quiere expresar por escrito empuja al escritor a implicarse en un proceso interno [lleno de dudas e incertidumbres, búsqueda de nuevas informaciones, correcciones, revisiones... reescritura] en el que nuestras ideas y concepciones se enriquecen, se organizan y se reestructuran para adquirir un mayor grado de complejidad.

"...escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento"
(Anna Camps, 1990).

Precisamente esta función epistémica de la escritura para resolver los problemas que surgen para construir los significados a comunicar a otros impide que podamos definir el acto de escribir como un proceso cognitivo neutral [demanda del escritor saber moverse entre un conjunto de convenciones a veces contradictorias entre sí], sino que más bien habría que definirlo como una actividad cognitiva compleja que exige al escritor reflexionar previamente sobre qué quiere decir y cómo quiere decirlo considerando a los potenciales lectores. No cabe duda que escribir no es sólo enfrentarse y encontrar solución a una serie de problemas ortográficos, sintácticos, léxicos, de puntuación..., sino que, básicamente, es iniciar un *proceso dialéctico* (Giroux, 1990), interdisciplinario y epistemológico, con capacidad para generar conocimiento crítico sobre una materia, para desarrollar el pensamiento lógico y, en general, para favorecer los procesos de aprendizaje.

También es preciso apuntar cómo en otras ocasiones, la escritura puede adquirir dimensiones vitales, propias de un impluso vital que empuja a expresar por escrito [a socializar] los fantasmas, angustias... y reflexiones sobre la vida, la sociedad y el ser humano [éste sería el caso de algunos escritores y poetas]. Esta dimensión vital de la escritura es expuesta con suma claridad por Eduardo Galeano (1996:22): *"Escribir es como respirar. Lo sé porque me ahoga cuando paso unos días sin hacerlo: Pero eso sí: no puedo darme la orden: cada vez que me ordeno escribir, la mano me hace huelga: como yo escribo a mano, no puedo. Escribo a mano, y después paso a máquina. Corrijo. Muchas veces. Quedan los originales todos acribillados, como después de una guerra: Y algo de esto tiene escribir, algo de guerra, como respirando pelea uno contra la muerte..."*

A modo de síntesis podríamos afirmar que la escritura, como mediación entre el escritor y el mundo, es una herramienta cultural [dependiente de las exigencias del contexto social y de los motivos que orientan el proceso de escritura para construir activamente ideas que comunicar a otros] dotada de un considerable valor cognitivo que funciona *"al mismo tiempo como un medio estructurado para generar conocimiento y como un medio para construir el pensamiento lógico"* (Giroux, 1990:101).

⁶"Todo acto de comunicación humana es un acto de comunicación y producción" (Galeano 1996:22).

A escribir se aprende a medida que vamos escribiendo reflexivamente

Aunque pueda parecer lo contrario, escribir no es una actividad fácil sino que, por su propia complejidad, entraña cierta dificultad, intrínseca, debido a los múltiples problemas que el escritor debe de resolver hasta dar sentido, coherencia y legibilidad a su texto. Escribir supone resolver una serie de problemas relacionados con el sentido de la tarea [¿para qué?, ¿a quién va dirigido?...], el conocimiento del tema y del discurso..., escribir supone coordinar las distintas operaciones y subprocesos que conforman la escritura [planificación, textualización y revisión] para conseguir los objetivos marcados que varían en función del contexto, de la tarea y del receptor. Ahora bien, es necesario precisar que este proceso no es lineal y rígido sino recursivo y flexible ya que los distintos subprocesos y operaciones implicadas en el proceso de escritura están estrechamente interrelacionados, de modo que en cualquier momento el escritor puede interrumpir y reiniciar el proceso debido a la conquista de un nuevo dato, información, conocimiento... que aporte una nueva perspectiva o visión al tema que lo ocupa. Esta dimensión recursiva y dinámica del proceso de aprehensión del código escrito permite establecer múltiples y dinámicas relaciones entre el escritor, el texto y el lector: el escritor y la temática del escrito, el escritor y el lector, y el lector y la temática del escrito.

La mayoría de las producciones escritas tienen una finalidad comunicativa⁷, se escribe para comunicar algo a otros; sin embargo en la escuela, la lengua escrita ha perdido su dimensión comunicativa y cognitiva [transformadora del conocimiento⁸] para adquirir, en la mayoría de las ocasiones, el carácter de una actividad lineal y carente de sentido para el aprendiz que trata de adaptarse a unas normas ortográficas y gramaticales, que olvida casi siempre porque no comprende muy bien, y, lo que es más grave, que no tiene en cuenta que el acto de escritura supone implicarse en un proceso recursivo y dialéctico. Desgraciadamente, en la mayoría de los casos, la producción de un texto escrito se convierte en una actividad obligatoria para cumplir el currículo, para demostrar los conocimientos que se poseen o para contentar las demandas del profesorado; en estas situaciones, carentes de significatividad y funcionalidad para el productor del texto escrito, la escritura carece de cualquier de valor cognitivo como se puede observar en las producciones escritas más frecuentes en nuestras escuelas [copiados, dictados, toma de notas, redacciones libres⁹, cuentos...], sin embargo es preciso resaltar que cada vez, afortunadamente, existen más docentes implicados en ofrecer situaciones funcionales y significativas

Pese a los denodados esfuerzos del profesorado en promover la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos externos y visibles del código escrito [como la caligrafía, la ortografía, el léxico, la puntuación...] un análisis crítico de las producciones escolares pone de manifiesto no sólo una serie de errores sintácticos, ortográficos, gráficos [que se repiten de una manera reiterativa en la gran mayoría de las producciones] sino, y lo que es peor, resaltan graves carencias y déficit en el dominio de la lengua escrita. Así, junto a errores ortográficos, fallos de concordancia, uso reiterativo de muletillas, escasez y pobreza de vocabulario, inversiones, grafía poco legible..., podemos detectar otros errores más específicos de una enseñanza que ignora el carácter cognitivo, comunicativo y recursivo de la escritura: errores y alteraciones en el orden lógico de los elementos de la

⁷ La escritura promueve una interacción indirecta entre el escritor y el lector.

⁸ En un excelente trabajo Marlene Scardamalia y Carl Bereiter (1.992) contraponen este modelo de abordar el proceso de composición escrita con el modelo de Decir el conocimiento, analizando las claves de cada uno de ellos.

⁹ Pero marcando el tema, la orientación, el estilo y la extensión.

¹⁰El lector o lectora interesada podrá encontrar en el libro coordinado por Marta Milián y Anna Camps (2000) ricas e interesantes reflexiones al respecto.

oración, escasa utilización del lenguaje escrito como medio de comunicación, inadecuada organización del discurso escrito, poca diferenciación entre ideas principales y secundarias, pobreza léxica, escasa creatividad, dificultades para expresar opiniones personales e intenciones comunicativas a través del lenguaje escrito, escaso uso de habilidades metacognitivas¹⁰-planificación, supervisión y evaluación-, etc...

Entre el profesorado está muy extendida la idea por la cual se aprende a escribir escribiendo, pero ésta es una verdad a media e insuficiente porque si bien es cierto que a escribir se aprende escribiendo pero escribiendo sin prisas y con sentido. Es decir escribiendo de verdad, desde los principios del aprendizaje constructivista y no copiando frases como "mi mamá me mima". A escribir *se aprende escribiendo* (Tolchinsky, 1.993) diferentes tipos de texto para lo cual es necesario que el aprendiz se familiarice con ellos, desde su uso real y a través del análisis de sus características por medio de diferentes estrategias didácticas: lectura individual y grupal y comentario compartido para ver cómo y por qué se escribe así; y luego compartir con los otros los procesos de reescritura y de invención.

Es indispensable convertir a alumnas y alumnos en lectores reflexivos y críticos si realmente se está interesado que aprendan a escribir diferentes tipos de textos porque sólo leyendo y reflexionando [individual y colectivamente] sobre lo leído se pueden descubrir las particularidades y características propias de la escritura. Esta toma de conciencia progresiva de los niños y niñas en el dominio del código escrito sólo es posible si se estimula y favorece una lectura atenta, una lectura que encuentre en la búsqueda continua de significados su razón de ser. Una lectura que contribuya a la búsqueda de conocimiento, de este modo, en un primer momento, la escritura podrá ser una re-escritura de lo que ha escuchado o leído, de lo que se conoce. Pero no basta con leer o/y con reflexionar y dialogar sobre lo leído, es necesario que el alumnado se implique en múltiples y diversas situaciones en las que sea necesario escribir¹¹. Hay que implicar al alumnado en múltiples actos de escritura, significativos y funcionales, con distintos tipos de textos y con diversas funciones y posiciones en la escritura, fomentando, además, el empleo de estrategias similares a las utilizadas por los sujetos alfabetizados fuera del ámbito escolar para expresar y comunicar ideas por escrito. Sin embargo, para aprender la complejidad de los usos escritos no basta sólo con ofrecer la posibilidad real de experimentar con la escritura, de poner a prueba las propias hipótesis tratando de buscar coherencia a sus escritos; además es necesario, como muy bien expone Anna Camps (1999), "planificar situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean la toma de conciencia [progresiva] de la existencia de conocimientos específicos ligados a las particularidades de los géneros escritos".

Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido

La abundancia de carteles, anuncios, letreros luminosos..., rótulos en nuestras calles y avenidas, así como los diferentes textos de los productos que consumimos o almacenamos en nuestras casas o pisos, impide que el niño o niña no escolarizado pueda permanecer ajeno a algunos de los usos sociales de la escritura "y, por lo tanto, construyen conocimiento acerca de ella aun antes de que algún adulto haya decidido enseñarles sistemáticamente" (Tolschinsky, 1993:12); a la vez, diferentes estudios (Ferreiro y Teberosky, 1.979, Goodman, 1992) han puesto de manifiesto que la alfabetización del alumnado comienza mucho antes de su escolarización: "Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lecto-escritura

¹¹Anna Camps (1.999) las define como "espacios de interrelación específica de la institución escolar".

comienza mucho antes de la instrucción escolar" (Ferreiro, 1998:123).

Pese a que el aprendizaje de la lengua escrita exige mucho más que dominar el código escrito, no se puede olvidar que su conquista supone la construcción de un nuevo dominio de conocimiento¹² básicamente por su carácter recursivo y dialéctico. Sin embargo, la institución escolar enmarca su enseñanza, y por tanto la actividad escrita, dentro de unos objetivos y unas prácticas que limitan y cercenan la posibilidad de aprender la complejidad del proceso global de escritura. Es frecuente observar cómo en la mayoría de las instituciones educativas [aunque existen honrosas excepciones] el interés está enfocado básicamente en los aspectos superficiales del texto como la ortografía, la caligrafía, la morfología y el léxico, mostrando, en cambio, escaso o nulo interés por otros aspectos, más relevantes en el proceso de escritura, como la cohesión textual, la estructura textual y la modulización, cuando desde la psicología cognitiva, sociocultural y ciencias del lenguaje y de la comunicación resaltan que el aprendizaje de la escritura no está aislado de otros componentes de la escritura, actúa recíprocamente con ellos, [como destacan GARBRAITH y RIJLA-ARDAM en su aportación para esta obra] y, además, está muy influenciado por el nivel o grado de atención prestada por el alumnado a esta destreza dentro del proceso total. Por este motivo, si la escuela está realmente interesada en promover el aprendizaje de la composición escrita debe organizar su enseñanza "de manera que la escritura sea necesaria para algo... La escritura debe ser significativa para los niños... La escritura se debe incorporar a una tarea que sea necesaria y pertinente para la vida" (Vygotsky, 1978:117-118, en Wells 2001:292).

Si aprender a escribir supone aprender a diferenciar los distintos componentes del proceso de escritura, es necesario motivar al alumnado a participar en múltiples y ricas actividades que le ofrezcan la posibilidad de reflexionar sobre las distintas estrategias y operaciones que intervienen en el proceso de escritura. Sólo así el alumnado podrá descubrir el valor de la planificación, generalización, textualización y revisión en el proceso de escritura, podrá aprender a coordinar sus esfuerzos y a ajustarse a las distintas convenciones [las propias de cada género discursivo] para construir un texto inteligible para los demás. Sin olvidar que en este proceso también inciden diferentes factores como los conocimientos previos sobre el proceso de escribir, las experiencias escolares previas relacionadas con las tareas de escribir, el contexto del aula y, sobre todo, las finalidades o motivos de escribir [para quién se escribe o qué motivos guían el proceso de escritura]. Es muy importante que la escritura tenga siempre una intención comunicativa, la escuela no puede olvidar que la construcción de significado o sentido no es una empresa individual o aislada sino compartida con otros [iguales y adultos letrados] que ya lo han construido o están en vías de hacerlo porque esta construcción no sólo implica la elaboración de múltiples representaciones sobre el código escrito, sino el saberlas usar y poder participar con ellas en una comunidad de práctica.

La enseñanza de la lengua escrita implica promover el aprendizaje de las distintas estrategias y operaciones implicadas en la escritura y aprender a coordinarlas para conseguir determinados objetivos que variarán en función del contexto, la tarea y el receptor. La observación de cómo otros escritores escriben, la participación en diálogos colectivos o con el profesor sobre lo que se hace o se quiere hacer... mejora la capacidad expresiva porque aumenta la comprensión del proceso y la implicación y participación activa del alumnado. En este sentido, si la interacción verbal entre iguales regula y enriquece los procesos de escritura porque favorece la comprensión de los procesos implicados en la escritura, la escuela deberá ofrecer múltiples situaciones en las que sea

¹²El uso de la lengua escrita en las diferentes áreas curriculares no lingüísticas [matemáticas, sociales, naturaleza...] implica la importancia de enseñar los usos escritos propios de cada ámbito científico.

necesario hablar del discurso que se construye y compartir dudas con los compañeros de clase.

El docente como mediador y ayuda. En este proceso de ayudar al alumnado a aumentar su nivel de comprensión y su dominio de los procesos implicados en la composición escrita, el docente desempeña un papel primordial que requiere cambiar la orientación de la propia actividad profesional para que ésta no quede reducida a un simple proceso de instrucción y transmisión de información con el fin de lograr unos objetivos previamente establecidos, sino que, más bien, se dirija a ofrecer las ayudas, guías, orientaciones y apoyos pertinentes para facilitar un aprendizaje autónomo y crítico entre sus alumnos

Entender la escritura no como una actividad técnica sino como un proceso cognitivo y afectivo complejo, que permite reorganizar y transformar el propio conocimiento, exige al profesorado desempeñar nuevas funciones como coordinar, ayudar, organizar, sugerir, apoyar, matizar, observar, indicar, orientar, escuchar..., recoger y sistematizar las intervenciones del alumnado para abrir nuevas opciones, interrogantes y dudas que promuevan en el alumnado el desarrollo de las habilidades de planificación, producción y revisión, así como la explicitación de los objetivos que se persiguen con la escritura. Será, por tanto, función del docente el construir o crear en el aula un contexto próximo a un *club de escritores* (Smith, 1994) que ofrece motivos [es decir, un sentido, un propósito y una funcionalidad comprensible] significativos y relevantes para escribir diferentes textos escritos sin miedo al error y a reflexionar con los otros [en pequeño y gran grupo] sobre lo que se está haciendo o se está tratando de hacer. Igualmente corresponderá al docente guiar, modelar, preparar, proyectar y ofrecer los instrumentos y las ayudas pertinentes para que el alumnado se implique en procesos escritos orientados a la búsqueda de significados. Ahora bien, estas ayudas y orientaciones ofrecidas al alumnado serán, en la mayoría de las ocasiones, *indirectas*¹¹, es decir no orientadas a dar las respuestas o soluciones concretas sino más bien dirigidas a ofrecer las pistas o sugerencias oportunas que ayuden a superar las dificultades surgidas. Este papel de mediador que proporciona la ayuda, apoyo y guía que demandan sus alumnos exige al docente atender más a los procesos, pero sin que ello suponga olvidar los resultados, para comprender e interpretar realmente lo que está haciendo y lo que está tratando de hacer el alumno. Esta comprensión de los procesos en los que está implicado el alumnado será difícil de lograr sin una sólida formación teórico-práctica, requisito indispensable que permita una mínima comprensión de la *evolución de las ideas* que el alumnado construye sobre el proceso de escritura.

Enseñar y aprender a escribir sin prisas... pero con sentido es un derecho inalienable de las jóvenes generaciones, y una obligación o compromiso de las instituciones educativas si realmente éstas aspiran a fomentar, fortalecer y enriquecer la emergencia del educando en el marco de una sociedad democrática, divergente y plural. Conscientes de las muchas dificultades y obstáculos que el profesorado y el alumnado encuentran en las instituciones educativas para promover y conquistar un dominio autónomo y crítico del código escrito, unas por la propia estructura organizativa y metodológica dominantes, y otras por la complejidad intrínseca que entraña su dominio [como podrán de manifiesto diferentes trabajos de esta obra], este libro **-Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido-** quiere ofrecer un marco teórico [considerando las últimas aportaciones de la psicología socioconstructivista y psicología discursiva sobre los procesos y operaciones implicados en la composición escrita] que permita comprender de qué modo los aprendices construyen su saber y su saber hacer acerca de la composición escrita. En este intento de ofrecer un marco de referencia que ofrezca, al futuro lector o lectora, las claves para comprender y transformar su prác-

¹¹Dirigida a activar los conocimientos situados en lo que Vygotsky (1985) denomina "zona de desarrollo próximo".

tica cotidiana de enseñanza de la composición escrita, el contenido del libro está estructurado en torno a cinco capítulos, estrechamente interrelacionados entre sí, atendiendo al hilo conductor que le da coherencia y unidad al conjunto de colaboraciones que conforman esta obra: la conquista de la escritura como útil cultural es un proceso cognitivo -y, por tanto, dinámico y complejo- que requiere no sólo la implicación del sujeto en estrecha interacción con otros que ya lo han construido o/y están en vías de construcción sino que demanda el dominio de múltiples operaciones y estrategias específicas de la escritura que haga posible mejorar la producción reflexiva de diferentes tipos de textos escritos.

El primer capítulo, dedicado a analizar la escritura como útil cultural, cuenta con la interesante aportación de los profesores Pablo del Río, por una parte, y Maite Alvarado y Yaki Setton, por otra. En su extenso trabajo, Pablo del Río revisa brevemente las orientaciones culturales de la alfabetización poniendo un especial énfasis en dos problemas detectados en la mayoría de los países afectados por la cultura postmoderna audiovisual: el analfabetismo funcional y el analfabetismo del imaginario. Partiendo de la alerta expresada por educadores y especialistas sobre la realidad de que cada vez se asienta más en las aulas un uso afuncional y reducido a lo escolar del lenguaje escrito, se señalan dos probables focos causales: una orientación didáctica hacia la alfabetización instrumental despojada de corazón narrativo y retórico, y una orientación didáctica hacia una alfabetización centrada en las actividades escolares y ajena a las actividades significativas de la vida cotidiana. A continuación, a partir de sus propias reflexiones e investigaciones en curso aborda las dos principales dimensiones funcionales de la mediación lecto-escrita: como organizador funcional y mediador instrumental de las actividades superiores, y como construcción cultural y personal del imaginario narrativo de la conciencia. En base a esta reflexión propone líneas de acción educativa para reorientar la enseñanza de la lecto-escritura. Por su parte, en su trabajo, Maite Alvarado y Yaki Setton reflexionan sobre las representaciones sociales más extendidas de la escritura del escritor en nuestro medio y su posible incidencia en las prácticas específicas que las instituciones educativas aspiran a promover [tanto la obligatoria como la post-obligatoria]

El segundo capítulo, con las interesantes aportaciones de Gordón Wells y Bernard Schnewlwy, se analiza la importancia del habla en el desarrollo de la alfabetización. En su trabajo, Gordon Wells enfatiza cómo la enseñanza y el aprendizaje del código escrito deben apoyarse en el habla exploratoria sobre los textos y sobre los procesos mentales por los que se crean y se interpretan. En un estilo directo, ilustrado con múltiples ejemplos, Wells demuestra que el diálogo y la conversación sobre lo que están escribiendo y sobre los textos en los que están implicados ayuda al alumnado a replantearse y a revisar sus propósitos, sus textos y sus ideas. El trabajo de Schnewlwy, partiendo de la caracterización de la actividad de escribir como una tarea que requiere planificación y reflexión, plantea la necesidad de la interacción oral para acompañar y guiar su aprendizaje y destaca tres tipos de actividades que se requieren: la elaboración de instrumentos de escritura, lectura y discusión mutua de textos y la redacción colectiva. A partir del análisis de las interacciones durante la escritura de textos de diversos tipos se observa que los alumnos se concentran en los problemas de escritura, que hacen cosas diferentes cuando producen cosas diferentes, que llevan a término actividades metalingüísticas diferentes según las edades y que la planificación del texto es también diferente y se constata que la independencia entre la elaboración del contenido y la de la forma aumenta con la edad.

¹¹Dirigida a activar los conocimientos situados en lo que Vygotsky (1985) denomina "zona de desarrollo próximo".

El tercer capítulo, que quiere ofrecer las claves para mejorar la producción escrita en la escuela obligatoria, cuenta con las interesantes y ricas aportaciones de Anna Camps, David Garbraith y Gert Rijlaarsdam, Marta Milián e Isable Ríos en el intento de ofrecer de manera clara y precisa las claves que permitan mejorar la producción de textos escritos en la educación obligatoria, conscientes de la complejidad de los diferentes procesos y operaciones implicados en la composición escrita. En su trabajo, Anna Camps nos ofrece una panorámica sobre algunos de los conceptos clave que han caracterizado los diferentes estudios [formalismo, constructivismo, socio-constructivismo y la teoría de la actividad], sobre la composición escrita en los últimos años, centrando su foco de atención, sucesivamente, en aspectos tales como: el texto, el proceso, el contexto y la actividad discursiva. El artículo de David Garbraith y Gert Rijlaarsdam resume la base teórica de esta cuestión en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. Hace distinción entre los planteamientos centrados en las intervenciones dirigidas a los procesos cognitivos y aquellos centrados en el contexto social y motivacional dentro del cual se inserta el proceso de la escritura, argumentando que ambos deberían ser tratados como complementarios más que como opuestos. A continuación expone las contribuciones individuales, relacionándolas entre sí y respecto al contexto teórico más amplio. El trabajo de Marta Milián analiza la enseñanza de la escritura desde los diferentes contextos que intervienen en el acto de escribir: el del emisor, o alumno, con su trayectoria personal como usuario del lenguaje dentro y fuera de la escuela, con sus conocimientos y representaciones de lo que es escribir, de lo que se escribe y de cómo se hace; el del destinatario, en tanto que objetivo del texto que se escribe y del acto mismo de composición escrita, en el marco de unas normas sociales que regulan el uso de la escritura y contribuyen asimismo a su representación social - los géneros discursivos-; y el contexto del proceso de escritura en el ámbito escolar: cómo, con qué ayudas, con qué conocimientos, con qué objetivos, con quién,... Por su parte, el trabajo de Isabel Ríos plantea una revisión de los estudios que en los últimos 20 años se han ocupado de los procesos y operaciones implicados en la composición de textos escritos, centrándose especialmente en el proceso de *planificación*. Se señalan las principales características de las operaciones implicadas y se deducen, para concluir, algunas orientaciones de tipo didáctico que se proponen para los primeros niveles de la enseñanza. La perspectiva que orienta estas consideraciones enlaza con un diseño didáctico en el cual los contenidos deben plantearse de forma precoz y en situaciones funcionales de escritura.

El cuarto capítulo, con la inestimable colaboración de Teresa Ribas y Robert J. Tierney, analiza el importante papel que el docente desempeña en la conquista de la lengua escrita haciendo especial hincapié en el preponderante papel que desempeña la evaluación formativa para ofrecer a los aprendices las pautas que le permitan revisar el texto y tomar conciencia de lo que hay que aprender a hacer para escribir un buen texto, propio del género discursivo que se trabaja. Ésta es la temática abordada por Teresa Ribas que analiza el papel del docente en una propuesta en la que la evaluación formativa y autoevaluación son recursos básicos para facilitar la reflexión y el análisis del alumnado sobre los procesos de composición escrita en los que está implicado, todo ello para promover la gestión autónoma del alumnado; su reflexión teórica se completa con el análisis del papel de una profesora en una secuencia didáctica de enseñanza de la escritura. Por su parte, Robert J. Tierney formula una serie de principios [elaborados tanto desde su práctica docente como desde la teoría y la investigación] sobre cómo se evalúa, por qué se hace y cómo se manifiestan las distintas formas de evaluar en el aula, teniendo en cuenta siempre al alumnado como sujeto activo que construye sus conocimientos.

El quinto capítulo presenta algunas experiencias prácticas, no exentas de fundamentación

teórica, que muestran distintas maneras de abordar la enseñanza de la composición escrita en diferentes niveles y contextos educativos. Todas ellas coinciden en percibir la composición escrita como una actividad recursiva, no lineal, que se apoya en diversos procesos [planificación, revisión y textualización que pueden darse en cualquier momento de la producción escrita] que es necesario coordinar para conseguir diferentes objetivos que varían según el contexto, la tarea y el receptor. En la primera, Lino Barrios y Gloria Domínguez, partiendo de la comparación entre la narración oral y la narración escrita que una niña de cinco años hizo del cuento de La Bella Durmiente, reflexionan sobre lo que es capaz de hacer, sobre las relaciones entre lenguaje oral y escrito, sobre las repercusiones de utilizar un determinado formato en la escritura, y sobre la conveniencia de diversificar las actividades que se hacen en el aula para ofrecer todo tipo de oportunidades para que los niños experimenten y se apropien el lenguaje escrito. En la segunda, Isabel Ríos y Vicenta Altava narran una experiencia llevada a cabo en un seminario de trabajo en el que participa profesorado de Infantil, Primaria y Universidad para investigar sobre la actividad docente en situaciones de escritura. En este caso se trata de una Nota Informativa a los padres de los niños de 3 y 4 años. La actividad de las aulas, grabada, transcrita y analizada, muestra cómo se enseña, cuáles son los planteamientos subyacentes de las maestras, qué estrategias utilizan para conducir y construir el conocimiento de los niños. Todo ello se sintetiza en una secuencia didáctica de estructura y contenidos compartidos. En la tercera, Joaquín Ramos describe cómo en un aula convertida en una comunidad de investigación el alumnado [en este caso, del Primer Ciclo de Educación Primaria] encuentra diferentes ocasiones y motivos para implicarse en la composición escrita, unas veces individualmente y otras en equipo, pero teniendo siempre como referente la socialización de sus escritos, en su intento de resolver los distintos problemas surgidos en el aula. Y en la última, en un estilo desenfadado y muy ameno, Paco Carvajal y Diego Ojeda nos presentan el compendio de una experiencia escolar en la que sus autores arriesgaron, si no la hacienda, sí parte de su honor por atreverse a trabajar en la escuela el humor y no reprender la risa, entoldados en el convencimiento de que "*la letra con sangre no entra*".

En síntesis, el conjunto de colaboraciones que conforman este libro quiere transmitir al lector la idea de que aprender a escribir es un proceso cognitivo complejo que puede, y debe, ayudar a transformar el propio conocimiento para que éste adquiera mayor grado de complejidad. Por tanto, la conquista de la escritura como útil cultural es un proceso dinámico y complejo que requiere no sólo la implicación del sujeto y una rica e intensa interacción con otros que ya lo han construido o/y están en vías de construcción sino que, además, demanda el dominio de múltiples destrezas y estrategias específicas de la escritura que haga posible mejorar la producción reflexiva de diferentes tipos de textos escritos.

Joaquín Ramos García, 30 Diciembre del 2002

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CAMPS, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza . *INFANCIA Y APRENDIZAJE* , 49- pp. 3-21
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI Editores
- FERREIRO, E. (1998): Alfabetización. Teoría y práctica. México; Siglo XXI Editores
- FLOWER, L. Y HIGGINS, L. (1991): Collaboration and the construction of meaning. Berkeley: Center for the study of writing.
- FLOWER, L. Y HIGGINS, L. (1996): La teoría de la redacción como proceso cognitivo. Buenos Aires: Lectura y Vida, Colección Textos en Contextos, vol. 1 pp. 75-110.
- GALEANO, E. (1999): Patas arriba. La escuela del mundo al revés. Barcelona: Siglo XXI Editores
- GALEANO, E. (1996): Escribir. *LEGEND*, 2 pp.22-23 Estado de Táchira -Venezuela
- GARBRAITH y RIJLAARDAM, (2003): Estrategias efectivas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. En RAMOS GARCÍA J. (2003): Escribir sin prisas... pero con sentido. Morón: Publicaciones M.C.E.P.
- GIROUX, H. (1990): Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós
- GOODMAN, Y. M. (1992): Las raíces de la alfabetización. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 58, pp.29-42
- MILIÁN, M. y CAMPS, A. (Coords., 2000): El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Santa Fé (Argentina): Homo Sapiens Ediciones
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 58, pp. 43-64
- SMITH, F. (1994): De cómo la educación apostó al caballo equivocado. Buenos Aires: Aiqué
- TOLCHINSKY, L. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos
- WELLS, G. (2001): Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós
- VYGOTSKY, L. S. (1985): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade

CAPITULO I

LA ESCRITURA COMO ÚTIL CULTURAL

EL CAMBIO CULTURAL EN EL MEDIO Y EN EL MENSAJE NUEVAS PERSPECTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS LECTOESCRITURAS

PABLO DEL RÍO¹

1. Para una comprensión del cambio cultural y educativo

Al terminar el siglo XX se cierran tres décadas presididas por modelos teóricos del desarrollo humano y el aprendizaje de carácter marcadamente individual y estático, centrados casi en exclusiva en los saberes y el conocimiento abstractos. La escuela parece haberse enclaustrado en el escenario escolar, que se ha ido apartando progresivamente de su entorno y se ha hecho así deficitario de la actividad necesaria para construir un sistema funcional vivo: en las nuevas generaciones, la actividad se ha tornado en pseudo-actividad y sedentarismo. Con el nuevo milenio parece iniciarse una mayor apertura a las grandes cuestiones que la educación no ha conseguido resolver y a los nuevos problemas que llegan con el progreso: el impacto de la aceleración del cambio en la construcción humana de las nuevas generaciones, el papel central de las tecnologías de la comunicación, el paso de las culturas desde la invisibilidad al protagonismo, la necesaria recuperación de la actividad real por los niños y jóvenes y el lugar central que el sentido, el trabajo y la vida deben ocupar en el proceso de desarrollo y educación...

Intentamos proponer algunos puntos para canalizar la reflexión que se impone para reorientar la acción educadora y recuperar la eficacia social y la capacidad de suscitar esperanzas que el magisterio ha tenido históricamente cuando ha abordado con ambición su papel protagonista. En primer lugar unos puntos de carácter general sobre la educación en un mundo en cambio acelerado; en segundo lugar otros relacionados con las lecto-escrituras y multi-alfabetizaciones.

1.1. El otro currículo. Efectos negativos y positivos de los nuevos escenarios y de la televisión

El impacto educativo del cambio. El impacto acumulado de, por una parte, una educación centrada en actividades centradas más en el significado y los saberes que en el sentido y las capacidades y virtudes humanas, y por otra una cultura macro-urbana y mediática ruidosa y fragmentada, que no ofrece un modelo claro para el desarrollo humano, plantean a las nuevas generaciones un desafío que no se puede trivializar. Éstas deben construirse en un entorno más complejo; por una parte más rico en instrumentos simbólicos y tecnológicos; por otra parte más pobre en contextos de actividad productiva real, en contextos familiares y comunitarios, en estructuras y modelos de ser humano claros y estables.

Medio y mensaje. El debate sobre los efectos de los medios viene resultando en parte confuso por la pretensión de zanjar de manera simplista procesos muy complejos. Se trata de ver si "la" televisión es buena o mala, si ejerce efectos nocivos, positivos o neutros, o si éstos son superficiales o profundos (reestructurantes, genéticos). De igual manera se trata de asignar el efecto de esas posibles influencias en exclusiva a la naturaleza del medio ("el medio es el mensaje") o a sus contenidos. Estos acercamientos, como en el caso del ordenador (es el ordenador bueno o malo, desarrolla o no la inteligencia, etcétera), han generado un debate con mucho ruido y calor y poca claridad. La investigación ha acumulado suficientes evidencias en las últimas décadas sobre efectos genéticos (es decir profundos, no sobre el mero funcionamiento de la mente sino sobre la estructura y naturaleza mismas de ésta) de la televisión. Pero estos efectos no son unidimensionales y generales. La investigación acumulada permite saber ya con claridad ciertas cosas. Podemos seña-

lar de manera muy sucinta algunas:

Usos y dietas culturales. Del mismo modo que se pueden editar libros pornográficos, de oraciones, de ciencia y novelas de caballerías o sagas populares, los contenidos de televisión configuran televisiones muy distintas. El enfoque que se ha asentado como más objetivo es el de establecer qué dieta cultural televisiva consume el niño a lo largo de todo su desarrollo, de analizar las características de contenido y forma más salientes y estables de esos contenidos consumidos que pudieran impactar en su manera de percibir, pensar, recordar, sentir, o ver moralmente el mundo, y de analizar los modos (mediados por los adultos u otros o recibidos en solitario y sin mediación o con mediación poco educativa). Esto nos permite ver que hay muchas influencias televisivas. Que una dieta de programas, llamémoslos "positivos", compaginada con una manera adecuada de ver la televisión y con una cultura complementaria adecuada tiene un impacto claramente positivo; mientras que otra "negativa", con un consumo abusivo de televisión ante la carencia de una cultura contextual y familiar puede tener un efecto muy negativo.

Efectos cognoscitivos. No puede simplificarse un problema muy complejo, pero es preciso tener en cuenta que la televisión "nociva" y nocivamente consumida puede tener un efecto perturbador grave en la lectoescritura (y con ello en todo el desempeño escolar). Los niños que ven mucha mala televisión leen poco y tienen fracaso escolar, déficit atencional (domina su atención involuntaria, no la voluntaria), un pensamiento fragmentario y asociativo (re-conocen las cosas, no las conocen). Su imaginación es sensorial y pobre, no guiada por esquemas y estructuras narrativas. En los niños que leen mucho y que ven "buena televisión", el efecto audiovisual se invierte y lo audiovisual permite un desarrollo aún mayor. Recuerda esto el llamado "efecto Mateo": al que tiene mucho se le dará más, y al que tiene poco, hasta eso le será quitado.

Efectos sociales y morales. Las corrientes narrativas audiovisuales parecen haber olvidado el papel modelador de las narrativas: contarnos la mejor versión de nosotros mismos para llevarnos a seguirlos. En su lugar parecen empeñadas en una competencia por introducir elementos atractivos insólitos y desafiantes, morbosos y espectaculares, que deterioran el "marco retórico" que citábamos arriba. El impacto de los modelos morales audiovisuales está bien establecido: las películas y series constructivas tienen un impacto tan positivo como las que fomentan la violencia y la dilución moral lo tienen negativo.

Efectos integrados. Las programaciones televisivas no están hechas para provocar efectos

TRAITS	Typología A	TIPOLOGÍA B
Estructura narrativa	Estructuras de alto nivel y bien jerarquizadas	Estructuras de alto nivel y mal jerarquizadas
Fragmentación	Baja	Alta
Ritmo expositivo (facilidad procesamiento)	Lento: Procesamiento fácil	Muy rápido: Procesamiento difícil
Captadores atencionales sensoriales	Poco frecuentes	Muy frecuentes
Poco frecuentes	Poco frecuentes	Poco frecuentes
Argumentos prosociales	Guían la acción	Están subordinados a la acción

FIGURA 1. Rasgos distintivos establecidos por Análisis de Contenidos de una muestra significativa de los dibujos animados más vistos por los niños españoles en la programación televisiva de 1992

¹ Universidad de Salamanca

de desarrollo aislados (sólo en la atención, sólo en el pensamiento, sólo en la moral, o la violencia). Aunque se investiguen estas influencias por separado, las tendencias audiovisuales conforman tipologías de programas y corrientes de contenido en que se acumulan características que concentran todas las dimensiones y que tienen impacto por tanto en todas ellas. Una corriente en los dibujos animados, por ejemplo, puede tener un impacto multifuncional: en la atención, la percepción, la estructuración semántica y narrativa, el desarrollo moral...

Análisis de contenidos aplicado a las series de dibujos animados más populares en televisión en España (del Río y Álvarez, 1993) que muestra las diferencias en un conjunto de rasgos que definen dos tipologías distintas, denominadas A y B en esta tabla. (Una serie de factores socioculturales parecen acompañar de algún modo, a los indicadores establecidos para el contenido, aunque debemos señalar que este otro tipo de datos no fueron recogidos ni verificados en el estudio y no pasan de ser una impresión: la mayoría de las series de tipo A habían sido producidas en los años sesenta, setenta y primeros ochenta, mientras que las B programadas lo habían sido en los ochenta finales y los noventa). La mayoría de las producciones era europea para el tipo A (como la abeja Maja) o japonesa *European style* (como Heidi); por el contrario las tipo B eran norteamericanas (como Capitán Planeta) o japonesas del emergente manga (como Bola de Dragón Z). Este mecanismo era especialmente notable en relación con el incremento en la proporción de clincher (intensidad de los localizadores sonoros y de la densidad sonora: por ejemplo, 2 para la Abeja Maja y 6 para Bola de Dragón Z, en un escala de 1 a 8). Experimentos posteriores (del Río 1999) permitieron medir el impacto en el desarrollo funcional de estas características

El papel mediador. De ahí el papel mediador que padres y educadores pueden jugar regulando en lo que puedan la "alimentación cultural, buscando buenos alimentos y creando medios culturales para su consumo". La escuela y los maestros son la principal fuerza que la sociedad puede emplear para retejer el sentido cultural. Si aceptan el reto de ir más allá de los saberes escolares crudos y reivindicar el papel educativo pleno que en otras épocas les hizo ganar el respeto y la admiración de todos.

El reclamo de modelos nuevos. Estas y otras cuestiones han hecho crecer las críticas a los modelos teóricos establecidos y parecen propiciar una reorientación respecto a los modelos psicológicos de desarrollo y aprendizaje que conformaron los modelos educativos de las últimas déca-

² Si analizar la cultura y la mente conjuntamente es el objetivo del diagnóstico genético-cultural del desarrollo, su aplicación puede definirse como la de construir mente y construir la cultura de esa mente a la vez. Producir y crear cultura aparece aquí como un gran objetivo general que implica a todas las ciencias humanas y a todas las actuaciones del ser humano con impacto sobre nuestras funciones. En los dos últimos siglos el progreso se ha realizado sobre el supuesto de que cambiando el mundo sólo cambiamos el mundo, pero no a nosotros mismos. La perspectiva del cerebro externo y la genética cultural nos sugiere que si cambiamos los objetos de nuestro escenario humano que repercuten en y trenzan nuestros sistemas de actividad y de conciencia, nos cambiamos también a nosotros mismos. Se están produciendo cambios dramáticos en el diseño humano producidos por la rápida acumulación histórica de actuaciones que han pretendido ser actuaciones sobre el mundo, no sobre la psique. Es decir, un diseño de nosotros mismos (de nuestro sistema funcional) a base de consecuencias no previstas e inconscientes de actuaciones sobre el medio, ha sido la norma en el proceso histórico reciente. El diseño inconsciente no deja de ser diseño, y es así inevitable. Vygotski termina su obra *La crisis de la psicología* sugiriendo que la conciencia, una vez entienda como ha sido culturalmente construida, puede volver en activo ese saber y comenzar a tratar de controlar su propia construcción. El Diseño Cultural no es más que una ciencia del desarrollo humano que toma conciencia de que el desarrollo no está completamente escrito, que una parte muy grande de él lo escribimos, muy deprisa, y sin suficiente atención. La intervención lúcida desde ese diagnóstico genético-cultural define un conjunto de conocimientos que puede guiar las actuaciones humanas para tratar de optimizar los aspectos positivos de nuestro desarrollo y para tratar de evitar los nocivos. Para intentar ver y valorar a tiempo, antes de destruirlas, herencias culturales con valor funcional; para no dar lo humano por garantizado y evitar actuaciones masivas destructivas de su tejido cultural o construcciones irreversibles excesivamente rápidas.

das: se pone ahora un mayor énfasis en modelos socioculturales que incorporen teorías cognitivas distribuidas y contextuales. Merece destacarse el papel protagonista que tienen en estos nuevos modelos las tecnologías de la comunicación y la representación por una parte, y la inserción en la actividad real y productiva (incluido el trabajo) y en las culturas (propia y mundial) por otra. Podemos citar propuestas recientes como el modelo CHAT: Cultural Historical Activity Theory (Claxton y Wells, 2001, Blackwell, Oxford). Desde un sujeto procesador pasivo, sin sentimientos y guiado por el significado, que acumula saberes, se pasa a un organismo procesador activo y cooperativo, movido por sentimientos y guiado por el sentido. Desde la educación como una acumulación de piezas sueltas de información o conocimiento, se pasa a la educación como un proceso de guía y construcción, de soporte y desafío par, a través de actividades reales cargadas de sentido y de resultados, desarrollar nuevas versiones, más capaces, del hecho humano, en nuevos escenarios desafiantes. Se trata así de recuperar, frente al racionalismo tecnocrático y mecánico que ha guiado gran parte de la educación en las últimas décadas, la capacidad de unir la racionalidad con las grandes inspiraciones del desarrollo cultural humano, como se daba en los modelos de racionalismo científico romántico que presidió los pasos más respetados de la implantación escolar.

Diseño Cultural. Las teorías genético-culturales aportan también una mayor preocupación por comprender cada nueva generación como un nuevo Diseño Cultural ² (del Río y Álvarez, en prensa) del hecho humano, con la responsabilidad y las promesas que esto implica. La implicación recíproca es que es preciso diseñar la cultura en función de ese diseño de desarrollo humano, con políticas activas en la producción del imaginario en los medios de comunicación y las tecnologías, y en los escenarios culturales situados. Los grandes hechos que transforman el entorno de desarrollo infantil y juvenil deben convertirse, con políticas adecuadas, en potenciales y no en lastres, lejos tanto de las voces hipercríticas de negación del cambio ("apocalípticos") como de las acriticas de aceptación, sin análisis ni optimización, de cualquier cambio ("integrados"). Ello lleva a abordar activamente por profesionales de los medios y por los educadores, el papel de las tecnologías en el aprendizaje, en el desarrollo cognitivo y en el establecimiento de los necesarios puentes que se han echado en falta entre el contexto escolar y el contexto de actividad real. Comprender que cada generación supone un nuevo diseño educativo, un nuevo desafío escolar y cultural es un antídoto para el aburrimiento y el desencanto educativo. Y subraya claramente el papel imprescindible y crucial de la educación creadora.

1.2. Identidad, desarrollo social y desarrollo moral

La prioridad de la identidad y la vida. La función psíquica básica no es el conocimiento. El conocimiento es un medio para un fin, que es vivir. Lo más importante pues desde un punto de vista funcional, es construir la identidad de cada niño y su sentido de orientación, de dirección: adónde guiará su vida. Las funciones cognitivas resultan, en esta perspectiva, subordinadas a las directivas, tal como, por ejemplo, propone el modelo neuro-funcional de Luria (1979). El niño que ya ha construido un buen sistema de orientación es capaz de aprender medios como mecanismos de ayuda para sus fines, subordinándolos a éstos. Es el niño ya maduro capaz de aprender por sí mismo; este niño se moverá con eficacia en el entorno escolar actual. Pero el que no lo es no puede seguir un modelo escolar que presupone esa capacidad y no sentido, actividad mediadora para una capacidad de perseguir medios y no fines, significados y no sentido, actividad mediadora para una actividad final que no existe. La escuela tradicional tendía a combinar, con mayor o menor fortuna, pero con convicción, el contenido narrativo y moral de la identidad nacional y cultural y de los objetivos morales y sentido de la vida, con los contenidos instrumentales y cognoscitivos. El actual énfasis instrumental y cognitivo ha desprovisto así de motor y de volante a la comunidad de educadores y educandos. El educador se ve forzado a introducir el sentido por la ventana, incluyendo

actividades o intereses "adosados" a las actividades instrumentales para motivar al niño. Pero el niño, que acoge con entusiasmo la actividad real, acaba por sospechar de esos recursos engañosos, de esas pseudo-actividades. El problema más importante que reflejan los maestros en su actividad (datos de España e Iberoamérica) es el desinterés y falta de motivación del alumnado. El problema mayor que reflejan los alumnos es el mismo, en su perspectiva: aburrimiento y desinterés.

Las identidades flotantes. En las culturas cambiantes los niños encuentran mayor dificultad para construir una identidad coherente, situados entre sus culturas tradicionales y la explosión de la cultura virtual. Pero todo alumno con una identidad fuerte con la que la escuela mantenga un diálogo significativo alcanza un desarrollo educativo valioso. En este sentido se hace necesario que las tecnologías y los medios comunicativos no se dirijan sólo al saber técnico (cómo usarlos técnicamente) sino a su apropiación personal y social para leer y escribir la propia vida (y la de la propia cultura) y constituirse en el núcleo esencial para fortalecer su identidad y su conciencia moral, sus proyectos de vida y criterios de acción. Sabemos que la identidad, sea de una persona o de una cultura, se arma a través de su narración: es vital la construcción de una narrativa positiva y consistente de cada niño y de cada cultura. Nosotros (del Río y Fuertes, 2002) proponemos el concepto de Inter-identidad e Inter-narrativa para trabajar sobre el tejido narrativo conjunto, tanto en los contenidos escolares como en los de los medios.

La identidad como narrativa. Bruner y otros han puesto de manifiesto, como lo hicieron antes Unamuno o Freire en otros terrenos, que la identidad es básicamente narrativa (novela, diría Unamuno: leerse y escribirse). La identidad como biografía o autobiografía plantea el problema de que el niño debe convertirse en objeto simbólico para sí mismo. Debe verse en el papel, en la pantalla, en las páginas de su diario (¿cuántos niños llevan hoy día un diario?). La construcción de la identidad en los pueblos rurales de hace décadas se hacía en las reconstrucciones orales conjuntas en bodas, bautizos, entierros y encuentros comunitarios. La del mundo alfabetizado, a través de los grandes relatos escritos. La del mundo audiovisual, a través de los grandes relatos audiovisuales. de un niño. El déficit narrativo de la escuela actual está en competencia con unas narrativas con frecuencia invasivas y secuestradoras de las identidades propias en los medios. Debe hacerse un esfuerzo por dotar de narrativa propia al niño. Unamuno distinguía entre la novela de uno mismo, la novela del país-cultura, y la de la humanidad. Aunque haya más niveles, el modelo nos ayuda a comprender que lo mínimo que necesita el niño es una novela articulada de los tres, en que tenga un horizonte por delante. Sólo así el resto de aprendizajes pueden contar con una vertebración narrativa de sentido, pueden ser medios para su novela.

Estructuración narrativa y cognoscitiva: el marco retórico. No siempre la narrativa del país o de la humanidad está clara. El mundo audiovisual es a este respecto, con demasiada frecuencia, ruidoso y pobre pero intrusivo. Pero existe un cine maravilloso que puede proporcionar narrativas educativas, vertebradoras de la identidad y que debería ser visto y aprenderse a amar en la escuela. El marco retórico de principios del XX pretendía articular las grandes narrativas con la ciencia. Debería recuperarse esa idea que tenía una gran potencialidad directiva y educativa.

Existencia en el imaginario e inter-narrativa. En el mundo del imaginario las identidades tienen dos grandes problemas: existir es el primero, ser el segundo. Por ejemplo, uno puede existir cautivo de narrativas escritas por otros en los que desempeña un papel insatisfactorio. En comunicación de masas es clásica la lucha histórica por la libertad de prensa, por existir mediáticamente, en primer lugar, y en segundo lugar, por existir con una imagen y unos contenidos suficiente-

mente ricos y no sectarios. Las identidades presentadas en la cultura de masas son con frecuencia identidades fragmentarias y conflictivas (identidades "con enemigo", o "asesinas" se las ha denominado cuando expresan la confrontación como medio de afirmación identitaria: quien domina el discurso se presenta como bueno y construye malos adecuados al esquema. La cultura mundializada alerta sobre los peligros de la aniquilación semántica de aquellas culturas que "no existen en los medios" y sobre los no menores de una existencia mediatizada, sesgada, discriminada o escrita parcialmente por otros. Las culturas en español cuentan con la valiosa herencia de una de las lenguas con potencialidad geo-cultural, con alto valor potencial en el mercado cultural global. Sin embargo el esfuerzo de creación identitaria en las narrativas conjuntas es débil. Como lo es el esfuerzo por salvaguardar, ordenar y hacer accesibles la herencia y los repertorios culturales, y por producir cultura propia de calidad de manera coordinada para alcanzar presencia crítica. Este sigue siendo uno de los grandes obstáculos para que los niños perciban en nuestra cultura tecnológica una presencia convincente y una garantía de futuro identitario y cultural. Las cuotas de difusión y producción de las culturas propias y del conjunto de las culturas hispanas siguen siendo muy preocupantes y el modelado de las nuevas generaciones se escapa inevitablemente de nuestra órbita cultural.

La inter-identidad y la inter-narrativa. Si deseamos caber todos en la novela de la humanidad no cabe sino construir inter-identidades e inter-narrativas en las que escribamos de manera dialógica nuestras novelas personales, nacionales y de la humanidad. Novelas en las que no maltratemos al otro (yo soy "el otro" del otro, oí decir a Carlos Fuentes no hace mucho)

El desarrollo moral narrativo. Los niños y jóvenes que recurren a la violencia moral o psicológica, tienen "mal construido al otro". Los niños que no sienten al otro, tienen incapacidad por ejemplo para la "catarsis" que se produce en la obra literaria de arte. En los modelos de desarrollo moral ligados al juicio moral, las funciones cognoscitivas del pensamiento formal resultan imprescindibles. Pero como ha señalado Habermas estos modelos cognitivos de construcción de la ética no garantizan la construcción de la moral. No basta la adquisición de valores a partir de conceptos en la escuela. La moral, como señalan hoy otros modelos, es narrativa y dialógica, y exige una construcción de los sentimientos y del otro, una capacidad para sentir al otro desde dentro. La religión, el arte, el teatro el cine y la narrativa han sido las tecnologías del sentimiento que han permitido lograr esto. La escuela, los medios y las tecnologías precisan desarrollar de nuevo su corazón, no sólo su razón, para, como señalaba Unamuno como meta del ideal educativo, llevar a las nuevas generaciones al ideal de lo humano: "pensar alto y sentir hondo".

2. PARA UNA COMPRENSIÓN DE LAS LECTOESCRITURAS COMO EJE DEL SISTEMA DE MEDIACIONES CULTURALES

2.1. Los orígenes de la escolarización: el aprendizaje de la lectura y la escritura como armas para el espíritu y la realización social

La escuela moderna cimentó su prestigio haciendo accesible el privilegio de la cultura formal que, por una parte, elevaba la mente permitiendo entrar en el mundo elitista de "la cultura" y, por otra, proporcionaba armas y herramientas para las nuevas oportunidades profesionales que permitían la promoción social y laboral. Esos dos decisivos bienes, tradicionalmente limitados a una minoría, se extendían con la escuela a toda la población.

La campaña de la humanidad por la escolarización coincide con el desarrollo social, polí-

tico y económico del último siglo. No es de extrañar que al final de él, habiendo cambiado el concepto mismo de cultura y el perfil de las capacidades profesionales requeridas en la nueva era, la escuela misma y su leit motiv de la alfabetización se enfrenten a una necesidad de redefinición.

La meta de la escuela para la educación primaria era hacer accesibles las herramientas de la "mente culta", como la denominaban los psicólogos de principio de siglo, a los escolares de todas las clases sociales. Esas herramientas cognitivo-culturales, auténticas nuevas tecnologías de la información del siglo XIX, constituían los pilares del curriculum de la "escuela de la alfabetización" que todavía se presenta como modelo de referencia para el tercer mundo: leer, escribir y calcular (*las tres RRR anglosajonas: Reading, wRiting, aRithmetics*). La lectoescritura se ha considerado así, con cierta justicia, un instrumento de explotación y/o de liberación, con frecuencia ambas cosas a la vez, proporcionando un arma con un ámbito restringido de uso. Por ejemplo, los estados esclavistas americanos prohibían legalmente enseñar a escribir a los esclavos y ha sido frecuente en EEUU la prohibición a indios e hispanos de leer y hablar su lengua nativa en las escuelas públicas y de las reservas. En España, hasta el actual estado democrático, el habla de las lenguas nacionales no oficiales, era -relativamente- tolerada, pero no así la enseñanza escolar de la lectoescritura donde el control era mucho más férreo. El *New London Group* (1996) ha podido así decir que: "*La pedagogía de la alfabetización ha equivalido tradicionalmente a enseñar y aprender a leer y escribir en las formas estandarizadas, encuadradas y oficiales del lenguaje nacional. En otras palabras, la pedagogía de la alfabetización ha sido un proyecto cuidadosamente restringido: restringido a formas de lenguaje formalizadas, monolingüísticas, monoculturales, y sometidas a normas*".

Volveremos sobre este punto más adelante. En todo caso y desde el punto de vista de la tarea escolar, la potenciación que proporciona la lectoescritura exige fuertes inversiones y sacrificios del maestro y del escolar: aprender a leer lleva esfuerzo y tiempo (se ha hablado de al menos 1000 horas por alumno (Soltow y Stevens, 1981) y si en el siglo pasado sólo lo conseguía a nivel funcional un tercio de los alumnos que lo intentaban, el optimismo modernista de la racionalidad nos ha hecho asumir como descontado que lo haga la totalidad. Pero la alfabetización constituye no uno, sino toda una serie de procesos y mecanismos culturales (Schneuwly, 1992), y es una función integral (o grupo de funciones) adquirida culturalmente y no natural, como andar. En el final del último siglo y la primera mitad de éste ese aprendizaje tiene lugar, en la escuela, aunque se fomenta desde toda una cultura que muy bien podemos definir como vocacionalmente alfabética: la ilustración como camino al progreso. En el final del XIX y la primera mitad del XX, los medios, los mitos y el imaginario, las mediaciones instrumentales que controlan la actividad profesional y técnica, pasan todos por el código central de la lectoescritura. La actividad escolar, la actividad escolar y la conciencia cultural, coinciden todas en ese protagonismo de lo escrito. Esas mil horas escolares hallan entonces apoyo y se extienden en toda una cultura que rodea al escolar en una sociedad que respeta la lectoescritura y vive con ella como marco de referencia.

Estas breves consideraciones tienen el objeto de ir apuntando hacia las dimensiones en que la alfabetización se hizo fuerte y en los que hoy se debilita. Ámbitos que deberían estar presentes y actuar de manera convergente pero que quizá son olvidados y actúan con frecuencia en mundos paralelos. La lectoescritura es un arma decisiva para el aprendizaje escolar, para la propia escolaridad; pero su valor real lo adquiere en el mundo de la vida real, en el ámbito de la actividad cotidiana y laboral, por una parte y de la construcción del imaginario cultural y la conciencia personal por otro. Las actividades productivas y las de conciencia se benefician ambas si son mediadas por

la lectoescritura: planificar o no el trabajo o llevar un buen archivo de informes de tarea en una empresa, o llevar o no un diario personal, pueden marcar diferencias importantes en estos dos ámbitos de actividad y conciencia.

La lectoescritura puede operar como un arma escolar para dominar el significado, y también como un arma personal para dominar el sentido. El análisis de la alfabetización y la renovación de las técnicas educativas en las dos últimas décadas se enfrentan a grandes novedades en cada uno de estos dos ámbitos. Desde el punto de vista cultural, se han producido cambios profundos tanto en el instrumental cultural y en los códigos para construir cognitivamente el significado como en los contenidos vitales para organizar el sentido. A la vez (y sin que se haya hecho un reparto consciente y planificado) en lugar de converger ambos en la escuela y la cultura cotidiana como había sido propio de los modelos anteriores, la escuela se va a ir especializando en ciertos códigos y ciertos contenidos y la cultura extraescolar en otros. A medida que el desarrollo histórico de la cultura ampliaba el conjunto de mediaciones de la representación y de la mente, y cambiaban las actividades mediadas la escuela iba reduciendo su cobertura de ellas.

Desde el punto de vista pedagógico, los educadores y los psicólogos de la educación por su parte, van a centrarse durante algo más de la primera mitad del siglo en modelos que enfatizan los conocimientos y habilidades necesarios para aprender a leer (de decodificación, vocabulario, comprensión fundamentalmente) elaborando la mayor parte de sus teorías y métodos sobre ellos y su mejor aprendizaje. Podríamos decir que se da un enfoque centrado en las técnicas y en las tareas, y en las destrezas/déficits consiguientes, con un énfasis lógico en materiales educativos específicos y en los procesos perceptivo-motrices. No es óbice que los contenidos para ejercitar esas habilidades tengan un valor sociomoral que varía de unos países a otros: identidad nacional, religiosa, etc. Es cierto también que algunos pedagogos como Freinet enriquecerán el enfoque en las destrezas/técnicas/tareas con una seria preocupación por las actividades e intereses culturales más socialmente significativos para dar sentido a esas rutinas y destrezas.

Desde los años sesenta y sobre todo de los setenta el énfasis se va a trasladar desde las destrezas y déficits a los procesos cognitivos necesarios para el proceso lectoescritor y del modelo de manejo de habilidades se pasará a otro de arquitectura de procesos y de estrategias en su uso.

2.2. La alfabetización ya no es lo que era

Las dos últimas décadas, especialmente la última, van a alertar sobre la insuficiencia de la alfabetización que se realiza. Macedo señala que el niño norteamericano de hoy es capaz de leer la palabra, pero no el mundo ("read the word, not the world"). Egan (1991, 2000) expresa su preocupación por la trivialización de los aprendizajes y la superficialidad verbal, junto a una pérdida de núcleo narrativo. Otras voces apuntan a características de la mente de las nuevas generaciones en que se acumulan efectos sumados de la escolarización actual -centrada en amplios currícula de saberes fragmentarios y descontextualizados- y de la actual cultura audiovisual (Perkins, 1992; del Río, 1996). Juntos parecen fomentar un pensamiento mosaico, asociativo y sensorial. Perkins caracteriza dos señales de alarma que él denomina, por restringirnos al campo educativo, "conocimiento frágil" y "pensamiento pobre". Parece que más que nunca, es necesario un sólido marco retórico del mundo, un núcleo compartido de narrativas que conjunten una cosmovisión bien estructurada, y a la vez una enseñanza de la lectoescritura que permita su uso eficiente en situaciones de actividad real en el mundo cotidiano y profesional, de los intereses personales y colectivos, más allá de los muros del aula.

Si nunca deberíamos haber considerado fácil y automática la alfabetización, ¿qué mutaciones han sufrido en la historia reciente la escuela por una parte y el contexto cultural extraescolar por otra, y cómo pueden afectar a ese proceso de aprendizaje?

En estas tres últimas décadas han ido levantando gradual, pero ineluctablemente, una inquietud social sobre la dificultad creciente de la enseñanza de la lecto-escritura y sobre las capacidades alfabéticas de las nuevas generaciones. Desde el informe Bullock inglés de los años 70, otros informes, en Europa y en Estados Unidos, han venido a alertar sobre una creciente debilidad funcional de la alfabetización en la vida cotidiana (una incapacidad para utilizar la lectoescritura en actividades reales) y sobre una deficiencia cada vez más extendida del pensamiento verbal y las capacidades lingüísticas en las nuevas generaciones de escolares. El énfasis pedagógico en los aspectos más instrumentales y escolares del código no ha podido ocultar este hecho, ya que el efecto se extiende al desempeño en las propias tareas escolares.

La enseñanza de la lecto-escritura se ha movido históricamente a lo largo de un eje bipolar que podría situarse en relación con las grandes funciones de la mente. En un extremo, las funciones cognoscitivas y los aspectos racionales e instrumentales del lenguaje. Podríamos así considerar la lectura y el escritura como el núcleo de lo que la perspectiva genético cultural vygotskiana denominaba "psicotecnias del intelecto": el pensamiento, la memoria, el posicionamiento técnico (en cuanto factor mecánico inteligente) en el mundo. Al otro extremo del eje estarían las funciones directivas y la "psicotecnica del sentimiento": lo que en neuropsicología podemos definir como las funciones orientadora y ejecutiva y, en términos más amplios abarca aspectos como las emociones, la motivación y la decisión, la identidad y el posicionamiento dramático en el mundo.

Podemos leer para identificarnos con una cultura y asumir su narrativa, escribir un diario para construir nuestra vida como un relato que se hace; y también leer las instrucciones para rellenar la declaración de la renta o escribir para llevar la lista de la compra, la cuenta de las deudas en la mercería, o los apuntes de clase.

Podríamos pensar que la escuela de finales del XIX y primera mitad del XX, está presidida de por una u otra modalidad de "racionalismo romántico" (no es contradictoria esa búsqueda de un equilibrio poderoso y estimulante entre ambas dimensiones). Luego, los años de predominio de un racionalismo más escéptico y pragmático impusieron una agenda teórica y didáctica centrada claramente en el polo instrumental y asentado en orientaciones psicopedagógicas inspiradas fundamentalmente en los modelos de enseñanza de la lectura del conductismo y el cognitivismo.

Podemos sintetizar los efectos de la crisis de la alfabetización y de la LE (lectoescritura) en tres aspectos:

1. La fractura del sistema funcional de pensamiento presidido por la lectoescritura, con nuevas tendencias en las funciones cognoscitivas (pensamiento asociativo, memoria sensorial y episódica, dependencia atencional del contexto externo, percepción impresionista, etc)
2. El crecimiento del analfabetismo funcional dentro y fuera de la escuela. La LE centrada en tareas escolares provoca una tendencia a desvincular su capacidad mediadora de la actividad productiva y real.
3. El analfabetismo literario y la desestructuración del marco retórico. El mundo ya no está definido por un conjunto articulado de relatos en una cosmovisión compartida. La LE tampoco preside el mundo del imaginario, que ha pasado a ser territorio de lo audiovisual y multimedia que a su vez,

tampoco alcanzan a producir es cosmovisión estructurada (como sí parecían capaces de hacer en los años del cine presididos por la herencia literaria). La pérdida de terreno de las grandes ideologías y religiones que a su manera proporcionaban narrativas estructurantes, acelera aún más esta misma tendencia.

La crisis abierta en los últimos veinte años alrededor de la enseñanza del lenguaje escrito nos debe hacer reflexionar sobre la orientación educativa de lo que sin exagerar, podemos considerar una de las grandes fuerzas genéticas del hecho humano. No parece fácil que vayamos a encontrar en las nuevas tecnologías una sustitución automática y sin problemas de la tecnología literaria para construir las funciones superiores. Y por otra parte, sólo con una visión simplista y lineal podría pensarse que las nuevas tecnologías y sistemas simbólicos vienen a sustituir al lenguaje verbal escrito; más bien las nuevas tecnologías de la mente podrían reforzarlo y mejorarlo, pues definen un complejo adicional que exige la reestructuración cultural en un sistema más amplio, rico, y a la vez comprometido conjunto de mediaciones que deben ser dominadas por las nuevas generaciones.

Lo que vamos a exponer aquí es una orientación genético cultural de la lectoescritura tradicional, convertida en multi-lectoescrituras, para encuadrarla en su marco histórico y poder recuperar su potencial redefiniendo su función con una nueva ambición. Echaremos primero una breve ojeada a la trayectoria educativa de la lectoescritura para abordar después un modelo en que la situaremos en el marco del conjunto de mediaciones construidas por la cultura para edificar las funciones psicológicas superiores. Afrontaremos después los problemas que plantea el cambio profundo y rápido de ese sistema de mediaciones y sus principales efectos, para terminar proponiendo algunas ideas centrales para replantear la alfabetización y recuperar su protagonismo en la educación.

2.3. Leer y escribir como vía para "aprender lo humano". La lecto-escritura entre el conjunto de mediaciones culturales

La tradición educativa ha ligado el dominio de los aspectos centrales de la condición humana (el pensamiento y la apropiación de los sentimientos y contenidos de las identidades culturales o nacionales) al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Aprender a leer y escribir equivalía así a acceder a una especie de código mágico y universal del pensar y el sentir; a un acervo universal de la ciencia y a otro, más indefinido pero más hondo, de la historia personal y colectiva y del sentimiento y la personalidad, de la propia cultura. Estos dos aspectos de la lecto-escritura, de cábala simbólica universal uno, de herencia cultural y sentimental otro, han permanecido como valores esenciales en el debate social, político y pedagógico. Es cierto que en los últimos tiempos se abre y encarniza una batalla entre la primera dimensión y la segunda. El predominio de la primera, centrándose en el código universal cognitivo y dejando de lado el contenido cultural afectivo, ha reforzado una visión formal de la lectoescritura, concebida como herramienta y código del pensamiento universal. Ha quedado así un tanto marginada la tradición lectoescrita histórica, más humanística y sensible a una mente de más amplio espectro, abierta a la vez a la forma y al contenido.

En este escenario, las cosas se van a ir complicando en ambas dimensiones. Por una parte, la aparición histórica y el rapidísimo desarrollo de nuevos medios (televisión, redes, ordenador, multimedia), nuevos sistemas simbólicos (informáticos, audiovisuales, ideográficos, etc) y la progresiva extensión del polilingüismo como pauta, hacen que la codificación lectoescrita sea menos

simple, menos universal y menos estática. Por otra parte, la batalla por la identidad de las culturas se va a ir polarizando cada vez más hacia el dominio en el mercado de los modelos y repertorios culturales propios y en su apropiación por los ciudadanos, estando estos repertorios escritos en los diversos sistemas simbólicos (alfabéticos, audiovisuales, hipertextuales, etc). Por supuesto esta interpretación de la situación puede no ser compartida por las fuerzas institucionales dominantes que pueden seguir tratando de suponer y de así imponer un patrón propio disfrazado de global o universal.

Como efecto combinado emerge además un nuevo hecho. Los efectos genéticos de los medios de comunicación y la urdimbre cultural apuntan a una "mente postmoderna" o a unas inteligencias audiovisuales que se parecen situarse en posiciones marginales respecto de los ideales alfabetizadores. El hiato de sentido entre docentes y discentes, entre generaciones alfabéticas y audiovisuales parece ahondarse. ¿Cuál sería el diagnóstico, el tratamiento y el pronóstico de esta situación a la luz de una relectura histórico cultural, mejor genético-cultural, de la lectoescritura?

El ideal democratizador a través de la "enseñanza de las letras" de la escuela de hace cien años se enfrenta así, ante el nuevo siglo, con la necesidad de actualizarse y definir la primera y modélica lucha por la generalización de la alfabetización lectoescrita, como una nueva, compleja y -porqué no- excitante batalla por la generalización de una multidimensional "alfabetización global" (del Río, 1993) o pedagogía de la multialfabetizaciones (pedagogy of multiliteracies: The New London Group, 1996).

2.4. Qué son las campanas, dónde las oímos y por quién doblan. Una rápida introducción histórico-cultural a los útiles de la mediación y la representación.

El entorno animal y biológico se nos impone directamente. La atención natural (involuntaria) expresa esa intrusión de los estímulos sobre nuestra mente, que reacciona y, por decirlo así, está guiada y programada por el entorno ecológico natural, por sus perceptibilidades (valencias o affordances) o posibilidades de acción (effectivities) (Lewin, 1936; Gibson, 1979). Fue mérito de Pavlov descubrir cómo convertir esa reactividad directa y natural al medio del animal o del hombre en un mecanismo manejable por el científico y poder así condicionar estímulos intermedios (estímulos condicionados) a las valencias y efectividades naturales (estímulos incondicionados): Pavlov descubrió cómo tocar la campana al animal para provecho del campanero.

Fue mérito de Vygotski (1982-84) descubrir el mecanismo mismo de la mediación tanto en términos de Pavlov (definiéndola como estímulo-medio), como en términos de las ciencias de la cultura (definiéndola como psicotecnia del intelecto y como psicotecnia del sentimiento). Vygotski comprendió que todo útil cultural, todo signo, todo artefacto o medio, no son sino mediaciones estructuralmente asimilables a la campana de Pavlov. Por decirlo así, se dio cuenta de que el truco excelso de la humanidad consistió en aprender a tocarse la campana a sí misma. El hombre, dice Vygotski, aprende primero inconscientemente a condicionar a otros, a compartir estímulos que redirige o media a los demás (el hombre fue para sí mismo el primer animal doméstico) y que luego aprende a dirigirse a sí mismo. Al aprenderse a darse a sí mismo órdenes desde fuera, al re-dirigir o re-mediar los estímulos, el hombre se domina a sí mismo desde el propio entorno ecológico que a él le domina. No cambia las leyes, sino que las hace actuar en su provecho. No trasciende totalmente el entorno físico presente que domina al ser biológico, sino que inserta en él mediadores que le dan las órdenes (affordances, effectivities) que él mismo quiere. Extendiendo al visión de Vygotski a una neuro-ecología cultural (del Río, 1994) podemos decir que programamos

el despertador, re-presentamos los eventos en sonidos, gestos, trazos, diseñamos las iglesias desde mecanismos sublimes y complejos de mise en scene, escribimos o re-presentamos los eventos no presentes en mitos y novelas. Hemos colonizado el entorno biológico para constituirlo en un entorno hecho a nuestra conveniencia, en un entorno cultural. El mecanismo de la interiorización que más tarde nos permite incorporar bajo la piel los mediadores culturales primero construidos fuera de la piel es un mecanismo esencial, pero el de la mediación cultural externa es el primero y el más importante.

A Marx y Engels les apasiona la obra de las herramientas eficientes (las armas, la azada, la rueda) y las hazañas del homo faber. A Vygotski le deslumbran, no esas herramientas que cambian al entorno físicamente, sino aquellas otras que nos cambian a nosotros mismos, que cambian a la propia mente humana y que actúan físicamente sobre el entorno; y no con objetivos físicos, sino psicológicos, constituyéndolo propiamente en un entorno cultural... Como son, para nuestra mente, contextos funcionales de neuronas pegadas a la piel tan entrañables como el pueblo, la ciudad, la casa, la mesa y la cartera. Como es el aula: ¿qué hay en el aula que sea natural, "presentacional", como no sean las moscas que se infiltran por la ventana? Todo en ella pertenece al universo de lo re-presentacional, de lo culturalmente mediado, y permite insertar en un entorno sensorial limitado (la cultura situada) un mundo representacional ilimitado (la cultura virtual): todo un mundo de historias, de realidades re-mediadas mediante los útiles de la cultura (un perro se echaría a dormir en la esquina tras un primer reconocimiento de un aula convencional; un alumno, si él mismo o el maestro no dominan este juego cultural de las mediaciones, también).

Nuestro mundo está pues construido sobre mediaciones espaciales, marcos o escenarios culturales, campanarios a su vez repletos de mediadores que re-presentan e introducen cosas y eventos y nos tocan todo un mundo de campanas que hemos forjado a lo largo de nuestra historia cultural.

De manera un tanto convencional e informal, casi mediante lo que en metodología de análisis de contenidos se denomina "técnica de los montones" (y que viene a ser la misma técnica taxonómica de los primeros naturalistas, desde Aristóteles a Linneo), podríamos clasificar las entidades culturales o las mediaciones en cinco grandes familias. Al menos esa es nuestra propuesta (del Río y Álvarez, en prensa) como guía puramente práctica para intentar clarificar la inmensa selva de mediadores en que estamos sumergidos y que, por eso mismo, nos resultan invisibles o transparentes (el pez es el último en conocer la existencia del agua, decía McLuhan).

Estas cinco familias de mediadores, mediados todos ellos a su vez por el gran mecanismo de la mediación social en simbiosis funcional con los otros, serían:

1. Los marcos o escenarios culturales o *zonas sincréticas de representación* (del Río, 1990)
2. Los artefactos culturales y *medios* de comunicación
3. Los *sistemas simbólicos*, códigos y lenguajes
4. Las *estructuras formales* de representación de carácter semántico (intermedias entre sistemas simbólicos y los contenidos), como conceptos, estructuras, géneros o formatos.
5. Los *contenidos* vitales vehiculados: mitos, modelos de mundo y de vida, ciencia, información, realidades o virtualidades representadas.

Lo que voy a proponer en este artículo es que la alfabetización global debe llevar al conocimiento crítico -al conocimiento suficiente tanto para su dominio cotidiano como para organizar

la conciencia- de esas cinco familias de mediadores. Es decir, un dominio en cuanto a su operatividad y uso eficiente (conocimiento funcional) y en cuanto a su mecanismo y acción sobre nuestra mente (metaconocimiento).

Este reenfoque de la alfabetización supone desde luego una cierta antropología redirigida sobre nosotros mismos. El antropólogo o el psicólogo cultural descomponen y analizan de arriba a abajo el mecanismo de construcción de conciencia y del hecho humano de una determinada cultura. Un mecanismo simétrico y complementario sería el del cineasta, cuando analiza de abajo a arriba, para componer desde sus elementos básicos, el mundo cultural real o de ficción presentado en un film (mise en scene) o el del educador en su más profundo sentido. El proceso histórico cultural ha venido realizando de manera evolutiva y real la construcción que virtualmente y de modo abreviado realizan ahora el educador, el cineasta o el novelista.

Por sintetizar esta idea en una tradición filosófica más conocida (véanse Unamuno, o Freire), podemos decir que la alfabetización global completa lleva a ser capaz de hacer bien dos cosas: "leer la vida y la realidad cultural" y "escribir la vida y la realidad cultural".

2.5. Mediaciones básicas: (1 y 2) escenarios, medios y artefactos.

Vygotski (1984) definió muy bien el proceso de mediación en base a los operadores más primitivos de ésta mediación, a los que él denominaba "instrumentos psicológicos" (como una regla, la tabla de multiplicador -hoy calculadora-, la agenda, el libro, o las cartas del tarot). Por nuestra parte (Río, 1987, 1990, 1994; Álvarez, 1996; del Río y Álvarez, 1999) hemos procurado ofrecer un modelo de integración espacial y cultural de los operadores culturales, tal como están distribuidos en la cultura.

En general los escenarios y los artefactos, los signos y los contextos, no tienen un carácter tan nítido en nuestros entornos personales. Los límites entre marcos y operadores no son nítidos. No solemos tener un buen mapa jerarquizado de nuestros mediadores psíquico-culturales. No pensamos en la palabra dentro del folio, el folio situado en una zona atencionalmente más central o menos en nuestra mesa, la mesa en nuestro despacho, etc. Simplemente usamos este juego de artefactos y marcos de manera experta pero inconsciente y quizá temperamental. El concepto de estímulo-medio o de artefacto cultural o de signo manejable (desde la ecología cultural nosotros hemos caracterizado estos signos como insertos de tipo efector y de tipo perceptivo, como "mangos" y "etiquetas") está excesivamente mezclado con el de marco. En el sentido de que, como señala McLuhan, un medio o un operador amplio no es visible hasta que no lo vemos como contenido de otro medio (ejemplo, el teatro dentro de la televisión). Como señalaba el santo español Francisco de Borja (experto en mapas), tan pronto se hizo el primer mapamundi el mundo comenzó a encojer.

Queda por hacer pues una buena taxonomía funcional de los mediadores. Pero baste aquí señalar y hacer pensar en el conjunto de operadores culturales que median nuestra percepción y acción cotidianas: el reloj de pulsera, la agenda, el lápiz, la regla, la calculadora... Esas campanas se combinan a veces en auténticos complejos y carillones de campanas, en complejos artefactuales los denominamos "medios", como el televisor, el libro, la prensa...

Y los artefactos y medios están situados en marcos combinados entre sí en la puesta en escena psíquico-funcional: la personal y la colectiva de una cultura. Un pueblo, una cocina, una

plaza, no son sólo contenedor de la acción psíquica humana, medio aséptico, sino medio nervioso, medio corticalizado y convertido en tejido vivo de la mente. Los medios y artefactos no aparecen pues, en general, como items de un catálogo inarticulado, sino como operadores combinados en escenarios funcionales, en sistemas de operadores situados.

El ser humano integra en una sola dimensión (Zona Soncrética de Representación, del Río 1990) estímulos y acciones procedentes de dos dimensiones: por una parte los que, como animal, proceden del entorno natural y, como humano, proceden de ese entorno culturizado en que hemos ido situando campanas y estímulos medios culturales (cultura situada); y por otra parte los que proceden del mundo de la conciencia, de esa parte de la corteza cerebral colonizada por la cultura desde la que controlamos todas las representaciones y funciones interiorizadas. Nuestra manera de relacionarnos con el mundo mezcla indistintamente todo lo interno y lo externo, lo individual y las funciones que otros nos prestan y acercan a nuestro entorno perceptivo. En esa mezcla lo interno se plasma en el contexto concreto externo y lo que está en ese contexto se integra con lo interno: la memoria de trabajo de nuestra mente se mezcla con la memoria cultural en nuestro contexto cultural. La mezcla es tan natural que no la percibimos, pues para nosotros la cultura fuera de la piel se ha constituido en una segunda piel y la mente se mueve en ese espacio liminal como si no hubiera fronteras: por ejemplo los actos de memoria interna (propósitos, planes) y externa (anotaciones en la agenda, post-it, colocar un libro al lado de la cartera que tomamos siempre al salir), están perfectamente encadenados y trenzados. Los escenarios de la actividad biológica quedan estructurados como marcos y escenarios culturales: el pupitre o la mesa de trabajo, la hoja de papel, la pantalla de cine, televisor u ordenador, la habitación, la plaza, el aula, la iglesia, el campo de fútbol, la discoteca... En ellos realizamos la mise en scène de la presentación y de la re-presentación articuladas en esta zona sincrética. Como en un sistema componencial tan armado como las muñecas rusas, en los escenarios se insertan los medios, en estos los sistemas simbólicos, en todo ello los mitos y contenidos.

Cada mente personal implica una cultura personal, cada cultura personal unos escenarios culturales personales. Esta idea es relativamente fácil de manejar desde la cultura situada. Se complica sin embargo cuando consideramos que a través de ciertos medios situados, como el libro o el cine, el ser humano ha construido un mundo paralelo del imaginario, una cultura virtual. En este sistema virtual no sólo insertamos cosas ausentes (del pasado, del futuro o de lo posible) en el marco presente, como cuando ponemos la foto de un hijo en un portarretratos en el aparador, sino que hemos construido escenarios y marcos -insertos en la cultura situada- pero que se especializan en la re-presentación de conjuntos completos propiamente virtuales, que se constituyen en auténticos nuevos entornos del imaginario. Cuando el sociólogo de la comunicación Thompson (1995) señala que el gran problema de la comunicación actual es la "deslocalización" no hace sino constatar el desmesurado crecimiento en la historia reciente de esta cultura virtual respecto de la situada. En política, por ejemplo, eso supone trasladar la interacción política situada a la virtual (la aldea global de McLuhan); de la representación en interacción directa (la polis de Platón, cuyo tamaño ideal estaba determinado por la posibilidad de interactuar directamente hablando en igualdad de condiciones todos los ciudadanos) hemos venido a lo que Habermas denomina "esfera pública", cuyos límites y organización no están aún claras para los teóricos de la cultura actual. Y efectivamente, la esfera pública, o es una abstracción, una metáfora, o es, como proponemos aquí, un sistema concreto más complejo pero análogo funcionalmente al anterior, de mediadores insertos y relacionados entre sí.

Nuestra dependencia de los marcos culturales constituidos previamente nos hace ver las

nuevas zonas sincréticas de la cultura como territorio selvático virgen. Nos movemos en ellas con torpeza, explorándolas. Parece haberse extendido entre los críticos postmodernos de la cultura la opinión de que esta insertividad y relación es cambiante, caótica, desigual (estructural y políticamente) y algo chapucera. Los propios creadores, no sólo los usuarios, son novicios ante los nuevos escenarios, y el crecimiento no planificado ni diseñado, y no depurado por la criba de la historia, nos enfrenta con creaciones humanas todavía no humanizadas. En ellos no se da siempre una buena organización racional de los operadores que tan naturales y garantizados nos parecen en los escenarios culturales tradicionales; en los nuevos entornos no siempre parecen ser el fruto de una buena técnica de mise en scene psico-cultural. El niño de hoy tiene así que aprender a moverse en un mundo cultural y a dominar unos escenarios e instrumentos psicológicos más caóticos, complejos y peligrosos que en tiempos de Platón. En él abunda sirenas y tiburones, bosques impenetrables y tormentas. La polis no parece haber sido bien re-mediada. Guiar al niño en ese aprendizaje y dotarle de buenos mapas y guía de viajeros es parte esencial de la tarea educativa de la alfabetización global.

2.6. Mediaciones básicas: (3) los sistemas simbólicos. Del "dominio de las letras" al de todos los símbolos.

Como ha señalado Salomon (1979), los contenidos culturales que se vehiculan a través de los distintos medios (el lienzo, el libro, el periódico, el film, la radio, la televisión, el ordenador) se han de codificar antes en sistemas simbólicos. La apropiación de la materia, la lógica y normas, los mecanismos y técnicas de esos sistemas simbólicos constituye la tarea más explícita y clásica de la alfabetización (por el aprendizaje de las "letras" o componentes de la escritura alfa-bética) o alfabetizaciones. El siglo que termina ha supuesto la irrupción de un conjunto poderoso de sistemas simbólicos no verbales o no predominante verbales. Y nos enfrenta, como el mediterráneo antiguo, con la descentración de un mundo multilingüe y multicultural. Unos y otros, medios y sistemas simbólicos, han aceptado además una lógica de concurrencia simultánea y utilización combinada. Como señala el New London Group (op cit) la alfabetización escolar se hizo en buena parte en un marco ideológico histórico monológico etnocéntrico: desde el ideal del fordismo de la sociedad industrial avanzada (el trabajo guiado por una norma única verticalmente impuesta y comunicada en manuales verbales de instrucciones) los modelos alfabético-letrados unilineales de texto y discurso, y el uso de un único sistema verbal. Hoy todos ellos deben ceder el paso a modelos abiertos y dialógicos de trabajo, a múltiples textos y discursos, y a diversos códigos tanto verbales como no verbales. El paso de una voz única a una combinación (armónica a ser posible) de voces, el dominio de esas escrituras como una polifonía de sistemas simbólicos, debe suponer un cambio profundo para la escuela. De la lógica de la monodia debe pasar a la de la orquesta y la polifonía.

Sin embargo es preciso ver ese cambio de manera constructiva, aprovechando los aspectos centrales de las teorías sobre la alfabetización lectoescrita para guiar desde lo que ya sabemos nuestra tarea ante la novedad de las alfabetizaciones en general. Olson (1995) ha defendido muy lúcidamente que "la escritura no es una mera transcripción del habla, sino que más bien proporciona un modelo conceptual para el habla". Olson, en lugar de suponer un modelo universal del lenguaje al que la escritura (la alfabética como escalón más alto y culminación de otros intentos más imperfectos, como la ideográfica, logográfica o silábica) se iría progresiva e históricamente ajustando, contempla las escrituras como sistemas simbólicos emergentes en sí mismos que intentan ajustarse dificultosamente y que interactúan con el sistema simbólico del habla. Y al hacerlo, al aprender a leer y escribir, aprendemos un o unos sistemas simbólicos distintos del habla y que a la vez nos sirven de una especie de modelo de contraste para comprender ésta, para pensar en el len-

guaje oral. Para pasar desde una lógica de codificación categórica a otra de re-codificación abierta.

Al igual que ilumina metacognitivamente ciertas partes del habla, la escritura nos ciega respecto a otras. De ahí que la llegada de los sistemas simbólicos múltiples, lejos de ser vista como un engorroso aumento de la entropía o el ruido, deba contemplarse como una amplia avenida, trenzada de múltiples vías, hacia la comprensión multidimensional y recíproca de los sistemas simbólicos en sus características generales y específicas. La alfabetización global nos debe proporcionar un kit de heurísticos para apropiarnos y dominar la simbolización en general.

2.7. Mediaciones básicas: (4) ¿estructura invisible o estructura ausente?

El contenido de los medios culturales y educativos sólo es accesible si uno se apodera metacognitivamente, críticamente, del envoltorio. Y los sistemas simbólicos son la parte más visible de ese embalaje. Pero hay partes menos visibles. Las estructuras formales de representación (intermedias entre sistemas simbólicos y contenidos) de carácter semántico son aprendidas en general inconscientemente: lenguajes sociales y géneros (Bajtin), formatos, esquemas, categorías o conceptos populares y científicos y, en general, los procesos retóricos, las estructuras semióticas y lingüísticas, los patrones estables de representación en cualquier medio, sistema simbólico y temática de contenido. Parcelas enormes del conocimiento están presentes en los currícula universitarios (e incluso en los de secundaria y primaria en menor medida) de cultura, artes y comunicación para garantizar el conocimiento teórico y práctico de estas estructuras. Al igual que las estructuras más visibles del lenguaje verbal se definen y enseñan en los modelos cognitivos jerarquizados de enseñanza de la lectoescritura, es preciso actualizar ese corpus de alfabetización mediante la enseñanza de dichas estructuras formales. El formato y el género, la narrativa y los conceptos, la puesta en escena y los scripts, por ejemplo, son troquelados invisibles que actúan sobre el niño sometiéndole a una categorización inconsciente, sin que su dominio sea alcanzado por muchos escolares que arrastran con frecuencia trayectorias universitarias laboriosamente recorridas palpando los contornos de estructuras invisibles con las que tropiezan y se golpean sin llegar a adivinarlas. Al mundo de las estructuras está dedicado un conjunto enorme de disciplinas y de nuevos conceptos cognitivos y no sería práctico siquiera apuntar aquí las más importantes. Pero sí recordar que su construcción, como han señalado Bajtin o Lotman, es un proceso histórico y cultural y que su necesaria descripción y análisis estructural, obligado en primera instancia, debe ir seguido por otro más procesual sobre su génesis y su repercusión sobre nuestra mente, sobre nuestras funciones adquiridas.

2.8. Mediaciones básicas (5): de la psicotecnia del intelecto a la del sentimiento: leer y escribir la vida.

Noticias e informaciones, ciencias y religiones, mitos y novelas, refranes y diálogo cotidiano, todos los contenidos de la cultura situada y virtual dirigen nuestra actividad y nuestro pensamiento. Nos dicen quiénes somos, qué es el mundo (social y natural, que son las cosas, artefactos y operadores materiales y simbólicos de las tecnologías, saberes y lenguas creados por el hombre y, sobre todo, qué es la vida y adonde vamos. De una u otra manera: en los currícula escolares o en la prensa, en la ciencia o en el teatro, en el templo o en las tertulias de televisión, en el bar o leyendo una novela.

Como en las muñecas rusas, todas estas representaciones y re-codificaciones de las herramientas del significado, todas estas mediaciones, llevan a una última y esencial herramienta del

sentido que redefine realmente, en el fondo y no sólo en la forma, la aventura humana; nos conducen a la última mediación que re-escibe el argumento natural escrito por nuestra herencia biológica y nuestros instintos en un nuevo programa para la vida humana. Las representaciones remiten unas a otras y la última referencia es justamente aquella que refiera a nosotros mismos. Cuál es el precio de olvidar que la escuela y la cultura de masas deben responder a esas grandes preguntas y que sus respuestas deben ser el armazón vertebrador de sus contenidos?

La vida como novela. Asistimos a una reivindicación de la narrativa en la educación (Egan, 1991; Bruner, 1986 y 1990). Si la narrativa es importante en la educación es porque lo es en la vida. Porque sigue siendo la vía principal para unir el significado con el sentido, la re-presentación de las cosas, con la re-presentación de nosotros mismos. Unamuno (1926) afirmaba que las novelas, por encima de todo, son modelos de representación sobre la vida para guiar y crear la acción de la vida misma. Igual que el diario es un instrumento de escritura que permite que uno "se lea a sí mismo" y al hacerlo aprenda a "escribirse mejor", la novela debería permitir que uno lea a otros para aprender a escribirse a sí mismo. Dicho de otro modo: las novelas no deberían leerse si no se es capaz de escribirlas o no llevan al deseo de escribirlas.

Novelas distribuidas y novelas personalizadas. Las "novelas de la vida" pueden no ser explícitas, no estar escritas en material simbólico objetivo que podamos leer pasando las hojas, subrayando y tomando apuntes. Pueden estar distribuidas y situadas en la cultura, repartidas en el acervo oral, los refranes, el folklore, los rituales de actividades muy pautadas pero cuya lógica y orden están insertos en sus escenarios reales y no descritos y recogidos en ningún manual de instrucciones. Si la comunidad es culturalmente densa y estable, uno puede vivir esa novela compartida y distribuida sin hacerla nunca plenamente consciente, pero no obstante participando profundamente de ella, según se despliega en el afán diario: bautizos, bodas, entierros, ritos, tertulias.....

Pero en la medida en que los relatos situados y los sistemas culturales muy trabados y fuertes aunque implícitos se han ido debilitando por el cambio hacia estructuras urbanas masificadas y fragmentadas, las posibilidades de vivir la vida participando en estas novelas compartidas y situadas se han ido así mismo reduciendo. Las novelas situadas y compartidas se han hecho más problemáticas y azarosas (las de las tribus urbanas que las escriben aventureramente en el asfalto por ejemplo) o se han sustituido por experiencias bio-psíquicas individuales organizadas (droga) o por novelas situadas hechas de retazos fragmentados que se sitúan en diversos escenarios no siempre bien articulados entre sí. Es la cultura del zapping en los modelos de vida. La novela vital se convierte imperceptiblemente (igual que el cine actual, que nos da una sucesión de breves episodios encadenados hilvanados más mal que bien con una estructura global débil) en el encadenamiento azaroso y errático de contenidos vitales y míticos fragmentados. A veces parece que el individuo toca al tun tun, con placer o desesperación, los botones, mangos y etiquetas de este mundo mediacional.

Freire y Unamuno, entre otros, han roturado el camino para combatir el estupor existencial y apropiarnos individual y colectivamente de los mecanismos de reestructuración narrativa de la autobiografía: bien participando en grupos culturales civiles que luchan comunitariamente por escribir su sociobiografía, (y por tanto por recomponer los sistemas comunitarios de sociobiografía tanto situada como simbólica); bien intentando construir individualmente una novela o biografía personal: en este caso el individuo debe luchar duramente por escribir su vida y su novela en un entorno que no es amigable, que no es sinomórfico con ella.

Unamuno distinguía tres niveles de novela: personal o del individuo, de la comunidad cultural propia (nacional, por ejemplo), de la humanidad toda. La integración exitosa y no agresiva de las tres fue un objetivo en su vida, lo que le llevaba a actuaciones en cada nivel que estaban ligadas a los otros niveles. La búsqueda (el hallazgo es más problemático) del dominio meta-cognitivo por Unamuno de estas mediaciones finales, a las que todas remiten (las que definen el "programa", finalidad, contenido narrativo de nuestra vida) puede servir de ejemplo de lo que una alfabetización global debe buscar. Los contenidos de la vida personal, nacional, de toda la humanidad (e incluso más allá) deben ser explícitos, deben hacerse conscientes analizando el "currículum" de la vida que nos da nuestra cultura toda.

La vida como sentimiento y propósito. Decía Vygotski que los sentimientos y la intencionalidad nos distinguen de la mente animal aún más que el razonamiento y el pensamiento. Es cierto que los psicólogos han tendido a divulgar la idea de que lo último es más cosa de la educación y lo primero sería más cosa de la herencia natural, más automático y animal. La tesis histórico-cultural de las mediaciones sostiene que los sistemas simbólicos (el lenguaje, la escritura, las matemáticas, etc) constituyen una construcción histórica y cultural de un conjunto de herramientas y técnicas psicológicas del pensamiento (para atender, percibir, pensar, recordar mejor mediante los útiles culturales) que debemos expandir y de las que debemos apropiarnos cada nueva generación (psicotecnia del intelecto). Pero también los sistemas artísticos, narrativos, rituales, el juego y la religión, constituyen un repertorio invaluable de útiles para construir el sentimiento, la intención, la voluntad y la libertad (psicotecnia del sentimiento). Construir los sentimientos prosociales, construir al yo y al otro interactivos (juego) y narrativos (novela, teatro, cine), ligar las emociones a representaciones culturales de la vida y de nosotros mismos (poesía, melodrama), construir la biografía y la autobiografía... resultan tan vitales o más para la humanidad que el dominio de los útiles del pensamiento. (Sobre la construcción de la directividad y el sentimiento por la cultura ver Vygotski, 1970) y del Río y Álvarez, 1995, 1996a y b).

El problema es que, de la misma manera que se ha normativizado (es decir, concentrado la variabilidad amplia de la cultura en una variabilidad más restringida que se ajusta aproximadamente a la "curva normal" o curva de Gauss) la pedagogía del pensamiento, no lo ha hecho del mismo modo la pedagogía de la vida (o lo ha hecho por omisión y dejando el campo libre a la actuación de los medios de masas). Jürgen Schriewer (1996) señala que en ningún otro ámbito político como en el de la educación están tan normativizadas las políticas públicas, ni en la económica, la social o la medioambiental. Con el agravante de que esa normativización implica a la vez la globalización, la internacionalización o normativización universal. Aunque no se aborda ésta dialógicamente, sino mediante la imposición o universalización de una visión particular del mundo.

La pedagogía punk. Este problema básico de qué mundo y modelo de vida construye nuestra cultura toda (que abarca el currículum escolar, los medios de comunicación, la cultura situada cotidiana) ha quedado sin embargo fuera de los grandes tópicos oficiales de trabajo en la educación y en la enseñanza de la lectoescritura. Por eso Donaldo Macedo, en la tradición de Freire, señala que la escuela norteamericana enseña al niño a leer la palabra pero no el mundo (read the word, not the world). Por eso Robert Miklitsch (1994) denomina acertadamente y con bastante ironía "pedagogía punk" a la que, pese a todo, se ocupa de ello.

Miklitsch, que a través de la enseñanza de lengua y literatura ve indispensable enseñar

sobre los medios de comunicación y la cultura, señala que la intervención en el mundo real (la política) no sólo debe ser permisible, sino imperativa, para los educadores. Su tesis es simple: todo educador interviene, ya sea explícita, ya sea implícitamente, en la política y en la orientación social, de modo que es mucho más honesto y democrático hacerlo explícitamente. Miklitsch replantea el problema de la ideología en la educación. Los medios de comunicación transmiten la manera predominante de ver el mundo, (la ideología dominante decían Marx y Engels o teóricos actuales como Fiske, 1990, en comunicación). Para Miklitsch una de las características de esta visión del mundo predominante o ideología dominante actual, sería hoy la sustitución de los productos culturales ofrecidos en épocas anteriores como mensaje artístico o propuesta de actividad (ocio: leisure) por otros cuya finalidad básica es el entretenimiento y la inactividad (entertainment), el qué hacer hoy es sustituido por el qué ver hoy. Podríamos caracterizar esa inversión del mundo representacional como voyeurismo: en lugar de servir las mediaciones y la re-presentación a la actividad y la vida del organismo, de servir las extensiones al sujeto, el sujeto sirve a las extensiones, la vida se sujeta a las re-presentaciones. En lugar de manejar su cultura virtual y emplearla para elevarse a una realidad más real, el ciudadano actual puede acabar siendo manejado por ella y empleándola para evadirse de la realidad misma.

Analizar pues el modelo de mundo, de vida, de humanidad, de actividad propuesto por los medios y por la cultura actual en su totalidad, sería el aspecto final del sentido de una pedagogía cultural de la alfabetización. Si McLuhan sostenía que el medio, más que el contenido es el que nos cambia o nos reestructura funcionalmente (el medio es el mensaje), el reenfoque vygotkiano, unamuniano, o incluso de la punk pedagogy, sin despojar de valor a los útiles y medios del significado nos devuelve a las mediaciones comunicativas últimas que soportan el valor funcional directo para definir y guiar nuestra vida. Podemos contemplar esas dietas culturales que proporciona el mundo cultural actual como culturas personales (Heidmets, 1985) o, puesto que estamos hablando como educadores, como culturas infantiles (New London Group, op cit). Como tales habrá que analizarlas para comprender el mundo cultural exterior y el eventual mundo interior de cada niño.

Este mismo reenfoque de reivindicación del corazón frente a la razón en la enseñanza de los útiles culturales ha sido planteado por Barone (1994). Frente a la pedagogía de la "objetividad intelectual", Jonathan Kozol (1967) defendía -como un contrapeso necesario en el entorno cultural de tradición instrumental y racionalista de los Estados Unidos- la del "compromiso apasionado". En la misma tradición sartriana de lo que debe ser la obra literaria (aquella que debe despertar la conciencia de la humanidad y la idea y el sentimiento de la solidaridad) Rorty (1989) cree que los textos literarios deben ayudar a ver y sentir la novela de la humanidad como una aventura común más allá de diferencias y discriminaciones. Kozol, (1992) desde Rorty, cree que los textos educativos deben abandonar el circunspecto y anodino estilo académico para pasar al iluminativo y apasionado hacer del arte. Un Vygotsky actualizado hablaría aquí de compensar con la psicología y la pedagogía del arte la aproximación cognitiva en la enseñanza de los útiles de la alfabetización.

Este problema ha sido puesto de manifiesto a nivel filosófico moral por Habermas. Vivimos una cultura que enseña la ética como pensamiento, pero la acción moral no parece seguirse inevitablemente de ese pensamiento. Y es que Habermas de algún modo parece entender que a través de la esfera pública, no sólo se ha extendido la comunicación racional, sino que los medios ofertan los mitos y la arquitectura [a ratos sentimental, y muchos más ratos primitivamente y sensorialmente emocional] de la humanidad de nuestra época. Parece haberse abandonado a una oferta privada torpe e inconsciente la vieja tarea intelectual y artística de escribir lo que la Sociología

denomina "grandes narrativas legitimantes", de ofrecer a las nuevas generaciones mitologías y novelas para alimentar la autoconstrucción, como era propio de la religión, el arte y la ciencia de los siglos precedentes.

Pero en la perspectiva vygotkiana o unamuniana, al tiempo que se reivindican ambos niveles [el del pensamiento y el del sentimiento], no se acaba de aceptar esa forzosa separación que parece sugerir la frase "el corazón tiene razones que la razón desconoce".

Vygotski cree que sus psicologías abstractas [psicotecnia del pensamiento] y concretas (psicotecnia del sentimiento: juego, religión, arte) serán eventualmente articulables. Como lo cree Unamuno respecto a los componentes racional-europeo y sentimental-español del debate regeneracionista de hace ahora un siglo. Unamuno lo sintetiza en un lema claro para la educación: llevar al niño a "pensar alto y sentir hondo".

Reflexionar sobre la vida y la humanidad como quieren los filósofos cuando reivindican su presencia necesaria en la educación, no debe hacerse sin embargo desde la abstracción sin cultura, sino desde los textos e imágenes que los medios, la cultura situada cotidiana y la propia educación formal ofrecen a los estudiantes. Alfabetizar en este sentido es sobre todo aprender a leer el mundo. Leerlo a través de sus claves instrumentales. Pero leerlo también para aprender a nosotros mismos en él, leyendo a la vez las mediaciones mitológicas y narrativas que nos ofrece nuestro entorno cultural. Y, como quiere Unamuno, leerlo para escribirnos, para pasar de conocerlo a actuar y ser en él.

3. PALABRA E IMAGEN: LA NECESARIA ALFABETIZACIÓN CONJUNTA EN LA ERA AUDIOVISUAL

La concepción ecológico-funcional de la biología y la psicología animales va a ser extendida -más que replanteada- desde la perspectiva histórico-cultural, al tener en cuenta que las capacidades perceptivas y motrices de un organismo son prolongadas, y mediadas por la cultura: un semáforo extiende y media nuestra capacidad visual de percibir o anticipar el tráfico que pueda constituir un peligro, al igual que abren nuevas posibilidades perceptivas una campana, un periódico, o un timbre. El entorno se llena así de estímulos culturales mediadores que transmiten cosas de manera selectiva, y esta selectividad no se ha organizado naturalmente por la evolución [no se ha hecho órgano "bajo la piel" en nuestro organismo] sino que ha desarrollado una organización exógena, social e instrumentalmente tejida en la cultura. Los "órganos culturales" estructuran u organizan nuestro sistema funcional de manera extensa al organismo, ocupando neurológicamente la cultura, fuera de la piel, mediante conexiones extracorticales. Al Merkwelt y al Wirkungswelt naturales se superponen otros nuevos culturales, mucho más flexibles y cambiantes, y susceptibles de diseño por nosotros mismos. La iconografía religiosa, las marcas publicitarias, los lenguajes, las señales de tráfico, la interfaz del ordenador..., todos, transmiten nuevas valencias culturales y efectividad culturales (del Río, 1996). Ciertos estímulos se hacen culturalmente relevantes, así como ciertas acciones sobre el medio se hacen posibles gracias a la acción culturalmente mediada [escribir cartas, votar, mandar un donativo para ayudar a una catástrofe en otro continente...].

La visión funcionalista es pues una visión vinculada a la actividad situada del organismo y en la que no son los aparatos por separado, u órganos, sino el conjunto y su operación sistémica e integrada lo que permite comprender su funcionamiento. Desde la perspectiva de James J. Gibson (1979), un sistema perceptivo es el que nos proporciona información significativa sobre el mundo

y nuestra relación con él y responde a variables físicas de energía. El órgano sensorial sin embargo no nos dice, a partir de su mecánica, las prestaciones que aporta el sistema perceptivo. Éste —el sistema perceptivo— en cambio, supone integrar el órgano con todas las capacidades centrales y periféricas del organismo. Desde la perspectiva funcional sistémica de Luria-Vygotski, los sistemas funcionales se reestructuran y re-organizan mediante la incorporación de sistemas externos y culturales de organización [estructuración como órganos de elementos de la realidad ya sea biológica interna, ya cultural externa]. La cultura humana ha desarrollado diversos tipos de mediación de manera más o menos canalizada y concentrada en los sistemas perceptivos. Así auditivamente hemos ido restringiendo la gama de frecuencias hasta concentrar la sensibilidad de nuestro espectro auditivo en las invariantes del habla y hemos ido acumulando cada vez mayor información en el sistema visual (se estima en el 90% del total de la información de la cultura actual). Los probables desarrollos de las tecnologías y caparazones tecnológicos parecen promover una extensión del sistema háptico y básico de orientación ligado al visual. Las configuraciones funcionales de los sistemas perceptivos son pues enormemente dependientes de la evolución cultural, y en la misma medida el desarrollo cerebral ontogenético [en los diferentes individuos y culturas] de las zonas correspondientes a esas nuevas configuraciones (del Río y Álvarez, en prep.) Una refundación de la alfabetización. La emergencia de la cultura global con la ruptura de las fronteras de cada país que diseñaba mundos monolingües, junto con la expansión de nuevas tecnologías, nuevos medios y nuevos sistemas simbólicos que incorporan la imagen y los multicódigos al kit cultural básico de la mente humana, deberían haber supuesto un replanteamiento del ideal educativo: tanto por la apertura cultural horizontal como por el avance histórico en tecnologías y medios, el mundo actual es plurilingüe a nivel verbal y multilingüe y multi-simbólico de modo que a las lenguas verbales se unen las imaginísticas y audiovisuales. Las 3 RRR del ideal alfabetizador inicial tienen que redefinirse incluyendo las culturas múltiples, la imagen y las tecnologías

4. RESUMIENDO: HACIA UNA ALFABETIZACIÓN ACTUALIZADA

4.1. Alfabetización y diseño cultural de la educación

Alfabetización perceptiva e imaginística. Las investigaciones sobre usos significativos y reales de las mediaciones y artefactos culturales (del Río, 2001 Nájera, 2001, del Río y Álvarez, 2001) muestran que no son las tecnologías en sí mismas y de manera automática y general ("el" ordenador, "la" televisión, "el" cine) las que producen desarrollo y aprendizaje o deterioros de diverso tipo, sino que aquello que los causa es su utilización concreta y real con unos u otros contenidos y actividades: contenidos y actividades desestructurantes y deletéreos o, por el contrario, estructurantes y significativos. Como no son el papel y el lápiz o la imprenta en sí, sino las novelas y periódicos que leemos, el diario y la agenda personales que llevamos, las cartas que escribimos, etcétera, los que construyeron la mente "letrada". (Norman, 1999, 2000) ha enfatizado el papel del "Diseño Conceptual" y de la construcción de tecnologías humanizadas, de modo que más que una sumisión del usuario a diseños e ingenierías humanamente defectuosas, se trata de rediseñar las tecnologías a medida de lo humano. El "diseño conceptual" se ha integrado en modelos de diseño tecnológico del hardware, e incluso de efectos especiales y puesta en escena cinematográfica, y permite una nueva alfabetización de la imagen (del Río, en prep.) No sería insensato llevarlo a la educación. El análisis de la imagen y el dominio de la imagen desde una ingeniería de la percepción y del uso funcional no sólo es imprescindible para la formación de profesionales de la imagen, sino que hoy resulta necesario para cualquier niño y ciudadano de la nueva cultura., pues permite, simplemente, no depender de lo visible sino re-aprender a ver, viendo lo invisible (del Río op cit.)

Las tecnologías: medio para qué mensaje. El uso de los nuevos medios y tecnologías, pese a su indiscutible atractivo por sí mismos, no nos libera de la necesidad de dotarles de objetivos adecuados. Siguen siendo medios que necesitan, para tener fuerza educativa, ponerse al servicio de fines y actividades reales importantes y desafiantes. el indudable atractivo artefactual de las tecnologías de la comunicación debe estar potenciado e insertado en contenidos vitales y en actividades significativas, en la medida en que se pueda, de carácter real y productivo. La alianza entre medios tecnológicos desafiantes, pero usados como medios de objetivos reales significativos se ha mostrado decisiva a nivel educativo, como hemos visto en proyectos educativos experimentales en el Centro Tecnológico de Diseño Cultural (Álvarez, 1999)

El currículo escolar y el currículo mediático: una ignorancia recíproca. La especialización de la escuela en contenidos abstractos [como dicen los niños allí se aprenden cosas que son verdad pero que no son reales] y de los medios de comunicación que llegan a los niños y jóvenes en contenidos concretos fragmentados [allí encuentran cosas "que son reales, aunque no sean verdad"] ha generado un ruptura en el sentido que debe ser recompuesto con un encuentro bien articulado entre los contenidos científicos y del conocimiento escolar con los contenidos de la vida real [que no siempre transmiten los medios correctamente]. Ello implica un compromiso y una acción protagonista más decisiva en las programaciones de los medios y en la reprogramación "con validez ecológica", significativa, de los contenidos educativos. El niño se ve sumergido en dos culturas: la escolar como alumno, y la mediática como ciudadano. Los esfuerzos por coordinar ambas culturas en un currículo unificado, global, no son suficientes. Y sin embargo los experimentos educativos en ambas direcciones (programas televisivos, como el fundacional Sesame Street y bastantes otros; programas de inserción de prensa y televisión "no escolares" en las didácticas escolares para integrar el contenido del mundo real con el del mundo del saber) han resultado muy eficaces. Integrar lo que se ve en geografía o historia con el último informativo de TV o una tertulia; los problemas de moral y filosofía con un magazine o un reality show, etc, permiten al niño implicarse más en la educación y aprender actitudes más juiciosas al ver los programas cotidianos: en suma, integrar el mundo escolar y el mundo mediático.

El diseño cultural de la educación. El cambio cultural y tecnológico y los cambios humanos en las nuevas generaciones deben llevarnos a evitar una "falta de ambición educativa". No podremos resolver el problema si lo afrontamos como un reajuste parcial, como el simple añadido parcial de un contenido concreto o una nueva tecnología específica o un determinado medio de comunicación emergente, al mismo esquema y estructura educativos. Es el modelo enciclopédico de corpus de saberes en que cada nuevo problema genera un nuevo contenido o asignatura de una estructura que cada vez agrava así sus insuficiencias de diseño [la sobrecarga informativa, la fragmentación semántica, la pérdida de significatividad, la desvinculación con la actividad real]. Los modelos teóricos, metodológicos y culturales del enciclopedismo han mostrado su insuficiencia en los últimos años. Nos enfrentamos a un rediseño conjunto de la cultura y la educación; a la necesidad de una reflexión y una acción más generales y profundas sobre todo el proceso de desarrollo y educación de las nuevas generaciones en un mundo que cambia a una gran rapidez, con la responsabilidad y la ilusión de que ese cambio vaya en la dirección más constructiva para el futuro.

4.2. La nueva alfabetización

El analfabetismo funcional. La investigación reciente ha puesto de manifiesto dos graves problemas en la mayoría de los países afectados por la cultura postmoderna audiovisual. Uno es el

denominado analfabetismo funcional: aunque se haya aprendido la lectoescritura y se emplee en contextos educativos para las tareas escolares, posteriormente no se emplean con eficiencia en la vida y el trabajo. Y ello porque la lectoescritura se desarrolla sobre todo en actividades no reales y diseñadas para aprender la letra, pero vacías de funcionalidad productiva (tareas escolares o de estudio). Es decir, la conciencia y la actividad no están mediados y reconstruidos funcionalmente por estas herramientas del espíritu. Una nueva oralidad parece presidir la vida de muchos ciudadanos y cada vez es más frecuente encontrar niños en grados avanzados de escolaridad con incapacidades de lecto-escritura manifiestas.

El analfabetismo del imaginario. Si el analfabetismo funcional muestra la incapacidad para mediar la actividad productiva cotidiana con la palabra escrita, una nueva incapacidad para inspirar el contenido de la conciencia ha sido definido en los nuevos contextos. El analfabetismo del imaginario supone que el niño o el ciudadano no dispone de un marco retórico claro del mundo (rhetoric framing), de una cosmovisión que permita situarse en el universo y encontrar un lugar en él. Cada cultura histórica, incluso las míticas orales, han ofrecido ese marco retórico. La explosión fragmentada de contenidos de nuestra era está provocando que los ciudadanos sean viajeros sin mapa en un territorio simbólico cada vez más grande e incomprensible, en que se han acostumbrado a vagar o "navegar" guiándose por reflejos diversos de supervivencia.

La alfabetización integrada. En buena medida el problema se agrava porque las nuevas generaciones desarrollan capacidades perceptivas ágiles pero superficiales de lectura del entorno audiovisual [nuestras investigaciones nos señalan que la rapidez de percepción de imágenes es mayor en las nuevas generaciones y el umbral de los subliminal ha retrocedido]. Pero a la vez cada vez es mayor el número de los que no leen y escriben en profundidad en ese mundo audiovisual. Lo más relevante es que la lectoescritura audiovisual y verbal están inextricablemente unidas hoy: los más competentes y activos lo son en ambas a la vez. Dicho de otra manera: la imagen aporta creatividad y amplitud perceptiva a una buena mente verbal; la palabra, directividad y estructura a una buena mente audiovisual. Cada vez parece más necesario pensar en una alfabetización integral. Integral por unir lo verbal y lo audio-visual e integral por unir la funcionalidad en las actividades cotidianas de las lecto-escrituras con la funcionalidad para el espíritu, la conciencia y el imaginario.

5. ALGUNAS SUGERENCIAS PARA PENSAR ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

5. 1. El currículo vertebrador:

- Es activo: implica actividades reales, con producto real y refuerzo no aplazado, con impacto en la vida y la conciencia de los alumnos
- Es poético (Egan) y narrativo: afecta al sentimiento
- Ejerce a la vez la "psicotecnica del intelecto" y la "psicotecnica del sentimiento", el conocimiento y la emoción
- Es lúcida y activamente mediado: al dominio y apropiación de las mediaciones instrumentales y sociales como medios decisivos [mágicos] para lograr realizar una actividad desafiante, significativa y
- Está guiado por el sentido [del sentido al significado y no al revés]. No acumula un corpus enciclopédico de respuestas, sino que responde a las grandes preguntas:
 - Quien soy
 - qué es el mundo social-natural

- qué es el conocimiento y sus herramientas, los lenguajes y mediaciones
- adónde vamos

5. 2. Algunas ideas para tomar el control de la lectoescritura funcional

- Investigación empírica en la escuela para verificar el nivel de alfabetización funcional y del imaginario
- Inventariar el tipo de deficiencias literarias, cognitivas y lingüísticas de los estudiantes menos preparados y del pensamiento popular de gente "sin estudios". Y las competencias de los estudiantes brillantes.
- La misma acción respecto a las deficiencias y excelencias perceptivas e imaginísticas. Establecer relaciones [exposición a, actividades relacionadas con, competencias literarias a través de pruebas de expresión-creación] con la formación y cultura dramático-literaria
- Rediseñar el currículo escolar para generar una funcionalidad de la lectoescritura verbal y audiovisual en la actividad práctica
- Rediseñar el currículo escolar para generar una funcionalidad en el imaginario y la conciencia de la lectoescritura verbal y audiovisual
- Rediseñar el currículo escolar para generar actividades de lectoescritura verbal y audiovisual articuladas

5. 3. Universo de actividad (la LE como mediadora de la actividad práctica)

1. Analizar las actividades de su entorno escolar mediadas o mediables por las alfabetizaciones verbal y audiovisual
2. Analizar las actividades de su entorno social y del mundo del trabajo mediadas o mediables por las alfabetizaciones verbal y audiovisual
3. Realizar actividades para promover el uso y dominio de la LE como dominio de esas actividades (1 y 2)

5. 4. Universo de la conciencia (la alfabetización integral como mediadora de la actividad mental)

1. Construir un imaginario colectivo literario+audiovisual con un claro marco de mundo y del papel de cada niño y su comunidad en él.
2. Idem como armazón del día a día, de los escenarios de la autobiografía y la autoconciencia cotidianas (diario, agenda, cartas, etc)
3. Integrar el mundo simbólico y el situado (1 y 2)
4. Dominio activo del universo simbólico-tecnológico: crear (hacer cine, teatro, drama...)
5. Integrar el uso de MAV y NT en 1, 2, 3 y 4
6. Y hacerlo, integrar este uso de MAV y NT, SIEMPRE, con las mediaciones de la lectoescritura verbal y AV integradas, y dominadas, como pieza imprescindible y eficiente [el instrumento mediador y "mágico", porque la posibilita] de la actividad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVAREZ, A. (1996): Los marcos culturales de actividad y el desarrollo de las funciones psicológicas. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- ÁLVAREZ, A. (1997): El drama es que no hay drama. Algunas claves vygotkianas para interpretar los efectos de la televisión. *CULTURA & EDUCACIÓN*, 5, 69-82
- ÁLVAREZ, A. (1997): Hacia un currículum cultural. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- BARONE, TH. E. (1994): On Kozol and Sartre and Educational Research as Socially Committed Literature. *THE REVIEW OF EDUCATION/PEDAGOGY/CULTURAL STUDIES*. 16 (1), 93-102.
- BRUNER, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. [Traducido al castellano en 1987 con el título *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa]
- BRUNER, J. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Traducido al castellano en 1991 con el título *Actos de significado*. Madrid: Alianza]
- DEL RÍO, P. (1982): Cuando los árboles no dejan ver el bosque: algunos aspectos de la investigación actual sobre el aprendizaje de la lectura. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 1982, 96, pp. 8-13.
- DEL RÍO, P. (1987): El desarrollo de las competencias espaciales: el proceso de construcción de los instrumentos mentales. Doctoral Disertación, Universidad Complutense de Madrid.
- DEL RÍO, P. (1990): La Zona de Desarrollo Próximo y la Zona Sincrética de Representación: El espacio instrumental de la acción social. *INFANCIA Y APRENDIZAJE* (51-52), 191-244.
- DEL RÍO, P. (1993): Alfabetización global: la respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 216, 32-34
- DEL RÍO, P. (1994): Extra-cortical connections: the socio-cultural systems for conscious living. In J. V. WERTSCH & J. D. RAMÍREZ (Eds.): *Explorations in Socio-Cultural Studies*. Vol 2. Literacy and other forms of mediated action Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RÍO, P. (1996): Psicología de los medios de comunicación. Madrid: Síntesis.
- DEL RÍO, P. (1997): Conciencia y alfabetización. *SIGNOS*, 21, 12-19.
- DEL RÍO, P. (1999): Medios de comunicación y desarrollo humano. Hacia una política cultural y mediática para la infancia. En J. ORTEGA (COORD): *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel, pp 81-90.
- DEL RÍO, P. (2000): No me chilles que no te veo. Atención y fragmentación audiovisual. *CULTURA & EDUCACIÓN*, 20, 51-80.
- DEL RÍO, P. (en preparación): La imagen mágica: diseño conceptual y diseño cultural.
- DEL RÍO, P. (en prensa): La mediación cultural en cinco capítulos. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje
- DEL RÍO, P. Y ALVAREZ, A. (1995): Tossing, praying and reasoning: The changing architectures of mind and agency. In J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO, & A. ALVAREZ (Eds.): *Sociocultural studies of mind* (pp. 215-247). Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. [Traducción española: *Ensalmos, rezos y silogismos*. Las arquitecturas cambiantes de la mente humana. En J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO, & A. ALVAREZ (Eds.): *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.]
- DEL RÍO, P. Y ALVAREZ, A. (1996): Directivity: the cultural and educational construction of morality and agency. Some questions arising from the legacy of L.S. Vygotsky. *Anthropology and Education Quarterly*, Special Issue: Vygotsky's theory of human development: an international perspective. Elvira Souza Lima & Catherine Emihovich. Eds. 26 (4) 384-409
- DEL RÍO, P. Y ALVAREZ, A. (1996): Postmodern literacy: from Vygotski drama to audiovisual media effects. En la sesión *Contributions of cultural-historical theory to literacy research: An international perspective*. Vygotsky Centennial Conference: Vygotskian perspectives on literacy research, Chicago, feb. 1996. [Puede encontrarse una versión abreviada de esta comunicación en A. Álvarez, "El drama es que no hay drama: algunas claves vygotkianas para el análisis y el diseño de los medios de comunicación". *CULTURA Y EDUCACIÓN*, 5 (en prensa).]
- DEL RÍO, P. Y ALVAREZ, A. (1996): La puesta en escena de la realidad cultural: una aproximación histórico-cultural al problema de la etnografía audiovisual. *REVISTA DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL*, 8, 121-136.
- DEL RÍO, P. Y ÁLVAREZ, A. (2001): Televisión e infancia. En V. GÓMEZ (Ed.): *Els treballs del naos* (pp. 74-96). Barcelona: Observatori Europeu de la Televisió Infantil.
- DEL RÍO, P. Y ÁLVAREZ, A. (2002): From activity to directivity. The question of involvement in education. En G. WELLS y G. CLAXTON (Eds.): *Learning for life in the 21st Century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Oxford: Blackwell.
- DEL RÍO, P. Y A. ÁLVAREZ, A. (en prensa): El cambio cultural en el medio y en el mensaje. Nuevas perspectivas para la enseñanza de las lecto-escrituras. En P. DEL RÍO y A. ÁLVAREZ (en prensa): *Genética Cultural y Diseño Cultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- DEL RÍO, P. DEL RÍO, M. Y ÁLVAREZ, A. (en prep.): *PIGMALION*. La televisión en el desarrollo del niño español. Madrid. Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa, MECED.
- EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- EGAN, K. (2000): *Mentes educadas*. Cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión. Barcelona: Paidós.
- FISKE, J. (1990): *Television Culture*. Nueva York, NY: Routledge.
- GIBSON, J. J. (1979): *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- HEIDMETS, M. (1985): Environment as the mediator of human relationships: historical and ontogenetic aspects. En GÄRLING, T & VALSINER, J. (Eds): *Children within environments: toward a psychology of accident prevention*. Nueva York, NY: Plenum
- KOZOL, J. (1967): *Death at an early age: the destruction of the hearts and minds of negro children in the Boston public schools*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- KOZOL, J. (1992): *Savage inequalities: Children in America's Schools*. Nueva York, NY: Harper Collins
- LEWIN, K. (1936): *Principles of topological psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MIKLITSCH, R. (1994): *Punk Pedagogy or Performing Contradiction: The Risk and Rewards of Anti-Transference*. *THE REVIEW OF EDUCATION/PEDAGOGY/CULTURAL STUDIES*. 16 (1), 57-67.
- OLSON, D. (1995): *Writing and the mind*. En WERTSCH, DEL RÍO y ALVAREZ (Eds.): *Sociocultural studies of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. [Traducción castellana: *La mente sociocultural*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.]
- RORTY, R. (1989): *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge, MA: Cambridge Univ. Press.
- SALOMON, G. (1979): *Interaction of media, cognition and learning 1979*. San Fco, CA: Jossey Bass.
- SCHRIEWER, J. (1996): *Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. En M.A. PEREYRA (Ed.): *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- THE NEW LONDON GROUP (1996): *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*.

HARVARD EDUCATIONAL REVIEW. 66 (1), 60-92.

UNAMUNO, M. DE (1926): Comment on fait un roman. Mercure de France, CLXXXVIII, año 37(670). [Trad cast: Cómo se hace una novela. Madrid: Aguilar].

VYGOTSKI, L. S. (1982-1984): Sobranie Sochinenij. Moscú: Pedagogika. [Traducción castellana: Obras Escogidas. Madrid: Visor, 1995.]

VYGOTSKI, L.S.(1982): Mislenie i rech (Pensamiento y lenguaje). In Sobranie Sochinenie. Tom. 2. Problemi obshii psijologii (pp. 5-361) Moscú: Pedagógica. [Traducción castellana: Obras Escogidas. Vol. II. Problemas de Psicología General. Madrid: Visor, 1995.]

VYGOTSKI, L.S. (1984): Orudie i znak v razvitie rebenka (Instrumento y signo en el desarrollo del niño). In Sobranie sochinenie. Tom 6. Nauchonie Nasledstvo. (pp. 5-90). Moscú: Pedagogica. [Traducción castellana: Obras Escogidas, Vol. VI. Herencia científica. Madrid: Visor (En prensa).]

VYGOTSKI, L.S. (1970): Psijologuía Iskussva. Moscú: Mezhdunarodnaja Kniga. [Traducción castellana: Psicología del Arte. Barcelona: Barral, 1978. Reedición en prensa en Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.]

VALSINER, J. (2002): Comparative study of human cultural development. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

IMÁGENES DEL ESCRITOR Y DE LA ESCRITURA EN EL APRENDIZAJE DE LO ESCRITO

MAITE ALVARADO y YAKI SETTON*

Desde pequeño he leído a personas que me infundaban un gran respeto a través de sus trabajos, ya sea por su imaginación o por su modo de escribir. Debido a este motivo, a la hora de sentarme ante el blanco papel, inmediatamente comparaba y el temor al ridículo supera a mis ganas de escribir.

Julio P., alumno de Ciencias de la Comunicación

PEDAGOGÍAS DE LA ESCRITURA

Los aportes más significativos para una pedagogía de la escritura en los 90 provienen de la lingüística del texto y de la psicología cognitiva¹. Las nociones de cohesión y coherencia, en combinación con las tipologías textuales, por un lado, y los enfoques de la escritura en proceso, por otro, han permitido sistematizar rasgos propios de distintos tipos de textos escritos, de acuerdo con variaciones situacionales y funcionales, y correlacionarlos con las operaciones que lleva a cabo el sujeto que escribe, cotejando la producción de escritores expertos y novatos. Desde esta perspectiva, la tarea de escritura es caracterizada como un problema retórico que el escritor debe evaluar correctamente para arribar a una solución (un texto) adecuada. La representación del problema retórico incide tanto en la generación de las ideas como en la redacción propiamente dicha y en las reformulaciones y ajustes que se van haciendo al texto. Enseñar a evaluar el problema retórico, a planificar y revisar el propio escrito es, por lo tanto, para quienes suscriben este enfoque, un objetivo prioritario para una pedagogía de la escritura en la escuela secundaria y en el nivel superior. Sin embargo, es frecuente que los docentes que intentan organizar su práctica de acuerdo con este enfoque choquen contra la resistencia de los alumnos a planificar y a revisar los propios textos. Las diversas propuestas tendientes a modificar la relación espontánea que los adolescentes establecen con la escritura suelen fracasar porque se enfrentan a creencias y prejuicios difíciles de erradicar por su extensión y su persistencia.

En nuestra práctica docente en Taller de Expresión I intentamos, a través de distintas estrategias y con grados de obstinación variables, que los alumnos pierdan el miedo a la escritura y se familiaricen con ella, tomen conciencia de las operaciones que se ponen en juego y desarrollen criterios eficaces para la producción de distintos tipos de textos. Se exigen trabajos de planificación y reescrituras e incluso la presentación de borradores, mapas de ideas, guiones. También aquí, aunque en menor medida, las propuestas chocan contra la resistencia de los alumnos. Los argumentos que se esgrimen son variados, pero en todos flamea una difusa invocación a la libertad y la creatividad.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ESCRITURA

La noción de "representación social", tal como fue definida por la psicología social³,

resulta útil para describir estas concepciones y su relación con la práctica. Se la utiliza para referirse al sentido común o conocimiento espontáneo, por oposición al conocimiento científico. Las representaciones sociales se constituyen a partir de la experiencia, pero también de las informaciones y modelos de pensamiento transmitidos por la tradición, la educación y los medios de comunicación. Se trata de un conocimiento compartido que permite dominar el entorno, comprender y explicar los hechos e ideas que pueblan nuestra vida e interactuar con los otros. Por lo general, la representación es figurativa, es decir, pone en imágenes las nociones abstractas, con lo que las naturaliza, integrándolas en una realidad de sentido común que orienta percepciones y juicios.

Al iniciar el año, se toma a los alumnos de Taller de Expresión I un cuestionario que tiene por objeto relevar representaciones sociales de la escritura y del escritor, explicitarlas y mover a reflexionar sobre ellas. Si bien las preguntas apuntan, en su mayoría, a elicitar representaciones o imágenes de escritor, de las respuestas se infieren representaciones de la escritura⁴. En un primer análisis, sobre un corpus de 70 respuestas correspondientes al cuestionario de 1996, dos representaciones -no excluyentes- se reparten el campo del sentido común más extendido con relación a la escritura: la que la concibe como don natural y la que la considera un vehículo de expresión de contenidos preexistentes. Si la primera es tributaria de la imagen romántica del escritor literario, la segunda tiende a desplazarla -aunque a menudo se le superpone- en la era de la comunicación más mediática. Si bien la primera puede parecer más inhibitoria, la segunda obstaculiza igualmente las prácticas de la escritura centradas en la elaboración y la transformación de conocimientos.

Ya Gérard Vigner⁵ hizo referencia de estas dos representaciones de la escritura cuando analizó las concepciones del escrito dominantes en las escuelas francesas. Concepción "tradicional" llama a la primera, para la que la escritura de los escritores consagrados por la tradición fija la norma, y que impone una visión idealista del escrito, expresión de un don reservado a unos pocos, por naturaleza no transmisible. Junto a esta representación "tradicional" Vigner menciona la del "escrito como código segundo", apoyada en las concepciones de la lingüística moderna, que subordina la adquisición de la escritura a la de la lengua oral y concibe la situación de comunicación escrita como un simple cambio de canal. Esta representación se corresponde con la de la escritura como vehículo de expresión, que le disputa a la concepción tradicional las preferencias de los interesados a la carrera de Ciencias de la Comunicación.

Avanzando un poco más en el análisis de ambas representaciones, se hace evidente que en la primera el texto literario es el modelo del texto escrito y que la actividad de escribir se concibe dentro de los límites de la metáfora de la "creación". Se trata de un proceso natural, más o menos doloroso según los casos, pero que no requiere aprendizaje. La pedagogía tradicional de la escritura, deudora de esta concepción, se cuidaba muy bien de diferenciar el "arte de escribir" y la "creación literaria" de la "composición"⁶, ejercicio escolar que prepara a los alumnos para la apreciación estética, inculcando modelos y valores, a través de un método que adquiere características de "ascesis moral". No será difícil rastrearla en libros escolares anteriores a la década del 60. Desde entonces, la pedagogía tradicional del escrito irá cediendo lugar a propuestas más centradas en los intereses y capacidades de los alumnos que en la imposición de modelos y normas. De todos modos, el texto literario siguió siendo el parámetro y la escritura siguió asociada a la creación y a la inspiración, o a su versión escolar, la "creatividad". Por su parte, la representación del escrito como código segundo del que habla Vigner debería leerse en el contexto del avance de los estudios lingüísticos y de los enfoques comunicacionales sobre la didáctica del área. La escritura, reducida a la dimensión de canal o medio de comunicación o transmisión de mensajes, pierde así importancia y

* Publicado en la revista Versiones 1998,9

especificidad en la práctica escolar.

Las respuestas de los alumnos al cuestionario de Taller de Expresión I muestran la persistencia de las dos representaciones de la escritura dominantes. La representación tradicional, no obstante, ha cedido un poco frente a la concepción que podríamos llamar "comunicativa" o tributaria de la oposición "contenido-expresión". La metáfora más frecuente para referirse a las capacidades específicas del escritor es la de "volcar en el papel" ideas, sentimientos, sensaciones, pensamientos, conocimientos. Las metáforas proporcionan núcleos figurativos para la representación: la idea de "volcar" presupone un recipiente y un contenido que se vierte; la imagen remite a una suerte de interioridad pre-verbal que constituye el contenido del texto y que la escritura expresa mecánicamente en la acción de volcar. Otra versión de la misma concepción es la de la escritura como "transmisión" de ideas, conocimientos, etc. En este caso se asigna a la escritura carácter de canal o vehículo a través del cual el contenido pasa de un emisor a un receptor. A diferencia de la imagen anterior, en este existe una dirección, una destinación, pero sigue prevaleciendo el contenido previo. La escritura, en ninguna de las dos versiones, implica trabajo, producción o construcción de sentido. La preocupación por el lenguaje está presente en una ínfima proporción—limitada en general al vocabulario—, del mismo modo que la dimensión pragmática, el deseo de influir de algún modo en el otro, que se reduce, en los pocos casos en que aparece, a la capacidad de "hacerse entender". En ambas versiones, la cualidad más destacada es la "claridad", seguida de cerca por la "precisión" y la "concisión"; atributos todos de un discurso predominantemente informativo. Las restantes respuestas remiten, con distintas lexicalizaciones, al campo semántico de la "creación": "El escritor debe ser sensible y creativo, ambas cualidades innatas", "Cualidades innatas, como inspiración, pasión". Si bien esta representación es minoritaria en relación con la anterior, pasa a ser mayoritaria a la hora de mencionar escritores e imaginar y describir escenas de la vida de un escritor. Los nombres de escritores que aparecen oscilan entre best-sellers escolares y de los medios masivos: Cortázar, García Márquez, Borges, Arlt, Benedetti, Sábato, autores que, desde el boom hasta ahora, han ocupado en diversas medidas algún centímetro en un programa o manual de secundario, en un suplemento cultural o en una revista de divulgación literaria.

IMÁGENES DEL ESCRITOR

¿Qué representación de escritor aparece?: ¿es un profesional de la escritura, un creador inspirado o simplemente un redactor? La mayoría de los alumnos encuestados tiene una imagen de escritor que "vuelca todo un bagaje de sensaciones, miserias, viajes, visiones,... Todo lo que la inspiración le marque". Claramente deudoras de una visión romántica del artista, estas descripciones de lo que es un escritor parecieran conectarse más con ese mundo de doscientos años atrás; esto quiere decir, una particular preocupación por el personaje artista, su originalidad, su sufrimiento, su excepcionalidad y su inspiración: "A un escritor me lo imagino solo, en un lugar lejos de la ciudad, con una casa antigua, un poco oscura, en fin...", "Imagino, no sé por qué, un sufrimiento en su juventud, acompañado de profundas reflexiones. Y lamentablemente imagino una vejez triste y sola, llena de punzantes recuerdos..." pero los alumnos no sólo se representan al escritor como "creador" sino que lo diferencian del "profesional" y del "redactor". En este sentido, los alumnos se inclinan mayoritariamente por una valoración positiva del término "creador"⁷: "el artista que tiene un don, una riqueza espiritual", "alguien con inspiración, un intelectual", "todo escritor debería serlo"; y, a su vez, algunos ubican en las antípodas al "escritor profesional". De este modo, construyen la dicotomía "creación vs. profesión": "suena mal que alguien viva de lo que escribe", "es escritor de pasatiempos, preocupado por el dinero", "no existe, escribir no es como hacer chorizos". El término "redactor", en cambio, aparece como neutro y se lo asocia con la profesión de periodis-

ta o "el que trabaja en los medios". La separación terminante entre creador y profesional permite la construcción del mito de aquel que escribe por amor al arte y que no se interesa por cuestiones materiales como el dinero.

La configuración de este mito entre los adolescentes se constituye fundamentalmente a través de dos instancias con las que ellos están en contacto permanente: los medios de comunicación y la escuela. Ya Barthes⁸, en una famosa mitología, analiza el modo en que los medios representan a un escritor consagrado: "André Gide lee a Bossuet mientras baja por el Congo" escribe. El escritor es una persona, se toma un descanso; sin embargo, aun en descanso sigue trabajando: lee y no deja de producir, corrige y no deja describir. El escritor no puede renunciar a su naturaleza porque su esencia es "ser escritor" y, entonces, como lo expresa Barthes, "la producción literaria se reduce a una suerte de secreción involuntaria". Así, este trabajador de la escritura no es tal sino más bien un ser excepcional, una nueva estrella en el star system de las revistas de actualidad o los suplementos dominicales de los diarios. Es que aún hoy, los medios masivos⁹ siguen bruñendo el citado becerro que, de naturaleza preciosa, rinde culto a la escritura inspirada, sudando libros, a pesar y por sobre esa vida pedestre y mortal que parecen sufrir los escritores junto a nosotros. La imagen del escritor se configura en los medios sobre la premisa de lo impredecible, de lo inexplicable. Se exhibe más lo que se relaciona con la biografía, que se identifica con la creación, y tiende a borrarse la idea de trabajo, de producción. La mayoría de las entrevistas que se publican relegan la obra a un segundo plano, en un gesto que, como dice García Canclini, parece "sustituir la vida por anécdotas, inducir un goce que consiste menos en la fruición de los textos que en el consumo de la imagen pública"¹⁰.

Lo mismo sucede con la enseñanza de la literatura en muchos colegios secundarios, pues, si bien los procedimientos y las herramientas son diferentes, al igual que los objetivos, las consecuencias son similares: la adoración del escritor genial, intuitivo, a veces sombrío o profeta. En definitiva, tanto la imagen de escritor que se construye en los medios masivos como en las instituciones escolares es deudora del romanticismo, que instauró la originalidad como valor, el predominio de la inspiración en el proceso de producción de la obra artística y el "don" como aquello que por naturaleza y en forma misteriosa poseía el artista gracias a su Musa. Pero la representación social opera una selección y una descontextualización, elidiendo del modelo romántico todo aquello que relaciona la visión del escritor con el espacio de lo político, de lo remunerable y de lo productivo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Las respuestas de los alumnos al cuestionario propuesto en Taller de Expresión I muestran una fusión entre representaciones sociales del escritor y de la escritura coherente con estereotipos mas mediáticos y escolares. En ambos casos, se escamotea la relación productiva con el lenguaje, con los textos, con el conocimiento. Como se escamotea también la referencia al poder transformador y modelizador de los productos de la escritura y de la actividad del escritor. Pero tampoco aparece, como sería de esperar, el escrito como mercancía y el escritor como un profesional que vende su fuerza de trabajo como medio de subsistencia. Trabajo, producción, mercado, son términos ajenos a las representaciones sociales que hemos rastreado. No es extraño, entonces, que en la práctica en las aulas, los alumnos se muestren reacios a planificar y revisar sus escritos; y que pocos ingresantes a Ciencias de la Comunicación piensen en la escritura como salida profesional.

Es verdad que, desde otra perspectiva, deberíamos poder rescatar esta necesidad de los jóvenes de oponer a la sociedad de masas la figura del artista que, tal como lo señala la pensadora Hannah Arendt¹¹, con anterioridad a su surgimiento ya acusaba a aquella de filisteista, de valorar sólo lo útil. El error quizás resida en apelar a la edificación de un halo de misterio y excepcionalidad como carnada para atrapar a adolescentes interesados por lo único y original que ya no posee la sociedad de consumo, fomentando un interés aparente por la literatura, que se transforma en resistencia a la hora de enseñar a escribir. Si para los alumnos la escritura debe ser espontánea o es un don personal, no hay nada que aprender y solo accederá a ella unos pocos "dotados".

Junto con la necesaria desmitificación del escritor literario -que puede apoyarse en el análisis de manuscritos y protocolos de escritores consagrados, que exhiben las tachaduras y vacilaciones propias de la tarea, o en entrevistas a escritores que describan en qué consiste su trabajo-, es imprescindible proceder a una clara diferenciación de géneros y situaciones comunicativas, que planteen problemas retóricos distintos y demande, del escritor, actitudes y operaciones diferentes. Por último, la práctica de taller de escritura narrativa y poética incita a explorar el proceso de "creación" y a ensayar distintas interpretaciones del texto literario¹², considerado como un código complejo. No sólo la escritura, sino la lectura que se lleve a cabo en la que la escuela, pueden contribuir a remover imágenes que obstaculizan el aprendizaje de lo escrito.

CAPITULO II

EL PAPEL DE HABLA EN EL DESARROLLO DE LA ALFABETIZACIÓN

LOS NIÑOS SE ALFABETIZAN HABLANDO¹

Gordon Wells²

En una sociedad alfabetizada, todo el mundo necesita saber leer y escribir. Para algunos es esencial en su trabajo; para otros, una forma de diversión; para todos, la lectura y la escritura son imprescindibles para cualquier tarea de la vida diaria. Por lo tanto, es preocupante saber que en las sociedades contemporáneas sigue habiendo adultos que no están lo suficientemente alfabetizados para gestionar adecuadamente esas tareas. Puesto que la enseñanza de la lectura y de la escritura es uno de los objetivos principales de la educación – obligatoria para todos los niños – parece razonable argumentar que el error estriba en la forma de enseñar a leer y a escribir. Es cierto que en los últimos años en muchos de países industrializados se han introducido nuevos currícula y procesos de responsabilidad más estrictos para superar este problema, pero en muchos casos las normas que se han puesto en práctica, más que solucionar el problema han contribuido a su agravamiento.

En muchas escuelas actuales la lectura y la escritura se consideran fines en sí mismos y a los niños se les asigna la tarea de aprender los «mecanismos» de la alfabetización como un conjunto de habilidades que deben ser dominado al margen de su uso natural: comunicarse y pensar. En este contexto cobra especial importancia el argumento de Vygotsky de que «la enseñanza debería organizarse de tal forma que la lectura y la escritura fueran importantes para algo... la escritura debería incorporarse a una tarea que sea relevante y necesaria para vivir» (1978:117-118).

En este trabajo me centraré en primer lugar en los casos en donde la lectura y la escritura forman parte de las actividades en las que muchos niños se implican fuera del ámbito escolar. Aquí mi interés residirá en cómo los textos escritos se integran con otros modos de elaboración de significados para conseguir los objetivos que les resultan significativos. A continuación, en la segunda parte del trabajo, tendré en cuenta cómo los principios que se derivan de la elaboración de los significados fuera de la escuela se pueden incorporar a las actividades del currículum escolar. De principio a fin atraer la atención sobre la relación personal e interdependiente entre los textos escritos y la acción y el habla en donde están incluidos.

Leer y escribir en relación con otros modos de elaboración de significados

La característica que ha permitido a la especie humana sobrevivir y prosperar es la disposición y la capacidad de trabajar en grupo para resolver los problemas. Hace más de un millón de años, antes de que se desarrollara el lenguaje, esta capacidad ya existía en forma de comunicación «gestual», como puede deducirse a partir de evidencias arqueológicas y de otro tipo (Donald, 1991). Los proto-humanos vivían en pequeños grupos, construían refugios y cazaban juntos y eran capaces de transmitir las habilidades que conocían a su descendencia a través de acciones demostrativas y de gestos. Con el advenimiento del lenguaje hace unos 50.000 años, se perfeccionó en gran medida la capacidad para comunicarse, como las funciones a las que servía la elaboración del significado –planificar y reflexionar sobre una acción, legar el saber tribal y los conocimientos especializados, y construir los relatos (mitológicos) de la creación y el lugar del ser humano dentro del «gran esquema de las cosas». Aún así, es importante advertir que el lenguaje oral no sustituyó a la comunicación gestual. Más bien, estos dos modelos de comunicación se complementaban

para conseguir los objetivos compartidos – al igual que en la actualidad ocurre en una gran variedad de actividades diarias.

En esta escala temporal cultural e histórica, la invención de la escritura es muy reciente – tan solo hace 4.000 años – y su uso (junto con las formas de notación gráfica y algebraica) como herramienta especializada para el desarrollo y la aplicación de la teoría en las ciencias naturales y humanas es mucho más reciente todavía (Halliday y Martin, 1993). La escritura, como forma de representación del significado, posee dos ventajas: en primer lugar, permite que éste se mantenga en una forma permanente accesible tanto para los lectores de otros tiempos y lugares como para el propio escritor como lector y revisor crítico de sus textos; y en segundo lugar, los géneros que se han desarrollado en distintos campos especializados permiten que se articulen complejas estructuras de significado con más precisión que en la conversación diaria. Por estas dos razones, el diálogo a través del que se crea y se extiende el conocimiento se realiza normalmente de forma escrita, como es el caso de la provisión de información de tipo oficial en áreas como el derecho, los servicios de salud y la administración civil. Por lo tanto, es evidente la importancia que tiene para todos los ciudadanos dominar los «géneros de poder» empleados en la comunicación escrita (Christie y Martin, 1997). Sin embargo, al igual que el lenguaje verbal no ha reemplazado al modo gestual de comunicación, tampoco la escritura ha convertido el lenguaje oral en algo obsoleto, incluso en aquellos ámbitos en los que el texto escrito se usa mucho más. Antes de escribir, los autores con frecuencia discuten sus intenciones con los colegas o amigos para desarrollar y aclarar sus planes; durante la elaboración y reelaboración del texto, además buscan la reacción y las sugerencias de los lectores. También los lectores a menudo discuten lo que han leído para comparar sus interpretaciones y respuestas, sobre todo si el texto requiere cualquier forma de acción; esto es particularmente frecuente cuando el texto contiene diagramas, gráficos o fórmulas matemáticas o de otro orden. En otras palabras, aunque el texto escrito puede aparecer solo, relativamente independiente de cualquier contexto de uso, las actividades específicas de escritura y lectura están atrapadas en un nexo de acción, habla y texto.

Leer y escribir en casa

La secuencia de desarrollo que he esbozado en relación con la historia de la especie humana se repite generalmente en el progreso de cada individuo (Wells, 1999). Los primeros significados se intercambian a través de la acción y los gestos; cuando se desarrolla el lenguaje oral, éste continúa estando acompañado y secundado por un comportamiento no verbal. Y para los niños que por primera vez se encuentran con la lectura y la escritura en casa, estas actividades ocurren normalmente en el contexto de interacción social y como parte de una actividad de mayor sentido.

Oír leer es probablemente el modo en que la mayoría de los niños se inicia en el lenguaje escrito. Muchos padres incluyen la lectura de una historia en el ritual de la hora de acostarse; además, eligen libros con ilustraciones para compartirlos con los niños en los momentos de aburrimiento o de enfado. Algunos adultos comienzan a leer para sus hijos en las primeras semanas después de su nacimiento, o incluso antes de que nazcan! Es de sobra conocido el valor de esta práctica en la preparación de los niños para que tengan éxito en su educación formal. Por ejemplo, uno de los hallazgos más notables del Bristol Study of Language Development (Estudio de Bristol sobre el desarrollo del lenguaje) fue que la frecuencia con la que se les leía a los niños durante los años pre-escolares predecía firmemente no solo su conocimiento de la lectura y la escritura al comenzar la escuela, sino su rendimiento académico cinco años después, a los diez años de edad (Wells, 1986).

¹ Traducción del original inglés a cargo de Aurora Caparrós Cayuela

² Universidad de California, Santa Cruz

Los beneficios de leer a los niños son muchos. En primer lugar, al escuchar leer en voz alta, los niños se familiarizan con la cadencia del lenguaje escrito y con la estructura genérica de los relatos y de otros tipos de texto. Además amplían su vocabulario en ámbitos que raras veces son materia del habla cotidiana. Y, lo que es igualmente importante, aprenden que los libros son una fuente de interés y diversión que puede acercarlos a los objetos, lugares y sucesos reales e imaginarios con los que no se encuentran en su ambiente cotidiano. En todas estas formas, la práctica de la lectura a los niños en sus primeros años de vida aumenta su experiencia y los prepara para asimilar la enseñanza que recibirán en la escuela.

Sin embargo, escuchar un relato o un libro sobre temas reales es solamente una parte de esta valiosa práctica. La mayor parte del beneficio – así como del disfrute del niño – proviene del habla que acompaña al uso compartido de un libro. Hablar de los personajes y sus acciones, imaginar lo que va a ocurrir a continuación, aclarar el significado de determinadas palabras y frases – todos estos tipos de habla ayudan al niño a que realice conexiones entre los significados y las formas lingüísticas del texto y de sus experiencias reales, incluyendo el uso del lenguaje en otros contextos familiares. Conforme el niño crece, al hablar sobre el texto, comienza normalmente a prestarle atención a la representación escrita en sí – la apariencia visual de palabras interesantes y las formas de las letras y su correspondencia con los sonidos del lenguaje. Descrito en términos técnicos como «conciencia fonémica», el conocimiento sobre la relación entre lenguaje escrito y hablado que el niño adquiere en ese sentido es ciertamente un aspecto importante del aprendizaje de la lecto-escritura; en realidad, se dice que es un prerrequisito para aprender a leer y a escribir.

Se han llevado a cabo interesantes estudios sobre las diferentes formas en las que los padres hablan con sus hijos sobre los libros que leen juntos (Dale et al., 1996; Heath, 1983). Por desgracia, algunos padres creen que deberían examinar a los niños sobre los «hechos» de la historia o enseñarles de forma deliberada los nombres de las letras y los sonidos. Pero en los casos en los que el adulto está deseoso de seguir el ritmo del niño, con frecuencia el habla toma la forma de exploración abierta sobre lo que el niño encuentra interesante en el relato y, de esta manera y al igual que en otras actividades, el adulto puede proporcionar al niño el tipo de información que quiere o necesita (Tizard y Hughes, 1984).

He aquí uno de mis ejemplos favoritos sobre la lectura compartida de un relato. Se grabó cuando el niño tenía tres años. Invitado por su madre, David escoge un libro de ilustraciones, *The Giant Jam Sandwich* (ref.) (El sándwich gigante de mermelada), que él ya había visto anteriormente y se sienta junto a su madre en el sofá de forma que pueda ver el libro conforme la madre lee.

David: el sándwich gigante

[Pausa de 4 segundos]

Madre: ¿Quién es éste de la primera página?

David: Las avispas.

Madre: Las avispas están llegando. [Pasa la página]

Aquí vienen más, mira. ¡Oh!

[Lee] Un verano caluroso en Picazón de Abajo

Cuatro millones de avispas entraron en el pueblo.

David: No me gusta que entren las avispas... volando en el pueblo.

Madre: ¿Eso por qué?

David: Porque me pican.

Madre: ¿En serio?

David: No me gustan.

Madre: No te picarán. Pero cuatro millones son muchas, ¿no te parece?

Sería mejor que se quedaran en el camino.

[Continúa leyendo] Alejaron a los excursionistas.

...

Cuando la madre pasa la página, David mira atentamente la ilustración, que muestra tres habitantes masculinos de Picazón de Abajo, tratando de deshacerse de las avispas. Señalando a uno, que aparentemente está agitando un bote de aerosol, pregunta:

David: ¿Eso es un spray para ahuyentarlas? ¿Eso es un spray para ahuyentarlas?

Madre: Sí, probablemente es algún tipo de insecticida para deshacerse de ellas.

¿Y para qué crees que es esa red?, ¿qué piensas? [Una red de mariposas]

David: Para cazarlas.

Madre: Pero no parece que sea útil, ¿no crees?

David: No. Se salen por los agujeros.

Madre: [riendo]: Los agujeros son demasiado grandes, ¿no? ¿Y qué me dices de ese hombre? ¿Qué tiene?

David: ¿Qué tiene?

Madre: ¿Qué es eso?

David: Una nota. ¿Qué dice la nota?

Madre: Una nota en un palo, ¿no? ¿Es lo que tú crees?

David: En realidad es un sonido.

Madre: ¿Un qué?

David: Un sonido. ¿Qué dice en el –en el palo? ¿Qué es? ¿Qué tiene el hombre?

Madre: Bien, tú sabes, um...

David: Sí, ... una señal.

Madre: ¿Crees que es una señal? Sí, se parece mucho a una señal con escritura, ¿no?

David: Sí.

Madre: Pero no es eso. Parece... la pala de pescado de mamá [una espátula acanalada]

David: ¿Qué es eso?

Madre: Es un matamoscas. El va a golpear a la avispa con eso.

David: ¿Cómo matarías las avispas con un...mescamoscas?

Madre: [asegurándose de lo que él ha dicho] ¿matamoscas? Bueno, normalmente están hechos de plástico.

David: Sí.

Madre: Y ellas – tú las golpeas. Mira a ver si puedes aplastar una avispa. Parece muy enfadada.

[Pausa de 5 segundos]

David: ¿Está herida?

Madre: Parece que sí. Está poniendo una cara muy divertida.

David: ¿Por qué está poniendo una cara divertida? ¿Ese hombre les está gritando para que se alejen?

Madre: Creo que sí. Tiene la boca abierta, así que puede que esté gritando.

[Pausa de 5 minutos mientras David continúa explorando el dibujo]

Madre: De todas maneras –

David: Sí.

Madre: [Pasa la página y continúa leyendo]

Convocaron en el ayuntamiento una reunión

Y el alcalde Chiflienredo pidió que todos asistieran sin excepción,

«¿Qué podemos hacer?» y ellos contestaron, «buena cuestión»
 Pero nadie dio su opinión.
 Entonces el panadero Mollete dio un salto
 Y gritó, «¿Qué es lo mejor que las avispas saben hacer? Co...»
 David: [completando la línea] ...mer.
 Madre: Mermelada de...
 David: [completando] fresa.
 Madre: Espera un minuto. Si hacemos un sándwich gigante.
 David: Sí.
 Madre: Las podemos atrapar en él.

Hay varios rasgos significativos en este episodio. Primero, el ritmo. La interacción se hace de forma muy relajada y hay varias pausas mientras David mira los dibujos o piensa cómo terminar lo que ha empezado a decir. Fijémonos también cómo la madre se toma tiempo para explorar los rasgos hacia los que David muestra interés. Lo especialmente llamativo es el interés de David por el hombre que intenta usar el matamoscas. Al principio parece que confunde el objeto con un letrado – una señal – que advierte a las avispas de que se alejen y, con lo que la madre se muestra de acuerdo, el matamoscas en el dibujo parece una señal con escritura pues la representación de los agujeros alineados se asemeja a las letras y las palabras de una página. Es obvio que David ha entendido una de las funciones más importantes del lenguaje escrito: transmitir información o instrucciones. Al final, también hay que tener en cuenta la naturaleza conjunta del hecho, especialmente evidente en la terminación que realiza David de varias líneas del texto. Esta no es solamente una experiencia divertida tanto para la madre como para el niño, sino que contribuye a la mejor comprensión de David de cómo funciona el lenguaje escrito.

Oportunidades de aprendizaje más o menos comparables ocurren todos los días en la vida cotidiana en relación con la creación de textos escritos. Tizard y Hughes (1984) citan el siguiente ejemplo en su informe sobre un estudio longitudinal de unas niñas de cuatro años en casa y en la guardería.

Pauline y su madre están hablando sobre lo que necesitan comprar en la tienda de ultramarinos. Una vecina se ha ofrecido para comprarles algunas de las cosas y la madre de Pauline comienza a tachar de la lista de la compra las cosas que su vecina les traerá:
 Madre: Ahora tenemos muy poco que comprar en la tienda [le muestra a Pauline la lista].
 Pauline: Mami, ¿puedo pedirme un refresco? ¿Puedo?
 Madre: ¿Más refrescos?
 Pauline: Sí, ¿puedo escribirlo ahí? [Señala donde quiere escribirlo]
 Justo ahí.
 Madre: Te traeré unos pocos cuando vaya mañana.
 Pauline: Uf, [decepcionada]
 Madre: ¿Te parece bien? Porque hoy no voy a ir a comprar... todavía no me ha dado papá el dinero.
 Pauline: Yo no tengo dinero.
 [Parece que no ha entendido bien a su madre en este punto. Su madre la corrige]
 Madre: No, no tengo suficiente con eso para toda la compra. Para toda.
 Pauline: ¿No para toda?
 Madre: Irene se acaba de llevar ocho euros. Ella traerá dinero de sobra. Si trae lo que le he dicho,

traerá cambio. No hay bastante para todo esto [señala la lista de la compra]

Pauline: No.

Unos minutos después Pauline le pide a su madre la lista para verla otra vez.

Pauline: Mami, ¡déjame que mire! [La madre le enseña la lista otra vez] Hazla otra vez.

Madre: Hemos apuntado arroz, té, bistec, queso, encurtidos, zanahorias, pescado, pollo, pan, huevos, bacón, hamburguesas de ternera, judías verdes...

Oh, Irene traerá esto [tacha las "judías verdes"]... guisantes, jamón, carne envasada.

Pauline: ¿Y qué es eso? [Señala una palabra de la lista]

Madre: Eso es refresco de limón [tacha "refresco de limón"]. Ella lo traerá ahora. ¿Ves?

Al comentar este episodio, Tizard y Hughes señalan que, aunque la madre contó que estaba aprovechando la ocasión para enseñar a Pauline a contar, Pauline además estaba aprendiendo cómo hacer la compra y la función que tiene la lista en la planificación y organización de esa actividad. Lo que puede parecer menos obvio es que Pauline estaba además adquiriendo un conocimiento muy importante acerca de la naturaleza del lenguaje escrito. Se suele decir que los niños de familias de clase trabajadora no están acostumbrados a que sus padres se impliquen en actividades «cultas»; sin embargo, una lista de la compra proporciona una demostración muy viva de la forma en la que se usa el lenguaje escrito dentro de una actividad humana significativa. El poder de la palabra escrita reside en su capacidad para unir diferentes contextos en el espacio o en el tiempo, y aquí está haciendo precisamente eso: formar un nexo entre el hogar, donde se toman las decisiones, y la tienda, donde se llevan a cabo. (pp. 75-76)

Por lo tanto, los niños más afortunados experimentan en el ambiente familiar, un amplio «aprendizaje» en la lectura y la escritura pues participan con los miembros de la familia más cultos en actividades conjuntas en las que los textos escritos desempeñan un papel instrumental. En esas actividades, el objetivo de los adultos no es enseñar a los niños a leer y a escribir per se, sino ayudarles a que contribuyan a la actividad hasta donde puedan llegar mientras manejan las partes que están más allá de su capacidad. Esto es exactamente lo que pensaba Vygotsky (1987) cuando escribió sobre la posibilidad de trabajar con niños en su «zona de desarrollo próximo», ayudándoles a que «vayan más allá de sí mismos» y a que asuman poco a poco el control de la tarea al completo cuando sean capaces de funcionar de forma autónoma.

Aprender a leer y a escribir hablando sobre textos

Al analizar los ejemplos de alfabetización antes mencionados, pretendí llamar la atención sobre la naturaleza colaboradora y significativa de las actividades en las que la lectura y la escritura desempeñaban una función, puesto que a través de la participación en esas actividades los niños desarrollan la motivación necesaria para dominar los procesos de escritura y lectura por sí mismos. Sin embargo, aunque los niños comprenden con relativa facilidad las distintas funciones que los textos escritos desempeñan en las actividades en las que ellos intervienen, la forma no es inmediatamente visible. Es cierto que, al igual que con otras actividades prácticas como poner la mesa o lavar la ropa, los niños pueden aprender muchísimo sobre cuándo y por qué la gente lee observando lo que se va a realizar y discutiendo sobre los motivos para hacerlo. Pero no se pueden entender de la misma manera los procesos cognitivo-lingüísticos de la lectura y la escritura, puesto que no solamente implican transacciones con símbolos arbitrarios que por sí solos no tienen significado, sino que la naturaleza de dichas transacciones es además imposible de observar. Por tanto, se requieren más explicaciones.

La primera y más elemental idea que el niño tiene que comprender es que existe una relación sistemática y constante entre los modelos de los símbolos gráficos y las palabras a los que corresponden. Esto se consigue discutiendo qué grafía específica permite a la palabra «decir». Como se ha observado con frecuencia, los niños descubren esto en primer lugar con las señales y los logotipos más familiares, como los arcos dorados de McDonalds. Sin embargo, en el caso de los lenguajes alfabéticos, es necesario comprender un nivel de correspondencia más alto, el de las relaciones entre fonemas y grafemas. La forma en la que los padres y otros miembros de la familia proporcionan asistencia para este tipo de ayuda varía considerablemente. En algunas comunidades, se presta atención sistemática al aprendizaje de las letras del alfabeto y de los sonidos que tienen asociados; en otras, la enseñanza es mucho más accidental (Heath, 1983). Para muchos niños, el mayor avance consiste en aprender a escribir su nombre y los nombres de los familiares más allegados (Ferreiro, 1986). Como señala Clay (1983), al intentar escribir palabras de importancia personal, los niños se ven obligados a luchar con la relación letra-sonido de una manera más sistemática que cuando intentan leerlas, pues – cuando leen cualquier tipo de texto – existen muchas otras pistas, aparte de la representación gráfica, que pueden ayudarles a construir una «lectura plausible».

Como quiera que se trate la tarea de la decodificación/ codificación, una cosa está clara: los niños necesitan hablar con mucha frecuencia sobre el texto para apropiarse de las conexiones entre las representaciones habladas y las escritas del significado. Además, es más probable que el habla sea beneficiosa para el aprendizaje del niño cuando es sensible a sus intereses y cuando se le proporciona de tal manera que le ayuda a completar la tarea en la que está implicado.

Con ayuda de esta fórmula, muchos niños llegan a la escuela con un gran bagaje en el campo de la lectura y la escritura. En realidad, algunos ya saben leer y escribir. Lo que necesitan de la escuela es que puedan seguir implicándose en la lectura y la escritura, siendo asistidos de forma sensata cuando son incapaces de completar la tarea por ellos mismos. Por otra parte, hay muchos otros – la mayoría en una proporción sustancial de infantil y de primer curso de primaria – que no han disfrutado de dicho aprendizaje. Bien sea por la presión de otras responsabilidades o debido a la falta de conciencia del valor que tiene involucrar a los niños en actividades compartidas que impliquen lectura y escritura, muchos padres no proporcionan a sus hijos ese tipo de introducción relajada al lenguaje escrito. Para estos niños es mucho más importante que sus primeros encuentros con los textos escritos tengan lugar en actividades conjuntas que a ellos les parezcan interesantes y que tengan sentido de forma que se motiven rápidamente para poder dominar estos procesos por sí mismos. En otras palabras, sea cual sea el grado de dominio de los procesos de escritura y lectura al entrar a la escuela, lo que todos los niños necesitan es un aprendizaje que les proporcione las oportunidades apropiadas a sus capacidades actuales para que puedan implicarse en actividades de lecto-escritura y para que puedan dominar las habilidades necesarias para completarlas.

En las siguientes páginas daré algunos ejemplos de las formas en que los profesores proporcionan esas oportunidades.

Aprender el código y las convenciones

Como ya hemos advertido, los niños llegan a la escuela con distintos grados de comprensión acerca de cómo funciona el lenguaje escrito. A primera vista, esto pudiera plantear problemas de organización cuando el adulto es responsable de veinte o más niños que se encuentran en dis-

tintas etapas de desarrollo. Sin embargo, esta variedad se puede convertir en una ventaja si se anima a los niños a ayudarse unos a otros y a compartir lo que saben.

En la clase de preescolar de Karla Poremba, los niños encuentran un texto nuevo expuesto cada día al entrar a clase por la mañana y se les anima a que se tomen un tiempo y lo revisen cuidadosamente... Poremba selecciona textos – como un poema, una receta o un relato – que tengan que ver con lo que están haciendo en clase y usa esos textos para la lectura compartida con todo el grupo. Sin embargo, antes de leer el texto, realiza una actividad con los niños que llama «¿Qué nos puedes mostrar?». Invita a los niños a que salgan y señalen algo que conocen del texto. He aquí un ejemplo:

Un día a principios de octubre, los niños encontraron la siguiente carta del Tío Wally (uno de los muñecos que tienen en el rincón de los libros):

Dear Kindergarteners (Queridos niños de preescolar)

It is fall! (¡Es otoño!)

Fall is apple time. (El otoño es tiempo de manzanas)

We picked an apple (Cogimos una manzana)

On a tree. (De un árbol)

Yum! Yum! (¡Nam! ¡Nam!)

Love (Con cariño)

Uncle Wally (Tío Wally)

Poremba había dibujado una manzana encima de la palabra «manzana» y un árbol encima de la palabra «árbol» y estos dibujos fueron los primeros que llamaron la atención de los niños. A continuación, Nathan señaló la «K» de la palabra «Kindergarteners» y a continuación la «KP» que lleva escrita en el cuello de la ropa para que se le identifique como un alumno de la clase de Karla Poremba. El no sabía el nombre de la letra pero los otros niños se la dijeron. Una vez que había localizado la letra «K» en la palabra, Erin dijo «Kindergarteners» y entonces Jason fue hacia el caballete y, señalando las palabras, leyó «Queridos Kindergarteners» (queridos niños de preescolar). Después Jason, con la ayuda de los demás leyó algunas palabras sueltas y a continuación la frase «on a tree» (de un árbol), Eric aportó lo que él sabía, asociando letras sueltas con los nombres de sus compañeros: «La Y para Freddy (señalando la Y de Yum!) Y tiene una F... (Señalando la «F» de fall) y la I para Ian... Hay también una E para mí (señalando la «E» de tree). A continuación Elise contó de lo que ella creía que iba la letra: «Está en la palabra tree». Finalmente, Kaitlynn volvió a la letra «K», a la que identificó en la palabra «picked» y porque es la primera letra de su nombre.

En estos intercambios, a cada niño se le reconoce por lo que sabe; además, tienen la oportunidad de colaborar pues cada uno construye a partir de lo que otro aporta. Entre ellos se llaman la atención sobre los distintos aspectos del código escrito, ofreciendo oportunidades de aprender a aquellos que no están tan familiarizados al respecto; a la misma vez, el profesor puede ir comprobando qué tipo de ayuda personalizada puede proporcionar a cada niño.

Convertirse en un escritor

Sin embargo, leer y escribir implica mucho más que saber cómo el lenguaje se representa en el código gráfico. En realidad, aunque es posible escribir lo que uno dice a través del método de la transcripción, un texto escrito normalmente no se crea así. Desde el principio, los jóvenes escritores se dan cuenta de que los significados que están codificados en la escritura difieren bastante del tipo de cosas que ellos dicen en la conversación, donde el «texto» es creado por dos o más per-

sonas que interactúan juntas para crear un significado construido conjuntamente. Por contraste, un texto escrito es más parecido a un monólogo; y puesto que su coherencia debe construirla el escritor por sí solo, esto supone una mayor demanda de composición continua.

Como ya han descubierto muchos profesores, en el proceso de realizar autónomamente esta tarea, los niños se benefician enormemente de la posibilidad de hablar sobre su texto con otros escritores. Ese tipo de discusión – la «conferencia sobre la escritura», como la han llamado Graves y sus colegas (Graves, 1972) – se ha convertido en la actualidad en una parte común de la formación en muchas aulas, especialmente cuando un estudiante ha completado su borrador y el profesor le hace comentarios o sugerencias para que lo revise y lo mejore.

Pero no es solamente en la consecución de su primer borrador cuando los estudiantes se benefician del habla sobre su texto. Como advirtió Mary Ann Gianotti – una joven profesora con la que trabajé –, cuando se les daba la oportunidad, sus alumnos y alumnas de siete años con frecuencia hablaban con sus compañeros mientras estaban escribiendo su texto. Intrigada, decidió grabar algunas de esas conversaciones y descubrió que éstas normalmente ocurrían cuando el niño necesitaba una opinión sobre lo que ya había escrito o cuando tenía dificultades con algún aspecto de la tarea. Gianotti continuó haciendo un estudio sistemático de esas «conferencias» improvisadas durante el taller de trabajo de la escritura y concluyó que cumplían una función muy importante en el desarrollo del escritor así como del texto en construcción.

Puesto que los niños están descubriendo el poder y el papel del texto escrito en sus historias, tienen que trabajar entre mundos de símbolos, y el habla es la herramienta que ellos usan para poder llevar a cabo esta tarea. Siendo escritores adultos, escribir un texto que articule las propias ideas y pensamientos lo más fielmente posible también constituye un reto. Con frecuencia nos consultamos unos a otros, y usamos la conversación para comprobar si nuestro texto simboliza, o captura, a ojos de los demás lo que significa para nosotros. (Gianotti, 1994, p.42)

La siguiente conversación es una de las que Gianotti grabó. En ella, Dan responde a la dificultad que su amigo Bob tiene cuando intenta leer otra vez lo que había escrito el día anterior.

Bob: (leyendo del texto) «La bruja que vive en un castillo. Ella tiene una f f fuerza secreta. Ella es...» (Se ha quedado parado en una palabra)

Dan: ¿Por dónde vas? (pide a Bob que se lo señale en el texto)

Bob: Por aquí (Trata de leer) «es...r...r...risa – rica»

Dan: «Rica» (lee lo que Bob había escrito)

Bob: (Continúa leyendo) «el...el...»

Dan: No, tienes que poner un punto.

Bob: ¿Es «ella»? (se da cuenta de que lo que ha puesto no tiene sentido)

Dan: Es mejor que borres eso. «Ella...» (Ayuda a Bob a que continúe con su lectura..)

Bob: Espera. Puede que sea así. «El...ella». No sé qué dice aquí.

No, ya sé. (Vuelve a intentarlo) «¿Si ella lo mizo?» ¿Qué es "mizo"?

Dan: Será mejor que borres toda la línea.

Bob: Sí.

Dan: Así puedes pensar qué quieres hacer. [Bob borra la línea, y entonces observa qué está haciendo Dan].

Bob: Bonito dibujo (comenta el dibujo de Dan). No sé qué más escribir... ¿tal vez que ella es rica?

Dan: ¿Por qué no cuentas que tiene una habitación donde se puede quitar la cabeza y cambiarla por

otra?

Bob: Vale. (Comienza a escribir) «Ella»... ¿cómo se deletrea «Ella»? [Dan no responde]. «Ella...se...puede...qui...quitar...»

Dan: ...la cabeza y cambiarla por otra. [Bob continúa deletreando lo que va escribiendo].

En este episodio, Dan de forma espontánea se apresura a ayudar a Bob cuando se da cuenta de que tiene problemas para leer lo que ha escrito. A continuación, le ofrece consejos que permiten a Bob continuar la composición de la representación simbólica de su relato. En primer lugar, Dan ayuda a Bob a decodificar el texto existente. Después, cuando Bob se da cuenta de que lo que había escrito no tiene sentido alguno, Dan en primer lugar le sugiere que use la puntuación para marcar el final de una oración y, como obviamente eso no es suficiente, sugiere a Bob que comience una nueva frase basada en la idea que había tenido cuando estaba dibujando el castillo de la bruja. De esa manera, a la vez que ayuda a Bob con la tarea de codificar su significado, Dan actúa como público interesado y sensible y así motiva a Bob para que trabaje con las habilidades en las que está implicado.

El siguiente ejemplo tiene que ver con un texto en construcción que tuvo lugar en una clase de alumnos de ocho años, muchos de los cuales estaban aprendiendo inglés como segunda lengua. Un grupo de niños portugueses y canadienses está trabajando en grupo para crear un texto que posteriormente compartirá con el resto de la clase. La tarea que el profesor les encomendó era escribir un relato basado en el estudio que habían realizado sobre los dinosaurios, y ellos acometieron la tarea con entusiasmo. En el siguiente fragmento, veremos cómo generan un «relato» divertido y cómo se ayudan unos a otros en el proceso de la escritura. La transcripción que viene a continuación contiene una pequeña cantidad de fragmentos de la conversación que continuó centrándose en esa tarea durante 40 minutos.

Tanya: Piensa en el título. La era de los dinosaurios.

Tony: ¿Vuelta a la era de los dinosaurios?

[Los niños permanecen sentados pensando en silencio durante un rato]

Tanya: ¿La escuela de los dinosaurios?

Tony y Barb: (simultáneamente) Sí.

[El grupo está de acuerdo; algunos ríen]

Barb: Será divertido.

Tony: ¿Cómo se deletrea dinosaurio?

[Algunos de ellos miran alrededor de la clase por si la vieran escrita]

Eric: Esperad, Tenemos que votar.

[Todos levantan las manos]

Barb: ¿Quién va a ser el escritor?

Tanya: Tony, ¿quién más?

Después de haber decidido con relativa rapidez que van a escribir sobre «la Escuela de dinosaurios», comienzan a negociar el inicio del texto. Inmediatamente surgen los problemas cuando Tony, el líder designado, hace de escriba para el grupo.

Eric: ¿Lo estás escribiendo todo en mayúsculas? (refiriéndose al título)

Tony: ¡Por supuesto!

Barb: No le pongas dos espacios... simplemente escribe.

Tony: Escuela de dinosaurios (Lee lo que ha escrito). Ah, punto... ahora el relato.

Eric: Pon... no has puesto el punto ahí.

Tony: (ríe) Pondré tres (pone tres puntos después del título).

Se discutirá la localización exacta de la escuela de dinosaurios durante varios turnos y al final

deciden que un lugar adecuado sería dentro de un volcán. Juntos generan la primera oración y Tony comienza a escribir.

Tony: Bebés- (mientras escribe).

Todos: Los dinosaurios bebé. Los dinosaurios (todos los miembros del grupo intervienen en la conversación)

Tanya: Has puesto dinosaur... DinosAURIOS (dando énfasis al plural)

Tony: Ahora ya no puedo hacer nada (refiriéndose a borrar)

Eric: ¿Qué ha hecho mal? ¿Escuela de dinosaurios?

Tanya: Dinosaurios, tenía que poner DinosauriOS (Una vez más poniendo énfasis en el plural), son muchos, no uno solo.

Tony: Eso, eso es lo que tiene una escuela.

Tanya: ¿Una escuela con un solo niño? (Ríe)

Barb: Escuela de dinosaurios, la escuela de un solo niño.

Tanya: Los bebés dinosaurios tienen que ir a la escuela dentro de un volcán (ríe). Una vez cada cinco años sonará una alarma de fuego en forma de erupción.

Barb: Sí, es muy divertido (todo el mundo ríe).

Tony continúa copiando lo que el grupo ha compuesto mientras los otros revisan y comentan lo que él va escribiendo.

Tony: Las escuelas de los bebés dinosaurios están en...están en los volcanes.

Tanya: ESTABAN

Eric: Estaban.

Tanya: Ya no están, ¿acaso viven todavía los dinosaurios? ESTABAN (repetiendo conforme Tony escribe)

[Tony continúa escribiendo, vocalizando cada una de las palabras que va escribiendo]

Tony: estaban en los volcanes, en un volcán.

Tanya: en volcanES. (Pone énfasis en el plural)

Tony: VOK, VOK (inventa el deletreo)... VOK, VOK

Eric: Tony, creo que estás equivocado. Se dice VOLC- Volcanes.

Tony: (continúa vocalizando mientras escribe) Cada cinco años-

Eric: Yo sé que **** (su enunciado aquí no está claro pero parece ser que plantea una objeción)

Tony: De acuerdo.

Tanya: Sí, cinco años porque no estarán vivos dentro de quinientos años.

Eric: Sí que lo estarán.

Tanya: Pero ya no serán bebés.

Tony: (se muestra de acuerdo) Sí.

Barb: Tendrán cinco años.

Eric: Entonces estarán en sexto. ***

Tanya: Están en sexto... están en la escuela, serán adolescentes, ya no serán bebés.

Tony: He cometido un error.

Barb: ¿A quién le importa?

Tanya: Estarán... Estarán en el instituto.

Estos fragmentos, que incluyen solamente las primeras líneas de su texto final, muestran con mucha claridad la complejidad del reto al que se enfrentan los escritores noveles. Primero hay que realizar una búsqueda sobre lo que se va a escribir. Aquí la decisión estaba en parte asistida por la especificación del profesor sobre el tema general y porque sabían que el resto de la clase era el público planeado. Pero incluso cuando estaba ya previamente decidido, como ya se vio muy al prin-

cipio de este episodio sobre escritura, los escritores tienen que generar los detalles específicos y asegurarse de que la estructura que surge es coherente. A continuación se presenta el problema terminológico —la elección tanto de las palabras apropiadas como de su estructura morfológica para el papel que cumplen en el contexto de la oración. Finalmente, es necesario resolver las convenciones ortográficas puesto que la versión hablada del texto está codificada en forma grafológica. No sorprende que gestionar todos estos niveles de forma simultánea pueda parecer una tarea agotadora, sobre todo cuando todavía les resulta pesado y laborioso escribir bien las letras.

Para este grupo de escritores, quienes todavía estaban aprendiendo el inglés, fue muy beneficioso llevar a cabo esta tarea de forma conjunta. No solamente fueron capaces de recurrir al distinto grado de competencia lingüística de cada uno, sino que entre todos pudieron superar los problemas de memoria a corto plazo que implicaba retener el significado que habían compuesto a la vez que luchaban contra las dificultades que les planteaba representarlo de forma precisa en la página. Y, lo más importante, compartir el compromiso de la tarea les hizo mantener la motivación para continuar.

He aquí el texto que elaboraron tras la actividad de cuarenta minutos. Tal vez debido a su ingeniosa inventiva, la clase juzgó que era el mejor trabajo de grupo.

ESCUELA DE DINOSAURIOS...

Las escuelas de los bebés DINOSAURIOS estaban en los VOKANES. Cada cinco años se disparabaN la alarma de incendio que era una ERUPCIÓN. ESCRIVIAN sobre la gente. EL folio medía 10 metros y el lápiz 5. SUS VISTIDOS eran de lunares y su PORLLECTO era sobre el FUSTURO. La VIVLIOTECA se llamaba La piedra de la lectura y los libros estaban hechos de BIEDRA. Vivían en JAGUAI pétreo. SU SESO Heran tan pequeños como una canica. Comían BROMTOAMBURGESAS. SU juguetes funcionaban a pilas. Sus casas estaban ECHAS de piedrecillas. Escrito por Tony, Tanya, Bárbara, Margaret y Eric.

Esta práctica de escritura en grupo resulta además muy útil para estudiantes mayores, especialmente para estudiantes de un segundo idioma y para los que tienen dificultades en el aprendizaje pues carecen de confianza en sí mismos a la hora de componer un texto. No solamente la naturaleza social de la empresa incrementa su interés y diversión por la tarea, sino que, mientras que podrían mostrarse reacios a revisar y corregir su texto cuando lo han hecho de forma individual, se muestran mucho más deseosos de hacerlo cuando sus contribuciones están cuestionadas por los compañeros, cuya opinión ellos valoran. Por supuesto, el fin último es que cada cual asuma la responsabilidad de los textos que produce, pero para muchos estudiantes la ayuda de los compañeros es una excelente forma de alcanzar esa finalidad.

Otra variante de la escritura en colaboración tiene que ver con el trabajo de la clase al completo. Todos comentan un texto que el profesor muestra con un retroproyector. El texto es el borrador de algún alumno o uno que el profesor haya escrito, y el propósito consiste en provocar comentarios críticos y sugerencias alternativas que puedan convertirse en la base de una discusión sobre cómo mejorar el texto. El extracto siguiente es un ejemplo de esta estrategia, que se ha puesto en práctica en una clase de estudiantes de diez y once años con problemas de aprendizaje (Englert, 1992). La profesora ha redactado un texto sobre la plantación de bulbos — un tema sobre el que ella cree que sus estudiantes tienen conocimientos. Una vez proyectado el texto, les pide a los alumnos que le ayuden a revisarlo, usando la «hoja de los pensamientos» que ella ha diseñado para tal fin.

Profesora: De acuerdo, mientras leo mi artículo...tratad de localizar varias cosas. Buscad las palabras clave. [Buscad] las cuestiones más obvias, como por ejemplo, «¿Tiene sentido?»

P: [lee su propio relato]

Jim: Aparecen cinco palabras clave: «primero, a continuación, entonces, entonces, a continuación» [dos estudiantes releen el artículo en voz alta y otro rodea de forma espontánea las palabras clave en la pantalla del proyector]

P: [Cuando los estudiantes comienzan a rodear con un círculo las palabras clave, ella responde] Seguid adelante y rodead las palabras clave. Esto es solamente un borrador; yo lo revisaré de todas maneras. [Los estudiantes cuentan cinco palabras clave]

P: ¿Está claro?

Estudiantes: Sí.

P: ¿Qué es lo que está claro?

Meg: Tú has contado cómo ponerlo en el tiesto y después cómo hacerlo... [Tu has dicho] poned tierra en el tiesto.

P: ¿No queda claro eso?

Roy: Si le añadieras algo más, quedaría horrible. Creo que está perfecto.

Profesora: Ni siquiera yo escribo perfectamente siempre. Nunca dije qué tipo de tierra se debía poner. Y cuando dije que se vertiera la mitad de la tierra en el tiesto, me pregunto si sabrían comprar una bolsa

Roy: Debes decir, «En primer lugar»... tienes que decirles que vayan a la tienda... y compren tiesto, tierra y bulbos. ¿Preguntarán dónde hay que comprar todas esas cosas?

P: Tienes razón. Yo tengo todas esas cosas en casa, pero es posible que muchas personas no lo tengan. Creo que lo escribiré en el margen: «En primer lugar debéis conseguir los materiales de una tienda».

Jim: ¿De qué tienda?

Meg: La tienda de Meijer.

Roy: La tienda de Frank.

P: También podría decir: «En tiendas como Meijer y Frank». Así les doy la oportunidad de elegir.

Meg: La de Frank es más cara.

P: Bueno, podría añadir: «Es posible que la de Frank sea más cara» ¿Creéis que es una buena advertencia?

Roy: Es posible que la de Frank tenga más bulbos.

Meg: Igual que la de Meijer.

B: Frank está muy bien provisto de materiales y los tiene allí mismo.

Meg: Meijer tiene el almacén en otro lugar.

P: Tenéis argumentos para defender a ambos. ¿Qué os parece si digo que Frank es más caro pero que está mejor surtido? ¿Os parece bien?

Estudiantes: Eso estaría bien.

P: ¿Dije lo que estaba explicando?

E: Sí.

P: ¿Dónde dije eso?

Tess: Al principio. [Los estudiantes de forma espontánea retiran el relato del proyector y lo ponen encima de la mesa mientras lo van releyendo para encontrar la parte de la que están hablando. Cuando lo consiguen, la profesora lee la parte en cuestión en voz alta y pide a un alumno que subraye el fragmento de la historia que contesta a su pregunta].

P: Meg tiene algo que decir.

Meg: En primer lugar, tomas el tiesto y viertes la tierra. Pones el bulbo con cuidado en la tierra.

Lo cubres suavemente.

P: Me gustan las palabras «con cuidado» y «suavemente» porque significan que puedes sacar los bulbos sin problema.

No he puesto «en primer lugar toma el tiesto y pon tierra en él». Pondré un signo de intercalación. [Discuten qué es un signo de intercalación y para qué sirve, es decir, para indicar qué añadir y la localización de la inserción.]

Gracias. Así tiene más sentido.

Al comentar la importancia de evidenciar las estrategias de escritura antes los alumnos, Englert dice: «La capacidad para modelar estrategias y tener control de la estrategia ante los estudiantes en un discurso que está socialmente constituido por una comunidad culta es un objetivo educativo importante y complejo». (p. 159). Y en relación con este episodio, dice: "[Oímos] las voces de los estudiantes que surgen en interacciones con sus compañeros, en un diálogo que se asemeja a una conversación. El significado de las ideas está negociado por los miembros del grupo... además, la profesora estimula a los estudiantes para que usen su escritura como medio de expresión cuando les pide que justifiquen y razonen sus opiniones... Así, la profesora trata a los estudiantes como miembros importantes e informantes de una comunidad culta de la que ella forma parte. De esta manera, los estudiantes se ven forzados a usar ese lenguaje y esas estrategias recién aprendidas para comunicarse y para informar a los demás, incluyendo a la profesora." (p. 160)

En este episodio, como señala Englert, se ve claramente cómo la profesora escucha a los estudiantes e incorpora sus comentarios y sugerencias. En este modo oral en colaboración, ellos – con la asistencia de la profesora – están llevando a cabo la tarea de revisar el texto de la profesora para que resulte más fácil de entender al lector y así él pueda actuar en consecuencia. Después de muchas ocasiones de este tipo de experiencia en colaboración, serán capaces de revisar sus propios textos de la misma manera. En otras palabras, al final se apropiarán del modelo de la profesora y lo harán suyo.

El habla en el contexto de la lectura

Hasta ahora al discutir la importancia del habla en el desarrollo de la alfabetización me he centrado en la escritura. Pero hablar del texto es igualmente importante en relación con la lectura, y en esta sección discutiré distintas forma de incentivarla.

Una de las consecuencias de aceptar una teoría constructivista del aprendizaje es el reconocimiento de que cada individuo interpreta la información nueva a la luz de sus conocimientos previos, sus intereses y sus actuales propósitos. Esto se aplica tanto a la información obtenida de la lectura como a la adquirida más directamente a través de la participación en actividades materiales. Como señalaba Rosenblatt (1938) hace muchos años, un texto escrito no transmite el significado del escritor al lector como si fuera una tubería que transporta agua. La lectura implica una transacción entre el lector y el texto, que tiene como resultado la construcción de una interpretación particular según el lector y la ocasión, y por tanto es probable que sea hasta cierto punto distinta de la interpretación realizada por otros lectores del mismo texto. Rosenblatt distingue dos instancias del texto: la «eferente» y la «estética». Cuando se responde a la instancia eferente, los lectores se sienten motivados a adquirir información por necesidades específicas; su prioridad es comprender lo que el texto (o su autor) quieren decir. Por otro lado, cuando los lectores responden a la instancia estética, lo que prima es su propia respuesta ante la experiencia del texto.

Dos importantes implicaciones son el resultado de esta comprensión del proceso de lectura. En primer lugar, no existe una interpretación correcta, autorizada de ningún texto; son posibles muchas interpretaciones alternativas y por lo tanto, es muy valioso para los escritores comparar sus interpretaciones con las de los demás, para así ver el texto desde muchas perspectivas. En segundo lugar, no todas las interpretaciones son igualmente justificables; aunque los lectores aporten su experiencia personal a la transacción con el texto, es necesario que garanticen su interpretación con referencias a la terminología del texto. Sin embargo, mientras que la primera de esas implicaciones es más importante para las transacciones relacionadas con la literatura de ficción y la segunda para las que tienen que ver con presentaciones de hechos y teorías generalmente aceptadas, ambas son siempre relevantes. Darle prioridad a la instancia eferente o a la estética depende del propósito de la lectura.

Sin embargo, cualquiera que sea el propósito de la lectura, resulta muy beneficioso que los lectores hablen del texto para que aclaren sus propias interpretaciones y las comparen con las de los demás. Por una parte, tienen la oportunidad de escuchar y responder a las contribuciones de los demás; por otra parte, al formular su propia respuesta al texto para contribuir a la discusión, consiguen una comprensión más profunda de lo que cabría esperar si hubieran leído el texto en solitario. Como muchos lectores han reconocido ya, ¿cómo sabe uno lo que piensa hasta que no ha tratado de explicarles las propias ideas a los demás?

En la primera sección de este trabajo, vimos que David y su madre participaban en una discusión mientras leían El sándwich gigante de mermelada. La pregunta que hay que tener en cuenta ahora es ¿Cómo se puede incorporar y profundizar dicha discusión en relación con la lectura en el aula? Lo que viene a continuación son ejemplos de diferentes estrategias que he visto usar con éxito.

Semillas y papel continuo

El primer ejemplo proviene de la clase de primero y segundo de primaria de Mary Ann Van Tassell, en Toronto. La primera vez que vimos a Mary Ann fue cuando, usando su apellido Gianotti, investigaba las conversaciones de los niños sobre la escritura. Algunos años después ella decidió poner a prueba una nueva estrategia con el fin de conseguir que sus alumnos de seis y siete años hablaran de sus respuestas ante los relatos que estaban leyendo. Puesto que estos niños estaban todos comenzando a leer, les animó a que se llevaran a casa los libros de la biblioteca del aula que más les pudieran divertir y que sus padres los leyeran con ellos. A fin de tener un control de sus respuestas, pidió a los padres que escribieran en un papel adhesivo los comentarios reflexivos de los niños y lo pegaran en la página apropiada. A continuación, cuando varios niños habían leído el mismo libro, planeó discutirlo con ellos y colocar un papel continuo en el que sus notas estuvieran relacionadas por ideas.

El siguiente fragmento corresponde a lo que ocurrió después de que tres niños hubieran leído *A friend for Mrs Katz*, una historia sobre una señora mayor que vive sola y se hace amiga de Larnell, un niño que le regala un gatito para que le haga compañía. Cada uno de los niños había contribuido con unas cuantas «semillas» en forma de notas adhesivas y, en este fragmento, dos de ellos están decidiendo con la profesora cómo colocarlas en un enorme trozo de papel para mostrar las conexiones entre todas. (El tercer niño está ausente por enfermedad). Hasta ahora las notas que mencionaban a los gatos se han colocado en un grupo y han estado considerando la posibilidad de incluir una nota que se refiere a la costumbre judía de poner piedras en las tumbas de los seres que-

ridos. Karla ha encontrado dos semillas que cree que deben ir juntas.

Karla: (señalando una «semilla», lee) Es porque dice «Es bueno que Larnell y Mrs Katz se hicieran amigos»

Profesora: «Que Larnell y Mrs Katz se hicieran amigos»

Karla: y ésta dice « Que era bueno lo que la gente hace para ir y decirle "hola" a la gente que ha muerto».

Profesora: «...Que era bueno lo que la gente hace para ir y decirle "hola" a la gente que ha muerto»

Ashlynn: «Lo que la gente hace para ir y decirle "hola" a la gente que ha muerto»

Profesora: Sí. Así pues, ¿Cuál es la conexión? ¿Cuál es la conexión entre ambas? (entre las dos semillas mencionadas)

Karla: <Que ambas son como---ambas dicen lo que ***>

Profesora: ¿Cómo es eso? ¿Quieres decir que por esto (señalando a la primera semilla) demuestra que eran amigos?

Karla: (asiente)

Profesora: ¿Y ÉSTA dice que ellos son amigos? (señalando a la otra)

Karla: (asiente)

Ashlynn: ¿Por qué no ponemos ésta antes que esa <juntas entonces>?

Profesora: Bien, ¿entonces todas esas están relacionadas? (refiriéndose a las semillas que Ashlynn ha indicado, que hacen mención a la Pascua judía, la amistad y el cementerio)

Ashlynn: No.

Profesora: No, no lo hacen. Ésta (la semilla de la amistad) está relacionada con aquellas. ¿Podríamos ponerla en medio y las otras rodeándola?

Ashlynn: Sí.

Karla: Sí.

Debe ser poco usual para un niño de seis años participar, como lo están haciendo aquí, considerando la relación entre los diferentes temas de una historia, y proporcionar justificaciones para sus opiniones. Pero lo particularmente interesante sobre el proceso que la profesora ha inventado es que, teniendo escritos en pequeñas notas adhesivas los comentarios de los niños sobre diferentes aspectos de la historia, en realidad sus ideas no se convierten en objetos que puedan ser comparados, y relacionados físicamente entre sí. Como sugiere la profesora: "A lo largo de toda la conversación, las dos niñas tratan de explicar sus razones para conectar las semillas. Esto es habla metacognitiva. No están acostumbradas a hacer explícitos estos pensamientos, y es exactamente este tipo de habla el que lleva la conversación más allá de la discusión de lo literal hacia los temas más abstractos del relato. En este punto, ambas estudiantes necesitan ayuda para hacer explícitas esas conexiones" (Van Tassell y Galbraith, 1997).

Como también ella les dice a las niñas en otro momento, la primera colocación de las semillas no es en absoluto definitiva, pues la pueden cambiar más tarde, si fuera necesario, cuando encuentren una manera mejor de relacionarlas. Por lo tanto, cuando colocan las semillas en el papel continuo, las niñas están aprendiendo un rasgo muy importante de la composición en la escritura: las ideas pueden revisarse, como también se puede revisar la forma en la que se colocan en el texto. Y, aunque no son del todo conscientes, también están aprendiendo que cuando las ideas están ordenadas en diferentes combinaciones, surgen nuevos significados de esas yuxtaposiciones alternativas. Como añadió Karla cuando habían terminado la tarea, «No imaginábamos que las cosas nuevas podrían encajar así».

Una colega de Mary Ann, Barbara Galbraith, utilizó la idea de la banda de papel continuo

para investigar elementos como el argumento, los hechos clave y los personajes de las novelas que sus alumnos de tercer curso de primaria estaban leyendo. También aquí el papel continuo servía como una forma de texto sinóptico, que permitía a los estudiantes hacer conexiones en un metanivel que era más difícil de advertir cuando simplemente leían el relato página a página. Y, una vez más, fue a través del habla sobre las «semillas» cuando ellos se dieron cuenta de que eran capaces de construir un modelo superior de significado.

Convertirse en una comunidad de lectores

En su clase de cuarto de primaria con niños de nueve y diez años, Zoe Donoahue hace una lectura práctica a sus alumnos todos los días. Ella cree que la lectura es, en su naturaleza, esencialmente social. Los lectores no solamente negocian con el texto del escritor; también interactúan entre ellos en relación con sus interpretaciones y respuestas. Por lo tanto, uno de sus objetivos al leer en voz alta es crear y fomentar una comunidad de lectores en su clase.

Normalmente lee una novela por entregas, es decir, un capítulo cada día, y después de cada capítulo sigue una discusión sobre cómo va la historia hasta ese momento, cómo debería continuar, y qué aspectos de la historia encuentra cada niño especialmente significativos o memorables. Un año, cuando estaba leyendo *Mrs Frisby and the Rats of Nimh*, decidió grabar en video estas discusiones para investigar cómo estaban asumiendo los niños la oportunidad de compartir sus respuestas. Con estupor descubrió, al ver las dos primeras grabaciones, que existía poca discusión. Como profesora, nombraba a cada uno de los que debían hablar y proporcionaba cualquier tipo de respuesta a la contribución del niño o niña; antes de proceder a nombrar al siguiente interlocutor. Así, al dirigir los alumnos los comentarios a la profesora, ésta estaba actuando como un eje del habla y, por lo tanto, las ideas que los estudiantes presentaban no las retomaban sus compañeros ni se corroboraban, ni se ampliaban, ni se rebatían desde una perspectiva alternativa.

Para hacer del habla una discusión verdadera, Donoahue decidió cambiar las «reglas de campo» para el habla del libro en cuestión. En el futuro, ella nombraría al primer interlocutor y entonces cualquiera de los estudiantes que deseara contribuir al tema podría hacerlo sin ser nombrado, a condición de que respetaran los turnos e hicieran explícita la forma en que su contribución se relacionaba con las precedentes. Desde el principio, una vez que habían entendido el nuevo formato, los niños no tuvieron dificultad alguna en mantener una discusión sin necesidad del control de la profesora. Y la profesora, por su parte, se sentía más capacitada para apreciar los distintos puntos de vista que se estaban expresando y para centrar su contribución en facilitar la elaboración del significado en colaboración.

A continuación aparece un fragmento de la discusión de un capítulo posterior de *Mrs Frisby*, en el que los niños especulan sobre cómo las ratas – que habían aprendido a leer – podrían escaparse de sus jaulas en el laboratorio. (Justin es una de las ratas).

Wil: Creo que Justin era * el guarda que ellas tenían <ahora>.

Y que Justin – creo que sale y ****y sale – vale, y Jennifer no.

Dyl: ¿Conoces el dibujo que ellas tenían respiradero?

Bien, yo creo que el tipo – la rata que se escapó, salió por ahí.

Ann: Yo creo que los esteroides son para las otras ratas***...

Cal: Sirven para que APARENTES que estás más fuerte.

Profesora: Sí, de acuerdo, ayudan a estar más fuerte, PERO, ¿qué es lo que decían las ratas que les harían los esteroides?

Estudiantes: Mantenerlas presionadas.

Profesora: Mantenerlas presionadas...pero había algo más.

Estudiantes: Alargarles la vida.

Profesora: Sí, alargarles la vida. Has escuchado bien, Ricky. Sí, así es, es muy interesante. Ellas están hablando de diferentes cosas sobre los esteroides en las que deberíamos haber pensado.

Wil: No creo que sean los esteroides los que alarguen la vida de las ratas <tanto>.* Si una persona toma esteroides, <su vida no se alarga>.

Dyl: Reducirán su vida...hacen exactamente lo contrario.

Cal: Yo creo que Justin encontrará el camino de salida y después todos los otros lo seguirán – los otros saldrán y se marcharán de la misma manera.

P: ¿<Todos los otros>?

Cal: Sí, en el grupo A...entonces algunos no quieren salir porque tenían – son diferentes – sabes cómo dijo < iban a conseguir las pistolas y las agujas>.

Creo que el grupo "B" y el grupo de Control no quieren salir.

P: Sí... quería preguntaros antes, pero estábamos ocupados con otras cosas –

¿COMPRENDEIS qué significa el grupo de CONTROL en ciencias? ¿Alguien lo sabe?

Dyl: Son las personas a las que no se les hace nada.

P: ¿Y porqué querías tener un grupo al que no se le hiciera nada?

Cal:< así que tu puedes ver> las diferencias

P: De acuerdo... ¿Alguien quiere explicarlo de otra manera?

Está muy bien Callie, pero a veces resulta útil escuchar otra versión.

P: Andre, ¿puedes explicarlo... con tus palabras?

Andre: (tose) * el* del grupo de control, se queda como está, en su C.I. y los otros – otros dos grupos – dos en este caso – se examinan entre ellos y se controlan y todo eso, y ven las diferencias y así poder comprobar lo inteligentes que son y lo rápido que aprenden.

Pat: Yo creo que nuestro grupo se escapa pero son más inteligentes y los que no se escapan son las ratas de Nimh, cómo son capturadas por Nimh.

Andre: Y las ratas de Nimh – y las ratas de Nimh volvieron hace un par de capítulos – con el cable y la radio –

Pat: No, no eso fue ENTONCES, eso fue entonces

Andre: Eso fue – no, no fue

Pat: Sí fue.

Jes: Creo que fueron las ratas que no tuvieron una oportunidad – que no volvieron, las***, y trajeron cables para- que volvieron hace poco, ¿verdad? Y entonces volvieron otra vez con los cables para que la rata inteligente pudiera construir una radio.

Mat: Excepto que no son ratas

Estudiantes: (se muestran incrédulos)

P: ¿Qué piensa la gente sobre lo que está diciendo Jessie?

Algo que añadir –

De los capítulos que ya habían leído, donde se narra la secuencia de hechos que conforman la historia, los niños saben que algunas de las ratas escaparon pero todavía no saben qué ratas ni de qué manera. Presumiblemente fueron las más inteligentes, incluyendo a Justin; pero ¿qué tienen que ver los esteroides con la huida, si es que tienen algo que ver? Dependiendo de los efectos de la administración de los esteroides, este tratamiento pudiera ser la clave para saber cómo uno de los tres grupos se las ingenió para escapar. Sin embargo, en este punto, parece haber tantas opiniones como interlocutores. Es en este contexto cuando la profesora interviene por primera vez, no

para examinar a los niños sino para, aclarando el posible efecto, ayudarles a hacer una predicción más lógica de cómo se desarrollaría la historia. Sin lugar a dudas, éste es el propósito de la profesora al solicitarles una explicación de la función de un grupo de control.

Como suele ser normal, al decidir implicar a los alumnos en una actividad en particular, la profesora tiene previsto más de un objetivo. Sin duda alguna, su primer objetivo con estas charlas sobre libros es proporcionarles una oportunidad para que los niños exploren con más profundidad la historia y las reacciones ante ella. Sin embargo, también tiene previstos objetivos relacionados con la naturaleza de la discusión productiva y las reglas de campo que sería conveniente promover. Su tercera intervención, preguntando lo que la gente pensaba sobre lo que había dicho Jessie, estaba claramente relacionada con este tercer objetivo, al recordarles que no se muestren tan deseosos de ofrecer sus propias opiniones pues pueden estar olvidando las opiniones de los demás. Esto queda confirmado con el comentario que ella hace al final de la discusión:

P: Ha sido una discusión EXTRAORDINARIA. Comentarios REALMENTE buenos. Por eso hemos seguido durante tanto rato, porque estabais tan centrados en la discusión que verdaderamente os escuchabais unos a los otros.

Según comenta la profesora en el artículo del cual se ha extraído el fragmento anterior, estas discusiones no solamente profundizaban en la apreciación de la literatura que los niños tienen; también dependían del ethos general del aula: preocupación y colaboración. "Siempre he creído que la experiencia compartida de escuchar al profesor leer en voz alta novelas influye en la vertebración de la comunidad del aula, una vez que se les da a los niños el control de la discusión. Este era uno de esos casos. La expectativa en nuestra comunidad era que los niños iniciarían y continuarían nuestras discusiones sobre las novelas. A través de la participación conjunta en las discusiones, los niños se hicieron unos expertos. Como tutor, yo participaba en las discusiones haciendo comentarios y planteando preguntas que permitieran a los niños trabajar y aprender dentro de sus zonas de desarrollo próximo (Vygotsky, 1987). Mis comentarios y preguntas proporcionaron un andamiaje a los niños para que pudieran convertirse en miembros de pleno derecho de la comunidad. Su creciente capacidad para hacer comentarios relevantes y construir a partir de las ideas de los demás, sin que la figura del profesor fuera la única autoridad, influía profundamente en el sentido que ellos tenían de sí mismos como grupo cohesionado que disfrutaba escuchando historias y hablando y escuchándose entre sí" (Donoahue, 1997)

Aprendizaje de la escritura y la lectura

Antiguamente, los jóvenes aprendían el negocio o el oficio con el que se ganaban la vida a través de un aprendizaje. Viviendo, trabajando y ayudando en el negocio de un experto artesano, adquirían los conocimientos necesarios. Después, con su ayuda, poco a poco iban asumiendo mayores responsabilidades hasta que se convertían en expertos. En este contexto, el conocimiento y las habilidades específicas del oficio no se aprendían de forma aislada, sino que eran el recurso necesario para realizar cualquier trabajo artesano.

En el mundo actual, mucho más complejo, esa forma de traspasar conocimientos y habilidades de generación en generación ya no se usa. A cambio, tenemos instituciones que se especializan en enseñar fuera del contexto de uso. Se les llama escuelas y universidades. En estas instituciones, los conocimientos y las habilidades que se enseñan no tienen un propósito inmediato en las vidas de los estudiantes y por eso se presentan como fines en sí mismos; lo que se valora es ser capaces de demostrar que se ha «adquirido» el conocimiento, no que se ha entendido y que se puede

poner en práctica en situaciones «reales». Por desgracia, muchos estudiantes no aprenden de forma correcta en este ámbito «encapsulado», e incluso aquellos que consiguen adquirir lo que se ha enseñado con frecuencia son incapaces de usar ese conocimiento adquirido en la escuela en el mundo exterior, porque ese conocimiento nunca ha formado parte de la comprensión del mundo y de las actividades por las cuales dicho conocimiento se sustenta.

Sin embargo, desde una perspectiva constructivista social, el concepto de aprendizaje todavía funciona como una poderosa metáfora de lo que Vygotsky (1987) describió como aprendizaje a través de «actuación asistida en la zona de desarrollo próximo» (Tharp y Gallimore, 1988). Y, como dice Donoahue en la acotación anterior, muchos educadores reconocen que, incluso en la escuela, el aprendizaje más efectivo ocurre en una «comunidad de práctica» (Lave y Wenger, 1991) en la que, a través de la participación en actividades conjuntas y con sentido, sus miembros terminan por aprender las habilidades necesarias para conseguir los objetivos marcados por la comunidad del aula.

La alfabetización es la fuente de esas habilidades y, como hemos visto en los ejemplos anteriores, la capacidad para leer y escribir se puede ir poco a poco dominando a través del uso de los textos escritos como si fueran herramientas para la consecución de objetivos importantes para la comunidad. Expresando la misma idea, Frank Smith (1972) describió la alfabetización como la posibilidad de apuntarse a un club y aprender cómo tomar parte en las actividades de los miembros más expertos. Los padres y los demás miembros de la familia forman el primer club de la alfabetización y muchos niños progresan de forma considerable en el aprendizaje de las actividades de lectura y escritura antes de ir por primera vez a la escuela. Sin embargo, cualquiera que sea su experiencia preescolar, todos los niños necesitan ser escolarizados para que se les proporcione un aprendizaje más amplio de la comunidad en la que se encuentran y de sus distintas actividades, en donde la lectura y la escritura casi siempre funcionan como una fuente valiosa y necesaria.

Sin embargo, al adoptar la metáfora del aprendizaje, no debemos ignorar la diferencia entre dominar el uso de las herramientas materiales, que con frecuencia se pueden aprender a través de la observación y la ayuda, y dominar el uso de las herramientas simbólicas, cuyo uso especializado es en gran medida imposible de observar y solamente se puede inferir a partir del producto ya terminado. Es por esa razón que el aprendizaje de la lectura y la escritura deben implicar al habla explícita sobre los textos y sobre los procesos mentales por los que se crean y se interpretan. Una actividad esencial del club de la alfabetización es, por lo tanto, la conversación que teje las conexiones entre lectores, escritores y textos, las experiencias que les dan sentido, y los objetivos que cumplen en las vidas de sus miembros.

Conclusión

En este trabajo, mi objetivo ha sido demostrar la relación complementaria entre acción, habla y texto. En la vida contemporánea, cada uno de estos modelos de elaboración de significados se completa y se mejora gracias al otro. Leer y escribir un texto deben aprenderse en último lugar, pero los textos escritos solamente adquieren su significado completo en relación con las actividades en las que desempeñan un papel y en relación con el habla que rodea su composición y su interpretación. A la misma vez, los textos escritos añaden una importante dimensión al permitir que el significado tenga permanencia material en la palabra escrita o impresa de forma que pueda implicar a otras personas en otros tiempos y lugares. Participar en los textos escritos además permite a los escritores y a los lectores replantearse y revisar tanto sus textos como sus ideas.

Por lo tanto, al ayudar a los niños a que aprendan a leer y a escribir, y al fomentar en ellos el poder de la escritura y la lectura para conseguir propósitos de significado personal y social, hay que tener en cuenta cuatro principios básicos:

- La escritura y la lectura no son fines en sí mismos; más bien, son medios para construir y comunicar un significado en situaciones que se puedan beneficiar de las características del texto escrito que depende de su permanencia como artefacto material.

- Los textos no portan significado en sí mismos; más bien, necesitan de los lectores y de los escritores para que negocien con el texto escrito a fin de que hagan coincidir sus intenciones como escritores o sus interpretaciones como lectores con las señales de significado que están codificadas en la representación gráfica. A la misma vez, puesto que los lectores y los escritores aportan diferentes experiencias y propósitos a esta transacción, es importante recordar que las coincidencias diferirán de un individuo a otro.

- Puesto que la elaboración de significados es una actividad inherentemente social llevada a cabo dentro de una comunidad que comparte suposiciones sobre valores, fines y medios, tanto aprender a leer como a escribir usando textos para actuar, comunicarse y aprender depende de la colaboración con otros miembros de la comunidad. Dicha colaboración ocurre de forma más natural y sencilla hablando sobre el texto.

- Elaborar significados a través de la lectura y la escritura conlleva el uso de habilidades y conocimientos específicos para estas actividades. Además, normalmente es necesario enseñar de forma deliberada estas habilidades. Sin embargo, la enseñanza, siempre que fuera posible, debería estar relacionada con el propósito y las capacidades actuales del estudiante.

Puede que estos principios les parezcan algo abstractos a los padres o a los profesores que están deseosos de ayudar a sus niños a leer y a escribir de forma efectiva y con satisfacción personal. Por otra parte, las formas de ponerlos en práctica son evidentes por sí mismas. La preocupación primera y más importante debe ser, como ya advirtió Vygotsky, asegurarse de que la lectura y la escritura se llevan a cabo para algún propósito de importancia para el estudiante. Disfrutar de un relato o de un poema, investigar sobre un tema de interés, comunicar ideas o sentimientos importantes a los demás, proporcionar información que otros encuentren interesante o útil – todas estas son razones satisfactorias y dignas de consideración a la hora de aprender a leer y a escribir.

Además, dichas ocasiones para leer y escribir surgen de forma mucho más natural, especialmente en el aula, cuando los adultos y los niños se ven a sí mismos como miembros de una comunidad más que como individuos aislados y enfrentados. Cuando las actividades se llevan a cabo de forma conjunta y en colaboración para conseguir algún objetivo valioso, existen muchas situaciones en las que es natural leer o escribir para así poder contribuir al fin que se persigue (Wells, 2002). Y, puesto que el texto que se lee o se escribe es de importancia para otros miembros de la comunidad, es igualmente natural hablar sobre ello – discutir su significado o su efectividad al comunicar las intenciones de su(s) escritor(es). Así pues, tal vez el requisito más importante para que una comunidad culta prospere es que existan oportunidades frecuentes y provechosas en las que sus miembros puedan conversar sobre lo que están haciendo, y porqué, y sobre cómo los textos en los que están implicados les ayudan a una mejor comprensión de ellos mismos y de sus propósitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. (Eds.) (1997): *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school*. London: Cassell.
- CLAY, M. (1983): *Getting a theory of writing*. In B. KROLL & G. WELLS (Eds.): *Explorations in the development of writing*. Chichester, UK: Wiley.
- DALE, P.S., C. CRAIN-THORESON, A. NOTARI-SYVERSON, and K. COLE (1996): Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *TOPICS IN EARLY CHILDHOOD SPECIAL EDUCATION* 16(2): 213-235.
- DONALD, M. (1991): *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- DONOAHUE, Z. (1997): Giving children control: fourth graders initiate and sustain discussions after teacher read-alouds. *NETWORKS*, 1. <http://www.oise.utoronto.ca/~ctd/networks/>
- DYSON, A. H. (1993): *Social worlds of children learning to write in an urban school*. New York: Teachers College Press.
- ENGLERT, C. S. (1992): Writing instruction from a sociocultural perspective: The holistic, dialogic, and social enterprise of writing. *JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES*, 25 (3): 153-172.
- FERREIRO, E. (1986): The interplay between information and assimilation in beginning literacy. In W.H. TEALE & E. SULZBY (Eds.): *Emergent literacy: Reading and writing* (pp. 15-49). Norwood, NJ: Ablex.
- GIANOTTI, M.A. (1994): Moving between worlds: Talk during writing workshop. In G. WELLS ET AL.: *Changing schools from within: Creating communities of inquiry*. Toronto: OISE Press & Portsmouth, NH: Heinemann.
- GRAVES, D. (1982): *Writing: Teachers and children at work*. Exeter, N.H.: Heinemann. [Publicado en España el año 1.991 con el título *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata]
- HALLIDAY, M. A. K. & MARTIN, J. R. (1993): *Writing science*. London: Falmer Press.
- HEATH, S.B. (1983): *Ways with words*. Cambridge University Press.
- LAVE, J. & WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- RICHGELS, D.J., POREMBA, K.J. & MCGEE, L.M. (1996): Kindergarteners talk about print: Phonemic awareness in meaningful contexts. *THE READING TEACHER*, 49 (8): 632-642.
- ROSENBLATT, L. (1938): *Literature as exploration*. New York: Appleton-Century.
- SMITH, F. (1983): *Essays into literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- THARP, R. & GALLIMORE, R. (1988): *Rousing minds to life*. Cambridge University Press.
- TIZARD, B. & HUGHES, M. (1984): *Young children learning: Talking and thinking at home and at school*. London: Fontana.
- VAN TASSELL, M.A. & GALBRAITH, B. (1997): *Seeds and webs*. OISE/University of Toronto, unpublished paper.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L. S. (1987): Thinking and speech. In R. W. RIEBER & A. S. CARTON (Eds.): *The collected works of L.S. Vygotsky, Volume 1: Problems of general psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum.
- WELLS, G. (1986): *The meaning makers: Children learning language and using language to learn*. Portsmouth, NH: Heinemann. [Publicado en España el año 1988 con el título *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Cuadernos de Pedagogía/Laia]
- WELLS, G. (1999): *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*.

Cambridge: Cambridge University Press. [Publicado en España el año 2001 con el título *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales*. Barcelona: Paidós]

WELLS, G. (Ed.): (2001): *Action, talk, and text: Developing Communities of inquiry*. New York: Teachers College Press. [Publicado en España el año 2003 con el título *Acción, conversación y texto. Aprendizaje y enseñanza a través de la investigación*. Morón (Sevilla): Public. M.C.E.P.]

WELLS, G. (2002): *Learning and teaching for understanding: The key role of collaborative knowledge building*. In J. BROPHY (Ed.): *Social constructivist teaching: Affordances and constraints*. *ADVANCES IN RESEARCH ON TEACHING*, Vol. 9. London: Elsevier/JAI.

HABLAR PARA ESCRIBIR¹

BERNARD SCHNEUWLY²

Hablar para escribir puede parecer, a primera vista, una afirmación paradójica si consideramos lo oral y lo escrito como entidades separadas y sin ninguna conexión, tanto en las representaciones sociales como en los programas escolares. Pese a la cada vez mayor relevancia del importante papel desempeñado por el habla en las instituciones escolares para promover la reconstrucción y la apropiación de nuevos conocimientos, —está totalmente asumido la importancia cognitiva de interactuar con los otros para asimilar nuevos saberes procedimentales (saber hacer)-, aún se percibe la escritura como una actividad solitaria hasta el punto que la idea de facilitar actividades que promuevan el diálogo sobre lo que se escribe [hablar del escribir o hablar para escribir] está todavía lejos de ser aceptada en el marco escolar.

La finalidad de este texto es la de ofrecer, en un primer momento, algunos conceptos generales que ayuden al lector a construir una nueva representación de lo que es escribir para presentar y analizar, posteriormente, como una actividad de redacción —la redacción por parejas— es un buen ejemplo que pone de manifiesto hasta que punto hablar para escribir [hablar del escribir] no sólo es posible sino muy enriquecedor en el marco escolar.

¿Qué es aprender a escribir?

Todo el mundo sabe que aprender a escribir es una actividad compleja y difícil, que cualquier persona tarda mucho tiempo en dominar el acto de escribir y que raramente llega a tener éxito si considera la escritura como una actividad espontánea que se utiliza tan fácilmente como la palabra espontánea en la interacción inmediata con los otros. ¿Por qué esta complejidad? Hay que imaginar que aprender a escribir implica apropiarse de un conjunto de instrumentos que transforman radicalmente la manera de producir el lenguaje. Cuando hablamos utilizamos un sistema ciertamente complejo [aprendido espontáneamente] sobre el cual no es necesario tener el más pequeño control consciente, las formas utilizadas para expresarse se encadenan unas con otras como unos automatismos ejercitados miles de veces y que se llaman unos a otros. Lo que uno dice responde a la palabra del otro, el cual le da sentido sin necesidad de explicar nada, y el desarrollo del diálogo es una tarea compartida que depende en gran medida de lo que se está haciendo.

Sin embargo, nada de eso ocurre cuando se escribe: el código que se utiliza para producir el lenguaje visible —escribir es entre otras cosas eso— se apoya en un análisis de la lengua a nivel fonológico y semántico (representar sonidos, separar palabras, etc). Las expresiones, las frases no se encadenan inmediatamente con las del otro predeterminando, pues, en parte lo que ha de seguir, de manera que el discurso sigue gestionado colectivamente; por el contrario, es una sola persona la que, en cada momento, ha de determinar lo que sigue en función de lo que ella misma ha dicho y desea decir. No hay automatismos inmediatos. Además, el significado de lo que se dice ha de ser definido en gran parte no a partir de lo que han dicho los otros justo antes, sino por el mismo texto que se apoya en otros textos producidos en otros lugares y en otros momentos. Para llegar a hacer esto es necesario reflexionar sobre el propio texto que se está escribiendo, es necesario que el propio autor mire, analice y controle lo que está produciendo, es decir, se vea uno mismo escribiendo.

¹ Artículo publicado en la revista *Article*. N° 6 p. 23-24. Octubre 1995. Traducción al castellano a cargo de María Dolores Galván.

² Universidad de Ginebra

Aprender a escribir no es algo espontáneo porque la escritura no es una actividad espontánea. Aprender a escribir es un proceso que presupone una estrecha interrelación de dos procesos de construcción: aprender a utilizar instrumentos nuevos [el código que permite producir lenguaje visual y aprender a dominar los géneros típicos de la lengua escrita – novela de aventuras, explicación de reglas de juego, cartas al director... – que permiten escribir de acuerdo con ciertas normas) y, al mismo tiempo, aprender a reflexionar sobre estos instrumentos conociendo sus reglas de funcionamiento. Esta reflexión es de vital importancia para la producción de discursos sobre el escrito, ya sea del docente, de los lectores, de la sociedad o de los compañeros de clase. Y este discurso es con frecuencia oral e incluso más, es necesariamente oral en las primeras fases de la adquisición. La tesis que defiende es la siguiente: la interacción oral podría y debería acompañar y guiar, en gran medida, la apropiación de los instrumentos de la lengua escrita. Hablar para escribir es un camino prometedor para aprender mejor a escribir. Considerémoslo desde más cerca.

Aprender a escribir hablando

La idea de base de mi tesis podría sintetizarse como sigue: enseñar y aprender a escribir debería consistir básicamente en la creación de una auténtica comunidad de escritores [que se relacionan e interactúan funcionalmente con la cultura escrita] no sólo en el aula sino, y más ampliamente, en el centro y en el sistema escolar. Esto puede adoptar tres formas que se enriquecen mutuamente:

1. La elaboración de instrumentos de escritura se podría y debería llevar a término en general en situaciones en las que los mismos aprendices son quienes formulan las reglas y los criterios de funcionamiento de los instrumentos que se han de adquirir. No se trata de promover el descubrimiento espontáneo de instrumentos socialmente elaborados, sino de preconizar la construcción de situaciones a partir de las cuales los aprendices puedan llegar a una cierta explicitación de cómo funcionan estos instrumentos, y esto sólo se da en situaciones de trabajo interactivo (grupo, clase, parejas, etc). Para ello se requieren dos condiciones: la explicitación de criterios de utilización de instrumentos –ya sean los de funcionamiento de código o los de funcionamiento de los discursos (estructuras gramaticales, partículas, planes de texto, etc)- y la elaboración interactiva de estos criterios.
2. Este tipo de trabajo en las instituciones educativas promueve otras actividades básicas para la conquista reflexiva de la escritura: la lectura y la discusión mutua de textos. Es importante que los textos producidos en la escuela no sean sólo para el profesor, sino que se conviertan en un motivo de verdaderas discusiones: por parejas, en grupo, entre toda la clase. El debate sobre los textos, el análisis, la evaluación y su mejora en las múltiples situaciones de interacción mantenidas con los otros [en el dominio inter-psíquico] aumenta, y promueve, el dominio de lo que es posible hacer autónoma y reflexivamente con el propio texto en el interior [en el dominio intra-psíquico]. La reflexión exterior es el origen de la reflexión interior que cada uno ha de adquirir para dominar la escritura. Es también así, de manera más general, como es posible construir una verdadera cultura de lo escrito. La omnipresencia de los discursos sobre diferentes producciones escritas [tanto si se trata de los discursos de los otros sobre el propio texto como del discurso propio sobre los textos de los otros] es la fuente del aprendizaje de la lengua escrita. Recordemos que estos debates han de

³ No es necesario decir que inversamente lo escrito, se torna en numerosas ocasiones regulador del habla: exposición, informe, alocución son ejemplos; pero también negociación, debate público, sermón. Hay formas de interacción todavía más íntimas en el que hablar y escribir se vuelven uno, uno de ellos instrumento del otro y viceversa, por ejemplo, cuando se trata de encontrar la solución de un problema que ha de acabar en un texto escrito (por ejemplo, la elaboración de un reglamento de funcionamiento de la clase). Eso demuestra que es perfectamente ilusorio, incluso peligroso, establecer una línea de demarcación demasiado cortante entre "oral" y "escrito" y que, por el contrario, es necesario pensarlos en sus diversas interrelaciones, especialmente para la enseñanza.

ser constantemente alimentados por actividades de enseñanza que pongan a disposición de los aprendices los instrumentos de escritura y sus reglas de funcionamiento.

3. No es únicamente el texto acabado, el producto de la actividad de escribir, el que puede ser objeto de discurso (punto b); sino que también lo puede ser el propio proceso de producción. La redacción colectiva –por parejas, entre tres o incluso cuatro- es ciertamente un procedimiento que promueve un discurso interactivo regulador de la producción no sólo a posteriori sino durante el propio proceso de producción, es decir cuando la acción se desarrolla. Este discurso sobre el texto escrito se vuelve un valioso instrumento de regulación on line, durante el mismo proceso de producción. Las actividades de hablar y escribir están estrechamente interrelacionadas en tanto en cuanto la una se convierte en reguladora de la otra³.

En el resto de este trabajo me centraré en esta tercera posibilidad. ¿Cómo puede funcionar esto en la escuela? ¿Cuáles son las potencialidades de esta manera de trabajar? ¿No se desperdician los aprendices en futilidades durante la elaboración de un texto? ¿En qué aspectos las interacciones orales, durante la escritura, son fuente potencial de aprendizaje? Preguntas como estas aparecen inmediatamente cuando se discute sobre la redacción por parejas o por grupos. Parece, entonces, necesario analizar detalladamente lo que pasa en los grupos de alumnos que producen textos colectivamente. Este análisis permitirá, además de saber qué tipo de preguntas se formulan los alumnos cuando escriben un texto colectivamente, conocer el lenguaje que utilizan espontáneamente cuando escriben y percibir cómo se desarrolla la manera de discutir el texto dependiendo de la edad de los participantes. Para responder a estas preguntas analizaré algunos diálogos de parejas en el curso de la producción de diferentes géneros en la clase.

Producir textos entre dos: procedimiento.

El procedimiento de recogida de datos fue siempre el mismo: los alumnos se colocaban de dos en dos y escribían juntos un texto. Su diálogo era registrado y transcrito. El análisis que presento a continuación se hace sobre estas transcripciones. Me referiré a cinco géneros [hechos diversos, cartas a los lectores, explicación de una regla de juego, explicación de una granizada y texto de opinión] escritos en diversas situaciones de producción. Los ejemplos citados a continuación ilustrarán la tesis central de este trabajo.

• Hechos diversos

Los alumnos reciben una tira cómica muda que explica un hecho cualquiera (por ejemplo, el secuestro de un automovilista por parte de un auto-estopista, o la emisión de señales de SOS con las luces de detrás, o la liberación del secuestro por parte de la policía...) y, como ilustración del género que se espera que produzcan, la narración de un hecho sacado de un diario local. La tarea de los alumnos consiste en producir uno de las mismas características.

• Carta a los lectores

Los alumnos reciben una carta de un lector afirmando que no es necesario dar dinero de bolsillo a los niños. El autor de esta carta pide a los que la lean dar respuesta a su propuesta

• Explicación de una regla de juego

Después de haber aprendido a jugar al "dara" [juego parecido al "morpion" con un tablero de 30 casillas (5x6) y 6 fichas por persona] y haber jugado tres partidas, los alumnos explican las reglas del juego a unos compañeros que no saben jugar. Se hace referencia a las explicaciones ofrecidas por los libros o manuales que acompañan al juego.

• Explicación de una granizada

Después de una gran granizada, se pregunta al alumnado cómo se podría explicar este fenómeno a otros alumnos de la misma edad que no lo han visto. Deciden estudiar la cuestión y redactar un texto que explique del fenómeno meteorológico que han observado y estudiado.

• Texto de opinión

Se propone a los alumnos participar en un debate, organizado por un diario, sobre el problema polémico entre el profesorado como es la utilidad de poner deberes para casa. En la redacción de este texto deberán exponer su opinión a favor o en contra de los deberes escolares para casa.

Las transcripciones de los diálogos producidos durante la elaboración de los textos han sido analizadas distinguiendo básicamente estas categorías atendiendo principalmente a lo iban expresando los futuros interlocutores:

- Intervenir para gestionar la interacción entre los dos alumnos ("ahora hay que comenzar a escribir", "hablas demasiado-escucha")
- Hablar del contenido ("no hemos hablado bastante de los niños que no les gusta hacer los deberes")
- Producir enunciados
 - a) sólo (uno sólo de los alumnos produce un enunciado sin la intervención del otro);
 - b) conjuntamente (un alumno comienza un enunciado para ser escrito, el otro lo acaba: "A: no se pueden poner, B: dos peones al mismo tiempo");
 - c) variantes (un alumno hace una propuesta de formulación, el otro, o él mismo, la varía: "A: el hombre B: el marinero A: el auto-estopista")
 - d) hablar de la ortografía, de las palabras, de las frases o del texto en su conjunto (actividades meta-lingüísticas)

Los alumnos trabajan mucho

Lo que sorprende de entrada a quien lea [o escuche] los diálogos de los alumnos durante la producción de un texto es el hecho de que alumnos de diez, doce o catorce años [y también alumnos mayores] se concentren en problemas de escritura durante largos ratos –tres cuartos de hora, una hora o más-, sin desfallecer y distraerse. La situación dialógica de elaboración de textos tiene, efectivamente, esta virtud importante –en la medida naturalmente que la tarea sea precisa, bien preparada y que no sea ni demasiado fácil ni demasiado difícil- de producir un control de cada uno sobre el objeto que les es común, en este caso, la escritura. Efectivamente, ¿qué otra situación de escritura permitiría atraer la atención durante media hora o incluso una hora –algunas veces más- sobre la elaboración de un texto cuando ésta es una actividad altamente compleja y difícil que normalmente acaba con un descenso de interés? El trabajo por parejas no sólo fomenta la capacidad de discutir sobre el texto, sino que, como un efecto complementario, promueve otra facultad importante de la escritura [facultad que comparte con numerosas actividades intelectuales] como es concentrarse únicamente y exclusivamente en la actividad lingüística [monológica] sin destinatario definido y sin control exterior porque no tiene un efecto inmediatamente visible. En este caso, el diálogo es el mediador del monólogo.

¿Qué hacen los alumnos en los diferentes géneros textuales?

Los resultados de un análisis riguroso de los diálogos producidos durante la elaboración de noticias, de la carta al lector y de explicación de reglas de juego (más de 4.000 turnos de palabra en total) confirman la hipótesis general: los alumnos no hacen lo mismo cuando escriben géneros diferentes. Se entretienen con los problemas específicos del género, discuten los problemas gramaticales específicos y abordan o no los aspectos léxicos. En otros términos: aprender a escribir y a hablar de lo escrito no es una capacidad general, sino que se adquiere en contacto con un género concreto (lo que no significa que no se pueda generalizar nada). Se aprende como mínimo a hablar de los textos cuando se escribe entre dos personas siendo muy útil enfrentarse a géneros diferentes.

Las diferencias que se pueden observar en los diálogos de los alumnos en los diferentes géneros se pueden describir como sigue:

En la narración de hechos el acento de la actividad dialógica se centra en la formulación lingüística. El alumnado se preocupa básicamente en encontrar la buena denominación de las acciones y de los actores, en vigilar los encadenamientos de los participantes y de las acciones y en trabajar la secuencia lógica de las acciones. Parece que la coherencia y la cohesión interna del texto son la preocupación principal que resulta del contexto de producción [que es fijo y que no se discute como tal]. He aquí un ejemplo típico de estos intercambios entre los alumnos:

P: el niño de la marina –alguien de la marina- una persona

C: una persona

P: un señor

C: una persona de la marina

P: eso no va

C: un conductor de coche

P: no –un conductor de pronto vió su SOS

Los alumnos prueban igualmente a definir con precisión la lógica de la presentación de la acción, mientras que la elaboración de la historia no tiene, evidentemente, más que un papel secundario en la redacción de un hecho.

G: el autoestopista volvió entrar en el coche

M: y sacó de la bolsa un fusil

G: sí pero antes hay

M: sí bien aquí

G: digo yo que no debería haberlo cogido

M: sí –no pero hay que decir porqué- porqué –no- hay que decir que saca su fusil de su bolsa – sino el conductor no diría – que no habría que cogerlo porque allá – el no sabe qué hay en su bolsa

En las cartas al lector el esfuerzo más grande se dirigió a la variedad de las acciones lingüísticas que era necesario realizar sobre el texto como enunciar una opinión, justificarla, poner un ejemplo, dar otro argumento, citar al oponente o poner unos enunciados en relación con los otros. Todo esto exigió al alumnado explicitar ampliamente la planificación. A lo cual se añadió otro problema importante como el de la argumentación que obligó al alumnado a plantearse como podía suavizar, hacer más aceptable y más creíble un enunciado o cómo mostrar que el juicio del anunciante se manifiesta en las afirmaciones que hace [los enunciados]. A continuación, un ejemplo de este trabajo del alumnado:

N (se dicta): finalmente habéis escrito que no hay que dar dinero de bolsillo a los niños –punto- es mentira – es mentira – es mentira, bueno eso no va

A: ¿es mentira o verdad no?

N: ¿cómo se puede decir es mentira? Es mentira no va nada bien

A: no es correcto

N: nosotros pensamos que es mentira –pero si le decimos que es mentira no es nada educado- nosotros coma

A (escribe): nosotros pensamos que es mentira y verdad.

Finalmente, en las explicaciones de las reglas de juego el destinatario aparece masivamente en los diálogos como una referencia importante para decidir qué hay que decir y cómo hay que decirlo, en función sobre todo de los conocimientos supuestos. Como el género es más estereotipado y más simple, los alumnos toman como referencia explícita en diversas ocasiones aquello

que ya saben desde el punto de vista de la forma textual. La elaboración del contenido, guiada con frecuencia en referencia explícita al destinatario, desempeña un papel importante como se refleja en largas secuencias de los diálogos en los que el alumnado se esfuerza por elegir los términos y las expresiones adecuadas. A continuación muestro un ejemplo de cómo se elabora el contenido:

A: cuando se ha colocado

B: espera porque mira (enseña una situación en el tablero) no puedes poner más de dos así – aquí puedes poner un dos tres pero allá-, puedes poner dos pero – no puedes poner tres – espera haremos nuestro pequeño invento (pequeño plan para explicar)

A: pero los hemos de poner mira así todos son bajo – mira va

B: entonces pongamos que – cuando todos están encima del tablero se pueden mover por donde quieran

¿Qué actividades metalingüísticas realizan?

Hasta aquí he analizado de manera global lo que hacen los alumnos en los diálogos durante la producción de textos. La constatación es clara: trabajan enormemente, discuten problemas muy variados y las cuestiones discutidas dependen, de alguna manera, del género producido. Ahora abordaré los diálogos desde otro punto de vista: ¿en qué medida los alumnos son capaces de adoptar una relación distanciada respecto de su propio texto? ¿cuándo y cómo hablan y producen un texto relevante para ellos?, Para abordar esta cuestión, he elaborado una pauta más específica de análisis de los diálogos y he distinguido los tipos de intervenciones de los alumnos que siguen:

- ortográficas (palabras, concordancia de género y nombre);
- sintácticas;
- semánticas (buscar explícitamente una palabra o elegir entre diversas palabras o expresiones, discutir el significado de las palabras o expresiones);
- pragmáticas (discutir si una palabra es correcta o incorrecta, si una expresión es adecuada para un determinado destinatario, si la manera de expresarse respeta las reglas discursivas);
- de planificación del texto (discutir el plan del texto a nivel local o global; abordar la cuestión de la cohesión del texto);
- de la calidad global del texto o de partes del texto

Para abordar la cuestión de saber qué actividades metalingüísticas realizan los alumnos de edades diferentes, se han analizado diez diálogos que tuvieron lugar durante la elaboración de un texto que trataba de explicar el fenómeno de la granizada por parte de los alumnos de diez y de catorce años. Los resultados del análisis son sorprendentes desde varios puntos de vista.

Un primer análisis muestra efectivamente que, si se observa la media de los problemas metalingüísticos tratados durante los diálogos, no hay diferencias entre el alumnado de diez y de catorce años. Un análisis más profundo muestra claramente que no se trata de las mismas actividades metalingüísticas: si los alumnos más jóvenes centran su interés básicamente en resolver problemas ortográficos [¿cómo se ha descrito tal palabra o tal otra?, ¿es necesario hacer concordar o no tal expresión?], los alumnos mayores muestran poco interés, sólo ocasionalmente, en estos problemas. A diferencia de los más pequeños, los mayores, bien al contrario, discuten más frecuentemente problemas pragmáticos y textuales.

Cuando se observa con más detalle el tipo de actividades lingüísticas llevadas a término según las diferentes categorías, aparecen los resultados siguientes:

a) Los problemas ortográficos tratados, tanto en un nivel como en el otro, son esencialmente léxi-

cos (cómo se ha de escribir una palabra) y no tanto gramaticales (concordancia de género y nombre) y eso en una proporción de cinco a uno. Los alumnos no hacen nunca referencia a las reglas de ortografía aprendidas –como si este campo de la enseñanza del francés no fuese en absoluto pertinente aquí-. Se trata sin duda de un efecto de la manera de enseñar la ortografía, completamente desconectada de la producción real de los textos

b) Los aspectos pragmáticos son abordados con más frecuencia por los alumnos mayores que por los más pequeños. Se trata de saber al mismo tiempo si las expresiones escogidas corresponden a lo que se tiene la intención de decir (adecuación referencial) y si la manera de decirlo es adecuada para el destinatario. Los dos ejemplos siguientes ilustran la manera de plantear las cuestiones:

M: espera –hagamos alguna cosa mal- esta nube es un cúmulo que ha degenerado – es eso

L: pero no es importante

S: cada vez la gotas golpean y se condensan (...)

C: si eso está bien – hagamos un dibujo

S: pero espera – no sabrán que es eso de las vueltas – vueltas de qué – vueltas de viento?

C: tenemos que explicar que en los "cumulonimbus" hay aire que gira

c) Hay una diferencia importante entre los niños de diez años y los de catorce años, no sólo en relación al número de actividades lingüísticas referidas a aspectos textuales –los mayores realizan muchas más-, sino igualmente en lo relativo al tipo de actividades. Los pequeños dicen en general "se ha de poner...", mientras los grandes proceden a una planificación global del texto o, en particular, detallan el tipo de actividad lingüística que han de efectuar. Tres ejemplos muestran de manera concreta las actividades metalingüísticas a nivel textual que son típicas de los alumnos de catorce años

Planificación global

D: hablemos de la formación del cumulonimbus y después de la formación de la granizada

Planificación local de acciones lingüísticas que es necesario llevar a término

J: (...) cumulonimbus

M: explica qué es

N: tenemos que explicar cuando hace el recorrido de la nube

El contenido y su formulación: una relación variable

Sobre la base de numerosas investigaciones de psicología del lenguaje se puede hacer la hipótesis de que los alumnos más jóvenes –en todo caso en la medida en que no hay enseñanza sistemática en el campo de los procesos textuales de la escritura, y este es el caso de la mayoría- elaboran lo que quieren decir formulándolo directamente tal como lo escribirán; los alumnos más mayores, al contrario, son más capaces de elaborar los contenidos independientemente de su forma lingüística y, inversamente, de elegir formas diversas para un mismo contenido. Esta capacidad es, naturalmente, todavía más desarrollada en los adultos expertos. Esta hipótesis se verifica en la mayoría de los diálogos analizados. La ilustraré con los diálogos producidos durante la elaboración de textos sobre los deberes realizados en casa para lo cual efectuaré tres análisis sobre estos diálogos, concretamente con los diálogos producidos durante la elaboración de la primera y de la última fase del texto: elaboración de planes de texto, elaboración del contenido independientemente del texto y búsqueda de una forma lingüística para un contenido dado. En los tres casos se constatan cambios importantes en función de la edad del alumnado: la independencia entre la elaboración de contenido y de forma crece de manera significativa entre la edad de diez y de catorce años pero todavía más en la edad adulta. Veamos ejemplos para cada una de las tres dimensiones citadas:

Elaboración de planes de texto

A: sí pero entonces espera ¿comenzamos quizás por la introducción? – hmmm apuntaré eh entonces introducción – entonces ¿qué podemos poner? (14 años)

R: es decir lo que estaría bien en la introducción sería ver de manera eh muy breve los argumentos los cuales están en contra de los deberes – no sé para después proceder según una antítesis – ves qué quiero decir en dos palabras (adultos)

Elaboración independiente de los contenidos

P: no, no lógicamente hemos de empezar qué es un deber – tú ya has mmm puesto en duda

A: sí

P: el concepto mismo de deber – ¿qué es? (adultos)

Búsqueda de una forma lingüística

H: yo habría incluso en tanto que madre de familia que ha de organizar un día – yo he pensado sobre todo que las horas del final de la tarde tienen que hacerse malabarismos – te has de encontrar con la gente – a veces comprar zapatos todo eso –

M: sí

H: so.. bien te encuentras con la gente a la salida de la escuela – pero eso comporta los deberes para más tarde

M: ¿cómo podríamos decir eso entonces? Podríamos decir el – el tiempo después de la escuela

H: se habría de reservar – únicamente para otras actividades

Los análisis ponen de manifiesto como en estos diálogos podemos detectar el reflejo de procesos de enseñanza aún poco desarrollados [los discursos y la terminología utilizados son todavía muy limitados, incluso en los adolescentes] y, al mismo tiempo, un potencial de actividad lingüística extremadamente rica sobre aquello que constituye, sin duda, una de las dimensiones centrales del acto de escribir: la relación variable y dinámica de precisar el pensamiento a través de la formulación y a la inversa.

Conclusión

Hablar para escribir. Los pocos ejemplos mostrados, creo que, ilustran perfectamente una de las dimensiones del discurso sobre la escritura –escribir colectivamente un texto- y muestran el enorme potencial de este procedimiento. Ahora bien es preciso avanzar en la integración de la escritura en las interacciones verbales que prefiguran el control interiorizado de cada uno en su propia producción escrita. Y puede que sea necesario, invirtiendo el razonamiento, hacer todavía un paso más y enseñar las prácticas orales en la escuela [las que son públicas deberían de constituir la esencia de la enseñanza escolar de lo oral]- en estrecha interrelación con lo escrito. Escribir para hablar, se trataría ya de un tema a desarrollar en otra contribución.

CAPITULO III

CLAVES PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA

TEXTO, PROCESO, CONTEXTO, ACTIVIDAD DISCURSIVA: PUNTOS DE VISTA DIVERSOS SOBRE LA ACTIVIDAD DE APRENDER Y DE ENSEÑAR A ESCRIBIR

ANNA CAMPS¹

"Todo cuanto los niños aprendían, todo cuanto investigaban, reflexionaban, sentían y vivían, lo volcaban en las páginas de su periódico, enteramente redactado, ilustrado, diagramado e impreso por ellos.

Obviamente, ahora sí, todos los niños estaban activos y ocupados: unos redactando, otros componiendo o imprimiendo. Pero fue algo más que una solución al problema del quehacer. Aquel medio de comunicación cambió la dinámica de la enseñanza-aprendizaje. Los pequeños periodistas aprendían realmente a redactar para expresar sus ideas; a estudiar e investigar de verdad porque tenían una motivación y un estímulo para hacerlo. (...)

Así incentivados, los chicos se sumergieron en la realidad: para procurar datos a fin de ampliar sus artículos periodísticos y asegurar exactitud, salían, por propia iniciativa, a hacer entrevistas, encuestas, observaciones, mediciones, cálculos...

Había una exigencia- y no era, por cierto, de la autoridad del maestro ni de la sanción de la nota de donde ésta emanaba-: las informaciones tenían que ser correctas y verificadas puesto que iban a circular por todo el pueblo. Ahí estaba, pues, el colectivo de redacción, formado por todos los compañeros, para discutir los artículos y demandarle claridad, precisión y rigor.

Al mismo tiempo, se interesaron por leer la prensa grande y analizar las noticias. La colección del periódico escolar se fue haciendo memoria colectiva del grupo, registro de su proceso de descubrimiento y de sus avances en la producción de conocimiento. De adquisición individual, el saber pasó a transformarse en construcción colectiva, en producto social, según lo designó Freinet." (Mario Kaplún, 1997: 73)

Al leer estas palabras podríamos pensar que estamos ante una propuesta de innovación. Algunos, quizás podrían calificar esta propuesta de utópica si no supiéramos que se refieren a la renovación que Celestin Freinet introdujo en la enseñanza hace ya más de tres cuartos de siglo. Efectivamente a través de las palabras de Mario Kaplún vemos a unos alumnos que escriben como parte de su vida en la escuela, escriben para aprender y a través de esta actividad crean su propia vida como grupo y se crean ellos mismos como personas en relación con la comunidad en la que participan. Dice Mario Kaplún que comunicar y conocer son una misma cosa. Dos ideas absolutamente actuales destacan en las propuestas de Freinet: el lenguaje es social por naturaleza y se desarrolla, y por lo tanto se aprende, en situaciones que implican compartir con los demás; el lenguaje escrito es instrumento de elaboración del conocimiento del mundo, de uno mismo, de las demás personas. Aprender a escribir implica, pues, crear una red de relaciones con los demás a través del uso del lenguaje escrito; las exigencias que las situaciones plantean llevan a la necesidad de adquisición de conocimientos en la interacción con el profesor, con los compañeros, con el entorno natural y social.

Sin querer, la interpretación de la obra de Freinet nos lleva a cierto anacronismo: utilizamos palabras que surgen de los estudios posteriores para hablar de su forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. De hecho este trabajo quiere ser un viaje de ida y vuelta. Como después de todo viaje, no regresaremos a casa igual como habíamos salido. El mundo que habremos descubierto, las imágenes que retendremos en nuestra mente, y quizás en las fotografías y los recuerdos

de personas que habremos conocido habrán desencadenado en nosotros nuevos modos de ver, puntos de vista distintos para interpretar y comprender el paisaje, el entorno que habíamos provisoriamente dejado atrás. El viaje nos llevará desde la visión social del lenguaje escrito y del aprendizaje, que presidía la labor pedagógica de Freinet hasta la concepción del lenguaje y del aprendizaje como actividades que se desarrollan en entornos sociales y culturales en que las personas viven y se desarrollan que toma fuerza en nuestros días a partir de la concepción del discurso concebido como actividad dialógica. Este viaje habrá tenido numerosas etapas y habrá sido largo y complejo. Quizás las fotografías que expondremos en este álbum no den cuenta suficientemente de toda esta complejidad. Pero quizás permitirán recordar y tener en cuenta puntos de vista nuevos sobre las prácticas escolares que enriquecerán nuestra capacidad de comprensión y de actuación.

Diversas miradas sobre un mismo objeto: la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita

La investigación sobre el texto y sobre los procesos de producción y comprensión textual y también sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura ha experimentado en los últimos 50 años un desarrollo sin igual. Los enfoques teóricos y metodológicos desde los cuales se han abordado estos objetos son diversos, en ocasiones complementarios, en otras contrapuestos. En este trabajo vamos a tratarlos desde un enfoque integrador, lo cual no significa que queramos establecer entre ellos relaciones que rechazan, sino que veremos cómo han ayudado a comprender, aunque sea de forma parcial y provisional, algunos de los problemas que la enseñanza del lenguaje escrito tiene planteados.

El cuadro siguiente resume algunos conceptos clave que caracterizan los estudios sobre composición escrita a lo largo de los últimos años. Basado en Nystrand, Greene y Wiemelt (1993)

	Formalismo	Constructivismo	Socio- construccionismos	Escribir como actividad discursiva
Foco de atención prioritario	El texto	El proceso	El contexto	La actividad
Concepto de texto	Encarnación autónoma del significado; más explícito que la enunciación oral	Traducción de los planes, objetivos, pensamientos del escritor	Conjunto de convenciones discursivas	Mediación semiótica (entre escritor y lector, interlocutores, entre lo social y lo individual)
Concepto de contexto	Exterior al texto	Situación retórica, planteada como problema que hay que resolver	Comunidad discursiva	"Esferas de la actividad humana" configuradas por los tipos de discurso (géneros)
El significado	Exterior al texto	Radican en los procesos interpretativos del lector visto como constructor de significado	Radica en las normas de la comunidad interpretativa	"Es un fenómeno dinámico que surge de las distintas voces que se refractan y se responden unas a otras" (Nystrand, 1997)
Concepción del escritor	Transmisor de significado	Persona que resuelve problemas retóricos	Miembro socializado de una comunidad discursivo-interpretativa	Participante en actividades humanas con sentido
Concepción del lector	Receptor de significado	Intérprete activo e intencional		

¹ Universidad Autónoma de Barcelona

Estas podrían ser algunas de las fotografías del álbum de nuestro viaje hasta su última etapa que nos devuelve a algunas de las ideas con las que iniciábamos el capítulo. Vamos ahora a extender un poco en cada una de las orientaciones desde el punto de vista de la incidencia que han tenido y tienen en la enseñanza lenguaje escrito, principalmente en nuestro país, y tomando en consideración, en cada caso, el objeto prioritario de atención: el texto, el proceso, el contexto y la actividad discursiva.

El texto como objeto

En la primera mitad del siglo pasado, en un intento de superar una visión puramente histórico-filológica de la literatura, surgieron y se desarrollaron orientaciones de los estudios literarios que tomaron como objeto de análisis el texto en sí mismo, sin tener en cuenta las relaciones de éste sea con el autor, sea con el contexto sociocultural en que el texto se había producido. Nos referimos sobre todo a la escuela formalista rusa y al movimiento denominado New Criticism surgido en los Estados Unidos. No es posible describir en este trabajo las características de ambos movimientos, sus semejanzas y sus diferencias. Destacaremos únicamente que ambos, en el marco del movimiento estructuralista pretenden adentrarse en las características estructurales de los textos y en las relaciones internas entre sus elementos. En este enfoque se concibe que el escritor transmite un significado a través del texto y que la tarea del lector, receptor de este significado, consistirá en desentrañarlo. El contexto es algo exterior al texto, no se considera inscrito en él.

Algunas manifestaciones de la influencia de esta orientación en la enseñanza del lenguaje escrito

La influencia de estas corrientes de los estudios literarios en la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela es indudable. Por ejemplo, la metodología basada en la lectura "minuciosa" o detallada del texto (close reading) propia del New Criticism, se propone, a partir de los años 40 como modelo pedagógico de análisis de los textos y son adoptadas en gran parte en las propuestas de "comentario de textos" en los niveles de bachillerato en un intento de superar el análisis subjetivo o atomizado de propuestas anteriores. Lo que interesaba ahora no era tanto descubrir figuras retóricas, sino establecer la relación entre los elementos de los distintos niveles de organización del texto. El procedimiento más extendido de análisis para la práctica escolar del comentario refleja esta orientación: a) lectura atenta de los textos; b) localización del texto en el conjunto; c) determinación del tema y la estructura; d) análisis de la forma a partir del tema; e) conclusión. Prescindiendo de la rigidez de la propuesta y de la rutinización que la práctica escolar conlleva en muchas ocasiones, aparece de modo evidente el interés de que el estudiante aprenda a percibir las relaciones entre los aspectos formales del texto y el tema (que naturalmente se desentraña a través de esta lectura atenta del mismo texto) y la estructura textual.

Algunos análisis de textos en la escuela tomaron como referente teórico el formalismo ruso y las propuestas de algunos de los estructuralistas europeos. En los niveles de la enseñanza primaria el estudio Morfología del cuento de Propp (1928) tuvo, sin lugar a dudas, una influencia decisiva. Este autor ruso quiso descubrir los elementos generales que estructuran la narración tradicional para dar cuenta de la unidad de este género. Las funciones de los cuentos populares que establece Propp aparecen como referente no sólo en las prácticas escolares sino también en la creación de materiales que permiten seleccionar y combinar las diferentes funciones identificadas en los cuentos tradicionales. La obra más popular de Gianni Rodari, Gramática de la fantasía, se basa en

gran parte en este tipo de transformaciones. A través de sus propuestas los niños y niñas descubren las posibilidades de transformación de cuentos a partir de la alteración de alguno de sus elementos estructurales y de nuevas combinaciones entre ellos. La revista francesa de enseñanza de la lengua *Pratiques* ofreció en los años 70 ejemplos magníficos de análisis de textos en las prácticas de enseñanza desde estos enfoques. La influencia de los movimientos formalistas se rastrea también en los "talleres literarios". Son ejemplos de ello propuestas como las del grupo OULIPO (1973) o las de Queneau (1989), referencias comunes para muchos talleres de poesía. El juego con los textos, la creación a partir de las nuevas combinaciones de las piezas que se han descubierto en el análisis, etc. permiten a los alumnos acercarse a la estructura, a la forma de los textos, a descubrir su gramática y a "crear".

No siempre los talleres literarios se han basado en la aplicación de técnicas aplicables de forma más o menos mecánica. Las experiencias más estimulantes han tenido como objetivo el desarrollo de la capacidad de leer y escribir a partir de proyectos de escritura de textos en que la lectura y el análisis de los textos se ha subordinado a ellos. Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón exponen en el libro *Los talleres literarios* (1985) su larga experiencia de enseñanza de la literatura como actividad de leer y de escribir creativamente, más allá de la historia de la literatura y del comentario de texto.

Más reciente es el interés de la escuela por la comprensión y la producción de textos no literarios. La lingüística textual y sobre todo los intentos de establecer tipologías de textos basadas en sus características estructurales y lingüísticas ha ofrecido instrumentos para adentrarse en la enseñanza de los tipos de textos, especialmente de los que son propios de los entornos de aprendizaje de las diferentes materias del currículum. La influencia de la tipología propuesta por Adam (1985) ha sido decisiva en la escuela y en la producción de materiales renovadores para la enseñanza de la composición escrita. Quizás no sea demasiado atrevido decir que en este terreno en nuestro país las necesidades de la enseñanza han ido por delante de los estudios lingüísticos, por este motivo muchos autores de propuestas curriculares y de materiales basados en los textos han tenido la doble labor de fundamentación lingüística y de transposición a la enseñanza, en muchas ocasiones a partir de referentes de otras lenguas. En el momento actual los estudios sobre aspectos de lingüística textual de las lenguas del estado de que disponemos permiten a los enseñantes fundamentar con mayor rigor sus propuestas sobre aspectos textualmente relevantes como son los conectores, las formas verbales, la anáfora, entre muchos otros. La aparición de revistas de didáctica de la lengua en castellano y en catalán facilitaron la divulgación de estos enfoques. Es imposible referirnos a las innumerables reflexiones, propuestas materiales escolares que han tomado como referencia los trabajos sobre el texto, citaremos sólo dos como ejemplos significativos que se adelantaron a la adopción generalizada de este enfoque en los materiales de secundaria a partir de la reforma: los manuales Trèvol en lengua catalana (Bordons, Castellà y Monner, 1988) y los materiales para la ESO: Para narrar, Para comprender, en lengua castellana (Martínez, Rodríguez y Zayas, 1990) y catalana (Ferrer, Escrivà y Lluch, 1990) ampliamente fundamentados lingüísticamente que amplían el punto de vista a aspectos contextuales.

La aportación fundamental para la enseñanza de los estudios textuales ha sido la de poner en primer término una visión global del texto como unidad y mostrar la dependencia de sus elementos y de los recursos formales respecto de esta globalidad. Otros enfoques teóricos vendrán a enriquecer las posibilidades de análisis de los textos y se añadirán a su comprensión: de qué forma reflejan, o prefiguran, o expresan la situación enunciativa, al sujeto de la enunciación, al lector, y

aún más, en qué medida reflejan la compleja actividad discursiva humana. Sin embargo, la comprensión del diálogo humano a través de los textos requiere en ocasiones la suspensión - temporal - de dicha comunicación, requiere la explicación de los textos, los cuales se reincorporan después al circuito comunicativo enriqueciéndolo. La comprensión es una visión implicada, desde el interior del proceso comunicativo, la explicación toma el texto como objeto. Son dos concepciones que parecen excluyentes. Ricoeur (1986) propone la interpenetración entre comprensión y explicación y entiende que esta última es "una mediación exigida por el mismo discurso" que se exterioriza en las marcas materiales del texto. Pero la explicación de los textos no es una finalidad en sí, "no hay explicación que no acabe en comprensión". La actividad de análisis aparece como "un simple segmento en un arco interpretativo que va de la comprensión ingenua (naïve) a la comprensión en profundidad (savante) a través de la explicación" (p. 185).

Si enseñar consiste en ayudar a los educandos a progresar en sus capacidades de comprensión y de producción, no bastará que se instalen en un nivel superficial de comprensión de los textos que les son fácilmente accesibles en la comunicación cotidiana, sino que será necesario facilitarles instrumentos de interpretación que les permitan el acceso a los textos elaborados por la cultura en que crecen y se desarrollan, lo cual les permitirá una comprensión y una comunicación más ricas y más profundas. Este será el objetivo último que otros enfoques de los estudios sobre el texto podrán en relieve como veremos en los apartados siguientes.

El proceso de composición escrita

El interés de la investigación sobre los procesos redaccionales se desencadena por la percepción de una situación de crisis en la competencia escrita de los estudiantes y encuentra su principal marco de fundamentación teórica inicial en la psicología cognitiva, en el que Nystrand, Greene y Wiemeld (1993) denominan constructivismo.

La enseñanza de los procesos de composición escrita se basó en primer lugar en los denominados modelos de etapas cuya finalidad era ofrecer a los aprendices pautas y estrategias para llevar a cabo de forma adecuada los subprocesos de planificación, escritura y revisión. Muy pronto, sin embargo, el interés se desplazó del proceso observable a partir del producto que iba surgiendo (planes, borradores, texto definitivo) a las operaciones mentales que acompañaban dicho proceso y que a menudo no se reflejaban en la conducta externa. Los modelos cognitivos explicaban las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevaba a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar), que no son secuenciales sino altamente recursivas. El modelo de Hayes y Flower (1980) se convirtió en referente obligado para cualquiera que hablara de los procesos redaccionales desde la enseñanza. Durante la década de los 80 en los Estados Unidos el desarrollo de la investigación sobre los procesos cognitivos, sobre los componentes de dichos procesos, sobre los subprocesos implicados, sobre las diferencias de los procesos en relación con las diferencias individuales, con los diversos géneros (narración, exposición, etc.), con los cambios en el contexto, etc. llegó a fundamentar una especialización de los estudios sobre el lenguaje.

Los modelos estrictamente cognitivos tienen en cuenta los factores diversos que desencadenan las representaciones mentales que guían la actividad de producción textual. Los elementos que se consideran son, en primer lugar, las finalidades que el escritor se propone en relación con la representación que elabora de la situación retórica, es decir, de la función del texto, de su destinatario y de sí mismo como escritor. Este primer elemento es altamente condicionante del proceso que

se sigue. Así, una representación elaborada de la situación retórica incide en la selección y organización de los contenidos de manera que éstos deben seleccionarse y organizarse en estrecha interrelación con aquella; en este proceso los conocimientos establecen nuevas relaciones y experimentan transformaciones que constituyen aprendizaje. Si, en cambio, la representación de la situación retórica es insuficiente, el escritor no elabora el espacio de los contenidos y se limita a recuperarlos de la memoria y a enlazarlos a medida que surgen como eslabones sucesivos de una cadena en un proceso simple de "decir el conocimiento". (cf. Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992)

Otros componentes de las representaciones que el escritor maneja a lo largo del proceso, como el conocimiento de los esquemas textuales, de los contenidos temáticos sobre los cuales escribe, de las estrategias de resolución de los problemas, del mismo texto que quiere escribir o que está escribiendo, etc. contribuyen a la gestión y control adecuado de los procesos de planificación, textualización y revisión. Este mecanismo de gestión, de control, es uno de los componentes fundamentales de los modelos cognitivos pues permite la adecuada atribución del esfuerzo cognitivo necesario para llevar a cabo el proceso.

Aportaciones de los estudios sobre los procesos de redacción a la enseñanza

En el mundo anglosajón los estudios sobre la composición escrita desencadenaron un cambio decisivo en la enseñanza de la redacción, hasta tal punto que el texto dejó de ser el objetivo de enseñanza y pasó a serlo el proceso. El énfasis recayó en la enseñanza de las estrategias de resolución de problemas de composición y en la capacitación de los aprendices para llevar a cabo un control adecuado del proceso de producción textual. Los programas nacionales de enseñanza de la composición escrita desarrollados en algunos países son exponente del impacto de estas investigaciones.

La investigación sobre los procesos de composición ha permitido mostrar su complejidad y su diversidad y ha permitido abrir caminos para indagar sobre los conocimientos implicados en el dominio de la competencia escrita y ofrecer técnicas para llevar a cabo el proceso. Ahora bien, la aportación más destacada es, sin lugar a dudas, haber hecho patente la necesidad de que la enseñanza de la escritura se desarrolle en las aulas de forma que el profesor pueda intervenir durante el proceso como guía que proporciona el andamiaje que los aprendices necesitan para resolver los múltiples problemas que las tareas de composición plantean y, de este modo, pueda traspasar paulatinamente la gestión de los saberes y los procedimientos que se requieren para llegar a ser un escritor autónomo. En el terreno de la enseñanza los estudios sobre los procesos redaccionales confluyen con las concepciones psicopedagógicas de Vigotski que han enriquecido y reorientado líneas de investigación sobre los procesos de escritura. Un ejemplo de ello es la importancia que se atribuye a la interacción con el profesor o con los compañeros especialmente en los subprocesos de planificación y de revisión. Se pone en cuestión, pues, la práctica tradicional de escritura de un texto (redacción) a partir de una consigna, texto que el alumno entrega al profesor como producto acabado y que el profesor corrige, es decir marca (y en ocasiones comenta) los errores que el escrito tiene y evalúa la tarea llevada a cabo. La confluencia, en ocasiones contradictoria, entre el modelo teórico cognitivo de la composición escrita y el modelo pedagógico interaccionista que guía la enseñanza ofrecerá a la enseñanza vías para avanzar en conceptos más contextuales y pragmáticos de la escritura.

Es difícil hacer una síntesis de las investigaciones y de las propuestas de enseñanza que,

en nuestro país, han surgido de los estudios sobre la composición escrita o se han visto influidos por ellos. Tomaremos únicamente algunos puntos de referencia que servirán para mostrar la diversidad de propuestas y la integración con otros enfoques que se da en algunas de ellas.

Se pueden destacar algunas traducciones de experiencias llevada a cabo en los Estados Unidos como desarrollo de los planes de reforma de la enseñanza de la escritura y de formación del profesorado en ejercicio. El más divulgado ha sido el de Donald Graves (1993), que analiza una experiencia en el aula con niños y niñas que aprenden a escribir en situaciones interactivas con el adulto y con los pares. Este trabajo y también el de Lucy McCormick (1986) contradicen los resultados de muchas investigaciones que comparaban la conducta de expertos y novatos y afirmaban que estos últimos apenas planificaban y revisaban sus escritos. Los niños y niñas que tienen interlocutores en el proceso de producción y destinatarios para sus textos dedican tiempo a planificar y son capaces de revisar sus textos a niveles globales teniendo en cuenta la intención con la que escriben y el significado que quieren transmitir. Para ello, como es propio de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, necesitan la ayuda del adulto. Este tipo de trabajos, a menudo poco valorados en los niveles de investigación académica, contribuyeron a poner de manifiesto la importancia de los contextos de producción en el desarrollo de los procesos de escritura.

La enseñanza de la redacción se vio favorecida también por la publicación de propuestas y materiales destinados al aprendizaje de técnicas específicas para cada uno de los subprocesos implicados; por ejemplo, actividades para facilitar los procesos de representación de la situación retórica, la generación de ideas, la organización de los contenidos; ejercicios de textualización que atendían a la coherencia y cohesión del texto, a la organización del párrafo, etc; actividades para facilitar el proceso de revisión y corrección de los textos, etc., y, por último, actividades destinadas a desarrollar la capacidad de tomar conciencia y de controlar el propio proceso. De entre todas las propuestas destacan, sin lugar a dudas, las de Cassany (1993, 1995, 1999, entre otras), que han sido decisivas en la renovación de la enseñanza de la composición escrita en nuestro país.

La atención a los procesos de redacción y sobre todo su desarrollo en las aulas se ha visto enriquecido por la atención a la diversidad de los textos y por la influencia de la lingüística textual en la enseñanza. Un ejemplo de ello es el modelo de enseñanza de la escritura elaborado por un grupo de profesores de Ecouen, coordinados por Josette Jolibert, que durante los años 1987-88 realizaron un proyecto de investigación-acción que se divulgó a través de diversas publicaciones, una de ellas traducida al catalán.

En la confluencia de los estudios sobre los procesos redaccionales y su enseñanza, de las teorías que consideran la interacción social como fundamento del aprendizaje y de las diversas orientaciones del estudio del texto y del discurso se sitúa una de las que en nuestro país fue de las primeras investigaciones llevada a cabo en las aulas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita y que se desarrolló a principios de los años 90 (Camps, 1994a). La investigación muestra que la enseñanza de la composición escrita es posible y que las argumentaciones escritas de los alumnos mejoran después del proceso de enseñanza y aprendizaje seguido. Lo más interesante es, sin embargo, ver cómo los estudiantes, en su trabajo de redacción en colaboración, se plantean problemas complejos de composición escrita en relación con la situación comunicativa en que se inserta el texto que escriben. El análisis de la interacción grupal permite ver a unos adolescentes implicados en procesos complejos de planificación, de textualización y de revisión para resolver el problema que tienen plantado. Esta investigación ha dado origen a numerosas experiencias

que se han basado en el modelo de secuencia didáctica a partir proyectos de escritura publicado en 1994 (Camps, 1994b) y ha sido el desencadenante de numerosas investigaciones que han hecho nuevas aportaciones al modelo inicial. Como ocurre muy a menudo en la investigación didáctica, las exigencias y la realidad de las aulas, si se está atento a ellas, abren nuevos caminos de reflexión que se iluminan en contacto con estudios teóricos que ayudan a su comprensión. Así, en esta línea de trabajo, se abren dos espacios que fundamentaran investigaciones posteriores. Por una parte, se pondrá de manifiesto la complejidad de lo que se denomina contexto (Milian, 1999); por otra parte el hecho de que las secuencias didácticas planteadas tengan un doble objetivo, discursivo y de aprendizaje, permitirá comprender de qué modo dos tipos de actividad confluyen y se relacionan en el proceso de regulación de la escritura. Se abre así un marco interpretativo fundamental para entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Hablaremos de cada uno de estos aspectos en los apartados siguientes.

Hemos visto, pues, que mas allá de la divulgación de la investigación cognitiva sobre los procesos redaccionales, en nuestro país la atención a los procesos de escritura se ha desarrollado sobre todo en situaciones de enseñanza y aprendizaje y en gran parte se ha abierto a horizontes que superan el marco estrictamente cognitivo y aun textual.

La emergencia del contexto

Es difícil, por no decir imposible, establecer una línea que separe los estudios estrictamente cognitivos, en que el contexto se tiene en cuenta únicamente desde el punto de vista de su representación por parte de los interlocutores, y los estudios de orientación socio-cognitiva en que el concepto de contexto se amplía progresivamente de la situación concreta en que se desarrolla la comunicación al entorno social en que se desarrolla cada acto comunicativo. En el ámbito de los estudios sobre los procesos de composición escrita, especialmente en los Estados Unidos, muy pronto se alzaron voces que relacionaban la diversidad de los procesos a factores que dependían de las situaciones en que éstos se desarrollaban y a los contextos sociales y culturales que los condicionaban. Se oponían así a las explicaciones puramente internas al sujeto que escribe y a la contraposición entre los procesos seguidos por los expertos y los novatos. Por ejemplo, Shaughnessy (1977) interpreta que muchos errores de los no expertos no se deben únicamente a la falta de dominio del lenguaje escrito en sí mismo, sino al desconocimiento de las situaciones académicas que dan lugar a usos específicos del lenguaje. Las investigaciones de Nystrand (por ejemplo: 1986) se sitúan ya desde sus inicios en una orientación sociocognitiva que, además tiene en cuenta las interacciones grupales en el desarrollo del mismo proceso de escritura. Así pues, se desarrollan estudios que se interesan no sólo por la situación inmediata de producción, sino por los aspectos sociales y culturales en los cuales se desarrolla la comunicación y que conforman las formas de usar el lenguaje. En este enfoque los textos no son independientes del contexto sino que emergen de él y al mismo tiempo lo conforman. El término discurso expresa esta relación.

Los estudios lingüísticos sobre la enunciación y el discurso desarrollados en el ámbito europeo han tenido una gran incidencia en las investigaciones y propuestas de enseñanza. Cabe mencionar los trabajos de Bronckart y su equipo en la universidad de Ginebra. Según este autor, cuando lo extralingüístico puede intervenir en el control y gestión de lo que es lingüístico, es decir, puede intervenir en lo que es representado en el lenguaje, entonces podemos hablar de contexto. La distinción entre los parámetros de la situación material de producción (locutor, interlocutor lugar y tiempo de la enunciación), y los parámetros del espacio social, definido como la zona de coopera-

ción en la cual se desarrolla la actividad verbal (enunciador, destinatario, finalidad) a partir de los cuales se organizan los textos tuvo una gran influencia en la enseñanza de la lengua en el ámbito francófono. En nuestro país los currículos de Valencia y del País Vasco son deudores explícitos de esta orientación.

Uno de los conceptos clave en el desarrollo de programas de enseñanza, especialmente de lenguas extranjeras, es el de competencia comunicativa que amplía el de competencia lingüística. El desarrollo de la pragmática, de la etnografía de la comunicación y del análisis del discurso ofrecen marcos conceptuales que contribuyen también a una mayor comprensión de la producción escrita.

El concepto de contexto es muy complejo y diverso. Conscientes de la imposibilidad de adentrarnos en él con mayor profundidad, en el espacio de este trabajo, intentaremos sintetizar tres concepciones que sirven de base a las investigaciones sociocognitivas de los procesos de composición y de su enseñanza.

(1) El contexto como situación, entendida como realidad objetiva que condiciona la producción textual y que incluye la situación en que se realiza la tarea y las características del destinatario. Los modelos cognitivos consideraban esta realidad desde el punto de vista de la representación que de ella tiene el escritor.

(2) El contexto como comunidad discursiva. Parte de la idea de que los entornos de uso del lenguaje escrito, las diversas comunidades discursivas, constituyen contextos compartidos que permiten dar sentido e interpretar los textos. Podríamos denominarlo también contexto social, por cuanto definen roles y formas de participación específica. El conocimiento de estos contextos se construye socialmente, participando en dichas comunidades.

(3) El contexto como esfera de actividad humana en que los textos son resultado y a la vez instrumento de mediación en la construcción del diálogo como proceso cultural. En este enfoque la diversidad de elementos contextuales (escritor, tarea, texto, situación, interacción) pueden considerarse variables que contribuyen a la construcción de la realidad humana a través de la palabra, y no etiquetas excluyentes.

Investigaciones y experiencias sobre enseñanza de la composición escrita que se desarrollan en este amplio marco teórico

El concepto de contexto como situación comunicativa (quien escribe, a quien escribe, con qué intención) que el escritor debe tener en cuenta se incorpora con facilidad a diversas propuestas de enseñanza. En la escuela se crean espacios de escritura reales en que los alumnos deben tener en cuenta las características de los destinatarios para ajustar los escritos a las necesidades que la comunicación demanda. La escritura de cartas, de cuentos para compartir, de escritos para ser publicados en periódicos y revistas escolares, son expresión de esta orientación.

Sin embargo, numerosas propuestas van más allá de esta simple consideración del contexto como situación y toman en consideración el contexto como espacio social, como comunidad de discurso en que los participantes asumen roles diversos y comparten conocimientos y tipos de discurso. La investigación de Milian (1999) analiza la complejidad de lo que constituye el contexto de una actividad de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en situación grupal en que el texto que se escribe tiene una finalidad más allá de la estrictamente escolar y para la cual se establecen unos objetivos específicos de aprendizaje. La investigación muestra de qué modo los aprendices aprenden a manejar los diferentes contextos que se entrecruzan en su actividad y muestra tam-

bién el predominio de uno u otro según el tipo de proceso que se lleva a cabo y según las características de los grupos.

En la orientación sociocognitiva, que relaciona el proceso de escribir con los entornos sociales, se desarrolla en el mundo anglosajón un amplio movimiento denominado "writing across the curriculum" que se orienta a la investigación y a la enseñanza de la escritura de los textos propios de los entornos académicos en relación con los diferentes contenidos curriculares. A raíz de este interés numerosas investigaciones y experiencias escolares han enfocado su atención a la enseñanza de textos clasificados, a menudo, como explicativos, informativos o expositivos, que los estudiantes deben dominar en relación con las actividades escolares o académicas (p. ej.: Castelló, 1997; Castelló y Milian, 1998; Milian, 1993, 1995, 1997; Sánchez, 1996).

El concepto de lengua escrita como contenido transversal, introducido en los diseños curriculares, se puede relacionar con esta orientación. Se parte de la idea de que el aprendizaje de las distintas materias requiere del concurso del discurso escrito propio de cada uno de los ámbitos curriculares y, al mismo tiempo, de que los textos académicos y científicos se deben enseñar en relación con los contenidos y tradiciones comunicativas de los entornos en que han surgido.

Contemplar las prácticas de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles escolares a través de la descripción e interpretación que de ellas hacen la maestra - *Llegir i escriure per viure* es el título que Montserrat Fons da al libro en el que da cuenta de su experiencia con niños de cinco años -, la maestra y el investigador o la investigadora (Domínguez y Barrio, 1997; Ríos, 1999) nos acerca a una realidad compleja en que los participantes están implicados. Basten estos ejemplos para ver de qué modo niños y niñas y profesora están aprendiendo a dominar un instrumento que les es necesario para llevar adelante las tareas o los proyectos que se han propuesto, instrumento que les será necesario para vivir y para crecer como personas en una sociedad alfabetizada.

La interpretación de lo que ocurre en las aulas cuando se escribe y se aprende a escribir requiere un marco teórico que permita comprender de qué modo los aprendices construyen su saber sobre la lengua a través de situaciones que les permitan relacionar los contenidos de aprendizaje con las actividades de producción y de comprensión en contextos que les den sentido. De esto trataremos en el siguiente apartado.

Escribir y aprender a escribir como actividades discursivas

Llegamos a la última etapa de nuestro viaje enriquecidos por las experiencias vividas. Esta etapa nos acercará de nuevo al punto de partida, la actividad en el aula, pero con una riqueza conceptual que permitirá comprender mejor la situación escolar que describíamos inicialmente y nos permitirá seguramente enfocar con mayor conocimiento las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. El concepto del cual partimos ahora es el de actividad.

La teoría de la actividad, que tiene sus raíces en la psicología rusa (Leontiev, Vigotski) y en pensamiento de Dewey puede ser un marco conceptual que de cuenta de la relación didáctica como proceso y en especial puede ayudar a entender la interrelación entre actividades diversas con fines diversos que caracteriza la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Desde este punto de vista el objeto de estudio de las ciencias sociales, y específicamente de la psicología y de las ciencias de la

educación, es la actividad humana caracterizada fundamentalmente por estar orientada a una finalidad, por la intencionalidad que le dan los participantes, la cual relaciona el proceso con sus resultados. La actividad tiene siempre un motivo, que puede no ser percibido conscientemente por los agentes, pero que se manifiesta en el mismo curso de su desarrollo y además se transforma en su proceso; el motivo no predetermina la actividad pero la desencadena, le da sentido. Una característica importante de la actividad es que "está asociada a un tipo particular de impresiones psíquicas: las emociones y los sentimientos", las cuales no dependen de los procesos aislados, particulares, sino que "vienen determinados por el objeto, el desarrollo y la clase de actividad de la cual forma parte" (289); esto es lo que "mueve" (la motivación) a los humanos a actuar.

En un segundo plano de análisis, las actividades se descomponen en acciones. Los individuos (o grupos) llevan a cabo la actividad mediante un sistema de acciones cada una de ellas realizada con un objetivo que no es el motivo de la actividad pero que se integra en ella, así por ejemplo buscar una palabra en el diccionario adquiere sentido en un proceso de resolución de problemas en la lectura o la escritura. Leontiev concibe las actividades desde el punto de vista de la interacción social, como procesos colectivos que dan sentido a las acciones que los individuos realizan. Desde este enfoque, la actividad es la organizadora de las acciones. Las acciones y operaciones inherentes a la actividad se hacen significativas en relación con el todo. Dice Leontiev (1975:290): "como el objeto de la acción no impulsa por sí mismo a actuar, es necesario, para que la acción se cumpla que su objeto aparezca al sujeto en relación con el motivo de la actividad de la cual forma parte esta acción."

Dewey (1.985) destacó esta característica de la relación entre la globalidad de la actividad, que califica de funcional, y las partes que la constituyen: "No darse cuenta de que el desarrollo funcional de una situación es la única cosa que constituye una "totalidad" para los propósitos de la mente, he aquí la causa de las nociones erróneas que han prevalecido en la enseñanza por lo que se refiere a lo que es simple y a lo que es complejo. Para una persona que aborda una materia, lo más simple es el propósito, el uso que quiera hacer del material, de la herramienta o del proceso técnico, independientemente de la complicación que comporta el hecho de llevar a cabo el proceso en cuestión. La unidad del propósito, junto con la concentración en los detalles, confiere cierta simplicidad a los elementos que hay que considerar en el curso de la acción. A cada elemento le proporciona un significado singular según el servicio que presta para llevar a cabo el conjunto de la empresa. Después de haber pasado por todo el proceso, las cualidades y las relaciones constituyentes devienen elementos, y cada elemento tiene un significado propio. La noción errónea a la que nos hemos referido constituye el punto de vista del experto, para el cual los elementos sí existen; él es quien aísla los elementos de la acción intencional y los presenta a los principiantes como cosas "simples".

Según el pensador austriaco Habermas (1989) las acciones humanas son fundamentalmente discursivas; la realidad social se construye en los intercambios comunicativos que las personas construyen y han construidos a lo largo de la historia. Las instituciones, los ámbitos de relación social, son resultado de la interacción comunicativa y a la vez la condicionan. La extrema diversidad y complejidad de las formas de organización de las actividades humanas está indisolublemente ligada a la emergencia de un modo de comunicación particular, el lenguaje, que les confiere una dimensión también particular que las distingue de las actividades propias de otras especies animales y que justifica que sean calificadas en sentido estricto como sociales (Bronckart, 1996:31).

El pensamiento de Habermas entra en consonancia con el concepto de género discursivo tal como fue propuesto por Bajtín (1982), que considera que las esferas de la actividad humana dan lugar a formas de enunciados más o menos estables que conforman y son conformados por la interacción verbal de las personas que comparten un mismo ámbito de comunicación. Es en la dinámica de la comunicación entre las personas que se origina y evoluciona la compleja realidad social y se aprende a participar en ella; es también en esta dinámica que se originan, se aprenden y evolucionan los géneros discursivos, que constituyen también instituciones sociales.

Destacaremos tres ideas básicas que a nuestro modo de ver pueden iluminar la comprensión de la enseñanza de la lengua en la escuela y en particular de la composición escrita y que abren nuevos caminos de reflexión. En primer lugar la idea de que las actividades humanas están orientadas a una finalidad que no es particular de un individuo sino que es social. La actividad de aprender, por ejemplo, es por naturaleza social y es inherente a la perpetuación de la especie humana. Las formas que esta actividad ha ido adoptando, las acciones de los grupos o individuos para llevarla a cabo han sido y son diversos; en nuestra sociedad las actividades de enseñar y aprender se han institucionalizado a través de la escuela. Las expectativas de niños y niñas respecto de la actividad escolar responden a esta construcción social que se comparte, aunque, por supuesto, cambia a través de las acciones de las personas: la escuela hoy es muy distinta de la de hace 100 años. Así pues, la comprensión de las acciones de las personas sólo es posible en relación con el significado que éstas les atribuyen en el marco de la actividad en que se insertan.

Una segunda idea que cabría destacar es la centralidad de la palabra, del diálogo en las acciones humanas, entendiéndolo en su significado más amplio, desde el que se da en la interacción cara a cara en la conversación, hasta el que se establece entre todos los discursos producidos o anticipados. Los textos no son productos cerrados en sí mismos sino que entran en relación y se reflejan unos con otros en un diálogo permanente. Por este motivo Bajtín caracteriza la actividad humana y el discurso de dialógicos. Este tipo de actividad, la discursiva, es lo específicamente humano. Por ejemplo, lo que hace de la escuela una institución no son los edificios, las mesas las sillas, etc. sino lo que la sociedad ha elaborado y elabora a través de la palabra: conceptos sobre educación, sobre infancia, decisiones sobre las relaciones educativas, leyes, currículos, formas de transmitir el saber, los mismos contenidos escolares.

Finalmente, el concepto de género discursivo se relaciona con la idea anterior. Los entornos sociales dan lugar a formas específicas de usar el lenguaje. Lo resumía de esta forma en un artículo anterior (Camps, 2000:70): Partiremos "de la consideración de los productos verbales de la interacción humana, es decir, los textos reales producidos en relación con los contextos en los que tienen lugar. Desde este punto de vista, los textos no existen fuera de esta interacción. Es verdad, sin embargo, que las situaciones de interacción social se dan en ámbitos que tienen características comunes, que hay esferas comunicativas que están en el origen de textos que, por consiguiente, tendrán también rasgos comunes. Algunos autores los han denominado géneros discursivos. Los géneros se conciben como la institucionalización de actividades verbales que comparten todas aquellas personas que participan en tipos determinados de intercambios sociales y culturales por medio del uso de la lengua; son consecuencia de la acción que se lleva a cabo con la palabra en respuesta a contextos sociales recurrentes. Los rasgos que se repiten llegan a constituir una norma [en el sentido de lo que es normal, no necesariamente normativo] y como tales se perciben y se aprenden. Por ejemplo, desde muy pequeños los niños están en contacto con unos productos verbales especi-

ficos que son los cuentos, diferentes de la conversación o diferentes de las indicaciones que da la maestra para hacer alguna actividad. También muy pronto los niños y niñas que aprenden a escribir saben distinguir entre una noticia, en que imitan el lenguaje del periódico y de la televisión, y un cuento."

"En los géneros discursivos se pueden encontrar, pues, características estructurales y lingüísticas comunes, y por este motivo funcionan como «horizontes de expectativas» para los lectores y como «modelos» para los escritores. A través de estos aspectos compartidos los géneros son susceptibles de comunicar en la sociedad en la que están vigentes. Aprender a hablar y a escribir consistirá en aprender a participar en estos intercambios utilizando el lenguaje que es propio de cada situación."

Las actividades implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito

Nuestro viaje llega a su fin. Abordamos de nuevo las situaciones escolares desde el punto de vista de las actividades compartidas, sociales, que se llevan a cabo en la escuela como lugar donde los niños y jóvenes desarrollan una parte de su vida con la finalidad de desarrollarse como ciudadanos y de apropiarse de aquellos saberes que la sociedad considera básicos para ello. Si acotamos nuestro punto de mira al aprendizaje de la lengua, podemos afirmar que lo que interesa para la enseñanza de los usos del lenguaje oral y escrito es saber de qué forma las actividades de enseñanza y aprendizaje permiten a los aprendices construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a cabo actividades lingüístico-comunicativas significativas y, a la vez conocer de qué modo las actividades comunicativas dan sentido a los conocimientos explícitos que son necesarios para progresar en su dominio. En esta formulación se ponen en relación dos tipos de actividades: la de enseñar y aprender y las actividades discursivas relacionadas con la diversidad de contextos en que el alumno puede participar.

Se abre así una nueva perspectiva que permite superar la concepción del aprendizaje sólo a través del uso, que se podría inferir de las propuestas de Freinet. El aula, la escuela, es un lugar donde se escribe, pero es también un lugar donde se aprende a escribir. Decía en el artículo citado (Camps, 2000:74): "Escribir es necesario para aprender a escribir, pero no es suficiente. Las actividades de leer y escribir consisten en participar en la comunicación verbal humana. Para aprender a leer y a escribir, los alumnos tienen que participar en actividades diversas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos. Pero para aprender la complejidad de los usos escritos, tiene que haber actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean que hay conocimientos específicos relacionados con las particularidades de los géneros escritos que habrá que enseñar para que puedan ser aprendidos. Mirado desde la otra perspectiva, también habría que decir que las actividades de enseñanza por sí mismas, sin ofrecer a los alumnos oportunidades para escribir en situaciones diferentes, no serían suficientes para aprender a escribir textos que deben responder a la complejidad de los contextos interactivos. Se plantea, pues, la necesidad de relacionar la práctica con la reflexión."

Estos planteamientos guían desde hace años la investigación y fundamentan las propuestas de enseñanza de un grupo de investigadores de Departamento de Didáctica de la Lengua de la UAB. El modelo de enseñanza de la composición escrita que se propone (Camps 1994a y b) se basa en un proyecto de escritura compartido por el grupo que tiene unos objetivos propios; al mismo tiempo se propone unos objetivos de aprendizaje referidos a algún aspecto del género implicado,

objetivos que tienen que hacerse explícitos y servir de guía para la producción textual. La articulación de ambos tipos de objetivos se concreta en lo que denominamos secuencias didácticas. La línea de investigación sobre la enseñanza de la composición escrita a partir de secuencias didácticas basadas en proyectos ha permitido avanzar en el análisis de los dos procesos: el de composición textual que tiene sus propios objetivos en la dinámica de la comunicación verbal y el de enseñanza y aprendizaje de los procedimientos y de los contenidos lingüístico-discursivos del género sobre el que se trabaja.

La propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas, que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto, es un marco interesante para llevar a cabo investigaciones en didáctica de la lengua escrita que puedan tener en cuenta la complejidad a que se ha hecho referencia. Las investigaciones de Milian (1994; 1996; 1999) se centran precisamente en el análisis de la forma cómo los alumnos gestionan los distintos planos contextuales que inciden en las situaciones de producción de textos en la escuela y muestra de qué forma los diferentes contextos inciden tanto en la representación de la tarea que tienen los alumnos como en la misma dinámica del proceso de composición. La escuela es una institución donde se cruzan y relacionan numerosas voces y discursos. A ello se refieren, por ejemplo Cambra (1998) y también Cicurel (1997), quien aborda la complejidad de los planos enunciativos que se interrelacionan en las situaciones de diálogo en la clase de lengua extranjera y dice: "Se asiste entonces a una enunciación que se efectúa simultáneamente en un doble marco; el marco de la clase que tiene sus reglas de comunicación y el marco de ficción que se rige por otras distintas. (...) Es aquí donde tiene lugar la superposición enunciativa. La ficción se ve en cierto modo "contaminada" por la finalidad didáctica de la interacción" (50).

Para avanzar en la comprensión de esta dinámica podemos formularla en términos de tipos de actividades distintas (Camps, 1994b; Camps y Ribas, 1996b, 1997; Camps, Ribas, Milian y Guasch, 1997):

- 1) Un proyecto de redacción de un texto, que tiene siempre un contexto que le da sentido. Es decir, el texto se inserta en una situación comunicativa real o simulada que, en cualquier caso hace imprescindible que los estudiantes tengan en cuenta los parámetros discursivos de la producción
- 2) Unas actividades de aprendizaje de las (o de algunas) características del género discursivo objeto del proyecto: lectura y análisis de textos de referencia, ejercicios específicos, síntesis orales de los conocimientos sobre el género, etc. (Camps y Ribas, 1997).

El interés de la investigación de estos dos tipos de actividades radica en las posibles relaciones que se dan entre ellas. La hipótesis de trabajo que ha guiado la investigación es que las operaciones de regulación interactiva del texto que se produce y las de regulación de los procesos de aprendizaje a través de la interacción verbal se funden en lo que se denomina evaluación formativa. La investigación de Ribas (2000) se enfoca precisamente a la interfase entre los dos tipos de actividades: la de producción textual con sus objetivos propios y la de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo e indaga los mecanismos de evaluación formativa que se manifiestan en la articulación entre ambos procesos. Así la revisión con la ayuda de pautas es a la vez instrumento para revisar el texto y un momento de toma de conciencia de lo que hay que aprender a hacer para escribir un buen texto perteneciente al género discursivo que se está trabajando:

"Si la evaluación formativa considera la adquisición de conocimientos desde la perspectiva del proceso que el alumno sigue para construirlos, nos hallamos ante una situación que contempla dos

procesos superpuestos e interrelacionados: el proceso de escritura y el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación formativa será, en este marco, un elemento de regulación que contribuirá al desarrollo de ambos procesos paralelos." (Ribas, 1997).

En estas situaciones de regulación, el lenguaje se usa para hablar del discurso que se está construyendo en su función metalingüística (Camps, Ribas, Milian y Guasch, 1997) y a través de este uso se toma conciencia de las características del género discursivo objeto de uso y de aprendizaje.

Estas constataciones se convierten en argumentos para avanzar en una propuesta de enseñanza de la composición escrita que parta de actividades de producción global y para seguir avanzando en el análisis de su interrelación con los objetivos y contenidos específicos de aprendizaje desde el punto de vista fundamentado en la conjunción de los dos tipos de actividades con sentido.

La consideración de la clase de lengua desde el punto de vista de las actividades complejas interrelacionadas que en ella se desarrolla puede permitir aproximarnos a los procesos de aprendizaje más allá de las propuestas puramente técnicas, al tomar en cuenta las intenciones de los agentes, en las cuales los aspectos cognitivos, afectivos y sociales se integran de forma inseparable.

Ahora sí, hemos llegado al final de nuestro viaje. Vemos de nuevo niños y niñas que escriben para hacer cosas: un informe de un experimento, de una observación, un libro de cuentos, una exposición de poesía, la guía de su pueblo o de su barrio, una carta al director de un periódico, etc. Pero estos niños y niñas saben que esta actividad de lectura o escritura de textos, si se hace en la escuela, tiene también como objetivo apropiarse de unos saberes que se hacen explícitos. Para progresar en el dominio de los textos no basta con hacer, hay que aprender también cómo son, qué características tienen los géneros discursivos que se están utilizando y que tienen que aprender a utilizar mejor. Los diversos instrumentos de mediación intervienen en este proceso, y, sin lugar a dudas, el más importante es la compleja red de interacciones verbales con los compañeros y compañeras y con el docente.

Los estudios sobre el texto, sobre los procesos, sobre el discurso proporcionan a los docentes e investigadores instrumentos para comprender mejor lo que ocurre en las aulas, para interpretar con mayor conocimiento los progresos y las dificultades de los alumnos y para planificar las situaciones de enseñanza de forma más adecuada. Y sobre todo permiten comprender e interpretar la diversidad de caminos que los alumnos siguen y que se manifiestan en las distintas voces que conforman el diálogo que constituye la complejidad del discurso en los procesos de enseñar y aprender el lenguaje escrito. En este entorno el lenguaje escrito, como decíamos al inicio, puede ser para los alumnos un instrumento de elaboración de conocimiento del mundo, de sí mismos y de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J. M. (1985): Quel type de textes? LE FRANÇAIS DANS LE MONDE, 192, 39-43.
- ADAM, J.M.; HALTE, F. Y PETITJEAN, A. (197): El mirlo blanco, ejercicio de lectura y escritura. PRATIQUES, 11-12.
- ALCOVERRO, C. (1988): Literatura i creació als ensenyament secundaris. Barcelona: La Llar del Llibre.
- BAJTIN, M. (1982): El problema de los géneros discursivos. En Estética de la creación verbal. Mexico: Siglo XXI, pp. 248-293.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): The Psychology of written communication. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.
- BORDONS, G.; CASTELLA, J. M. y MONNÉ, P. (1986): Trèvol I. Barcelona: Empúries.
- BRAASKAMA, M. (2002): Observational learning in argumentative writing. Amsterdam: University of Amsterdam.
- CAMBRA, M. (1998): El discurso en el aula. En MENDOZA, A. (Coord.): Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: SEDLL/ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori, pp. 227-238.
- CALKINS, L. MC. (1986): The art of teaching writing, Portsmouth, N.H.: Heinemann (Traducción castellana: Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Buenos Aires: Aique, 1993).
- CAMPS, A. (1990a): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. INFANCIA Y APRENDIZAJE, 49, 3-19.
- CAMPS, A. (1990b): Models del procés y ensenyament de la redacció. En CAMPS, A. (Coord.): Text y ensenyament: una aproximació interdisciplinària. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994a): L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994b): Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, 2, 7-20 [Traducción castellana: Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica, CULTURA Y EDUCACIÓN, 2, 1996, 43-57].
- CAMPS, A. (Coord.) (1994c): Context y aprenentatge de la llengua escrita. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. y COLOMER, T. (coords.) (1998): L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona/ Horsori.
- CASSANY, D. (1987): Descriure escriure. Barcelona: Empúries.
- CASSANY, D. (1993): Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó
- CASSANY, D. (1995): Trio de text. ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA Y LA LITERATURA, 5, 69-78.
- CASSANY, D. (1999): La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama
- CASSANY, D. y GARCÍA DEL TORO, A. (1999): Recetas para escribir. San Juan de Puerto Rico: Ed. Plaza Mayor.
- CASTELLÓ, M. (1997): Els textos acadèmics des de la perspectiva dels estudiants: quan, com i per què cal escriure. ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA, 13, 32-45.
- CICUREL, F. (1997): La classe de langue un objet de recherche et de réflexion. En CANTERO, F. J.; MENDOZA, A. y Romea, C. (Comps.): Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Actas del IV Congreso de la SEDLL. Barcelona: Universidad de

- Barcelona.
- COLOMER, T.; MILIAN, M.; RIBAS, T.; GUASCH, O. y CAMPS, A. (1998): L'heroi medieval: un projecte de literatura europea. *ARTICLES*, 14, 47-59.
- COLOMER, T.; RIBAS, T. y UTSET, M. (1993): La escritura por proyectos: "Tú eres el autor". *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 14, 23-28.
- DEWEY, J. (1985): *Democràcia i escola* (Selección de textos del autor). Vic: Eumo. [Traducción castellana: *Democracia y educación*. Madrid: Morata, 1.995]
- DOMÍNGUEZ, G. y BARRIO, J. L. (1997): Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula. Madrid: La Muralla.
- FARRERA, N. (1995): Escribiendo críticas teatrales: Experiencia de Secundaria. *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 38, 35-38.
- FORT, R. y RIBAS, T. (1994): Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga. *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 26, 21-26.
- GIL ESCUDERO, G. y SANTANA ROSALES, B. (1984): Los modelos del proceso de escritura. *ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA*, 19-20, 87-101.
- GOLDENSTEIN, J.-P. (1979): Michel Strogoff: Initiation au récit, récit d'imitation. *PRATIQUES* 22/23, 49-68.
- GRAVES, D. (1991): *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1989): El discurso filosófico de la modernidad. Cap. II: Otra manera de salir de la filosofía del sujeto: razón comunicativa vs. razón centrada en el sujeto. Madrid: Taurus.
- HAYES, J. R. y FLOWER, L. (1980): Identifying the organization of writing process. *DINS GREGG, L. W. y STBERG, E. R. (eds.): Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, pp. 3-30.
- JOLIBERT, Josette (Coord. Groupe de recherche d'Écouen) (1992). *Formar infants productors de textos* [Traducción castellana: *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Dolmen 1.996].
- KAPLUN, M. (1997): Pedagogía de la comunicación. *VOCES Y CULTURAS* 11/12, 69-88.
- MARTÍNEZ, A.; RODRÍGUEZ, C. y ZAYAS, F. (1990): *Para narrar... Lengua* (castellano) ESO. Primer curso. Módulo de trabajo con textos. Valencia: Generalitat Valenciana.
- MILIAN, M. (1993): Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 14, 34-39.
- MILIAN, M. (1995): El text explicatiu: Escriure per transformar el coneixement. *ARTICLES*, 5, 45-57.
- MILIAN, M. (1995): Una exposició de poesia: poemes para leer y comprender, para decir, para mirar, para jugar. *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 38, 29-33.
- MILIAN, M. (1996): Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. *CULTURA Y EDUCACIÓN*, 2, 67-78.
- MILIAN, M. (1997): Textos expositius: El resum. En CAMPS, A. y COLOMER, T. (Coords.) (1997): *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*. Barcelona: ICE de la UB/ Horsori, pp. 215-231.
- MILIAN, M. (1999): *Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona.
- NYSTRAND, M. (1986): *The structure of written communication*. London: Oxford University Press.
- NYSTRAND, M.; GREENE, S. y WIEMLET, J. (1993): Where did composition studies come from? *WRITTEN COMMUNICATION*, 10 (3), 267-333.
- OULIPO (1973): *La littérature potentielle*. París: Gallimard

- PROPP, V. (1977): *Morfología del cuento*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- QUENEAU, R. (1989): *Exercicis d'estil*. Barcelona: Quaderns crema.
- RIBAS, T. (1993): La evaluación de la composición escrita. *CUADERNOS DE PEDAGOGÍA*, 216, 28-30.
- RIBAS, T. (1996): Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. *CULTURA Y EDUCACIÓN*, 2, 79-91.
- RIBAS, T. (Ed.) (1997): *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. (2000): *L'Avaluació formativa en el procés d'ensenyament i aprenentatge de la composició escrita*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB.
- RICOEUR, P. (1986): *Du texte a l'action. Essais d'herméneutique II*. París: Ed. Du Seuil.
- RÍOS, I. (1999): *La planificació oral del text a l'escola infantil*. Tesis doctoral. Departament d'Educació Universitat Jaume I de Castelló/ Universitat de València
- RODARI, G. (1973): *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi. [Traducción castellana: *Gramática de la fantasía*, Barcelona: Avance, 1976].
- SÁNCHEZ, E. (1996): El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua. *TEXTOS*, 8, 67-75.
- SÁNCHEZ ENCISO, J. y RINCÓN, F. (1985): Los talleres literarios: una alternativa didáctica al historicismo. Barcelona: Montesinos.
- SANTAMARÍA, J. (1992): ¿Cómo enseñar a escribir textos argumentativos? *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, 2, 33-40.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *INFANCIA Y APRENDIZAJE* 58, 43-64.
- SHAUGHNESSY, M. (1977): *Errors and expectations. A guide for the teacher of basic writing*. New York: Oxford University Press.
- VILÀ, M. (1995): De l'entrevista al reportatge. *ARTICLES*, 6, 35-45.

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO EN LA PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS ESCRITOS EN LA ESCUELA

MARTA MILIAN¹

Introducción

En el marco del enfoque comunicativo propuesto en las bases del diseño curricular vigente, la enseñanza de la lengua escrita en la escuela tiene planteado un problema de orden práctico entre el contexto de comunicación efectiva y el contexto escolar. La disociación entre escribir en la escuela, para el profesor, y escribir con una intención comunicativa para un destinatario concreto es una de las cuestiones que desde la enseñanza se han abordado en repetidas ocasiones. Por un lado, escribir únicamente para el maestro se ha considerado como la causa del desinterés y la falta de responsabilidad de los escritores escolares que sólo escriben para que el maestro los evalúe; por otra parte, escribir para un interlocutor real, diferente del maestro, se ha visto como la chispa que desencadena la implicación en la tarea y el deseo de llevarla a cabo de manera adecuada y efectiva. A lo largo de la historia reciente de la enseñanza de la lengua existen ejemplos concretos de la defensa de la comunicación por encima de la instrucción, con la figura primera y paradigmática de Freinet como punto de referencia indiscutible en esta tendencia; pero también se puede hablar de críticas a una cierta posición espontaneista que se ha derivado del modelo freinetiano y, en cierto sentido, lo ha tergiversado. ¿Cómo se puede conciliar esta dicotomía? Si circunscribimos la actividad de escritura a la relación maestro-alumno, limitamos las posibilidades de ejercitar el lenguaje escrito en todos sus usos y, a la vez, centramos la atención sobre todo en el lenguaje escrito como código, escamoteando su valor como instrumento de comunicación. Si nos centramos únicamente en las actividades comunicativas, desatendemos, probablemente, el aprendizaje del lenguaje escrito. El planteamiento de situaciones comunicativas reales desde la escuela que integren objetivos de aprendizaje constituye un reto que requiere su seguimiento desde la didáctica. La diversificación de usos comunicativos escritos, por otra parte, diversifica también los objetivos de aprendizaje y los aumenta en relación al objetivo general de la adquisición de competencia en lengua escrita, a la vez que da pie a la consideración de la adquisición de los usos del lenguaje escrito propios de cada uno de los ámbitos disciplinares.

Desde otra perspectiva, desde la didáctica de la lengua como campo de conocimiento emergente, es importante elaborar una teoría sobre la escritura en la escuela que parta de la realidad del aula y de la realidad de los aprendices de escritor, que contraste y matice las propuestas teóricas aportadas por los estudios sobre composición escrita desde la psicología cognitiva, desde la psicología sociocultural y desde las ciencias del lenguaje y de la comunicación. Los objetivos que la didáctica de la lengua se plantea como disciplina emergente hacen referencia a la capacidad de análisis, de reflexión y de intervención en los contextos educativos a partir de unos saberes elaborados también desde la didáctica y para la didáctica. Una teoría sobre la escritura en la escuela, aún basándose en las aportaciones de los estudios sobre composición escrita desde los campos citados, debe tener en cuenta tanto la escuela como las funciones que la sociedad le atribuye: enseñar y aprender. Es decir, una teoría de la escritura en la escuela debe integrar el objeto del saber -la composición escrita-, el marco en que se enseña y se aprende -el contexto del aula, el contexto del alumno y el contexto del profesor- y las relaciones que se establecen entre estas entidades.

En este marco se plantea un primer problema de orden teórico sobre el concepto de contexto. En efecto, la noción misma de contexto se conceptualiza de maneras distintas según la perspectiva que se adopte y el valor explicativo que se le otorgue. Se debe tener también en cuenta la complejidad del término: en lugar de hablar de contexto, se debería hablar propiamente de contextos, de los diferentes contextos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita y de cómo se construyen e interrelacionan dichos contextos en el aula. Desde la didáctica de la lengua es preciso, pues, determinar no sólo qué contextos intervienen, sino cómo estudiantes y enseñantes aprenden a ser conscientes de ellos, cómo pueden tenerlos en cuenta y cómo pueden gestionarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para desarrollar esta línea esbozada hasta aquí, en un primer apartado abordaremos la noción de contexto desde los estudios sobre la composición escrita y desde las teorías del aprendizaje. En la segunda parte del artículo, pondremos las bases para un modelo de interacción de contextos que incluye los distintos factores que inciden en el proceso de composición escrita en la escuela, y describiremos sucintamente, en relación a la interacción de contextos, el modelo de secuencia didáctica (SD) (Camps, 1994) como propuesta de intervención y de investigación en didáctica de la lengua en la enseñanza y aprendizaje de la composición escrita. Finalizaremos el artículo con algunas consideraciones ilustrativas de los distintos contextos que intervienen y se construyen durante el proceso de composición escrita en el aula, que pueden sugerir algunas líneas de actuación y de reflexión a los enseñantes.

1. El concepto de contexto

A lo largo de los ya casi treinta años de estudios sobre los procesos de composición escrita se han puesto de relieve las diferentes perspectivas del concepto "contexto" y se ha planteado la conveniencia de establecer y delimitar las diferentes concepciones de contexto que inciden en el proceso de escritura. La propuesta de Piazza (1987) distingue tres áreas de estudio desde las que se puede abordar el análisis del contexto en composición escrita:

- a) el área de la psicología, que concibe el acto de escribir como una actividad cognitiva;
- b) el área de la sociología, que concibe el acto de escribir como una actividad social;
- c) el área de la antropología, que concibe el acto de escribir como un proceso cultural.

A pesar del intento de clarificación de Piazza, observar el contexto desde una sola de estas posiciones en el acto de escribir conduce a una visión parcial y no pertinente desde la perspectiva de la didáctica de la lengua. Es, como dicen Beach y Bridwell (1984), "*como estudiar la vida animal a partir de la visita a las jaulas del zoológico*". Una teoría del contexto en composición escrita debe pretender integrar las diferentes perspectivas del contexto desde ámbitos diversos e interrelacionados en una visión propia, de manera similar a lo que hace Enrique Bernárdez para la lingüística del texto, que compara a la ecología. La lingüística del texto, como la ecología, "*estudia las relaciones que existen entre el texto y los diversos factores condicionantes (psicológicos, sociológicos, etc) y también la estructura del texto como totalidad. Así, aprovechará los datos de otras disciplinas, pero con la finalidad de integrarlos en un marco nuevo, global. No se trata de una suma, de un conglomerado de, sino de la elaboración de algo nuevo a partir de ellos y de los que obtiene autónomamente la misma lingüística del texto. A la hora de relacionar los elementos -sea cual sea su procedencia-, surgirán con frecuencia cuestiones que, precisamente por referirse a esas interrelaciones, no habían sido objeto de estudio por parte de las disciplinas próximas*".

¹ Universidad Autónoma de Barcelona

² Véase Camps, 1990, 1994; y Bereiter y Scardanalia, 1992, entre otros

(Bernárdez, 1982:242).

La investigación sobre los procesos de composición escrita ha pasado por diversas fases y ha estado sujeta a múltiples influencias. El concepto de contexto y de su función en el proceso de composición ha evolucionado también a lo largo del desarrollo de dichos estudios. Desde los primeros estudios sobre composición, surgidos en el marco de la psicología cognitiva y ampliamente divulgados², en los que el contexto se reducía al contexto mental del escritor y el contexto social se definía únicamente como "contexto retórico" sin diferenciar (Hayes y Flower, 1980), se ha desplazado la atención al contexto externo, social, en que el escritor está inmerso³. En este sentido, Beach y Bridwell (1984) definen las nociones de "contexto ampliado" y "contexto inmediato". El contexto inmediato se refiere a las demandas que se plantean al escritor en cada tarea de escritura y equivale, en cierto modo, al contexto retórico de Hayes y Flower. El contexto ampliado hace referencia al contexto sociocultural en un doble aspecto: en el sentido de contexto de uso del lenguaje escrito, determinado socioculturalmente e históricamente en el interior de las comunidades de discurso; y en el sentido de contexto sociocultural del escritor. Se puede producir una separación, un desconocimiento o una no coincidencia entre el contexto sociocultural del escritor y el contexto para el que elabora el texto, sobre todo en situaciones escolares en las que, por definición, el alumno desconoce los usos sociales del lenguaje escrito que la escuela le propone aprender⁴, o existe una separación flagrante entre los contextos socioculturales de uso del lenguaje escrito y los contextos de uso del lenguaje escrito propuestos por la escuela.

Los trabajos de algunos autores representativos de la tendencia sociocultural en composición escrita acentúan el carácter diverso del contexto retórico⁵, y también el carácter diverso de los escritores (Bizzell, 1982; Brandt, 1986, 1992; Bruffee, 1986), y contribuyen, asimismo, a una visión integradora de las perspectivas cognitiva y social sobre el proceso de composición escrita. Brandt (1986), por ejemplo, presenta el proceso de composición como un diálogo entre escritor y lector: ambos parten supuestamente de un conocimiento social compartido, aunque a distintos niveles, y crean un contexto también socialmente compartido a partir del conocimiento dinámico que se manifiesta en su intersubjetividad⁶. El sentido dinámico del proceso constituye el foco de reflexión de autores como Nystrand (1989, 1990), Flower (1994) y Witte (1992), siguiendo los planteamientos del dialogismo de Bakhtine. Se preconiza un espacio contextual donde tiene lugar la negociación entre el contexto sociocultural del escritor y el contexto de uso social del lenguaje escrito. Este nuevo espacio es un espacio dinámico, abierto, un espacio que se construye a partir del diálogo potencial entre los dos contextos citados: el contexto del escritor y el contexto de recepción o contexto de uso del escrito, marcado socioculturalmente. En realidad, constituye un nuevo contexto, que se va creando durante el proceso de elaboración del texto y que se modifica en fun-

ción de la dinámica del proceso y de los factores que inciden en él.

Linda Flower (1994) habla de "construcción de significado negociado". Nystrand habla de "reciprocidad entre escritor y lector". También habla del texto como del "espacio de potencial semántico" entre escritor y lector. Witte habla del desdoblamiento del escritor en dos identidades que se intercambian constantemente durante el proceso: la identidad "situada" en el espacio de producción, y la identidad "proyectada" hacia el contexto de uso del lenguaje escrito. La negociación en este contexto virtual o potencial determina, por consiguiente, otro contexto: el contexto de la tarea o contexto de producción.

Desde la perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, por otra parte, este espacio se corresponde con el espacio de construcción de conocimientos que postula Vigotsky, en el que la interacción social contribuye a la elaboración subjetiva de conocimientos a través de la participación en situaciones compartidas, como han desarrollado otros autores: Brown, Collins y Duguid (1989); Lave (1988); Rogoff y Lave (1984). Desde la psicología sociocultural (Lacasa y Silvestri, 2001) se mantiene esta característica dinámica de la noción de contexto, que no se concibe como algo estático y dado, como un telón de fondo de lo que se desarrolla en el escenario, sino como una entidad activa, "una relación cualitativa entre dos entidades analíticas (¿ficciones?) que tomamos como estructura y función (la primera sincrónica y la segunda diacrónica). Es en este sentido como se ha de interpretar "que se entretengan conjuntamente"[el entorno y lo que ocurre en él], es una perspectiva que problematiza los límites entre la tarea y el contexto, enfatizando como regla general que el objeto y aquello-que-rodea-al-objeto están constituidos por el acto de nombrarlos" (Cole, 1992:16).

Centrándonos de nuevo en el marco de la composición escrita, la aportación de Donald Rubin (1988) puede servir como síntesis a la clarificación del concepto "contexto", partiendo de la idea de considerar el lenguaje escrito como un fenómeno que tiene su origen en la interacción social y como un fenómeno que contribuye a la vez a dar forma al contexto social en el que aparece. Rubin propone las siguientes perspectivas en la consideración del contexto como construcción social en la actividad de escritura:

- a) las representaciones sociales de los contextos de uso del lenguaje escrito, que forman una base de "contextos tipo" y corresponden al contexto ampliado del que hablábamos más arriba. Esta visión del contexto tiene relación con la idea de contexto cultural de Malinowski (1923), retomada después por Halliday (Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1985) y la escuela de Londres desde la perspectiva de la lingüística funcional⁷. El concepto de "géneros de discurso", y también los conceptos de "tipo de texto" y "tipo de discurso" son las nociones básicas referidas a los usos de la lengua que se concretan siempre en relación a unos parámetros contextuales que determinan sus características. En la enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, estas representaciones actúan como representaciones compartidas que sirven de base a las tareas de escritura que se proponen⁸.

²El estudio de Nystrand, Greene y Wiemelt (1993) aporta datos clarificadores sobre los factores que inciden en los diversos momentos de la evolución en los estudios sobre composición escrita.

³Las situaciones de plurilingüismo y multiculturalismo que empiezan a manifestarse en nuestras aulas acentúan esta distancia, aunque esta separación existe también en situaciones socioculturales compartidas y se manifiesta en grados diversos en función de la edad de los escolares y de su entorno sociocultural.

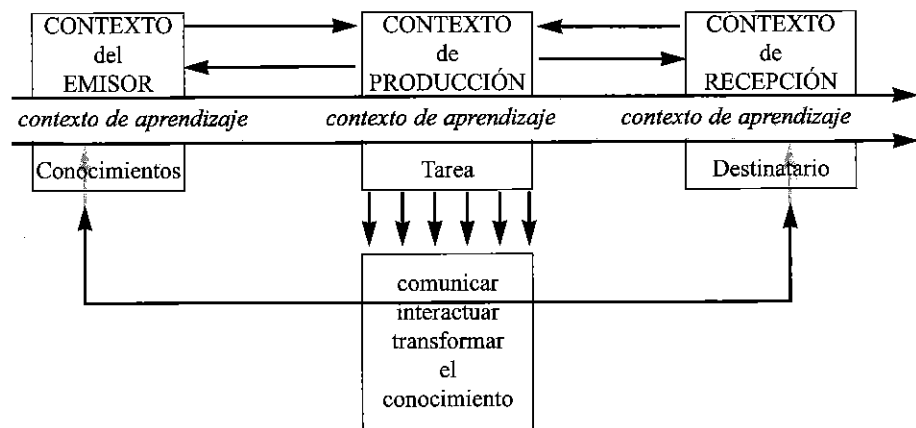
⁴En la misma época avanzan asimismo los estudios sobre los diversos productos textuales desde la lingüística del texto y del discurso. Véase Milián (1990) y Castellà (1992).

⁵Las posiciones de Brandt (1986) son retomadas por las teorías sociointeractivas de la composición escrita (Bronckart, 1985; Flower, 1994; Halliday, 1978, entre otros). El carácter dinámico del texto también se pone de relieve desde nuevas tendencias en la lingüística del texto, en confluencia con estas posiciones socioconstructivistas y sociointeractivas. El texto -y el lenguaje en general- se concibe como un fenómeno natural, complejo, dinámico y abierto, cuyo estudio sólo se puede abordar desde nuevas posiciones científicas y epistemológicas, como las teorías de las catástrofes o la teoría del caos (Bernárdez, 1995).

⁷En esta misma línea cabe hablar del New London Group (1996) que integra a conocidos estudiosos de la enseñanza del lenguaje, británicos, americanos y australianos (Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, Gunther Kress, Sarah Michaels, entre ellos).

⁸Es importante hacer referencia aquí a la oposición entre las nociones de "género discursivo" y de "tipo de texto". La diferencia reside, justamente, en la consideración del contexto sociocultural, implícita en la noción de género, asociada a su vez a la idea de evolución o cambio dinámico en función de los cambios socioculturales. Asimismo, en el ámbito escolar, cabe poner de relieve esta misma noción de género asociada a los usos escritos en cada uno de los ámbitos curriculares, circunstancia que abre muchos interrogantes sobre los usos escritos en las áreas no lingüísticas: su consideración, estudio y divulgación, su enseñanza, y su evaluación.

- b) la construcción dinámica del contexto durante la elaboración del texto, como negociación entre escritor y lector sobre la base de unos conocimientos compartidos. El escritor negocia con el lector un determinado contexto a través de las pistas que le ofrece en el texto y que definen los parámetros sociales de la comunicación. No siempre el lector acepta el papel que se le asigna, e incluso su papel puede pasarle desapercibido.
- c) la colaboración en la construcción del discurso, que se convierte en un fenómeno cada vez más presente en nuestra sociedad, y que en la escuela se ha considerado como un factor facilitador de la tarea, o mediador en la construcción de conocimientos.
- d) la "valencia social" atribuida al escrito, que determina las actitudes asociadas al uso del lenguaje escrito y al lenguaje escrito como "lengua diferente", y también incide en las actitudes hacia los que saben escribir. Esta perspectiva determina un contexto virtual del escrito, formado por las representaciones del mundo del lenguaje escrito que tienen los escritores inexpertos, o los que no saben escribir, o los que pretenden escribir en un determinado contexto -el mundo académico, una segunda lengua, etc. En este sentido, las representaciones del mundo escrito que ofrece la escuela son determinantes para las representaciones de los alumnos sobre el lenguaje escrito y sus usos.



Este breve repaso a la noción de contexto nos puede servir para poner de relieve dos cuestiones esenciales: de un lado, la necesidad de integrar desde la perspectiva didáctica los diversos factores que intervienen en el proceso de composición escrita para contribuir a la elaboración de una teoría de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito; de otro lado, la importancia de algunas de las características de la noción misma de contexto, entre las que destacamos las siguientes:

- el carácter dinámico de la idea de contexto, en oposición al carácter estático y de "entorno dado" e inamovible;
- la relación de la noción de contexto con la noción de actividad y con la noción de construcción de conocimientos en situaciones compartidas;
- la interacción de diversos elementos -de diversos contextos- en el espacio dinámico de la actividad de escribir.

2. Hacia un modelo de integración de contextos

La elaboración de un modelo de interacción de contextos constituye un intento de reunión de las diferentes perspectivas de "contexto" que intervienen en la producción escrita con el objetivo de explicar las interrelaciones que se establecen entre ellas y proponer vías de actuación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito.

En el modelo que se propone (Fig. 1) se distinguen cuatro contextos que reúnen los elementos de la noción de contexto que se desprenden de los estudios citados en el primer apartado: (a) el contexto del emisor; (b) el contexto de recepción o de uso social del discurso escrito, (c) el contexto de producción del escrito o contexto de la tarea, y (d) el contexto de aprendizaje del lenguaje escrito y de sus usos, representado por el entorno escolar.

Fig. 1: Modelo de interacción de contextos en el proceso de composición escrita

El contexto de producción es el espacio central donde confluyen todos los contextos. Es, por una parte, un espacio físico, concreto, situado en un lugar y en un tiempo, y también un espacio virtual y dinámico donde se construye el contexto de comunicación entre escritor y lector. En este espacio confluyen, pues, tanto el contexto de recepción como el contexto del emisor. En realidad, es el espacio que los reúne, o que los pone en contacto a través tanto de las representaciones que el escritor tiene de los usos escritos como de las representaciones que construye a partir de la modificación de este conocimiento preexistente y de su adecuación a los parámetros concretos de la situación de comunicación.

En el contexto de producción se establece, por consiguiente, un puente entre las condiciones y requerimientos específicos para una situación concreta y lo que el escritor ya sabe -conocimientos de orden diverso: sobre las situaciones de uso del escrito, sobre los elementos que las determinan (destinatario, intención, tema, ámbito social, etc), sobre los procedimientos que ha de seguir para elaborar el discurso escrito. Estos conocimientos se han construido en otras situaciones de escritura anteriores, que han ido dejando un poso de experiencia que se activa y se actualiza en cada nueva situación de uso. El grado de conocimiento sobre las situaciones de escritura dependerá, por lo tanto, de la experiencia del escritor como escritor. Pero este conocimiento también estará influido por la "valencia social" atribuida al escrito en su contexto personal -marco sociocultural- y por la representación que se construya de la tarea y del contexto de recepción, influida a la vez por la "valencia social" que se atribuya al escrito en estos dos contextos (Heath, 1983; Rubin, 1988). Si el contexto de recepción se circunscribe al maestro que valora únicamente la ortografía, por ejemplo, o el contenido, la representación que el escritor se construya de la tarea se dirigirá únicamente en un sentido: no cometer faltas o citar los elementos esenciales que el profesor espera encontrar en el texto con la terminología adecuada⁹.

El contexto de producción es, en resumen, un espacio de confluencia donde se negocia la relación entre la intención del escritor y las expectativas del destinatario. Es un espacio de comunicación virtual entre ambos, pero a la vez es un espacio de transformación del conocimiento a través de esta comunicación y a través del contacto entre los conocimientos adquiridos y actualizados y la modificación de estos saberes en virtud del reto que la tarea propone. En este clima de negociación activa se promueve el aprendizaje siempre que se cumplan unas determinadas condiciones,

⁹El contexto de recepción de los textos escritos en la áreas curriculares no lingüísticas es objeto de atención en múltiples publicaciones. Véase, a título de ejemplo de las tareas de escritura como "tareas ciegas", Gemenne (2001).

¹⁰Véase Milian (1994a y b) y Castelló y Milian (1997) para una síntesis de estas cuestiones.

que provienen de dos espacios diferentes: del contexto de recepción, que sirve tanto de reto como de guía para el escritor; y del mismo contexto de producción, en su calidad de espacio de mediación para el cumplimiento de los objetivos que la tarea propone.

Los estudios sobre las diferencias entre los procesos que siguen los escritores expertos y los escritores no expertos y las investigaciones en el aula sobre las condiciones que facilitan la complejidad del proceso de composición (Bereiter y Scardamalia, 1987; Florio y Clark, 1982; Flower, 1979; Kirsch y Roen, 1990; Sperling, 1996, entre otros) señalan la conveniencia de plantear tareas de escritura para situaciones reales de uso del lenguaje escrito, así como también la necesidad de proponer instrumentos de mediación durante el proceso (Applebee, 1984; Freedman, 1987; Freedman, Flower, Hull y Hayes, 1995; Gere y Stevens, 1985; Graves, 1983)¹⁰.

Las propuestas de mediación que se han planteado para la escuela tienen como objetivo la facilitación de la tarea a partir de la presencia de un destinatario intermedio: la interacción con el adulto o con los compañeros durante el proceso de escritura, conocida con el nombre de "writing conference" o "peer conference"; o bien el planteamiento de tareas de escritura para ser realizadas en colaboración, también denominado "trabajo en grupo". Estas propuestas de mediación tienen un doble objetivo: facilitar la complejidad de la tarea para los escritores que aprenden, que tienen dificultades para gestionar y controlar diferentes aspectos del proceso y del texto (Milian, Guasch y Camps, 1990; Camps, 1997), como han mostrado numerosos estudios sobre el proceso que siguen los escritores inexpertos (Dyson, 1983, 1989; Freedman y Sperling, 1985; Graves, 1983), y contribuir a la toma de conciencia de los conocimientos que se ponen en juego y de los procedimientos de gestión implicados en la actividad de escribir, como paso indispensable para la interiorización de estos conocimientos y procedimientos.

En el contexto de producción en una tarea de escritura en grupo se produce la confluencia de las actividades siguientes, que se manifiestan a través de la interacción entre los participantes:

1. comunicar: hace referencia a la negociación entre escritor y destinatario. Se lleva a cabo a partir del "desdoblamiento" del escritor en emisor y receptor.
2. interactuar: hace referencia a la relación entre los participantes en la tarea. Actúa como instrumento de mediación, tanto para la representación de la tarea y del texto como para la realización y el control de las operaciones implicadas en la actividad de escribir.
3. transformar el conocimiento: hace referencia a la relación entre los conocimientos adquiridos a través de la experiencia, que se operacionalizan y adecuan a la situación, y los conocimientos que se construyen durante el proceso.

Debemos hablar aún de otro contexto, que es el escenario activo donde se realizan las tareas de escritura, una especie de contexto más amplio que actúa como telón de fondo en el proceso de composición de cada texto: el contexto escolar¹¹. El contexto escolar se plantea no sólo la realización de un escrito para una situación discursiva concreta, sino que se plantea que los estudiantes aprendan a escribir para una multiplicidad de situaciones discursivas, es decir, que amplíen su experiencia en el uso de la escritura y que la conserven como saberes y procedimientos reutilizables. El

¹⁰En múltiples ocasiones, el contexto escolar se amalgama con el contexto de recepción, como en los casos apuntados de la exigencia ortográfica, o de otras exigencias o "manías" de los profesores. En estos casos, la "valencia social" atribuida al lenguaje escrito puede variar también en relación a los distintos destinatarios -los profesores de las distintas asignaturas.

¹¹El modelo de secuencia didáctica (SD) no solamente se ha manifestado operativo para la realización de tareas de composición escrita sino también para la enseñanza y aprendizaje de las llamadas "cuatro habilidades" (véanse, como ejemplo, los materiales didácticos Ull de bou para el Cielo Superior de enseñanza primaria, Barcelona: Barcanova,).

contexto escolar es el ámbito donde se enseña y se aprende; este objetivo, institucional y social, atraviesa en paralelo a los demás contextos e incide en ellos, de la misma manera que estos contextos inciden en el aprendizaje. La interrelación de los dos planos, escribir y aprender a escribir, supone la organización del contexto de producción de manera que permita la mediación para la construcción de conocimientos, de manera que se establezcan las condiciones necesarias para pasar de la negociación intersubjetiva a la interiorización del conocimiento.

3. La secuencia didáctica (SD)

El modelo de secuencia didáctica elaborado por Camps (1994b) se propone el cumplimiento de estas condiciones, a partir de tareas de escritura¹² realizadas en colaboración. Integra los planteamientos de la tradición pedagógica de Dewey y la Escuela Nueva y de la psicología sociocultural, en el sentido que propone la implicación de los estudiantes en una actividad propia del entorno social y a la vez plantea la realización de esta actividad en grupo, para promover la construcción de conocimiento a partir de la interrelación entre los alumnos, con el profesor y con los elementos materiales que contribuyen al aprendizaje. Por otra parte, dado que el modelo de SD está orientado a la enseñanza y aprendizaje de la lengua, es preciso hacer referencia a otros dos aspectos que complementan su caracterización: el papel del lenguaje como mediador en el aprendizaje, idea-clave que proviene de la psicología vigotskiana, en la base del modelo; y la noción de actividad discursiva como contexto de aprendizaje.

Ya en la formulación y experimentación del primer modelo de SD (Camps 1991/1994) se puso de manifiesto que la actividad de los alumnos está guiada por dos tipos de objetivos o requerimientos: elaborar el texto que el proyecto requiere y tener en cuenta los contenidos procedimentales y conceptuales referidos al tipo de discurso propuesto, que el profesor presenta como objeto de aprendizaje. Es decir, los alumnos no son únicamente unos escritores que tienen como finalidad "comunicarse"; tampoco son solamente unos alumnos que cumplen con una tarea estrictamente escolar, orientada al aprendizaje de un determinado tipo de discurso. Se constata que escribir y aprender a escribir se interrelacionan de maneras complejas a lo largo de la realización de la SD.

Desde la perspectiva del aprendiz, podemos destacar los siguientes aspectos en el modelo de SD:

- implicación en un proyecto "de producción" en relación a la realidad sociocultural y socio-discursiva¹³. La actividad inherente al proyecto se desarrolla a lo largo de un proceso secuenciado en el tiempo, de duración variable en función de la naturaleza del proyecto y de la dedicación horaria que se le asigne, que se revela como crucial para la didáctica de la lengua en el sentido que permite, por un lado, observar la relación entre las dos líneas citadas correspondientes a los objetivos discursivos y a los objetivos de aprendizaje y, por otro lado,

¹²Se propone, en el proyecto implicado en la SD, la realización de un producto discursivo: elaborar un texto para un destinatario con una intención definida, dar una conferencia o un recital poético ante un público concreto, leer para buscar información sobre determinado contenido y utilizarla posteriormente, discutir y defender opiniones, organizar reuniones, juegos, exposiciones, debates, presentaciones... El entorno sociocultural ofrece múltiples ejemplos y ocasiones de uso de las distintas competencias discursivas. Este entorno no excluye, naturalmente, el entorno de la escuela, como muestra Camps (1994:26) cuando propone situaciones para escribir que suponen contextos de escritura ricos en el espacio físico escolar, y como también se pone de manifiesto en innumerables experiencias llevadas a cabo por los profesores en muchas de nuestras escuelas.

¹³En este sentido cabe hablar de la evaluación formativa como componente básico en el modelo de SD. Se concibe el proceso de realización del proyecto en paralelo con el proceso de evaluación. Véase Ribas (1997) para una información más detallada.

permite la intervención del enseñante como exponente de la acción mediada.

- motivación para la participación activa del alumno. La implicación del alumno en el proyecto está ligada a la intencionalidad de las acciones que constituyen la actividad. El principio de motivación está en la base de la actividad, es el motor que la impulsa y la transforma a la vez.

- participación "con los demás" con una doble intención: 1) la realización del proyecto; 2) la construcción de conocimiento sobre la actividad. Este punto reúne los planteamientos vigotskianos sobre el papel del lenguaje y de la relación con los demás en el aprendizaje y la noción de dialogismo de Bakhtin.

Estos tres aspectos integran de maneras interrelacionadas los tres contextos base expuestos en el apartado anterior:

a) contexto del emisor, que se manifiesta en la motivación y en la participación del alumno individual, y a la vez contribuye a la representación de la tarea -de la actividad- por parte de los participantes en el grupo, circunstancia que a menudo genera confrontación y negociación entre ellos

b) contexto de recepción, representado por el "proyecto de producción", a menudo también objeto de negociación para llegar a una representación compartida del proyecto

c) contexto de producción, representado por el espacio de participación en grupo, espacio que reúne las representaciones individuales previas, las representaciones de la actividad, individuales y compartidas en mayor o menor grado, y las acciones propias del proceso para llevar a cabo el proyecto, así como la mediación del profesor o de otros agentes e instrumentos con la intención de desencadenar la construcción de conocimientos y contribuir a ella¹⁴.

4. Consideraciones sobre la interacción de contextos en el modelo de SD: A modo de conclusión

La propuesta de trabajo por proyectos organizados en forma de actividades secuenciadas (SD), que cobran sentido por la intención que motiva el proyecto, es un marco interesante para llevar a cabo investigaciones en didáctica de la lengua escrita que puedan tener en cuenta la complejidad a la que se ha hecho referencia. El hecho de que la actividad de producción textual forme parte de una actividad para aprender a escribir en el ámbito de la clase de lengua tiene una repercusión considerable en lo que los alumnos hacen, en las decisiones que toman y en la forma de tomarlas.

El interés de la investigación de estos dos tipos de actividades radica en las posibles interrelaciones que se dan entre ellas. La hipótesis de trabajo es que las operaciones de regulación interactiva del texto que se produce y las de regulación de los procesos de aprendizaje se realizan a través de la interacción verbal. El análisis de las interacciones entre alumnos y con el profesor en el proceso de composición textual en colaboración en el marco de SD pone de manifiesto, por consiguiente, de qué forma chicos y chicas implicados en la tarea de escribir un texto con sus objetivos discursivos propios, se ven influidos por los distintos contextos que intervienen en la actividad. El análisis de cómo los alumnos gestionan los distintos planos contextuales que inciden en las situaciones de producción de textos en la escuela muestra de qué forma los diferentes contextos inciden tanto en la representación de la tarea que tienen los alumnos como en la misma dinámica del proceso de composición.

Los aspectos más relevantes que la investigación pone de manifiesto en relación a la interacción de contextos se destacan a continuación:

1. La diversidad de contextos de producción que se manifiestan en relación a los distintos grupos de trabajo. Si cada situación de comunicación, cada proyecto de escritura que se propone plantea la actualización o la elaboración de unos conocimientos distintos, los procesos que se dan durante la actividad de elaboración del texto varían de un grupo a otro en una misma aula. Es cierto que comparten todos un mismo proyecto para un mismo contexto de recepción, pero también es cierto que la dinámica en el interior de cada grupo sigue caminos distintos, que obedecen a factores también diversificados. Los subprocesos implicados en el proceso global de composición escrita -planificación, textualización y revisión- aparecen como elementos necesarios y centrales en cada uno de los procesos grupales, pero con una variabilidad considerable por lo que respecta al tiempo que se emplea en cada uno de ellos, al orden en que aparecen y a la importancia que se les otorga.

Estas observaciones, corroboradas en investigaciones distintas (Camps, 1991/1994, Camps y Ribas, 1996, Milian, 1999, Guasch, 1999, Ribas, 2000) constituyen un punto de atención para las propuestas de escritura que siguen invariablemente y para todos un tiempo y un orden pausado para cada una de las operaciones. Y constituyen asimismo un reto para la didáctica, en el sentido de la necesidad de clarificar cuáles son los factores que inciden en el proceso de composición escrita en grupo para poder actuar de manera más eficaz en la enseñanza de la composición escrita.

2. La interfase entre la actividad de producción textual con sus objetivos propios y la actividad de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo -el contexto de producción y el contexto de aprendizaje. Los mecanismos de evaluación formativa constituyen justamente estos momentos de relación entre ambos contextos y procesos. Las actividades de evaluación formativa, en la experimentación de distintas SD llevadas a cabo tanto en primaria como en secundaria, corren en paralelo con las actividades de composición del texto. La experimentación de diversos instrumentos de regulación de ambas actividades pone de manifiesto su posibilidad de mediación y, por consiguiente, ofrece vías de intervención para la toma de conciencia de los aprendices de escritor.

Se pone de manifiesto, asimismo, la influencia de los distintos contextos que intervienen, en grado diverso según la representación que los grupos de trabajo se hacen de la doble actividad. En las investigaciones realizadas, los contextos determinantes varían en las dinámicas que se generan en cada uno de los grupos: algunas veces se da prioridad al contexto de recepción (Milian, 1999), en otras el contexto del aula ha tenido una cierta relevancia, ya sea por el interés por contentar al profesor, ya sea por la imagen que de ellos tendrán los compañeros o los destinatarios cuando lean el texto (Ribas, Farrera y Camps, 1996).

3. La diversidad de representaciones de la actividad por parte de los alumnos es otro de los aspectos que se pone de manifiesto en el análisis de las interacciones. Aquí entran en juego tanto los contextos individuales de cada uno de los participantes -sus conocimientos previos sobre el proceso de escribir, sobre el contexto de recepción y sus ambivalencias, ya señaladas, su experiencia escolar previa en tareas de escritura, etc.- como el contexto específico de aula en el que se realiza la actividad. En las investigaciones realizadas aparecen cuestiones relativas a la dificultad de representación de los parámetros del contexto de recepción -para quién se escribe, con qué intención -; a los aspectos discursivos y textuales del producto escrito objeto de realización -estructura textual, organización semántica del discurso, aspectos enunciativos, etc.; a los procedimientos propios del

¹⁴Este tipo de preocupaciones siempre aparecen relacionadas con el contexto de recepción, lo cual tiene una cierta lógica en tanto que fenómenos propios de la comunicación entre emisor y destinatario.

proceso de composición y a su organización -planificación, escritura, reescritura, lectura, revisión, edición.

A menudo los maestros proyectamos nuestra representación de las tareas que proponemos, y estamos convencidos de la eficacia de nuestra propuesta, que no llegamos a contrastar con la representación que de ella se hacen nuestros alumnos. La implicación de los alumnos en la concreción del proyecto forma parte del modelo de SD a través de la negociación colectiva y del establecimiento de criterios para su realización. Es preciso avanzar en la investigación sobre este punto para poder dibujar líneas de actuación que contribuyan tanto a la toma de conciencia de los distintos contextos que intervienen en la actividad de escritura por parte de los alumnos como a la capacidad de gestionarlos de manera eficaz.

4. El peso del contexto escolar es otra de las características más relevantes que se ponen de manifiesto a lo largo del proceso en las SD observadas. Obviamente, la motivación de los alumnos para la realización de los proyectos varía en función de sus intereses, de la motivación que experimenten por el proyecto, y de otros parámetros fácilmente deducibles. En este sentido, el contexto escolar ejercerá su influencia en mayor o menor grado en relación inversa -o diferente- a la motivación que ejerza un contexto de recepción distinto de la situación de escribir para el maestro. Sin embargo, en las investigaciones realizadas, es interesante destacar que el contexto escolar aparece en funciones distintas, que pueden dar la medida de las representaciones de los maestros y de los alumnos sobre la composición escrita. Por ejemplo, surge siempre, en algún momento del proceso, la exigencia de la formalidad en el código, pero una formalidad de orden general, que no atiende a contextos de uso y que se manifiesta únicamente en la caligrafía, los elementos paratextuales, la ortografía, la morfología, las repeticiones léxicas, en suma los aspectos más superficiales del texto. En cambio, no aparece como exigencia del contexto escolar casi ninguna preocupación por los fenómenos de cohesión textual, o de estructura textual específica, ninguna preocupación por los fenómenos de enunciación o modalización¹⁵, lo que puede constituir una asignatura pendiente en la formación de nuestro profesorado.

Otro de los fenómenos que aparece como influencia del contexto escolar se manifiesta en los procedimientos, por ejemplo el recurso a los diccionarios -no a las gramáticas- para aclarar aspectos ortográficos o léxicos, y también el procedimiento típico del "borrador" y el "texto en limpio", que se reduce generalmente a "limpiar" de tachaduras y borrones la primera versión, sin modificar casi ni la organización ni el contenido. Habría que revisar necesariamente estos hábitos, que no son más que tics estereotipados que no conducen al aprendizaje ni a la competencia en lengua escrita, por lo menos no lo han hecho en las situaciones observadas.

5. El análisis de los procesos de producción textual y de enseñanza y aprendizaje en las SD ha puesto de manifiesto otro aspecto interesante de la dinámica de producción discursiva: el uso del lenguaje para hablar del discurso que se está construyendo, es decir la utilización de la lengua en su función metalingüística. Las propuestas, las valoraciones, los comentarios que efectúan sobre el texto que producen en colaboración ofrecen una información privilegiada sobre los conocimientos que manejan, es decir, sobre su contexto personal -sus conocimientos- y sobre el contexto de aprendizaje en el que están inmersos en relación al contexto de uso del texto escrito que están realizando. Los enunciados metalingüísticos y las reformulaciones nos dan pistas sobre la construcción del conocimiento compartido, a niveles distintos de explicitación y también de asimilación por parte de los participantes. La actividad metalingüística se desarrolla en niveles de conciencia diver-

sos, que se manifiestan en el contexto de producción y se comparten, también a niveles diversos de conciencia (Camps, 2000; Camps y Milian, 2001; Milian y Camps, 2001). El análisis de esta actividad metalingüística a través de las reformulaciones permite acercarse no sólo a los productos del discurso sino a la actividad discursiva en sí misma, en el proceso dinámico de producción textual. El trabajo de Camps, Milian, Ribas y Guasch (1997) y de Milian (1999) son evidencia de la intensa actividad lingüística y metalingüística que la producción escrita exige y la forma cómo los elementos contextuales la condicionan.

Hasta aquí se han apuntado algunos aspectos que constituyen caminos de reflexión e investigación para la didáctica de la composición escrita en la escuela. Sin embargo, por encima de las vías propuestas y de los logros alcanzados a partir de la puesta en práctica del modelo de SD como integración de los elementos complejos que condicionan y contribuyen a los procesos de composición escrita y a los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, aparecen otras prioridades en relación con la didáctica de la composición escrita, apuntadas únicamente a lo largo del artículo y subrayadas aquí, al final, como apuntes para desarrollar más ampliamente. Me refiero, en primer lugar, a los contextos de uso del lenguaje escrito propios de las materias curriculares no lingüísticas (matemáticas, historia, ciencias de la observación,...). ¿Cómo se inicia a los estudiantes en los géneros discursivos propios de estos ámbitos? ¿Cómo se hace conscientes, a los profesores de estas materias, de la importancia de enseñar los usos escritos propios de su ámbito científico para formar personas competentes y capaces de desenvolverse de acuerdo con los parámetros socioculturales propios de cada área?

En segundo lugar, y en relación a este punto, otro de los aspectos que requieren atención es la investigación sobre las dificultades con que se enfrentan nuestros estudiantes en las actividades de escritura de los géneros discursivos propios de estas áreas. ¿Cómo adquieren conocimientos sobre las estructuras textuales propias del informe de investigación, de la descripción de procesos de observación, de la comparación de datos, de la divulgación de resultados de observación, de la argumentación, de la justificación, de la demostración, etc.? ¿Cómo se reflejan estos conocimientos en los planteamientos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, y cómo se abordan estas cuestiones en la formación -inicial y permanente- de los enseñantes de dichas materias?

Muchos otros interrogantes surgen a propósito de la relación entre el contexto del área del lenguaje y el contexto de las demás materias, entre el contexto de formación de profesionales y el contexto de trabajo de los profesionales de la educación, entre el contexto de la investigación en didáctica y el contexto de planificación de los contenidos de enseñanza. No dejemos que estos contextos se hagan opacos, construyamos, como apunta Cole, un tejido que se realiza conjuntamente, entre todos los que de verdad estén interesados por la mejora en la competencia escrita de nuestros estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLEBEE, A. (1984): Writing and reasoning. *REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH*, 54(4), 577-596.
- BEACH, R. y BRIDWELL, L. (Eds.) (1984): *New Directions in Composition Research*. New York: Guildford Press.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1992): Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *INFANCIA y APRENDIZAJE*, 58, 43-64.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- BIZZELL, P. (1982): Cognition, context, and certainty: What we need to know about writing. *PRE/TEXT*, 3, 213-224.
- BRANDT, D. (1986): Toward an understanding of context in composition. *WRITTEN COMMUNICATION*, 3(2), 139-157.
- BRANDT, D. (1992): The cognitive and the social: An ethnomethodological approach to writing process research. *WRITTEN COMMUNICATION*, 9, 315-355.
- BRONCART, J.-P. (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989): Situated Cognition and the Culture of Learning. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 18/1, 32-42. [Traducción castellana: La cognición situada y la cultura del aprendizaje. *COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKI*, 39, 46-61, 1.996]
- BRUFFEE, K.A. (1983): Writing and reading as collaborative or social acts. En J. HAYS, PH. ROTH, J. RAMSEY y K. FOULKE (Eds.): *The Writers' Mind*. Urbana, IL: NCTE, pp. 159-169.
- CAMPS, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *INFANCIA Y APRENDIZAJE*, 58, 65-81
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994): Contextos per aprendre a escriure. En A. CAMPS (Coord.): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 17-29.
- CAMPS, A. (1994): Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA*, 2, 7-20 (Traducción castellana: Proyectos de lengua entre la teoría y la práctica. *CULTURA Y EDUCACIÓN*, 2, 45-57, 1996).
- CAMPS, A. (1997): La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Una visión general. *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.
- CAMPS, A. (2000): Un marco para la interpretación de los procesos de enseñanzay aprendizaje del lenguaje escrito. *LENGUAJE Y TEXTOS*, 15, 37-49.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (2001): Del texto intentado al texto escrito: formulación oral y reformulaciones del texto en el proceso de redacción en grupo. *Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso (vol. II)*. Madrid: Visor, pp. 2751-2766.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (1996): La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar. *Memoria de investigación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)/ Ministerio de Educación y Ciencia.
- CAMPS, A.; MILIAN, M.; RIBAS, T y GUASCH, O. (1997): Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *ARTICLES DE DIDÀCTICA DE LA LLENGUA I LA LITERATURA*, 11, 13-28.
- CASTELLÁ, J.M. (1992): Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. *TEXTOS DE DIDÁCTRCA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA*, 10, 23-31.
- CASTELLO, M. y MILIAN, M. (1997): Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita. En M.L. PÉREZ CABANÍ (Ed.): *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el curriculum*. Girona/Barcelona: Universitat de Girona / HORSORI, pp 117-135.
- COLE, M. (1992): Context, modularity, and the cultural constitution of development. En L.T. WINEGAR y J. VALSINER (Eds.): *Children within social context*. Vol. II. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp.5-32.
- DYSON, A.H. (1983): The Role of Oral Language in Early Writing Processes. *RESEARCH IN THE TEACHING OF ENGLISH*, 17, 1-30.
- DYSON, A.H. (1989): *Multiple Worlds of Child Writers: Friends Learning to Write*. New York: FLORIO, S. y CLARK, C.M. (1982): The Functions of Writing in an Elementary Classroom. *RESEARCH IN THE TEACHING OF ENGLISH*, 16/2, 115-130.
- FLOWER, L. (1979): Cognition, Context, and Theory Building. *COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION*, 40, 282-311.
- FLOWER, L. (1994): *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- FREEDMAN, S.W. (1987): *The Acquisition of Written Composition: Response and Revision*. Norwood, NJ: Ablex. Dyson, 1983, 1989; Freedman y Sperling, 1985
- FREEDMAN, S.W.; FLOWEER, L.; HULL, G. y HAYES, J. (1995): *Ten Years of Reserach: Achievements of the National Center for the Study of Writing and Literacy. TECHNICAL REPORT 1-C*. Berkeley, Ca/ Carnegie Mellon, Pa: NCSWL.
- FREEDMAN, S.W. y SPERLING, M. (1985): *Teacher-Student Interaction in the writing conference: Response and Teaching*. En S.W. FREEDMAN (Ed.): *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood, NJ: Ablex.
- GEMENNE, L. (2001): *L'écriture comme "tâche aveugle" dans l'apprentissage des disciplines: deux exemples du cours de sciences*. *ENJEUX*, 50, 91-101.
- GERE, A.R. y STEVENS, R. (1985) *The language of writing groups: How oral response shapes revision*. En S.W. FREEDMAN (Ed.): *The acquisition of written language: response and revision*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 85-105.
- GRAVES, D. (1983) *Writing: Teachers and Children at Work*. Exeter, NH: Heinemann [Traducción castellana: *Didáctica de la escritura*. Madrid: M.E.C./Morata, 1991]
- GUASCH, O. (1999): *Processos de composició escrita i programes d'immersió: els canvis de llengua en la interacció per a la composició en L2*. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, UAB.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic*. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, M. A. K. y HASAN, R. (1985): *Language, Context and Text: a social-semiotic perspective*. Geelong, Vic.: Deakin University Press.
- HAYES, J. y FLOWER, L. (1980): Identifying the organization of writing processes. En L.W. GREGG y E.R. STEINBERG (Eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- HEATH, S.B. (1983): *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge (England): CUP.
- KIRSCH, G. y ROEN, D.H. (Eds.) (1990): *A Sense of Audience in Written Communication*. Newbury Park, Ca: Sage.
- LACASA, P. y SILVESTRI, A. (2001): Contextos de aprendizaje y desarrollo. Una mirada desde Latinoamérica. *CULTURA Y EDUCACIÓN*, 13(4), 339-354.
- LAVE, J. (1988): *Cognition in practice*. Cambridge: CUP.
- MILIAN, M. (1990): *Tipologia de textos: reflexió per a l'ensenyament*. En A. CAMPS ET AL.

- (Eds.): Text i ensenyament. una aproximació interdisciplinària. Barcelona: Barcanova, pp. 75-93.
- MILIAN, M. (1994a): La incidència del destinatari en el text. En A. CAMPS (Coord.): Context i aprenentatge de la llengua escrita. Barcelona: Barcanova, pp. 161-173.
- MILIAN, M. (1994b): Aprender a escribir, enseñar a escribir. AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, 26, 11-15.
- MILIAN, M. (1997): Avaluar els textos escrits. En T. RIBAS (Ed.): L'avaluació formativa en l'àrea de llengua. Barcelona: Graó, pp. 109-129.
- MILIAN, M. (1999): Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, UAB.
- MILIAN, M. y CAMPS A. (2001): Interacción de contextos en el proceso de composición escrita. Lengua, discurso, texto. I Simposio Internacional de Análisis del Discurso (vol. II). Madrid: Visor, pp. 2767-2780.
- MILIAN, M.; GUASCH, O. y CAMPS, A. (1990): Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic: l'ensenyament de la llengua escrita. En A. CAMPS (Coord.): Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària. Barcelona: Barcanova, pp. 161-172.
- NYSTRAND, M. (1989): A social-interactive model of writing. WRITTEN COMMUNICATION, 6, 66-85.
- NYSTRAND, M. (1990): Sharing Words. the Effects of Readers on Developing Writers. WRITTEN COMMUNICATION, 7(1), 3-24.
- NYSTRAND, M.; GREENE, S. y WIEMELT, J. (1993): Where Did Composition Studies Come From? An Intellectual History. WRITTEN COMMUNICATION, 10(3), 267-333.
- PIAZZA, C.L. (1987): Identifying context variables in research on writing. WRITTEN COMMUNICATION, 4(2), 107-137.
- RIBAS, T. (1997): L'avaluació formativa en el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. En T. RIBAS (Ed.): L'avaluació formativa en l'àrea de llengua. Barcelona: Graó, pp. 131-155.
- RIBAS, T. (2000): L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita. Tesis doctoral. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, UAB.
- RIBAS, T.; FARRERA, N. y CAMPS, A. (1996): Metalinguistic Activity in Group Writing Situations. 1996 European Writing Conferences EARLI SIG Writing. Barcelona: UB/UAB (CDROM)
- ROGOFF, B. y LAVE, J. (Eds.): Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. New York: CUP.
- RUBIN, D. (1988) Four Dimensions of Social Construction in Written Communication. En B.A. RAFOTH y D. RUBIN (Eds.): The Social Construction of Written Communication. Norwood, NJ: Ablex, pp. 1-36.
- SPERLING, M. (1996): Revisiting the Writing-Speaking Connection: Challenges for Research on Writing and Writing Instruction. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH, 66(1), 53-86.
- WITTE, S. P. (1992): Context, Text, Intertext. Toward a Constructivist Semiotic of Writing. WRITTEN COMMUNICATION, 9(2), 237-308.

ESTRATEGIAS EFECTIVAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA¹

DAVID GARBRAITH² y GERT RIJLAARSDAMB³

Del producto al proceso

La enseñanza de la escritura ha cambiado radicalmente en los últimos veinticinco años. Hasta los años 70 ésta se inspiraba en la retórica tradicional donde la escritura era considerada como un proceso de traducción de ideas a palabras de acuerdo con un grupo de reglas prescriptivas según la forma de un texto. En este sentido, enseñar a escribir implicaba identificar los rasgos de un texto, resumirlos para los estudiantes, pedirles que practicasen produciendo textos con estas características y, finalmente, darles cuenta de la efectividad de su trabajo. Aprender a escribir suponía aprender cómo transcribir el lenguaje a la forma escrita, aprender ortografía y gramática; aprender las normas de estilo a través de modelos y aprender las estructuras textuales clásicas. Este grupo de prácticas y sus supuestos subyacentes se pusieron en duda en el trabajo pionero de Emig (1971), quién llevó a cabo el primer estudio de los procesos empleados por los colegiales cuando escriben, incluyendo los protocolos verbales de los niños que hacen comentarios en voz alta al escribir. También lo hicieron Britton, Burgess Martin, McLeod y Roseu (1975), quienes pusieron de relieve las funciones subyacentes de los distintos tipos de escritura más que los rasgos superficiales de los textos en sí mismos. Estas ideas fueron posteriormente formalizadas por Hayes y Flower (1980) [ver además Flower y Hayes, 1980] en un modelo explícito de los componentes del proceso de escritura. En este modelo se consideraba la escritura como un proceso de resolución de problemas en el cual las ideas se construían activamente con el fin de conseguir la comunicación. Ello suponía el uso de una variedad de habilidades cognitivas como traducir y revisar, que se aplicaban recurrentemente bajo el control de un monitor.

Las claves de este nuevo planteamiento de la escritura son el énfasis puesto en los objetivos más que en las características lingüísticas de los textos y la variedad de procesos implicados al tratar de satisfacer esos objetivos, incluyendo en particular la construcción y evaluación de ideas, más que la traducción de ideas a texto. Mientras que el aprendizaje de las reglas de expresión sigue siendo un elemento del aprendizaje de la escritura, éste es considerado, no como la destreza fundamental de la escritura, sino como un elemento más entre tantos que constituye una fuente utilizable dentro del proceso total de la escritura. Además, aprender a escribir supone aprender los distintos procesos implicados en la escritura y aprender cómo coordinarlos para conseguir objetivos que variarán en función del contexto, la tarea y el receptor. Este cambio de énfasis [del producto al proceso] ha causado un profundo efecto en la forma de enseñar a escribir. Se ha diseñado una gran cantidad de actividades diversas para que los estudiantes adquieran la experiencia necesaria en el proceso de escritura y en cada uno de sus componentes. Entre las actividades propuestas están: escritura periodística, discurso en parejas, colaboración en pequeños grupos, tormenta de ideas, subrayado, escritura libre, redacción de borradores, revisión en pareja, escritura dirigida a diversos tipos de público o publicación de los trabajos de clase. Dentro de esta variedad de actividades creemos que se pueden distinguir tres planteamientos, complementarios entre sí, de la enseñanza de la escritura:

¹ Traducción del original inglés Aurora Caparrós Cayuela

² Departamento de Psicología, Universidad de Staffordshire, College Road, Stoke-on-Trent, ST4 2DE, Reino Unido.

³ Escuela de Magisterio, Universidad de Amsterdam, 1091 6M, Amsterdam, Holanda.

1. Aprender a usar la escritura como herramienta de comunicación
2. Aprender a dirigir y coordinar los diferentes procesos que conforman la escritura
3. Comprender el contexto social dentro del cual está inmerso el proceso de escritura.

Nuestro propósito en este trabajo es subrayar dichos planteamientos y relacionarlos con la cuestión que nos ocupa.

Desarrollo de la cognición intencional

El primer planteamiento resalta el carácter intencional de la escritura y se centra en enseñar a los principiantes a que dirijan la escritura al objetivo de la comunicación. El supuesto básico aquí es que lo que distingue al experto del principiante, al adulto del niño, es su distinta consideración de los objetivos (ver, por ejemplo, Bereiter y Scardamalia, 1987; Hayes y Flower, 1986). Así, Bereiter y Scardamalia (1987) caracterizan la estrategia empleada por los niños y los escritores principiantes como una estrategia de "narración del conocimiento" y la empleada por expertos adultos como una estrategia de "transformación del conocimiento". La estrategia de narración del conocimiento es esencialmente un método de composición de "pensar y decir", en el cual las ideas se recuperan de forma asociada desde la memoria y se traducen directamente a un texto bien formado. La planificación suele consistir en un listado directo de contenido tal y como llega a la mente y la revisión se limita a cambios de estilo de los rasgos superficiales del texto. El resultado es un texto enciclopédico en cuanto al estilo: incluye el material relevante (en la mayoría de los casos se comprende muy bien) pero carece del punto de vista distintivo o le falta la evidencia de una reflexión sobre las ideas. En contraste, la estrategia de transformación de ideas implica el diseño activo de un texto que consiga la comunicación con el lector. Las ideas no se recuperan directamente de la memoria sino que están construidas activamente y evaluadas con respecto al objetivo de la comunicación. La planificación está mucho más elaborada y median en ella los objetivos del escritor; la revisión es más extensa y lleva consigo cambios tanto en el contenido y la estructura como en los rasgos superficiales del texto. El resultado es un texto mucho más reflexivo, que muestra la evidencia de un diseño, en el cual las ideas son seleccionadas y presentadas con el fin de conseguir un objetivo de más alto nivel.

Esto no quiere decir que la narración de conocimientos no constituya en ocasiones una estrategia de escritura efectiva. Los niños, por ejemplo, pueden a veces producir una escritura convincente sobre temas que les interesan especialmente; temas, en los que el sentido del objetivo aparece ya implícito en el contenido. Del mismo modo los expertos pueden, al escribir sobre un contenido familiar en un género familiar, emplear una estrategia aparentemente de narración de conocimientos puesto que el contenido relevante y los objetivos se activan automáticamente. La opinión de Bereiter y Scardamalia es que los expertos adultos tienen la capacidad de emplear una estrategia de transformación de conocimientos siempre que sea necesario mientras que los niños y los escritores principiantes no.

Dado el diagnóstico del "problema", Bereiter y Scardamalia entienden el propósito de la enseñanza como el desarrollo de una cognición más intencional que permita a los estudiantes incorporar objetivos comunicativos al proceso de escritura. Identifican dos grandes ingredientes que se pueden usar para conseguir este propósito. En primer lugar, es necesario hacer ver a los niños que existe una gran variedad de actividades implicadas en la escritura, que incluye el establecimiento de objetivos, la formulación de problemas, la evaluación de decisiones y la planificación a la luz de los objetivos y las decisiones. Esto no significa simplemente traducir espontáneamente las ideas que se presentan en un texto. Dado el cambio de concepción de lo que significa la escritura, se les

puede ofrecer una idea de los procesos implicados, cómo tienen lugar "en directo". Esto se consigue a través de la observación de los modelos comprometidos en el proceso de escritura (por ejemplo, haciendo comentarios en voz alta mientras planifican un texto) y a través de la estimulación para que investiguen en sus propias estrategias y mediten sobre los procesos implicados.

En segundo lugar los niños necesitan que se les ayude de forma directa a incorporar más pensamiento práctico en su escritura. Una condición previa es que se les debe poner tareas que requieran su compromiso con la transformación de conocimiento más que tareas que puedan alcanzarse con una simple narración de conocimientos. Por ejemplo, no siempre es necesario [aunque a veces sea útil] que escriban sólo sobre aquello que ya conocen y que solamente necesita ser traducido; por el contrario, es necesario que se comprometan con tareas que les exijan meditar sobre sus conocimientos y analizar la forma de concentrarse en una tarea comunicativa en particular. Dada esta condición previa, se puede ayudar a los estudiantes a que incorporen objetivos al proceso a través de "una facilitación del procedimiento": se les pueden ofrecer sugerencias externas que les inciten a tener en cuenta distintos objetivos posibles y distintas líneas de acción en diferentes puntos del proceso. A continuación, puesto que tales procedimientos se van interiorizando, se pueden ir retirando gradualmente las sugerencias externas hasta que sean capaces de llevar a cabo el proceso por sí mismos.

Un ejemplo concreto de la efectividad de tales estrategias lo ofrecen Bereiter, Scardamalia y Steinbach (1984). Compararon un grupo de niños a los que se les había impartido un curso diseñado según los principios antes mencionados con un grupo de niños que seguían con su rutina escolar habitual. De esta manera, se ofreció al grupo experimental un juego de tarjetas con indicaciones que les sugerían una planificación más dirigida a la consecución de objetivos. Ejemplos de las indicaciones [tomadas éstas de un juego mucho más amplio] incluyen: "Un punto importante que todavía no he mencionado es...", o bien "un ejemplo de esto es...". Al principio el profesor explicó el modo de saber qué indicaciones eran relevantes y cómo aplicarlas en la planificación. Además, a los estudiantes se les ofreció el ejemplo del profesor mientras ellos planeaban una redacción y se les instruyó sobre estrategias para la resolución de conflictos. La comparación entre las redacciones realizadas antes y después del curso mostró que el grupo experimental se dirigió hacia un estilo de composición más reflexivo: demostraron desarrollar más la reflexión durante la composición y sus redacciones tuvieron un estilo más argumentativo que aquellas realizadas por el grupo control.

Por tanto, el rasgo distintivo de este planteamiento, una vez asumida la existencia de componentes separados en el proceso de la escritura, es el intento de intervenir directamente para ayudar a los estudiantes a que incorporen objetivos comunicativos en dicho proceso. Todos los estudios que han utilizado técnicas similares, han conseguido mejoras similares en la aptitud para escribir (véase, por ejemplo, Beal, Garrod y Bonitatibus, 1990; Graham y Harris, 1989).

Gestión del proceso

El segundo planteamiento, complementario del anterior, se centra en un aspecto distinto del proceso cognitivo de la escritura. Está relacionado, más que con la naturaleza de la planificación, revisión y otros procesos en sí mismos, con la coordinación de estos componentes de la escritura dentro del proceso global. El supuesto básico es que el sistema cognitivo tiene una capacidad limitada y que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los escritores es a la sobrecarga cognitiva (Flower y Hayes, 1980). Así pues, otra razón más por la que fracasan los princi-

piantes cuando dirigen la escritura hacia objetivos comunicativos es su tendencia a tratar la escritura como un proceso unitario. En éste la planificación, traducción y revisión se llevan a cabo simultáneamente cuando se realiza un borrador en vez de ser tratadas como actividades distintas. La escasez de medios cognitivos resultante perjudica a la efectividad de cada actividad.

La consecuencia principal es que la efectividad de la escritura depende de la capacidad del escritor para coordinar los distintos procesos implicados en el acto de escribir. Reflexionar sobre el proceso de escritura no significa simplemente cuestionarse cómo un texto alcanza sus objetivos sino en qué componente hay que centrarse en cada uno de los momentos del proceso de escritura. Breetvelt, Van den Bergh y Rijlaarsdam (1994) comprobaron que los índices de calidad del texto estaban relacionados con el momento en el que las distintas actividades se llevaban a cabo (generar ideas y releer el texto) más que con las cantidades absolutas que de cada actividad realizaban los distintos escritores (ver además Rijlaarsdam y Van den Bergh, 1996). Aunque este estudio no concreta la fórmula para cambiar de un proceso a otro, sí da a entender que uno de los objetivos de la enseñanza de la escritura debería ser sensibilizar a los estudiantes respecto a los diferentes componentes del proceso y ayudarles a que sean más conscientes del cambio de una actividad a otra dentro del proceso de la escritura.

Otro de los conflictos se da entre la generación de ideas y la producción de texto (Collins y Gentner, 1980). Por ejemplo, los niños pequeños, para quienes incluso los mecanismos básicos de transcripción suponen un proceso complicado, se dan cuenta de que con menos recursos pueden generar ideas. Bourdin, Fayol y Darciaux (1996) comprobaron que los niños son más capaces de recuperar material cuando se expresan oralmente que cuando tienen que escribir su respuesta, mientras que los adultos recuperan más material cuando escriben sus respuestas que cuando las producen oralmente. Atribuían esta interacción al hecho de que, para los niños pequeños, la demanda de recursos básicos de la escritura reduce su disponibilidad para la operación de recuperación de memoria; en los adultos, sin embargo, tales recursos se han automatizado y por tanto son capaces de explotar la memoria externa de la escritura mejor que la del habla y así elevar su nivel de recuerdo en comparación al modo oral de recuperación.

Los estudios con grupos de mayor edad intentaron centrarse en la efectividad relativa de las distintas estrategias de realización de pruebas. La recomendación tradicional es hacer un esquema previo a la escritura, es decir, centrarse en generar y organizar ideas en forma de esquema antes de producir un texto completo (Collins y Gentner, 1980; Glynn, Britton, Muth y Dogen, 1982). Otros (ej. Elbow, 1981; Wason, 1980) recomendaban la realización de borradores para evitar la presión existente durante la producción del texto: el escritor se concentra en reproducir sus ideas sobre el papel, en prosa coherente, pero sin preocuparse de la organización o la expresión; a continuación se organiza este borrador y se pule la expresión durante la revisión.

Existe la evidencia de que el uso de esquemas está asociado a una mejor calidad de la escritura, cosa que no ocurre con el borrador (Kellogg, 1988). Sin embargo, otros (Torrance, Thomas y Robinson, 1994) han sugerido que la aparente superioridad del esquema sobre el borrador se debe más a que el estudiante carece de familiaridad y de destreza en el uso de las estrategias de la escritura que implican revisión, que a los beneficios de la planificación per se. Además, Galbraith (1996) ha comprobado que las preferencias por las distintas estrategias de realización de pruebas están relacionadas con las preferencias de cada escritor a la hora de presentar el trabajo [aunque de ello hablaremos más adelante].

La mayor repercusión de este estudio radica en la importancia de diferenciar entre los distintos componentes del proceso de la escritura. Realmente es esto lo que motiva muchas de las actividades realizadas bajo la bandera de la enseñanza basada en el proceso. Así, actividades como la tormenta de ideas, la realización de esquemas o la confección de un diario, son diseñadas para trabajar la generación de ideas; la escritura libre y la revisión diferida, están indicadas para fomentar la traducción fluida; la revisión por parejas y la colaboración, son propuestas para practicar la revisión. Además, es muy útil que los estudiantes reflexionen sobre los procesos que han empleado de forma diferenciada. Es bien reconocido y admitido que la sobrecarga cognitiva puede perjudicar la efectividad de los distintos elementos del proceso, especialmente con niños pequeños. Hay menos acuerdo con respecto a la existencia de un método ideal para combinar las distintas actividades, habiendo defensores tanto de las estrategias de realización de borradores como de esquemas [por nombrar las más comunes]. Puede que ningún método por sí mismo sea necesariamente superior; más bien puede ser que los distintos métodos sean más o menos apropiados para los distintos individuos, y que, en consecuencia, las distintas formas de aprendizaje puedan ser más o menos apropiadas para los diferentes escritores.

La naturaleza social de la escritura.

El tercer planteamiento refleja el interés cada vez mayor por el contexto social y motivacional en el que se enmarca el proceso de la escritura (véase, por ejemplo, Bizzell, 1982; Brandt, 1992; Nystrand, 1989). En un principio éste planteamiento surgió como una crítica a las concepciones cognitivas de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Faigley (1985), por ejemplo, comprobó que los objetivos que persiguen los escritores no son estrictamente personales, sino que reflejan el origen cultural, personal y académico del individuo. Las diferencias entre escritores reflejan no sólo disparidades en sus habilidades cognitivas sino que manifiestan hasta qué punto comparten los objetivos y comprenden las convenciones de la comunidad de hablantes a la que se dirigen. En su forma más radical, tales planteamientos niegan utilidad al examen de los procesos cognitivos individuales; por el contrario, se centran en los factores socio-políticos que dan más importancia a unas formas de discurso que a otras. Una reacción más moderada se basa en la integración de las perspectivas cognitivas y sociales en la escritura a través de la construcción de modelos socio-cognitivos del proceso (Carter, 1990; Flower, 1994; Hayes, 1996; Nystrand, 1989). Esta perspectiva implicó una revisión del proceso general de incorporación de objetivos a la escritura, para centrarse en el estudio del proceso a través del cual los escritores conocen los objetivos de la escritura en distintos contextos; además se pasó de examinar los conflictos puramente cognitivos de la escritura a estudiar los conflictos entre los objetivos de los escritores en las distintas comunidades de hablantes a las que pertenecen o desean pertenecer. Examinemos por ejemplo, el estudio realizado por Flower, Stein, Ackerman, Kantz, Mc Cormick y Peck (1990) sobre un grupo de estudiantes americanos que intentaban realizar su primer ensayo a nivel universitario. Flower et al. recopilaron comentarios en vivo de los estudiantes cuando éstos leían las fuentes para el ensayo y cuando lo planificaban y lo escribían; pero además completaron el trabajo con entrevistas sobre la concepción que los estudiantes tenían de la escritura académica y con un examen de los textos y las notas que esos mismos estudiantes les proporcionaron. Su principal conclusión fue que, aunque existían diferencias entre las estrategias de narración de conocimientos y las de transformación de conocimientos, éstas no parecían hacer distinción entre alumnos más aptos y menos. Por el contrario, el problema parecía residir en los objetivos a los que las estrategias se dirigían y, en particular, en la diferencia de criterios de los estudiantes y sus profesores respecto al propósito del discurso académico. La cosa fue más complicada puesto que el propósito no era manifiesto en los rasgos superficiales del texto sino que eran criterios normalmente tácitos y no explicitados por parte del

profesor.

El problema de la enseñanza reside en saber cuál es la mejor forma de hacer que los principiantes comprendan los objetivos de la comunidad hablante a la que acceden. Por supuesto, parte de esa comprensión se consigue con el tiempo, conforme el estudiante se va familiarizando con el contenido de la disciplina. Apenas sorprende la dificultad que tuvieron los estudiantes incluidos en el estudio de Flower et al. para comprender los objetivos del discurso académico dada su relativa falta de experiencia. Pero también esto es algo que los profesores tratan de abordar directamente. Una de las estrategias consiste en intentar hacer explícitos los objetivos de la comunidad hablante y enseñarlos directamente a los estudiantes (véase, por ejemplo, Swales, 1990). Surge entonces el interés por informar a los estudiantes sobre la variedad de convenciones y de géneros específicos con los que se encontrarán.

De algún modo esto marca una vuelta al planteamiento basado en el producto. Sin embargo, existen importantes diferencias respecto a este planteamiento asociado a la retórica tradicional. En primer lugar, este nuevo planteamiento no está tan relacionado con los rasgos estilísticos generales de la buena escritura como con las funciones subyacentes que tales rasgos representan. En segundo lugar, se da por hecho que el conocimiento de las propiedades funcionales no es suficiente. Uno de los problemas con el planteamiento basado en el producto es que las acciones y las convenciones expresadas en el texto no pueden ser catalogadas exhaustivamente, sino que están siempre en función de una tarea específica y del contexto en el que se sitúan. Los objetivos de los escritores no se encuentran en los tópicos de un género, sino que emergen en el curso de la escritura. Por tanto, la enseñanza de los géneros específicos viene normalmente acompañada por un intento de hacer que el proceso emergente sea más explícito.

Una de las estrategias consiste en hacer que las tareas que los alumnos deben realizar sean más auténticas. El principal objetivo es construir tareas que materialicen el proceso deseado. La idea es que los objetivos y problemas que surjan sean equivalentes a los que surgen en el proceso, pero que no dependan de una descripción de segunda mano [que pudiera estar incompleta o ser excesivamente general]. Por el contrario, con las tareas auténticas, los escritores experimentarán por sí mismos el proceso de transformación de su conocimiento, no hacia objetivos abstractos y descritos externamente sino hacia una serie de objetivos emergentes generados en un microcosmos dentro de la propia comunidad hablante.

Otra de las estrategias está representada por el uso de la revisión dirigida que consiste en desarrollar las habilidades de relectura y reescritura del estudiante y finalmente su comprensión de los objetivos dentro de la comunidad de hablantes (Shriver, 1992). Ello significa que el estudiante produce un borrador de un texto al que responde el lector, bien sea su pareja o el profesor. El rasgo crucial de esta respuesta es que el lector expresa en voz alta su pensamiento mientras lee el texto. De este modo se permite al escritor acceso directo a los pensamientos que el texto ha activado en el lector. La ventaja es que ofrece un aprovechamiento directo de la reacción de los lectores dentro de la comunidad hablante e incorpora reacciones afectivas y cognitivas. Se ha comprobado que contribuye a la mejora de la habilidad de revisión así como, y a largo plazo, a la mejora en la composición de un texto efectivo.

El planteamiento social de la escritura comparte el mismo énfasis en el proceso con los estudios cognitivos de ésta, pero en este caso la escritura es tratada no como un simple proceso indi-

vidual sino como una interacción entre el escritor y el lector. El fin sigue siendo hacer que los objetivos de la escritura sean más explícitos, pero admitiendo que estos objetivos no se limitan a propiedades fijas de determinadas formas del texto o a una reflexión sobre principios cognitivos generales sino que son propiedades que surgen de la interacción entre el escritor y el lector dentro de un grupo contingente de convenciones en unas comunidades hablantes específicas.

Además de subrayar la naturaleza socialmente contingente de los objetivos de la escritura, existe una conciencia cada vez mayor de que la escritura no es un proceso cognitivo neutral en el que los distintos objetivos se adoptan o descartan sin más dependiendo de las exigencias de la situación. Moverse desde un grupo de convenciones a otro implica no solo un conflicto personal sino además uno puramente cognitivo: tener que elegir entre diferentes recursos que compiten entre sí. Puesto que las comunidades de hablantes proporcionan a los individuos los medios necesarios para construir sus identidades, las lealtades de los individuos hacia una o otra convención no se aceptan o descartan a voluntad sino que se negocian dentro de un proceso no carente de conflictos. Es más, existen diferencias entre los distintos grupos según la facilidad para dirigir, o intentar, una transición entre una comunidad y otra (Flower, 1996). Estos conflictos no se restringen al grupo sino que son parte intrínseca del proceso individual de escritura. Algunos escritores (véase, por ejemplo, Elbow, 1981; Galbraith, 1996; Wason, 1980 b) mantienen que la razón por la que la escritura resulta difícil incluso para escritores expertos es porque existe un conflicto entre la necesidad de autoexpresión y la necesidad de acatar una serie de imperativos externos. Con demasiada frecuencia, el escritor, al intentar acatar esos imperativos, pierde de vista lo que realmente quiere decir. En casos extremos, la alienación resultante puede llevarlo a escribir clichés (Boice, 1994). Una solución a ese problema sería incentivar la realización en la escuela de tareas de escritura más expresivas, como la escritura libre o la realización de un diario. Éstas no serían un fin en sí mismas sino un vehículo que permitiera a los escritores captar con sus propias palabras la visión personal de un tema y poder utilizarlo posteriormente en tareas más formales. Esto no es, por supuesto, algo característico del planteamiento social en oposición al cognitivo. La diferencia es que, desde el punto de vista social, la fuente del conflicto no es tanto la sobrecarga cognitiva como la pugna entre la concepción del autor, privada e inarticulada, de un tópico y los imperativos de su articulación en el seno de un grupo de convenciones públicas, así como las preocupaciones por la respuesta de los lectores hacia los pensamientos privados de uno mismo.

Este planteamiento ofrece las estrategias de elaboración de borradores desde otro punto de vista. Las estrategias de realización de borradores [o escritura generativa, como Wason (1980 a, b) prefiere llamarla] y de planificación de esquemas no son simples formas de reducir la carga cognitiva durante la escritura, sino que permiten a los escritores satisfacer los diferentes objetivos sociales. Así pues, la planificación de un esquema tiene la ventaja de que permite al escritor controlar el modo en que presenta las ideas en público y la desventaja de que, al imponer un orden prematuro de pensamiento, puede oscurecer la concepción emergente del escritor sobre el tópico; la elaboración de borradores tiene la ventaja de que permite al escritor capturar su disposición implícita hacia el tópico, pero la desventaja de que el texto tiene que ser revisado para conformar los imperativos externos. De acuerdo con la idea de que tales estrategias son un medio de alcanzar objetivos sociales distintos más que, o además, de gestionar la carga cognitiva, Galbraith (1992, 1996) ha observado que existen marcadas diferencias en las estrategias de elaboración de borradores por parte de los estudiantes, siendo una función de los objetivos de auto-presentación del escritor. Están los "low self-monitors", para quienes los objetivos expresivos son lo más importante. Estos generan más ideas nuevas a la hora de escribir prosa que cuando realizan notas durante la planificación y

prefieren usar la escritura generativa en la cual se revisa un borrador inicial de prosa espontánea para cumplir con los imperativos retóricos. Por el contrario, los "high self-monitors", para quienes los objetivos sociales son lo más importante, generan más ideas nuevas durante la planificación en forma de notas que cuando escriben en prosa y prefieren usar las estrategias de elaboración de esquemas en las que se utiliza un plan para controlar la producción del texto en sí mismo.

La mayor repercusión de este estudio es que los diferentes individuos pueden beneficiarse de los distintos tipos de instrucción. Los "low self-monitors" pueden beneficiarse más de la instrucción explícita en la revisión; por el contrario, es posible que los "high self-monitors" necesiten una instrucción más flexible en la planificación. En general, pueden ser necesarios unos y otros tipos de instrucción dependiendo del contexto social específico en el que tengan lugar. Por ejemplo, un estudio reciente de Torrance, Thomas y Robinson (1993) comparaba la efectividad de tres cursos distintos de enseñanza para estudiantes recién graduados. El primer curso estaba centrado en el producto: trataba de enseñar las reglas generales del inglés correcto y de hacer que las reglas del discurso académico fueran explícitas. En otras palabras, se concentraba en ayudar a los estudiantes a que entendieran los objetivos explicándoles la naturaleza del producto esperado. El segundo curso se centraba en las estrategias cognitivas, enseñándoles una variedad de métodos distintos para la planificación [basado principalmente en las estrategias derivadas de Flower, 1989]. Se le considera un planteamiento cognitivo puro que se centra en ayudar a los estudiantes a que dirijan su escritura más a los objetivos. Finalmente, el tercer curso combinaba la estrategia de escritura generativa con la revisión compartida: se animaba a los estudiantes a que produjeran borradores espontáneos sin planificación y estos borradores se usaban después en varios ejercicios de revisión, incluyendo un ejercicio en el que un compañero lee el texto del escritor y expone en voz alta su parecer. Aunque en general todos estos cursos les parecieron igualmente útiles a los estudiantes, hubo grandes diferencias individuales entre ellos [una cuestión interesante es cómo éstas se relacionan con la variable de autoevaluación - self-monitoring - investigada por Galbraith, 1992-1996]. Sin embargo hubo diferencias significativas en el curso en cuanto a los índices posteriores a los tests respecto a la legibilidad y productividad: el curso centrado en el producto y el curso de escritura cognitiva habían mejorado la legibilidad y la productividad, cosa que no ocurrió con el curso de estrategias cognitivas. Torrance et al. [siendo siempre cautos debido a lo elemental de los resultados] sugirieron que la razón del éxito de ambos cursos podría radicar en el hecho de que tuvieran en cuenta la aparición de un conocimiento retórico inadecuado en el proceso de escritura. El curso centrado en el producto lo consiguió directamente, familiarizando a los estudiantes con las convenciones de la comunidad investigadora; mientras que el curso de escritura generativa lo hizo indirectamente, eliminando el imperativo durante la producción inicial del texto y a continuación completándolo con la interacción entre los miembros de la comunidad investigadora.

Aunque el reciente interés por la naturaleza social de la escritura marca de algún modo una "vuelta al producto", es un sentido del producto más profundo: algo aleatorio, que varía según el contexto social y que forma parte del proceso total de la escritura. En realidad, podríamos decir que se ha ampliado el concepto de proceso: ya no se centra ni en un individuo ni en factores puramente cognitivos, como la incorporación de objetivos o la gestión de la carga cognitiva, sino que ahora incluye el proceso de comprensión del lector, el origen y la adquisición de objetivos en diferentes contextos y la gestión de objetivos sociales en conflicto. El factor común es el énfasis en la apertura del proceso de escritura a examen y la reflexión: se anima a los escritores a que reflexionen sobre sus propios procesos, sobre las distintas actividades que conforman el proceso total y sobre las presuposiciones y supuestos subyacentes a las convenciones retóricas. Los diferentes

planteamientos no son tan antagonistas como más o menos relevantes en los distintos contextos y en las distintas etapas de desarrollo. Así pues, los niños más pequeños se pueden beneficiar más de las intervenciones directas en los procesos cognitivos de incorporación de objetivos y gestión de la carga cognitiva. Los estudiantes mayores o aquellos que estén en transición de un grupo de convenciones a otro, pueden beneficiarse más de la instrucción que se centra en la explicación de las convenciones o en la gestión de objetivos conflictivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKERMAN, J.M. (1993): The promise of writing to learn. *WRITTEN COMMUNICATION*, 10, 334-370.
- BEAL, C.-R., GARROD, A.-C., & BONITATIBUS, G. (1990): Fostering children's revision skills through training in comprehension monitoring. *JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 82(2), 275-280.
- BEREITER, C., & SCARDAMALIA, M. (1987): The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M., & STEINBACH, R. (1984): Teachability of reflective processes in written composition. *COGNITIVE SCIENCE*, 8, 173-190.
- BIZZELL, P. (1982): Composing processes: An overview. In A. R. PETROSKY, & BARTHOLOMAE, D. (Eds.): The teaching of writing: the eighty-fifth yearbook of the national society for the study of education (pp. 49-70). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- BOICE, R. (1994): How writers journey to comfort and fluency. Westport, CT: Praeger Publishers.
- BOURDIN, B., FAYOL, M., & DARCLIAUX, S. (1996): The comparison of oral and written modes on adults' and children's narrative recall. In G. RIJLAARSDAM, H. VAN DEN BERGH and COUZIEN, M. (Eds.): Theories, models and methodology in writing research (pp. 121-141). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- BRANDT, D. (1992): The cognitive as the social: An ethnomethodological approach to writing process research. *WRITTEN COMMUNICATION*, 9, 215-355.
- BREETVELT, L., VAN DEN BERGH, H., & RIJLAARSDAM, G. (1994): Relations between writing processes and text quality: When and how? *COGNITION AND INSTRUCTION*, 12(2), 103-123.
- BRITTON, J., BURGESS, T., MARTIN, N., MCLEOD, A., & ROSEN, H. (1975): The development of writing abilities: 1118. London: Macmillan.
- CARTER, M. (1990): The idea of expertise: An exploitation of cognitive and social dimensions of writing. *COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION*, 41, 265-286.
- COLLINS, A., & GENTNER, D. (1980): A Framework for a cognitive model of writing. In L. W. GREGG and STEINBERG, E. R. (Eds.): Cognitive processes in writing (pp. 51-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ELBOW, P. (1981): Writing with power. New York: Oxford University Press.
- EMIG, J. (1971): The composing processes of twelfth graders. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- FAIGLEY, L. (1985): Nonacademic writing: The social perspective. In L. ODELL, & GOSWAMI, D. (Eds.): Writing in nonacademic settings (pp. 231-248). New York: Guilford.
- FLOWER, L. S. (1989): Problem-solving strategies for writing. New York: Harcourt Brace Janovich.
- FLOWER, L. S. (1994): The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- FLOWER, L. S. (1996): Negotiating the meaning of difference. *WRITTEN COMMUNICATION*, 13(1), 44-92.
- FLOWER, L. S., & HAYES, J. R. (1980): The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. GREGG, & STEINBERG, E. R. (Eds.): Cognitive processes in writing (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- FLOWER, L., STEIN, V., ACKERMAN, J., KANTZ, M. J., MCCORMICK, K., & PECK, W. C. (1990): Reading-towrite: Exploring a cognitive and social process. New York: Oxford University Press.
- GALBRAITH, D. (1992): Conditions for discovery through writing. *INSTRUCTIONAL SCIENCE*, 21, 45-72.
- GALBRAITH, D. (1996): Self-monitoring, discovery through writing and individual differences in drafting strategy. In G. RIJLAARSDAM, H. VAN DEN BERGH, & COUZIEN, M. (Eds.): Theories, models and methodology in writing research (pp. 121-141). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- GLYNN, S. M., BRITTON, B. K., MUTH, D., & DOGEN, N. (1982): Writing and revising persuasive documents: Cognitive demands. *JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 74, 557-567.
- GRAHAM, S., & HARRIS, K. R. (1989): Improving learning disabled students' skills at composing essays: self-instructional strategy training. *EXCEPTIONAL CHILDREN*, 56(3): 201-214.
- HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1986): Writing research and the writer. *AMERICAN PSYCHOLOGIST*, 41, 1106-1113.
- HAYES, L. R. (1996): A new model of cognition and affect in writing. In M. LEVY, & RANSDALL, S. (Eds.): The science of writing. Hillsdale, N.M.: Lawrence Erlbaum Associates.
- HAYES, J. R., & FLOWER, L. S. (1980): Identifying the organisation of writing processes. In L. W. GREGG, & E. R. STEINBERG (Eds.): Cognitive processes in writing (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- KELLOGG, R. T. (1988): Attentional overload: Effects of rough draft and outline strategies. *JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY: LEARNING, MEMORY AND COGNITION*, 14, 355-365.
- LANGER, J., & APPLEBEE, A. (1987): How writing shapes thinking: A study of teaching and learning. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- NYSTRAND, M. (1989): A social-interactive model of writing. *WRITTEN COMMUNICATION*, 6, 66-85.
- RIJLAARSDAM, G., & VAN DEN BERGH, H. (1996): Writing process research. Many questions, some answers. In M. LEVY, & RANSDALL, S. (Eds.): The science of writing. Hillsdale, M.J.: Lawrence Erlbaum.
- SCHRIVER, K. A. (1992): Teaching writers to anticipate readers' needs: A classroom-evaluated pedagogy. *WRITTEN COMMUNICATION*, 9(2), 179-208.
- SWALES, J. M. (1990): Genre analysis: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.
- TORRANCE, M., THOMAS, G. V., & ROBINSON, E. J. (1993): Training in research writing: An evaluation of three conceptual orientations. *BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY*, 63, 170-184.
- TORRANCE, M., THOMAS, G. V., & ROBINSON, E. J. (1994): The effect of outlining and rough drafting strategies on the quality of short essays. Paper presented at EARLI SIG Writing Conference, Utrecht.
- WASON, P. E. (1980^a): Specific thoughts on the writing process. In L. W. GREGG, & STEINBERG, E. R. (Eds.): Cognitive processes in writing (pp. 129-137). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- WASON, P. C. (1980): Conformity and commitment in writing. *Visible Language*, 14, 341-363.

ENSEÑAR A PLANIFICAR O ENSEÑAR A ESCRIBIR

ISABEL RÍOS*

Introducción

En este trabajo nos centraremos en las actividades de *planificación* del texto considerándolas como un conjunto de operaciones esenciales del trabajo de escritura en el aula. Naturalmente no debe perder de vista el lector que el proceso de composición requiere, de acuerdo con los análisis ya clásicos de los procesos implicados en la producción escrita, el funcionamiento de tres subprocesos: *la planificación, la textualización y la revisión*. Posteriormente haremos referencia a las implicaciones de esta consideración global de los procesos, ya que no puede hacerse una total abstracción de ninguno de ellos por separado.

La planificación como actividad cognitiva que los sujetos realizan en interacción social y en diversas situaciones y contextos ha sido objeto de estudio por autores como B. Rogoff (1993) entre otros. Relacionaremos inicialmente el concepto de planificación del texto escrito, abordada en este trabajo, con las aportaciones de esta autora, quien considera que la planificación exige operaciones de reflexión y de atención conjunta durante la acción, lo que le lleva a hablar de *planificación en la acción*.

En el campo de la didáctica de la lengua hay que plantearse las teorías que sustentan la acción en el aula como un instrumento que ayuda a comprender los fenómenos y a diseñar las actividades que se dan en ella. Así pues, entre las diversas consideraciones teóricas queremos destacar por un lado la importancia de la meta que el aprendiz y el experto [en este caso el niño y el docente] se plantean frente a la tarea que les ocupa. Esta meta determina el sentido y hace significativa la actividad.

El otro aspecto de gran interés es la relación entre planificación e interacción social. Rogoff se interesa por la actividad deliberada del adulto por ayudar al niño a conseguir sus metas. En los planteamientos didácticos que subyacen a este artículo esta idea cobra especial relevancia dada la pretensión de que las conductas de planificación del texto escrito que el niño puede y debe llevar a cabo en las etapas de aprendizaje inicial, en la primera infancia, no son realizadas de forma autónoma, sino que se construirán progresivamente gracias a la interacción y la intencionalidad del adulto respecto a los mecanismos y tareas necesarios en la acción conjunta de escribir.

La idea de la construcción del conocimiento como actividad social fundamentada en las teorías de Vigotsky, por un lado, y el conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la escritura por otro, han desembocado en una aceptación generalizada de la importancia de la interacción oral en la adquisición y el desarrollo de la competencia escrita (Camps, 1994). En esta línea propugnamos una didáctica de la lengua escrita que considere la interacción oral como principal instrumento para ayudar a planificar el texto escrito (Scheneuwly, 1995-2003-)

Diferentes conceptos de la planificación¹

De los estudios que se han ocupado de las operaciones que el escritor lleva a cabo cuan-

do realiza tareas de redacción de un texto, algunos han puesto el énfasis en las decisiones iniciales sobre el tema de escritura. Otros, sobre el "focus" o las claves semánticas para centrar dicho tema. En otros casos se han fijado especialmente sobre las palabras o las conexiones de éstas con las ideas (Pianko, 1979; Perl, 1979).

Entre ellos, los de mayor interés en nuestra opinión tanto por la claridad con que muestran los procesos implicados, como por la consideración de recursividad de los procesos durante todo el texto escrito, son el conjunto de investigaciones de Hayes y Flower (1980, 1986). Estos autores, de gran influencia en estudios posteriores, han incidido en las operaciones implicadas en la composición de textos concretándolas en las fases de planificación, textualización y revisión. A ellas dedicaremos especial atención más adelante.

Según estas concepciones "*el proceso de composición comienza cuando se presenta delante del escritor una situación retórica*" (Camps, 1994:37). Esta situación le exige al escritor una atención a los temas y argumentos del texto, a la disposición de las partes y a la disposición de las unidades menores [palabras]. De este modo, la actividad de establecer los objetivos de la escritura del texto en un primer momento se cruza con la de generar ideas y la de organizarlas. Estas operaciones, deliberadas, constituyen algunas de las características del lenguaje escrito, a diferencia de las exigidas en la conversación, por ejemplo. En la interacción oral los requisitos del texto se van presentando tal y como avanza el diálogo y los interlocutores van resolviendo los problemas que aparecen en la comunicación. En el lenguaje escrito, la situación de distancia entre emisor y receptor exige una planificación del mensaje, ya que éste debe ser cuidado y permitir la comprensión del lector.

Los modelos de etapas (Emig, 1971) consideraban la planificación como la parte del proceso de composición que va desde que el escritor se plantea escribir hasta que realiza el acto gráfico. En realidad la planificación considerada así es la pre-escritura del texto. Los estudios que se preocuparon de analizar esta etapa del proceso pretendían determinar las relaciones entre la duración, las características de las actividades realizadas y la perfección del producto. Los escritores expertos usaban esquemas, borradores y utilizaban más tiempo para planificar que los inexpertos. La característica de esta concepción es que no contempla la actividad de planificar como recursiva. Se acaba de planificar cuando se empieza a escribir el texto.

Scheneuwly y Dolz (1987) sostienen que la planificación es el conjunto de operaciones pre-lineales que se dan antes de la textualización. Por lo tanto, en ella no se manifiestan todavía las unidades lingüísticas que configuran el texto escrito.

Esperet y Piolat (1986) afirman que la planificación es la etapa en la que se da forma al texto: textual, semántica, sintáctica y léxica. Esta es, pues, una concepción más amplia. En la misma línea están las aportaciones de Cooper y Matsuhashi (1983) quienes en sus estudios, centrados mientras los escritores realizan la tarea de escribir en tiempo real, mantienen la hipótesis de que existen dos tipos de planes: a nivel del discurso [en ellos se preocupan de la audiencia, del tipo de discurso y de texto] y a nivel de la frase [el escritor tiene que coordinar y/o ordenar las frases del texto y atender a la formación interna de cada una de ellas].

Si todo este conjunto de tareas conforman la fase de planificación, incluidas la forma sintáctica y léxica, la tarea de textualización queda reducida a la escritura gráfica del texto y al acto físico de escribir.

¹Para un estudio más exhaustivo cf. Camps (1994: 53-56)

*Universitat Jaume I de Castelló

El modelo de Hayes y Flower

Hayes y Flower (1980) se fijan específicamente en las operaciones implicadas en el proceso de composición y caracterizan la planificación como el conjunto de operaciones para establecer los objetivos, generar y organizar las ideas. Según estos autores la función del proceso de planificación es: "Tomar la información del contexto y de la memoria a largo plazo y utilizarla para establecer objetivos y el plan que exige la producción del texto para que alcance los objetivos". (Hayes y Flower, 1980:12).

Los planes que distinguen estos autores durante el proceso de composición de un texto son:

1. Planes de procedimiento, orientados a plantearse y responder al problema retórico.
2. Planes de contenido, relacionados con la información necesaria para escribir.
3. Planes para componer, que permiten la toma de decisiones sobre la composición del texto y generar conocimientos.

Por otro lado, las estrategias orientadas a conseguir estos planes se concretan, según los mismos autores, en tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y establecer objetivos.

- a. La generación de ideas exige al escritor una exploración del tema, la asociación de ideas, explorar las posibilidades de relacionarlas y seleccionar las más relevantes, etc.
- b. La organización de las ideas comporta seleccionar entre los materiales disponibles en relación al tema y ordenarlos de acuerdo con un plan de escritura.
- c. El establecimiento de objetivos es un aspecto ligado a la misma generación de ideas. Tener en cuenta a la audiencia o contemplar la finalidad social del texto condicionan y a la vez ayudan a la selección de aquellas.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que estas operaciones son recursivas y no lineales; pueden darse en cualquier momento de la producción del texto. Ésta es también la perspectiva de Matsushashi (1981, 1982, 1987) quien vincula la planificación a todo el proceso de redacción, incluidas la textualización y la revisión. En este sentido hemos mencionado anteriormente la estrecha vinculación de los procesos de producción del texto.

Desde nuestro punto de vista, ésta es una perspectiva adecuada. Hay que considerar que las operaciones propias de la planificación, especialmente las de generación y organización de las ideas, deben contemplarse durante todo el proceso de forma recursiva. La textualización y la revisión requieren la consideración de los planes iniciales [de los objetivos]; también la reorganización y/o nueva generación de los contenidos temáticos, las ideas y los conocimientos gestionados para formular el texto. Por tanto, podemos encontrar seguramente muestras de operaciones de planificación durante todo el proceso de redacción.

En este sentido compartimos con estos autores que las operaciones que se realizan en esta "fase" de planificación se encuentran también, al menos en parte, en los momentos temporalmente dedicados a la textualización y la revisión. No obstante, en las actividades de aprendizaje de los niveles iniciales de enseñanza se deberían diferenciar bien los procesos, al máximo cabría decir, con la finalidad de permitir al aprendiz [normalmente niños y niñas, inexpertos todavía incluso en el uso del código] el dominio progresivo de cada uno de ellos. Esto no quiere decir que las operaciones realizadas en la planificación no se recojan de nuevo y se repitan si es necesario cuando se

textualiza y se revisa el texto. Habría que abordar en profundidad la manera de proceder en todas las fases del proceso de composición para asegurar el funcionamiento en los aprendices de todas y cada una de las operaciones y sub-operaciones implicadas, dotando a la redacción del texto de la continuidad necesaria para escribir con sentido (Mercer, 1997)

Por todo lo anterior, aunque aceptamos de forma definitiva esta idea global e implicada de planificación, nuestro concepto se ampara por un lado en el conjunto de operaciones caracterizadas por Hayes y Flower y por otro en un límite temporal. Este límite temporal enmarca lo que llamaremos episodio de planificación del texto, considerado desde el momento en que se ha tomado la "decisión" [el educador y los niños conjuntamente] de escribir sobre un tema concreto, hasta que se ha consensuado cómo será ese texto y éste pasa a ser escrito [textualización].

Dicho de otro modo, en este marco la planificación contiene el conjunto de operaciones, vehiculadas a través del lenguaje oral, realizadas en colaboración adulto-niños, para establecer los objetivos, seleccionar y ordenar las ideas sobre qué y cómo escribir el texto. Estas operaciones se desarrollan en el período que va desde el inicio de la actividad de escritura hasta que el texto está preparado de forma oral para ser escrito; es decir, hasta que se dispone de lo que podríamos llamar textualización oral.

A esta concepción de la planificación contribuyen las condiciones de las aulas de educación infantil en las que proponemos realizar tareas de planificación de los textos escritos, básicamente por la edad de los niños y sus conocimientos del código. Los textos y las características de los textos socialmente pertinentes en un aula de educación infantil (Fons, 1999), como notas, narraciones, cartas, textos explicativos, listados organizativos, etc., contribuyen igualmente a facilitar esta planificación oral que ayuda a construir la habilidad en los niños.

Implicaciones escolares de las teorías sobre la planificación del texto

Como se viene manifestando a lo largo de esta exposición, el objetivo que este artículo persigue al considerar los diferentes aspectos implicados en las operaciones de planificación del texto escrito es determinar estas operaciones y procesos como objeto específico de enseñanza-aprendizaje. Y más concretamente en las actividades dedicadas a la enseñanza inicial de la escritura. Para ello, hay que tener en cuenta las condiciones que en las actividades de aula influyen de forma particular en cada operación.

En diversos estudios algunos autores han señalado las dificultades de los escritores-aprendices en el proceso de generación de ideas. La causa puede ser la falta de información que tienen los niños y niñas sobre el tema del que se les pide escribir, pero seguramente lo más frecuente sea que no controlan bien la recuperación de sus conocimientos, es decir, la dificultad proviene de una falta de control metacognitivo (Bereiter y Scardamalia, 1987). La escritura sobre temas vividos y compartidos por los niños y el adulto, es una posible solución a esta situación: guiarlos en la formulación de las ideas que quieren expresar, el qué escribir y el cómo escribirlo, sólo es posible si se es capaz de anticipar y comprender los significados que los niños tienen en mente.

En cuanto a la organización de las ideas, los escritores más inexpertos componen el texto sin organizarlas previamente. Utilizarían, según el modelo de Bereiter y Scardamalia (1987, 1992), el proceso "decir el conocimiento", sin considerar globalmente el texto para elaborar por una parte el contenido, por otra la forma lingüística, haciéndolos confluír en función de la audiencia y de las

exigencias comunicativas (Scheneuwly y Dolz, 1987, Milián, 1996, 1999).

Respecto a los objetivos de la escritura del texto parece que los aprendices no los establecen de forma explícita, aunque hay una ejecución conforme a unos objetivos que guían la producción. A pesar de que para muchos investigadores la planificación de los objetivos es anterior al momento de escribir propiamente dicho, de acuerdo con la característica de recursividad de los procesos implicados en el acto de composición, hay que considerar que los objetivos se revisan y reformulan a lo largo de la producción. Los inexpertos tienen mayor dificultad para considerar objetivos e intenciones sobre los contenidos que pretenden expresar y para seleccionarlos en función del receptor [audiencia]. En situaciones de enseñanza-aprendizaje inicial habría que ayudar [andamiar] a los niños a establecer objetivos para construir el texto de forma coherente, a la vez que se les enseña a realizar la selección de las ideas, seleccionándolas con ellos. Para ello resulta imprescindible poseer un bagaje de conocimientos compartidos con los niños a la hora de redactar con ellos el texto, es decir de planificar con ellos en la acción como se decía al principio de este trabajo.

En este sentido, cobran importancia las aportaciones de Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) que explican dos maneras de planificar según el modelo de redacción adoptado por los escritores: el modelo "decir el conocimiento" y el modelo "transformar el conocimiento". En el primer modelo el escritor transcribe en el papel sus ideas tal y como se generan, sin planes de procedimiento ni previsiones sobre el total del texto. En el modelo "transformar el conocimiento" el escritor, a través de diferentes procedimientos, pone a disposición del posible lector un producto que ha sido organizado y que ha evolucionado expresamente para ser escrito.

La importancia de la adopción por parte de los escritores de una u otra conducta y las estrategias correspondientes que usan, convierten estas aportaciones teóricas en una buena herramienta para la acción didáctica. Es imprescindible, desde nuestro punto de vista, que el profesorado tome conciencia de las formas en que se usan ambos modelos en el aula, en los diferentes usos sociales de la escritura, en la composición de diferentes textos. Por otro lado, que los profesores conozcan y consideren las estrategias y mecanismos correspondientes a los dos modelos, para llegar a dominar el de "transformar el conocimiento" como contenido propio de la enseñanza de la escritura.

En otro orden de cosas, algunos autores habían considerado que la planificación se diferencia gradualmente en el tiempo de la producción material del texto [textualización] (Burtis, Bereiter, Scardamalia y Tetroe, 1983), planteando una explicación evolutiva de las conductas de planificación. Estos aspectos evolutivos pueden condicionar las actividades y los productos obtenidos en las aulas. De acuerdo con estos principios, en la actividad mental estrechamente ligada a la producción de un texto escrito se haría difícil la separación de pensamientos de planificación de los de escritura propiamente dicha [textualización]. Según los estudios de psicología evolutiva la actividad de planificación estaría, en las primeras edades, ligada estrechamente a la de producción de contenidos. En los niños pequeños, la búsqueda de la coherencia semántica es uno de los ejes que orientan la construcción del texto (Camps y Ríos, 1999).

En la adolescencia, se encontrarían actividades de planificación propiamente dichas, diferenciadas de la producción material del texto, tomando cuerpo en el escritor la idea de que el texto integra elementos distintos del propio contenido. Se tienen en cuenta a partir de entonces (Scheneuwly, 1988) la organización del texto, las intenciones, los problemas de estrategia en la

composición del texto.

De acuerdo con todas estas consideraciones, el desarrollo de la capacidad de planificación estaría vinculada al desarrollo de los dos modelos explicados por Bereiter y Scardamalia (1987): decir el conocimiento igual a "planificación sobre la marcha" y transformar el conocimiento, igual a "escritura con planificación". Así pues, un escritor mejoraría su competencia escritora en el momento que consiguiera planificar de forma específica y explícita.

Sin embargo, en nuestros estudios (Ríos, 1999) hemos comprobado que los niños pueden aprender muy pronto a planificar el texto de forma sistemática y diferenciando esta operación de las de textualización propiamente dichas. Entre otras cosas, porque éstas últimas exigen un conocimiento del código que en las primeras edades (4-5 años) no tienen aún. Si los niños aprenden a planificar en la escuela infantil y por lo tanto se inician en el modelo de redacción llamado "transformar el conocimiento", debemos aceptar, como hicieron ya Bereiter y Scardamalia (1987), que el aprendizaje y la adopción de este modelo depende en parte de las actividades escolares que realizan los aprendices y no tanto de las condiciones evolutivas de los sujetos. El marco del aprendizaje, la cultura del aula y las actividades de enseñanza, así como la representación del docente sobre lo que es enseñar a escribir, se convierten en el verdadero motor de la evolución y adquisición de las habilidades y destrezas de los niños. Esta es la visión que defendemos: la actividad de enseñanza es el motor del desarrollo. La construcción social del conocimiento en el aula, enmarcado por las relaciones sociales y verbales del adulto con los niños (Edwards y Mercer, 1988; Mercer 1997) son el conjunto de factores que determinan la adquisición de los conceptos y el aprendizaje de los procedimientos. De aquí la importancia que adquiere una actividad didáctica que contemple todas estas operaciones y la puesta en marcha de los procesos mencionados, como contenidos escolares explícitos.

No pretendemos abordar en este artículo una propuesta sobre actividades didácticas concretas y cerradas, no pretendemos "prescribir" objetivos, contenidos y actividades secuenciadas, sino dejar constancia de la importancia que desde la escuela infantil puede tener la planificación del texto como un contenido a enseñar. La orientación metodológica subyacente a esta propuesta se basa en un diálogo en el aula continuado, para ayudar a los niños a tomar conciencia de las posibilidades del texto, a nivel de contenido y a nivel de forma, de manera que aprendan a considerar el qué y el cómo deben escribir (Ribera & Ríos, 1998). De manera que se vaya creando en ellos una conciencia de que es necesario activar y considerar esos dos ámbitos, diferenciados, para que el texto pueda crecer con los requisitos de la lengua escrita. La metodología para desarrollar esta "toma de conciencia" se enmarca en una "conversación" continuada que ayude a construir el concepto de planificación a través de las actividades de escritura que la contemplan de forma específica. Una didáctica de la lengua en la que la actividad metalingüística está presente para solucionar los problemas de escritura, (Camps y alt. 1999), en la que la preocupación del docente y de los niños por planificar se hace patente a través y gracias al texto concreto que deben escribir.

Todas estas consideraciones, junto a las mencionadas anteriormente sobre las diversas conductas de los escritores cuando planifican, pueden interpretarse como que no hay una sola manera de abordar la planificación y que cada escritor, seguramente, no adopta siempre la misma conducta sino que se adapta al tipo de texto que debe producir. En esta línea algunos autores como Scheneuwly y Dolz (1987) o Matsushashi (1981) entre otros conciben que narrar supone

menos esfuerzo que argumentar o generalizar. La ordenación paso a paso de los sucesos que requiere la narración (Clemente, 1990) ayuda a planificar de forma más asequible en las primeras edades que en el caso de los textos persuasivos. Unos textos podrían ser más complejos, exigir más operaciones para ser formulados: así, argumentar sería más complejo que narrar; planificar una carta amistosa más sencillo que planificar una demanda judicial.

Algunas propuestas didácticas "inconcretas"

Desde el punto de vista pedagógico todas las observaciones anteriores abren un camino de flexibilidad y una gran variedad de propuestas. De este modo, las particularidades de la situación, las habilidades personales y los objetivos comunicativos ofrecen posibilidades de diseños didácticos y planes de trabajo abiertos, que permiten y ayudan a los escritores aprendices a utilizar los recursos propios para "controlar" la tarea que realizan. Como dice A. Camps: "la adopción de posturas rígidas puede tener como consecuencia que el acto de escribir en la escuela se convierta en una rutina que no permita al alumno desarrollar su propio pensamiento" (1994:67).

Debemos resaltar que el modelo de enseñanza de la planificación del texto escrito que defendemos se aproxima a un modelo de didáctica de la escritura basada en dos pilares fundamentales:

1. las situaciones de escritura en el aula deben ser reales y enmarcadas en un contexto de interés para los niños, que dote de sentido a las producciones escritas (Fons, 1999)
2. la actividad en el aula y la manera de conducirla (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997) debe propiciar la construcción de los conocimientos sobre el discurso escrito, sus requisitos y los procedimientos necesarios. Todo ello para dominar, cada vez de forma más consciente, las herramientas disponibles en los niños de forma colectiva y de forma individual y para adquirir otras nuevas.

En este sentido planificar oral y colectivamente el texto que va a ser escrito se convierte en una actividad que posibilita actuar de acuerdo con ambas condiciones.

En otro sentido, para abordar de forma explícita la enseñanza de la planificación del texto podríamos deducir de todas las consideraciones anteriores que los contenidos de enseñanza para dotar al aprendiz de todos los recursos suficientes para redactar de acuerdo con el modelo "transformar el conocimiento" serían los siguientes:

- a. formular, revisar y reformular diferentes planes para guiar el proceso de composición. Significa contemplar tanto el contenido del texto como las posibilidades de componerlo, teniendo en cuenta la finalidad o intención y la audiencia.
- b. generar y seleccionar las ideas gracias a un control metacognitivo cada vez mayor.
- c. organizar la información disponible antes de escribir, relacionándola con las exigencias lingüísticas y contextuales del texto.
- d. establecer objetivos de acuerdo con la intención del texto y los lectores, aprendiendo a revisarlos a lo largo del proceso de redacción.

Proponemos por lo tanto considerar en las programaciones de aula todas estas operaciones mentales y todos los aspectos complejos implicados en el acto de escritura desde los primeros niveles de enseñanza, es decir, desde la educación infantil. La ayuda del maestro o la maestra proporcionará a los niños los instrumentos para avanzar en su dominio, primero precario, después más estable.

Cada situación de comunicación diseñada y explotada en el aula debería pasar por un esquema de trabajo que posibilitara el aprendizaje y el dominio progresivo de las habilidades y conductas que hemos señalado. Sólo así podemos colaborar en la formación de escritores competentes y autónomos que dominen las herramientas de la composición de textos, desde los más sencillos, más prácticos, más cotidianos [cartas, notas, listados, instrucciones], hasta los más complejos y comprometidos con el contexto del que dependen [informes, memorias, textos literarios]. Las características internas de cada uno de ellos y las condiciones contextuales que los envuelven constituyen la materia para organizar los contenidos de enseñanza y las actividades de aprendizaje. Las exigencias del contexto cultural, las expectativas de los niños y del docente, de la escuela y de las familias, constituyen las pistas para el diseño de las actividades. La receta es que no hay receta. La libertad del docente para adaptar todas estas consideraciones más bien teóricas pasa por la reflexión y la adaptación de las propuestas que se han realizado aquí, a las múltiples situaciones y casos que exige esta sociedad plural y diversa, esta escuela que debe responder cada día mejor a las exigencias del mundo en el que vivimos.

Desde nuestro punto de vista es un buen camino para conseguir escritores más expertos que los que el actual sistema está produciendo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): The psychology of written composition., Hillsdale: NJ.: Erlbaum.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. INFANCIA Y APRENDIZAJE, 58, 43-64.
- BURTIS, P.J., BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. y J. TETROE (1983): The development in planning in writing. A B.M. KROLL y G. WELLS (Eds.): Explorations in the Development in Writing. Nueva York: John Wiley and Sons pp. 153-174.
- CAMPS, A. (1994): L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. y RIOS, I. (1999): La reconstrucció d'un text: Estratègies de xiquets i xiquetes de segon i de quart de primària. En ARTICLES, 17, pp. 107-118.
- CLEMENTE, R. A. (1990): Narraciones orales y escritas en niños. Un estudio sobre sus diferencias. ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA, 41, 7-19.
- COOPER, CH. R. y MATSHUHASHI, A. (1983): A theory of the writing process. En M. MARTLEW (Ed.): The psychology of writteng language. Nova York: Jonh Wiley and Sons.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988): El conocimiento compartido. Madrid: Paidós/MEC.
- ESPERET, E. y PIOLAT, A. (1986): Production: planification et controle. Introducció al col.loqui. TEXT AND TEXT PROCESSING. Poitiers.
- FONS, M. (1999): L'legir i escriure per viure. Barcelona: La Galera.
- HAYES, J.R. y L. FLOWER (1980): Identifying the organization of writing process. En A.L. W. GREGG and E.R. STEINBERG (Eeds.): Cognitive Processes in Writing. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. (1986) "Writing research and the writer" American Psychologist, 41, 1106-1113.
- MATSHUHASHI, A. (1981): Pausing and planning: The tempo of writen discourse production. RESARCH IN THE TACHINS ENGLISH,, 15, 2, pp.113-134.
- MATSHUHASHI, A. (1982): Explorations in the real-time production of written discourse. A M. NYSTRAND (Ed.): What Writers Know. Nueva York: Academic Press, pp.269-290
- MATSHUHASHI, A. (1987): Revising the plan and altering the text En A. MATSHUHASHI (Ed.): Writins in Real Time. Norwood, N.J.: Ablex, pp. 197-223.
- MERCER, N. (1997): La construcción guiada del conocimiento. Barcelona: Paidós
- MILIAN, M. (1996): Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. CULTURA & EDUCACIÓN, 2, 67-78
- MILIAN, M. (1999): Interacció de contextos en el procés de composició escrita en grup.. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- PERL, S. (1979): The composing process of unskilled college writers. RESARCH IN THE TEACHINS ENGLISH,,13, pp. 317-356.
- PIANKO, S.H. (1979): A descripcion of the composing process of college frehman writers. RESARCH IN THE TEACHINS ENGLISH, 13, pp. 5-22.
- RIBERA, P. y RIOS, I. (1998): La planificación oral del texto escrito. TEXTOS, 17, 20-33.
- RIOS, I. (1999): Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit". Tesis doctoral no publicada. Castelló. Universitat Jaume I.
- ROGOFF, B. (1993) Aprendices del pensamiento. Madrid: Paidós.
- SCHNEUWLY, B. y DOLZ, J. (1987): La planification langagière chez l'enfant. Elements pour une théorie. A REVUE SUISSE DE PSYCHOLOGIE, 46 (1,2), 55-64.
- SCHNEUWLY, B. (1988): Le langage écrit chez l'enfant. Neuchatel: Délachaux-Niestlé
- SCHNEUWLY, B. (1995): Parlar per escriure, ARTICLES, 6, 23-34 [Traducción castellana: Hablar para escribir. En RAMOS GARCÍA, J. (Coord.): Escribir sin prisas... pero con sentido. Morón: Publ. MCEP, 2003]

CAPITULO IV

EL PAPEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA

EL ROL DOCENTE EN LA CONQUISTA DE LA LENGUA ESCRITA: LA FUNCIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y DE LA DIVERSIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

TERESA RIBAS I SEIX¹

En los últimos veinte años de historia de la educación en nuestro país hemos aprendido de una manera muy generalizada a mirar al alumnado con otros ojos. Sabemos que él o ella es el verdadero protagonista insustituible del aprendizaje, que sin su contribución los esfuerzos del profesor serían vanos. De esta manera, en las aulas planteamos tareas de aprendizaje basadas en la actividad del alumno, en las cuales éste parta de su experiencia para "hacer cosas", en nuestro caso, con el lenguaje, desarrollando así una serie de estrategias y procedimientos necesarios para el dominio de la escritura. Sabemos también que el aprendizaje es un proceso individual singular, que no todos realizamos del mismo modo, si bien sigue algunas pautas comunes. Lo mismo podemos decir del proceso de escritura, sobre el cual la investigación ha mostrado que está compuesto por una serie de operaciones necesarias que, en virtud de la persona y de la situación, se pueden llevar a la práctica de diferente modo. Finalmente, sabemos que el aprendizaje es algo que se realiza a través de un complejo entramado de relaciones entre la construcción individual y la construcción social del conocimiento, de manera que la potenciación de tareas cooperativas y de momentos de intercambio en clase es una preocupación muy viva en los maestros y profesores actuales.

Tenemos, pues, tres características de las aulas de enseñanza y aprendizaje de la escritura —y también de otras áreas— que van a condicionar de una manera definitiva las tareas que en ella se realicen:

1. Es el alumno quien aprende, con su actividad y a partir del bagaje de su experiencia.
2. Ese proceso de aprendizaje que el alumno realiza activamente no es exactamente igual en todos los alumnos, es decir, se trata de un proceso diferenciado entre unos y otros
3. El aprendizaje es el resultado de una compleja actividad socializada en que la construcción individual del conocimiento se realiza en relación con otros momentos de interacción y construcción compartida.

Entendido así el aprendizaje, el papel tradicional del docente en el aula ha debido experimentar muchos cambios. Nos dicen los teóricos de la educación que el maestro ya no es más el protagonista del aula, la figura principal, sino que su rol es el de ayuda o de apoyo al proceso de aprendizaje que sigue el alumnado. Se trata, sin duda, de un papel que ha cambiado radicalmente sus formas sin perder, sin embargo, su indiscutible importancia: podríamos decir que el docente —y el equipo del centro del cual forma parte— es quien toma las decisiones clave en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, quien prevé y anticipa el desarrollo de las tareas, quien está atento a cada uno de los alumnos para valorar y reconducir, si cabe, el proceso que está siguiendo, quien le sugiere posibles alternativas para realizar la tarea en curso, quien discute con los alumnos acerca de sus soluciones y valora sus producciones. Quizás una de las diferencias importantes respecto al papel que tradicionalmente se le reservaba es que el rol del docente es ahora menos evidente, ya no tiene el monopolio de la palabra, y en cambio deja espacios suficientes para que sean los alumnos los que protagonicen las tareas que se realizan en clase.

¿Cómo podríamos concretar el papel del profesor en este nuevo marco que actualmente nos sirve para comprender la enseñanza y el aprendizaje? En las próximas páginas vamos a considerar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita en las aulas dirigiendo nuestra mirada al lugar que ocupa el profesor o profesora. Aportaremos nuestra experiencia a través del análisis de una secuencia didáctica de enseñanza de la escritura con alumnos de secundaria obligatoria para sugerir cuál puede ser el papel del profesor en un aula en que el alumnado se compromete con una actividad de escritura concreta y hace de ella su principal objeto de atención. Asimismo, tomaremos en consideración los planteamientos de la evaluación formativa para concluir que dicha evaluación puede ser un buen instrumento para establecer la relación necesaria entre la actividad del alumno y el punto de vista del profesor.

¿Qué debe tener en cuenta el profesor o profesora para plantear la enseñanza de la escritura en clase?

El papel del docente se centra, pues, en la creación y planificación de las tareas de aula y en la orientación y el apoyo al alumnado en el momento de llevarlas a la práctica. El profesor será quien tenga en cuenta y supervise la realización de estas tareas con el fin de que cada alumno halle las condiciones óptimas para aprender. Así, el profesor deberá hacer lo posible para:

ü que el alumno se enrolle en una actividad que suponga manipulación, experimentación, "hacer" alguna cosa manualmente que movilice el conocimiento y que le implique de manera activa. En nuestro caso se tratará de "hacer algo" con la lengua escrita: componer un texto, publicarlo, leerlo para los demás, mandarlo por correo, exponerlo...

ü que la tarea tenga sentido para el alumno, que éste pueda implicarse en ella porque la comprende y tiene ganas de participar. Imaginemos que se trata de reunir todo lo que sabemos sobre un tema para comunicarlo a unos compañeros: cada una de las tareas que comprenda este proyecto estará justificada por el resultado final y estará alimentada por el interés por alcanzar el objetivo fijado.

- que la actividad en que se base la tarea conlleve algún tipo de reflexión más o menos explícita, que no sea un puro "hacer" mecánico, sino que se trate de una acción reflexiva. En el caso de la escritura, la actividad se concreta en la confección de textos escritos, en los cuales aparece un componente de manipulación material que no puede llevarse a cabo si no es en combinación con otra actividad mental: la reflexión sobre la situación comunicativa para la selección de los elementos lingüísticos más apropiados.

- que la tarea didáctica ofrezca ocasiones para poner en común esta reflexión, es decir, para contrastar las distintas soluciones adoptadas en el texto, para tomar conciencia del proceso de escritura que se sigue, para ayudarse en la elaboración y revisión final del texto, para recapitular sobre el proceso seguido,...

- que cada alumno pueda encontrar un entorno que le permita seguir su ritmo de trabajo y de aprendizaje, que respete su punto de partida, que admita diversos itinerarios simultáneos, que se adapte a las necesidades de cada uno. En la escritura de un texto, este entorno ha de proporcionar ayudas de manera flexible, de modo que cada cual pueda servirse de ellas según convenga; debe tratarse de ayudas que estén disponibles, pero que permitan diversas posibilidades en la manera y el momento de utilizarlas, por ejemplo las pautas de revisión del texto, que constituyen una ayuda abierta que sugiere y ayuda a retener aspectos del texto, pero no impone una única vía prescriptiva para revisarlo.

Vamos a detenernos en este último punto: la flexibilidad y la diversificación del entorno

¹Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona

de aprendizaje, refiriéndonos, en primer lugar, a los planteamientos de la Pedagogía Diversificada y en segundo lugar, a la evaluación formativa.

La diversificación del aprendizaje en un planteamiento de trabajo colectivo

La llamada Pedagogía diversificada "ofrece un cuadro flexible en el cual los aprendizajes son suficientemente explícitos y diversificados para que los alumnos aprendan según sus propios itinerarios de apropiación de saberes o de saberes-hacer". Se trata de una pedagogía de los procesos centrada en el aprendiz que, siguiendo las corrientes de la Escuela Nueva, reconoce al alumno como una persona que tiene unos intereses y unas necesidades propias. Entronca con las teorías actuales que atribuyen el éxito del aprendizaje a tres factores fundamentales:

1. Al sentido que el alumno pueda dar a lo que está haciendo
2. A la orientación y ayuda que se ofrecen al alumno durante la tarea
3. A la posibilidad de que éste sea un verdadero actor, consciente de su propia actividad.

Este marco pedagógico se sustenta en dos principios que son la individualización y la diversidad del aprendizaje, esto es: cada alumno tiene sus representaciones individuales sobre la situación de formación y sobre los procedimientos para aprender; y existe una diversidad de itinerarios de aprendizaje posibles para alcanzar los objetivos previstos. Sus defensores argumentan que partiendo de estos presupuestos se posibilita que un número amplio de alumnos tenga acceso a los contenidos del aprendizaje ya que se ofrece una mayor variedad de opciones que pueden adaptarse más fácilmente a las necesidades individuales.

De todas formas, si bien en este planteamiento que sintetizamos se defiende la consideración del alumno en su individualidad, es evidente que no defendemos una enseñanza individual en el sentido de que cada alumno aprenda segregado de los demás. Al contrario, nos movemos dentro de una pedagogía del trabajo en grupo, en la cual se considera la actividad cooperativa como un elemento potenciador del aprendizaje, que promueve las interacciones sociales y la práctica de la vida colectiva.

Los planteamientos esbozados hasta aquí nos proporcionan un marco en el cual el rol del profesor no es obvio, sino que persigue principalmente dos objetivos: 1/ contribuir a elaborar un proyecto de centro y/o de aula particular de acuerdo con las características concretas y 2/ ayudar al alumno a elaborar su proyecto personal de aprendizaje, que comprende el aprendizaje de la autoevaluación. De esta manera nos encontramos con el otro elemento básico del aprendizaje: la evaluación formativa y la autoevaluación. En el próximo apartado plantaremos cuál puede ser el papel del profesor en una propuesta que incorpore la evaluación formativa de la composición escrita.

La evaluación formativa en el aprendizaje de la composición escrita

De la manera como nosotros entendemos la evaluación formativa, no se trata de una metodología ni de una solución técnica a los problemas que presenta la evaluación, sino que debemos considerarla como una nueva forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje, perfectamente compatible o complementaria con el marco didáctico que estamos esbozando. Esta modalidad de evaluación, a diferencia de la evaluación sumativa, busca mejorar el dispositivo de enseñanza y aprendizaje y sus resultados, de manera que afecta directamente a la intervención del profesorado y a la participación del alumnado.

La evaluación formativa se propone potenciar la toma de conciencia y el control de los alumnos sobre el propio aprendizaje y sobre el texto que escriben. Por esto dicha evaluación planifica e institucionaliza unos momentos específicos en la secuencia de aprendizaje para que el alumnado y el docente expliciten sus conocimientos, exploren en sus representaciones y recapitulen o anticipen las acciones que realizan cuando escriben un texto. Esta explicitación y este intercambio entre alumnado y docente proporcionan al docente una valiosa información que le permite situarse al lado del alumno, comprender cómo funciona el aprendizaje y replantear los fundamentos de sus propuestas didácticas.

De esta manera, cuando hablamos de evaluación formativa estamos pensando en un dispositivo para promover la interacción de los alumnos sobre la actividad de escritura en la cual están comprometidos, para lograr así la explicitación y comunicación de los procesos que están siguiendo y poner al alcance de alumnos y profesores esta información. Conseguiremos así un conocimiento rico sobre el proceso de aprendizaje: algunas informaciones pondrán de manifiesto la actitud de los alumnos hacia la escritura, otra nos mostrarán su competencia en el uso de una determinada forma o de un determinado género textual, otras nos ilustrarán sobre su control del proceso de escritura.

Una de las finalidades de la evaluación formativa es promover el aprendizaje autónomo, de manera que el mismo alumno sea capaz de autoevaluarse y de intervenir por sí mismo en su propio proceso de aprendizaje. Así pues, en el marco que estamos diseñando, el profesor tiene una función específica: realizar una tarea de acompañamiento y orientación al alumno de forma que éste vaya alcanzando un mayor grado de autonomía y el profesor vaya cediendo en el alumno la toma de decisiones. Por tanto, la tarea del profesorado consistirá en diseñar situaciones e instrumentos que, en primer lugar, permitan exteriorizar y manifestar el proceso de aprendizaje que sigue el alumno y, en segundo lugar, den al alumno las ayudas necesarias para ir avanzando activamente y autónomamente.

Las Secuencias Didácticas para enseñar y aprender a escribir

En el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona, desde hace varios años trabajamos con un modelo de Secuencias Didácticas para enseñar a escribir que recoge las características que hemos apuntado hasta ahora. Es un modelo que se basa en la actividad del alumno y que contempla, para un conjunto de tareas en un tiempo definido, dos tipos de objetivos: unos discursivos, en los que se trata de obtener algún producto "con" el lenguaje, y otros de aprendizaje, en donde se establece qué es lo que hay que aprender, de acuerdo con las decisiones curriculares del centro. En esta secuencia se combinan, puesto que la finalidad es aprender a escribir, actividades de composición escrita con actividades de reflexión y análisis de la escritura, para terminar con un producto escrito.

A continuación comentaremos un ejemplo de una secuencia didáctica de enseñanza de la escritura y nos detendremos a analizar el papel de la profesora en relación a las dos características que hemos subrayado anteriormente: la diversificación de la enseñanza y la puesta en práctica de la evaluación formativa. Se trata de una experiencia de aula en que un grupo de alumnos de 15 años escribe un artículo de opinión sobre la discriminación de la mujer para una publicación del centro. Este artículo para la revista del instituto constituye el producto final que moviliza la acción de los alumnos y que justifica y da sentido a las distintas tareas. La secuencia se organizó combinando el trabajo en pequeños grupos con el trabajo con toda la clase (unos 24 alumnos). La presentación de

las tareas y su puesta en común, así como la aportación de nuevos elementos de reflexión, tenía lugar en los momentos de gran grupo, en que se establecía una conversación colectiva o bien se proporcionaban instrucciones o materiales para el trabajo. La realización de pequeños ejercicios sobre el género textual y sobre el contenido temático del texto se llevó a cabo siempre en pequeño grupo, lo mismo que la composición del artículo de opinión.

La secuencia didáctica consistió en cinco sesiones de clase de dos horas cada una y los objetivos de aprendizaje previstos se referían a dos ámbitos diferenciados: el tema polémico sobre el cual se debía escribir y el género textual escogido, el artículo periodístico de opinión. Respecto al primero, se pretendía hacer reflexionar al alumnado sobre la existencia del problema de la discriminación de la mujer y destacar cómo esta discriminación perjudica a hombres y mujeres, además de constituir un fenómeno de injusticia social. En lo que se refiere al segundo, la secuencia didáctica se proponía que los alumnos reconocieran los elementos discursivos que caracterizan un artículo de opinión como texto argumentativo y que fueran capaces de utilizar recursos variados para aumentar la eficacia comunicativa del texto con el propósito de convencer.

Las tareas que la profesora propuso fueron siempre las mismas para todo el grupo de la clase. En la primera sesión se planteó el tema y se discutió la finalidad de la secuencia y su viabilidad. La profesora justificó el proyecto en función del producto final y de los objetivos de enseñanza y aprendizaje previstos para el trimestre, planteando una metodología de trabajo que fue discutida y finalmente aceptada por todo el grupo. Esa primera sesión de negociación es un elemento clave en el desarrollo de la secuencia: es preciso que todos los alumnos sientan la propuesta como algo suyo, que puedan intervenir en la concreción de las tareas, que se impliquen en la organización, que se comprometan en el resultado que hay que obtener. Solamente de esta manera será posible poner en funcionamiento mecanismos de evaluación formativa y organizar las tareas de forma que permitan una cierta individualización en cada uno de los grupos.

Así pues, los objetivos generales que se plantearon y las tareas fueron las mismas para todos los pequeños grupos de 3 alumnos, que se formaron a partir de sus intereses: ya que había que escribir un texto defendiendo un punto de vista sobre el tema de la discriminación de la mujer, la única condición que se puso por parte de la profesora fue que se agruparan en función de las ideas que pensaban defender. La individualización del trabajo la hallamos, pues, en la forma de plantear la tarea de escritura. Cada grupo debe escribir un artículo para mandar al consejo de redacción de la publicación. A partir de ahí, todos los alumnos han recibido el mismo input, pero cada grupo se organiza la tarea como cree más conveniente y utiliza los instrumentos que se han proporcionado a su manera, con el intercambio constante con la profesora.

Para que el trabajo de composición escrita pueda funcionar de forma autónoma y diversificada en los distintos grupos, deben cumplirse una serie de condiciones. En primer lugar, los grupos de alumnos tienen que tener una representación clara de lo que se espera de ellos. Esto no es algo que pueda conseguirse de manera puntual, a lo largo del curso se crean una serie de situaciones en clase que les ayudan a configurar sus ideas sobre la finalidad de su trabajo en la escuela. Pero además, es necesario que al empezar la secuencia didáctica y al empezar cada sesión dispongamos de mecanismos para asegurarnos de que compartimos con los alumnos la finalidad de la tarea. Para ello, la evaluación formativa dispone de una serie de actividades de evaluación inicial, que además de mostrar el punto en que se encuentran los alumnos respecto a un ámbito, sirven para que los alumnos expresen con sus propias palabras el trabajo que van a hacer y anticipen la tarea

que van a realizar. Se trata de actividades de explicitación: el profesor da las instrucciones a un solo miembro de cada grupo y éste es quien debe comunicárselo a los demás del grupo, solucionando así las dudas de comprensión que puedan aparecer. O bien se proporciona un cuestionario individual o en grupo a través del cual se explicitan estas ideas previas sobre la tarea y sobre el tema a tratar. La cuestión está en prever espacios de comunicación e intercambio, entre los miembros del grupo, entre los distintos grupos y entre éstos y la profesora, para que se pongan de manifiesto los puntos más flojos y para que la profesora pueda detectar qué tipo de ayuda va a necesitar cada grupo de forma individual.

Esta será pues la segunda condición: el tratamiento diferenciado de cada grupo requerirá primero disponer de una buena información sobre cuál es el estadio en que se hallan los distintos grupos y a partir de ahí podrán tomarse decisiones de actuación individualizada. De toda manera, nuestra concepción de la diversificación de la enseñanza no consiste tanto en la propuesta de tareas distintas para distintos grupos de alumnos, sino más bien en el planteamiento de un trabajo común para toda la clase que permita que sea llevado a cabo de distintas maneras, para llegar al final a productos semejantes. Así, en nuestro ejemplo, la secuencia didáctica era la misma para todos, el producto final que se perseguía, el mismo para todos, pero el trabajo permitía distintos ritmos, distintas formas de llevarse a cabo y, dentro de los artículos de opinión, distintos formatos de artículo.

La tercera condición es que los contenidos de aprendizaje relacionados con el texto y formulados como criterios de (auto)evaluación se trabajen desde el inicio de la secuencia y se den oportunidades para que los alumnos se apropien de ellos. Solamente si comprenden con exactitud de qué estamos hablando, los chicos y chicas podrán utilizar con éxito las pautas de evaluación de los textos que les proporcionemos. Así, es conveniente elaborar conjuntamente con los alumnos pautas para planificar y para revisar el texto, de modo que las características y los recursos que aparecen en los textos sean fácilmente identificables y se conviertan en un tipo de conocimiento utilizable por parte de los alumnos. En nuestro ejemplo, en clase se analizaron varios artículos de opinión de los periódicos, se destacaron los recursos argumentativos que utilizaban y la estructura que seguían, se realizaron ejercicios de manipulación y reescritura de textos, para terminar redactando entre toda la clase los ítems de la pauta de revisión del texto. De esta manera se aseguraba que luego fuera de utilidad para una mayoría de la clase.

La cuarta condición es prever actividades relativamente abiertas, con tiempo suficiente, para que cada grupo pueda desarrollar las estrategias que más le convengan para escribir su texto. Y para que la profesora disponga del máximo tiempo para atender de manera individualizada a los distintos grupos. Esta ayuda personalizada es imprescindible para la diversificación de la enseñanza: dentro de la realización de una misma tarea -la escritura de un artículo de opinión- cada grupo se encuentra con problemas distintos y a cada grupo se le puede pedir un nivel de reflexión y de exigencia distintos. Así, la conversación de la profesora con cada grupo será un elemento decisivo a la hora de adaptar los dispositivos de enseñanza a las necesidades de los alumnos. En la secuencia didáctica que nos sirve de ejemplo, los grupos se organizaron el trabajo de maneras muy distintas a lo largo de las tres horas que se les dio para escribir y revisar el artículo. También utilizaron de muy distinta forma la pauta de revisión que se les proporcionó. Pero el resultado que obtuvimos de un análisis en profundidad de tres de los grupos de clase fue que, si bien el proceso seguido había sido muy distinto, el hecho de disponer de la pauta había actuado como elemento estimulador de la reflexión metalingüística en el sí de los grupos y había favorecido los comentarios de

los tres grupos analizados en aquellos aspectos del texto que habían constituido el centro de la secuencia didáctica. En cierto modo, si bien los grupos no siguieron el mismo proceso, sí coincidieron en los aspectos en que centraron su reflexión: los contenidos escogidos como centrales en la secuencia de aprendizaje. De esta manera podemos decir que el diseño de las actividades fue dirigido a unos objetivos determinados de antemano por la profesora, aún cuando el mismo diseño estaba abierto a una variedad de posibilidades que dejaban a los grupos y a la profesora ante un abanico de opciones.

Conclusiones

Para terminar, resumiremos las ideas principales del artículo en los siguientes puntos:

- El rol docente en la enseñanza de la escritura se circunscribe fundamentalmente a la planificación de tareas en las cuales el alumno pueda ser de verdad protagonista y a la aportación de modelos, ayudas u orientaciones que guíen y faciliten la tarea.
- La diversificación de la enseñanza significa proveer actividades complejas, suficientemente abiertas para que cada alumno o cada grupo de alumnos pueda llevar a cabo según sus posibilidades y su forma de aprender.
- El docente debe reservar una gran parte de su quehacer a la supervisión y el intercambio con los grupos, de manera que la atención al aprendizaje del alumnado pueda ser de acorde con las necesidades de cada uno.
- La evaluación formativa consistirá en aquellos momentos previstos en la secuencia didáctica en que el profesor promueve algún aspecto del proceso de escritura: bien la planificación del texto (gestión de las ideas y gestión de la estructura textual), bien la revisión del borrador.
- La principal preocupación del profesor debe ser promover la comunicación con y entre sus alumnos, favoreciendo así la explicitación de las ideas y los conocimientos, y generando una información que le va a permitir intervenir de una manera más ajustada a las necesidades concretas.
- Debemos dejar tiempo a los alumnos para que escriban y dejar tiempo también para que éstos hablen de lo que escriben. Sólo con sesiones largas y abiertas vamos a permitir que aparezcan aquellos elementos que van a ayudar a los alumnos a coger confianza en el proceso de escritura y a interiorizar los conocimientos necesarios para escribir en otras ocasiones posteriores.

LA REFORMA DE LA EVALUACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN: CAMBIOS DE OPINIÓN, ENUNCIACIÓN DE PRINCIPIOS Y NUEVAS PRÁCTICAS EMERGENTES¹

ROBERT J. TIERNEY²

Desarrollar mejores prácticas de evaluación implica más que la simple elección de una nueva prueba estandarizada o la opción de un procedimiento de evaluación informal predeterminado. De hecho, es difícil imaginar versiones "empaquetadas y envueltas en plástico" que expliquen la intención de estos nuevos sistemas de evaluación. Es lamentable que algunas prácticas que se utilizan para la evaluación no sean nada más que versiones reformuladas de viejos exámenes, en lugar de nuevas modalidades de evaluación. Y ciertas prácticas evaluativas, sin importar su rótulo (evaluación auténtica, evaluación alternativa, evaluación centrada en el alumno, evaluación generadora de respuestas, evaluación en función del aula, o evaluación constructiva), pueden verse comprometidas por el hecho de que se las formula para responde a postulados o principios que han caído en el descrédito o bien a principios que nada tienen que ver con aquello a lo que aspiran. Tal vez, también contribuya a la confusión la actitud reverente hacia ciertos rasgos técnicos que propugnan los psicometristas y una predilección o clima político que tiende a perpetuar la evaluación verticalista y la reforma curricular. No sorprende, entonces, que los profesionales difieran en cuanto a ciertas nuevas formas de evaluación y si éstas están a la altura de lo que prometen.

Con la esperanza de desempeñar algunos de estos dilemas tales como las contradicciones, los compromisos o —si se quiere— las distintas perspectivas de la evaluación, los alumnos y el aprendizaje, he tratado de hacer que los alcances de mi definición de evaluación sean más explícitos enunciando una cantidad de principios que ilustro en este artículo.

Estos principios de evaluación emanan de ideales personales planteados tanto desde la práctica como desde la teoría y la investigación: una combinación de puntos de vista sobre la enseñanza que se centran en el niño, que son pluralistas y evolutivos, que son constructivistas en cuanto al conocimiento, puntos de vista teóricos esenciales sobre el poder. El concepto que expongo concuerda con el planteo de Bruner (1990) con respecto a que una sociedad democrática "exige que estemos conscientes de cómo llegamos al conocimiento y que estemos tan conscientes como podamos respecto de los valores que nos conducen a nuestras perspectivas. Nos exige ser responsables del cómo y el qué del saber" (p.31). Del mismo modo, mi objetivo es afín con las formas del saber constructivista y con el concepto de evaluación como respuesta informativa, formas a las que Guga y Lincoln (1989), y otros también han adherido (p.e., Lather, 1986; Stake, 1983).

La evaluación como respuesta informativa no sólo da respuestas en razón de que apuesta a diferentes puntos de vista sino también porque responde a otros elementos en la subsiguiente recopilación de información. Es muy probable que los diferentes evaluadores defiendan diferentes interpretaciones respecto de un particular, de una preocupación o de un tema. Como veremos, una de las tareas principales del evaluador es conducir la evaluación de modo tal que cada grupo encare las interpretaciones de todos los demás en un proceso al que nos referiremos como dialéctica her-

¹LECTURA Y VIDA n° 1 y 2 de 1999

² El autor es profesor y director de la School of Teaching and Learning, Ohio State University, Ohio, Estados Unidos. Ha realizado una extensa labor de capacitación con docentes y alumnos sobre cuestiones relacionadas con la evaluación.

menéutica (Guba y Lincoln, 1989, p.41).

También encuentro mis puntos de vista afines con los teóricos críticos (p.e., Baker y Luke, 1991; Freire y Macedo, 1987; Gee, 1990; Hooks, 1989, 1994), quienes sugieren que la intención de la alfabetización es reflexionar y conceder poder desde el texto antes que ser subyugado por éste; que la alfabetización contribuye a la transformación social cuando nos conectamos con lo que leemos y escribimos no con aceptación, sino como reacción, reflexión y respuesta.

De acuerdo con estas nociones, yo sostengo que tanto para tener capacidad de respuesta como para que el poder que surge del texto se proyecte hacia ellos, los lectores y escritores deben ser reflexivos y pragmáticos a la vez. Y para serlo, deben ser inquisidores, investigar su propio ser, midiendo las consecuencias de su esfuerzo y evaluando las implicancias, el valor y la permanente utilidad de lo que están haciendo o de lo que han hecho. Los maestros pueden facilitar esta reflexión alentando a los alumnos a hacer un seguimiento de su actuación, sugiriendo que busquen modos de ilustrar su viaje [p.e., tendiendo redes o con una narrativa o una lista de pasos a seguir], y permitiéndose el tiempo suficiente para contemplar su progreso y esfuerzo. Estas reflexiones pueden ser útiles para iniciar una conversación sobre lo que están haciendo, planeando, sobre lo que hicieron y aprendieron. Mi sugerencia es avanzar hacia conversaciones y explicaciones más formales, que parecen distanciar al alumno de lo que está haciendo, de lo que hizo o pudiera hacer.

Estos principios nacen de una preocupación para que la evaluación se rija por principios pensados a conciencia, no como fruto de modas pasajeras; principios que deben reflejar la necesidad de un cambio paradigmático fundamental en lo que se refiere a cómo evaluamos, por qué lo hacemos y cómo se manifiesta esta forma de evaluar en el aula. Estos principios plantean también un nuevo tipo de profesionalismo por parte de los docentes, un cambio en la relación examen-enseñanza, como también entre maestro, alumnos y padres. En general, estos principios requieren de una buena disposición para reconocer la complejidad y diversidad, y de un abordaje de la evaluación que comience desde adentro y no desde afuera del aula. ¿Estamos teniendo éxito con el cambio de estos valores? En la actualidad, varios intentos simultáneos estudian y avalan tales cambios (p.e., Tierney et al., 1998). Soy optimista al pensar que estamos ante el inicio de un movimiento que comienza a establecer su propia identidad —un movimiento que está en línea con la óptica contemporánea del aprendizaje y más congruente con la ética pluralista y constructivista (ver especialmente Moss, 1996)—.

Los principios

PRINCIPIO 1: Las evaluaciones deben surgir del aula y no ser impuestas a ésta. El aula es un lugar donde todos los días surgen ideas maravillosas; donde los niños se encuentran con los otros en un sinfín de interacciones sociales, donde el aprendizaje puede ocurrir como culminación de una unidad de trabajo, en conjunción con un experimento o cuando los alumnos trabajan juntos u observan a otros en su trabajo. El aprendizaje puede ser efímero, circunstancial, verse reforzado y objetado. A menudo, los maestros esperan un cierto aprendizaje; en otras ocasiones, el docente se sorprende de lo que se está aprendiendo.

Los aprendizajes que ocurren en el aula son difíciles de predecir. Los niños son diferentes no sólo en sus intereses y antecedentes sino también en cuanto a su alfabetización. Si bien la mayor parte de los docentes comienzan el año con una percepción de lo que van a hacer, generalmente no consideran que sus planes estén grabados sobre piedra. De hecho, al evaluar las necesidades de sus

alumnos, adaptan sus planes, o inclusive los descartan y comienzan nuevamente. En realidad, es más probable que empiecen con un menú de probabilidades y con una apertura programática que permita el aprendizaje oportuno e individualizado.

Con el paso hacia enfoques más centrados en el niño, la enseñanza y el aprendizaje se han hecho menos prescriptivos y predeterminados y han abierto el camino hacia los nuevos conceptos de alfabetización emergente (emergent literacy) y de los currículos negociados (negotiated curriculums). La mayoría de los docentes propone dejarse guiar por el niño y expone siguiendo el interés de éste. Lamentablemente, las prácticas aplicadas en la evaluación tienden a seguir una orientación diferente. Muchas formas de evaluación tradicionales no miden lo que se está evaluando y qué está ocurriendo en el aula. Los cambios en la forma de evaluar no se han mantenido actualizados en relación con los cambios en cuanto a cómo entendemos el aprendizaje y el desarrollo de la alfabetización; es más, a menudo perpetúan un enfoque de la evaluación desde afuera hacia adentro en lugar de desde adentro hacia fuera. De hecho, sostengo que una de las razones de ser de la evaluación circunstancial es asegurar que la práctica de la evaluación se mantenga al día con la enseñanza y el aprendizaje, en vez de estancarse perpetuando el status quo o perspectivas desfasadas sobre la alfabetización.

Comparemos, si se me permite, estos dos escenarios: Los alumnos en un aula están ocupados en una variedad de experiencias en lecto-escritura, con proyectos, debates sobre libros, talleres y reuniones con maestros. Además de estas actividades, está el diario de los alumnos donde ellos anotan sus reflexiones, objetivos y autoevalúan sus logros. Cada alumno lleva un registro de sus actividades en lectura y escritura, como así también una carpeta que contiene casi todo. A la vez, se utilizan carpetas de trabajos [portafolios] como un modo de seguir los aspectos clave de su quehacer durante un lapso dado. A lo largo de las reuniones maestro-alumno, aquél alienta a éste a considerar qué ha logrado y qué intenta lograr en el futuro. El maestro lleva sus propias notas informales sobre lo que va sucediendo, basadas en un menú de posibilidades que ha desarrollado con algunos colegas. El menú sirve de base pero no limita, las anotaciones del maestro. Como parte del proceso, estas notas se comparten con los alumnos, quienes son alentados a incorporar en las mismas sus propios comentarios. En las reuniones de padres y maestros, como así también en las que los mismos alumnos sostienen con los padres, tanto el maestro como el alumno se remiten a estas notas y a los portafolios a modo de recordatorio, compartiendo así cuanto ha sucedido.

En la otra aula, los alumnos realizan una amplia gama de actividades pero no se los alienta a supervisarse a sí mismos. Periódicamente, el docente distribuye una lista que permite al alumno verificar su progreso en función de un listado de habilidades preestablecido. Del mismo modo, el docente puede decidir interrumpir el flujo de las actividades y evaluar él mismo a los alumnos en función de esta misma lista de destrezas. Las habilidades de la lista guardan relación con ciertas actividades que se están realizando, pero hay una multiplicidad de cosas no incluidas y otras que lo están pero que no parecen ser aplicables. El listado de destrezas no fue desarrollado por el maestro ni tampoco es de naturaleza abierta. Por el contrario, éste ha sido preparado por una comisión curricular a nivel del distrito escolar. En cierto modo, la lista refleja una filosofía y un abordaje que no armonizan con la situación actual. De todas formas, se espera que el maestro utilice el listado y lo archive. Una vez completa esta lista de verificación, se la archiva y no se la vuelve a examinar o revisar.

El primer ejemplo representa un enfoque desde adentro hacia fuera, es decir que lo que es

evaluado y la forma en que se lleva adelante la evaluación de varios aprendizajes se origina dentro del aula. Un enfoque de adentro hacia afuera no implica determinaciones rígidas a priori sobre qué debería atenderse, ni tampoco restringe los tipos de aprendizaje a examinar. Asimismo, la evaluación se negocia entre las partes involucradas.

Nuestro segundo ejemplo puede crear la ilusión de que es de adentro hacia fuera pero, en realidad, perpetúa el abordaje de afuera hacia adentro. En este tipo de aula, el maestro usa procedimientos informales de evaluación, pero éstos no corresponden al aula o no emergen de ella y no hay negociación entre maestro y alumno. Mientras que este segundo tipo de aula puede ser mejor que las aulas que dependen de evaluaciones estandarizadas y pruebas periódicas, también presentan algunas falencias importantes en cuanto a qué se hace y como se negocian estas actividades. Un aula de este tipo no invierte ni confía en el profesionalismo y en la capacidad docente de resolver problemas, ni tampoco en la necesidad de la participación del alumno.

PRINCIPIO 2: Una evaluación eficaz requiere profesionalismo docente y un maestro que a la vez sea alumno. Muchas de las prácticas en evaluación escolar (especialmente las pruebas estandarizadas) no son funcionales en cuanto a docentes y alumnos. Si bien en la mayoría de las relaciones uno espera dar y recibir, las prácticas de evaluación en la escuela parecen ser más ajenas que recíprocas, más lejanas que íntimas. Esto no debiera tomarnos por sorpresa, ya que a menudo el evaluador se distancia de otros maestros y de los alumnos, apartando también los instrumentos que utiliza o bien forzando a docentes y alumnos a trabajar del modo que él ha establecido. En alguno distritos, el personal de la sección de evaluaciones suele seguir postulados ligados a nociones de objetividad y confiabilidad que permiten controlar mejor qué se está evaluando, y además cómo, cuándo y por qué se da una evaluación.

Si los docentes logran participar en la toma de decisiones sobre la evaluación, es probable que tropiecen con la complejidad de las diferencias individuales, las diferencias entre distintas aulas y escuelas. Puede resultar problemático asumir que los diferentes alumnos puedan ser evaluados con la misma prueba, que las comparaciones entre alumnos sean sencillas o que el desempeño de los alumnos y el progreso que realizan pueda representarse suficientemente utilizando puntajes derivados de la asignación periódica de evaluaciones. Por esta razón, los maestros a menudo se refieren a que se les exige impartir estas pruebas, los directores aluden al distrito y a la política estatal, y el distrito y el estado achacan la responsabilidad al público. Algunos sistemas parecen ser reticentes al cambio, el hecho de que los docentes renuncien al control de la evaluación lleva a una pérdida de autodeterminación y de profesionalismo que es problemática por una cantidad de razones: parecé dar por sentado y aun acentuar el viejo concepto de que no se puede confiar en los maestros; les resta responsabilidad en las decisiones al sacarlas de las manos de aquellos que deben tomarlas. Como resultado, disminuye la probabilidad de que la evaluación se encuentre en un pie de igualdad con la enseñanza y el aprendizaje e incrementa la distancia entre cómo sucede el aprendizaje en el aula y cómo se lo evalúa e informa. Despersonaliza la experiencia y sirve de excusa para dejar de lado la propia responsabilidad. En suma, el control externo de la evaluación y la estandarización de los procedimientos que le competen tienden a perpetuar un cercenamiento en la relación docente-alumno.

Los maestros se encuentran en mejor posición de saberlo y entenderlo porque acompañan al alumno en el tiempo y a través de una variada suma de situaciones de aprendizaje. Como resultado de ello, logran una comprensión de los cambios sutiles y de los matices en el aprendizaje de

una persona y de persona a persona. Son sensibles al compromiso del alumno, a sus intereses, personalidades e idiosincrasias en todas las actividades de aprendizaje. Son menos proclives a exagerar o a asignar demasiada relevancia a los resultados de una única evaluación porque hacerlo podría significar distanciar al alumno. Están en mejor posición para hacer un seguimiento y una evaluación del aprendizaje dentro del contexto de lo enseñado y una supervisión del alumno, ayudándolo así a autoevaluarse. Los docentes eficaces son también sujetos de un aprendizaje eficaz, son miembros de una comunidad que aprende desde el aula.

¿Entonces, cómo cambiar la forma de evaluar? Los docentes, asociados a sus alumnos, deben diseñar sus propios sistemas de evaluación en el aula. Estos sistemas deberían tener objetivos de evaluación ligados a la enseñanza y al aprendizaje, con metas que deberían a su vez estar vinculadas a los tipos de aprendizaje y a las experiencias consideradas deseables, y por ende, deberían establecerlos quienes muestran el más alto interés en la educación del alumno: los docentes y los alumnos mismos. Estas normas/características debieran tener un final abierto y ser flexibles, permitiendo así una adaptación a los distintos matices que caracterizan la vida en el aula. Ligados a estos objetivos, pueden también encontrarse una variedad de actividades de evaluación, desde los procedimientos formales hasta los muy informales, desde las actividades de autoevaluación hasta las observaciones docentes y las evaluaciones periódicas mediante carpetas de trabajos u otros modos de verificar el progreso.

Maestros y alumnos deben estar dispuestos a cambiar y reconocer que no existe ninguna fórmula mágica o predeterminada de evaluar. En realidad, las evaluaciones preconcebidas serán con toda probabilidad la antítesis de lo que debería desarrollarse. Lamentablemente, maestros, alumnos y padres pueden tener una visión teñida por una cierta cultura de la evaluación, concebirla como algo dado, no como algo emergente, y con un aspecto y un sentido muy diferentes de las evaluaciones de tipo más directo gestadas en la actividad del aula.

Esas formas más directas de evaluación pueden significar supervisión constante de los alumnos, merced a un muestreo de los comportamientos en lectura y escritura, o bien llevar las carpetas de actividades y registros diarios, o realizar reuniones periódicas y llevar registros anecdóticos específicos. Diversos esfuerzos por parte del estado y de los docentes mismos sugieren que la sociedad acepta, al menos, tales cambios, si bien no necesariamente adhiere a ellos. Contamos con numerosas declaraciones de maestros, corroboradas luego por los informes publicados, como el Shepard y Bliem (1995), quienes mencionan la buena predisposición comunitaria respecto de la evaluación del desempeño y de otras formas no tradicionales de evaluación más directa, cuando los padres podían elegir entre una lista de opciones.

PRINCIPIO 3: Las prácticas de evaluación deberían estar centradas en el alumno y ser recíprocas. El concepto de que la evaluación debe proyectar el poder a padres y alumnos sugiere un abordaje más congruente con un enfoque centrado en el sujeto del aprendizaje. Un enfoque centrado en el usuario no es algo nuevo en evaluación. En psicoterapia y medicina, las orientaciones centradas en el paciente son más la regla que la excepción. En los tribunales, el proceso judicial se basa en el concepto de defensa del cliente. En un intento por centrarse en el alumno, los maestros están más dispuestos a considerar qué es lo que ellos se llevan del examen o de las reuniones maestro-alumno. Un vuelco hacia abordajes centrados en el sujeto de aprendizaje aborda el tema de cómo la evaluación ayuda al alumno a autoevaluarse: p.e., cuándo sabe el alumno sobre cómo verificar su propio progreso. De hecho, las prácticas de evaluación que reúnen tales características pue-

den surtir efecto a largo plazo. Esto sugiere que deberíamos cambiar por completo la orientación de la evaluación, pasando de desarrollar mejores métodos para ayudar al alumno a evaluarse a sí mismo.

Entonces, ¿qué aspecto asume la evaluación basada en el sujeto? Se asemejaría al aprendizaje centrado en el niño. Los docentes se esforzarían por ayudar a los alumnos a evaluarse a sí mismos. Su orientación pasaría de someter a los alumnos a evaluaciones, a respetar a los alumnos por sus iniciativas de autoevaluación. Esto entraña pasar de algo que se hace a los alumnos a algo que uno hace con ellos, ayudarlos a que se basten por sí mismos —una forma de guiar desde bambalinas—.

Hay una cantidad de aulas que han intentado acercarse a la autoevaluación a través del uso de diarios, registros y carpetas de trabajos. Pero ése es sólo el comienzo; la autoevaluación debe extenderse a todo otro aspecto del aula, desde ayudar a los alumnos a formular sus propias metas en el aprendizaje, hasta ayudarlos a tomar decisiones sobre qué manejar y qué necesitan, pasando por hacerlos colaborar en la preparación de boletines y reuniones de padres.

Asimismo, la participación de los alumnos en su propia evaluación los ayuda a manejar esas actividades. Esto puede significar fijarse sus propios objetivos al comenzar una unidad [nada demasiado diferente de lo que se propone con "qué sé acerca del tema, qué deseo saber, qué aprendí"]; organizar reuniones con docentes, padres o pares a medida que progresan o que encaran ciertas cuestiones; analizar sus esfuerzos y estudiar su progreso; y fijarse metas futuras al finalizar una unidad y durante una reunión de padres, como alternativa a los boletines.

Hay muchas formas de comenzar estas conversaciones. Son los alumnos quienes me permiten justificar mis charlas sobre evaluación; lo hago por ellos y con ellos a partir de una carpeta real de seguimiento y sin permitir la intromisión de notas o puntajes, que sólo crean una ilusión de precisión y autoridad; las charlas relacionadas con tales informaciones o con otras formas más directas de evaluación revelan los fundamentos de la toma de decisiones y dirigen la conversación hacia una consideración de las pruebas, una apreciación de los supuestos y la negociación de objetivos. Los "¿por qué no vemos?", "puedo mostrarles", "es así", "entiendo lo que quieres decir" y "¿no piensas que?" desplazan conversaciones más genéricas y distantes que tienden a ser categóricas más que a aportar alguna cosa.

Distintas formas de autoanálisis pueden complementar las carpetas de trabajos y servir de excelente trampolín para esas conversaciones. Por ejemplo, a veces hago que los alumnos ilustren su progreso y sus metas con gráficos de barra u otras representaciones visuales [como diagramas de Venn o paisajes] de modo semejante al "entonces", al "presente" y al "futuro", utilizando estos gráficos como iniciadores de la charla. A su vez, lo visual sirve como base para que los alumnos investiguen sus propias carpetas y examinen las pruebas que muestran lo que han logrado y en qué pueden focalizar su atención.

PRINCIPIO 4: La evaluación debe asemejarse a un juicio, siendo los maestros quienes abogan por los alumnos al asegurarse de que el debido proceso se cumpla. Una metáfora útil —si bien no es una regla— para repensar la evaluación puede derivarse de comparar la evaluación con los procesos judiciales. En el tribunal, la persona cuenta con un abogado que presenta pruebas, incluyendo la prueba testimonial, defendiendo el caso en nombre del cliente. El cliente y el aboga-

do trabajan juntos. El proceso se juzga en función de que el cliente haya tenido o no una audiencia justa y de que haya sido o no representado con equidad. El cliente tiene derecho a ver las pruebas presentadas a su favor o en su contra, el derecho de saber qué informes se han presentado y el derecho de presentar sus propias evidencias y alegatos como así también de apelar. Asimismo, en caso de que el cliente no quede satisfecho con la asistencia letrada, tiene derecho a solicitar que otra persona tome el caso, o bien —si objeta el procedimiento— a exigir un nuevo juicio.

Consideremos ahora a los alumnos que son enjuiciados en nuestros sistemas escolares. Pueden o no tener un abogado, pueden o no recibir un buen patrocinio letrado y la evidencia presentada puede o no referirse a su caso del modo más favorable. Los alumnos no tienen acceso a los informes que se generan. Existen sí indicadores indirectos, tales como pruebas estandarizadas, de cuestionable calidad, que sirven como base para las decisiones que restringirán sus oportunidades. En cientos de pruebas, las evaluaciones parecen menos "judiciales" de lo que deberían ser. De hecho los alumnos rara vez tienen ocasión de apelar o de aportar sus propias pruebas: es como si el derecho al debido proceso se les negara.

Si examinamos la ley que rige a las escuelas públicas surgen algunas cuestiones interesantes respecto de la escolaridad. En los últimos treinta años, algunas decisiones claves de la Suprema Corte de los Estados Unidos debieran orientar nuestro pensamiento. En *Tinker Moines* (393 US 503, 1969) —caso que versaba sobre la libertad de expresión— el alto tribunal los derechos de los alumnos. La Corte dictaminó que "en nuestro sistema, las escuelas, las escuelas estatales no deben ser enclaves de totalitarismo... Los alumnos en la escuela, como también fuera de ella, están investidos de derechos fundamentales que el estado debe respetar". Esta postura fue confirmada en el caso de *Goss contra López*, (419 US 565, 1975). Como dijo el Juez White, "los jóvenes no se despojan de sus derechos constitucionales en la puerta de la escuela", el derecho al debido proceso es de singular importancia cuando el impacto de un hecho "puede interferir con ulteriores oportunidades".

Yo esperaría que los legisladores respetaran las prácticas que jerarquizan los derechos de alumnos en lugar de desplazar tal objetivo con prácticas que sirven, primero y principal, para protegerse a sí mismos de ataques legales. Como mínimo esperaría que toda evaluación permitiera a los alumnos un mejor proceso, incluyendo el derecho de revelar información y presentar pruebas en nombre y representación del alumno, como así también el derecho de apelar el uso de pruebas circunstanciales o indirectas. Es más, yo esperaría que mi apelación, mi llamado a una evaluación más juiciosa y "judicial", cambiase la intencionalidad de lo dicho y lo transformase tanto en un objetivo como en un derecho.

Es lamentable que algunos legisladores estaduales norteamericanos estén más preocupados por protegerse de posibles juicios que de asegurar que los derechos de los alumnos estén absolutamente garantizados. Por ejemplo, es probable que consideren que el espíritu del debido proceso ha sido satisfecho cuando se advierte a los alumnos que tendrán una prueba y en qué consistirá, en lugar de brindarles oportunidades de apelación o de proponer su propia evidencia "alternativa" sobre su progreso o conocimiento. Del mismo modo, se genera una situación sin ningún grado de compromiso cuando se enseña a los fines de la prueba, sólo para una prueba, con intención de maximizar la legalidad de la evaluación. En particular, hay estados que tratan de restringir al máximo las demandas contra exámenes tendenciosos o discriminatorios asegurándose que los alumnos hayan tenido suficientes oportunidades de aprender el contenido específico de la prueba. Para evi-

tar juicios y dar un viso de respuesta a las necesidades sociales locales, se establecen programas que preparan a los alumnos específicamente para tales pruebas, "haciendo" que, por definición, estas evaluaciones dejen de ser prejuiciosas o tendenciosas. La actitud generalizada en la mayoría de las instituciones y estados está dirigida a apuntalar la defensibilidad legal antes que la protección y defensa de los derechos de los alumnos.

PRINCIPIO 5: La evaluación (más allá de mejorar las pruebas) debe alcanzar también a las formas cómo se utilizan, informan, contextualizan y perciben los resultados de la evaluación. Toda consideración sobre la evaluación debe ser amplia en su definición si pretende explorar no sólo la relación entre evaluación y enseñanza, sino también facetas tales como boletines, reuniones de padres, alumnos y maestros y el registro permanente del alumno. Estas facetas no deberían ser vistas como exentas del escrutinio mediante los principios que aquí se describen, sino que deberían quedar sujetas a las mismas pautas. Del mismo modo que los objetivos para desarrollar mejores procedimientos de evaluación basados en el aula están vinculados con los principios discutidos en el presente artículo, igualmente los boletines, registros y otros elementos deben examinarse en función de sus alcances para los fines que se proponen.

Tomemos los boletines como ejemplo. ¿Sirven a las necesidades del alumno, del docente y de los padres? ¿Representan un vehículo de comunicación permanente y un medio para la fijación de objetivos? ¿Se los prepara con juicio? Si no es así ¿cómo podríamos cambiar el método para hacer lugar a tales posibilidades? O bien tomemos los registros del alumno. ¿Con qué objeto se los utiliza? ¿Son suficientes a estos efectos?

Los cambios en la evaluación debieran verse de forma sistémica. Cuando los docentes contemplan un cambio en la evaluación de la clase, es poco común que esto implique simplemente efectuar ajustes o agregados seleccionados. Lo que un maestro haga con una faceta debería afectar a las otras, y de hecho es así. Por ejemplo, un maestro que incorpora una cartera de seguimiento documentado probablemente no quedará satisfecho con las formas tradicionales de informar el progreso. La solución no es mostrar temor ante tales cambios, sino darse cuenta de que el no hacerlos puede socavar los cambios ya realizados. Los maestros comienzan a sentir que su iniciativa de evaluación está en juego. Los alumnos tal vez comiencen a intuir mensajes cruzados si los docentes por un lado abogan por el derecho a la toma de decisiones del alumno, pero luego reafirman su autoridad imponiendo una calificación sin mediar negociación alguna o sin permitir al alumno opinar al respecto. Es decir, los maestros son ambivalentes en sus usos evaluativos porque están atados a principios subyacentes muy diferentes. Siendo que todo el valor del esfuerzo que pongo en la evaluación —las carpetas de trabajos, por ejemplo— puede verse empujado si se asigna una calificación a tales carpetas o si se las califica mal sin contemplar la contribución del alumno o sin considerar la diversidad y riqueza [en especial la que puede aportar la carpeta de trabajos al alumno]. Es necesario lograr un compromiso del alumno con su propio aprendizaje a medida que negociamos las posibilidades y objetivos futuros en lugar de juicios emitidos e informados por quien fuere y como fuere.

No deberíamos subestimar la importancia de los padres y su participación en tales esfuerzos. En lugar de mantener a los padres alejados de las negociaciones sobre la reforma, debemos aceptar su preocupación y las contribuciones que pudieran aportar. En tales situaciones, donde los maestros buscan alternativas a los boletines, la contribución de los padres puede ser crucial. Los padres necesitan estar informados sobre los objetivos y comprometidos con el aporte. Dado que no

todos los padres pueden ver las ventajas, tal vez sea menester ofrecerles opciones. Y siempre hay maneras de evitar someter a todos a las preocupaciones que expresa un solo padre o un grupo pequeño de ellos. Por ejemplo, al intentar reuniones dirigidas por los alumnos como alternativa a los boletines, Steve Bober (1995) describió a los padres de Massachusetts dos alternativas y luego les ofreció una opción [reuniones dirigidas por alumnos o los más tradicionales boletines]. Aquellos padres que eligieron las reuniones también debían escribir cartas a sus hijos luego de cada reunión. Aparte de la característica singular de esta práctica. Lo notable es cómo Bober comprometió a los padres como socios informados.

PRINCIPIO 6: La diversidad debe ser aceptada y no menoscabada. A menudo, quienes evalúan a los alumnos, quieren deshacerse de todos los sesgos culturales en lugar de reconocer la diversidad y apoyar la investidura del poder en la persona. Con frecuencia buscan elementos y procedimientos analíticos "aculturados" como forma de homogeneizar y comparar. En la búsqueda de comparaciones sencillas, asumen que hacen falta más elementos para ser justos y que, por lo tanto, el uso de procedimientos de evaluación auténticos generará problemas, en especial dado que "los problemas se extienden en el tiempo y esto limita la cantidad" (Linn, Baker y Dunbar, 1991:18). Además, parecen creer en el uso de los mismos sistemas para analizar las respuestas de todos los alumnos. Esperan que quien responde interprete una tarea de un cierto modo y que responda de una cierta manera y tal vez no toleran una respuesta diferente, aun si esa diferencia puede estar justificada. Si bien aluden a que el contexto de cualquier evaluación es específico, tienden a evitar considerar a la persona según su propio mérito o su propia individualidad.

La frase "evaluación aculturada" (culture free tests) se me antoja una verdad de perogrullo. Sospecho que es prácticamente imposible, y ciertamente cuestionable, eliminar la influencia cultural de cualquier examen o medición del grado de alfabetización de una persona. La alfabetización, la de ustedes y la mía propia, está inseparablemente ligada al bagaje cultural y a nuestras experiencias de vida. Una evaluación aculturada, en el mejor de los casos, brinda una comprensión parcial y tal vez distorsionada del alumno. En otras palabras, las evaluaciones que no se apoyan en la naturaleza y en los matices de cada experiencia individual deben considerarse como limitadas y tal vez equivocadas. Del mismo modo que los maestros intentan comprometer a los alumnos trabajando a partir de sus propias experiencias pasadas, igualmente la evaluación debe buscar un objetivo de sensibilidad cultural. La enseñanza en el aula no ocurre ignorando o eliminando la diversidad. Ni tampoco la evaluación debería apartarse de las consideraciones ideológicas o sociopolíticas. El reconocimiento o la validación de la propia experiencia aparece como un derecho humano básico.

Debemos aspirar a alcanzar prácticas de evaluación con fundamento cultural. En cierto modo, esta búsqueda la veo congruente con John Obgu (1988, 1991) cuando habla de comenzar a satisfacer las necesidades de los alumnos afroamericanos, es decir, de un abordaje de la reforma educativa con una orientación ecológico-cultural. Yo imagino evaluaciones ecológico culturales que parten de los alumnos, se fundan en ellos, los reconocen y valoran y no desplazan sus propias vivencias en sus propios mundos.

Durante una cantidad de años, quienes se dedican a la alfabetización han estado dispuestos a dejar de lado las cuestiones complejas de la evaluación sensible a lo cultural apelando a la necesidad de realizar comparaciones sencillas. Durante años quienes preparan exámenes estandarizados y la National Assessment of Educational Progress (NAEP) (Evaluación Nacional de

Progreso Educativo) se han mostrado reticentes a encarar las cuestiones de no-uniformidad y diversidad cuando desarrollan escalas de comparación directa entre individuos. Conjuntamente con esto, a menudo revisan sus propios instrumentos de evaluación para garantizar que los resultados se ajustan a sus modelos y concepciones de la alfabetización. Por ejemplo, es común que excluyan elementos vinculados a intereses culturales específicos y que eliminen otros que implican ventaja de un grupo sobre otro. Aun otros intentos más recientes que exponen nuevos abordajes para evaluar el rendimiento (P.e., Linn et al., 1991) o que exploran la discriminación en la evaluación de minorías (Haney, 1993) pueden haber sido presa de la misma concepción del mundo.

PRINCIPIO 7: Los procedimientos de evaluación no deben ser estandarizados para poder adaptarse así a cada persona. Cuando los docentes tratan de brindar a los estudiantes todas las oportunidades a su alcance, están haciendo ajustes constantes en su "lectura" del alumno: su disposición, habilidad verbal, familiaridad con ciertos temas, necesidades, etc. Buscamos formas de maximizar el aprendizaje de los distintos alumnos tomando en cuenta que cada uno de ellos requiere diferentes tipos de apoyo y debe ser alentado de distintas maneras. Si estandarizamos nuestra enseñanza ya sabemos cuál será el probable resultado final: algunos alumnos con un potencial maravilloso sólo mostrarán una parte de sí mismos y no alcanzarán a desarrollar ese potencial, o, incluso, no revelarán quiénes son y qué podrían aportar y aprender.

Permitir que un individuo, o inclusive un grupo, pueda expresar las diferencias da por tierra con el deseo de estandarizar la evaluación. La estandarización enfoca a cada individuo y a cada grupo de la misma forma [es decir, los alumnos realizan las mismas tareas al mismo tiempo, y luego se evalúan sus respuestas usando los mismos criterios]. Pero si los repertorios del aprendizaje de los distintos alumnos son diferentes y estos alumnos utilizan distintas estrategias y tienen distintos valores, entonces la forma de evaluar adecuada para uno puede ser inapropiada para otro.

Los estudios interculturales, de aula en aula y dentro de una misma aula, sugieren que los distintos alumnos responden de modos diferentes a las diferentes formas de evaluación, según sus propias historias culturales, escolares o personales (...) Green y Dixon (1994) han subrayado que los alumnos construyen "repertorios localizados asociados con modelos particulares... no modelos genéricos" (p.237). Contamos con demostraciones más que suficientes de cómo el grado de respuesta de distintos grupos e individuos en situaciones de evaluación depende de su visión de la dinámica social de la situación (Basso, 1970; Ogbu, 1988; Philips, 1983).

De hecho, siempre existe una tensión entre la necesidad de uniformar las personas y los grupos y el uso de procedimientos que sean sensibles a la diferente evolución de la alfabetización del alumno, como así también a la propia predisposición a responder de manera diferente a distintas personas y de diferentes modos en diferentes ocasiones. En numerosas oportunidades, mi evaluación de algunos estudiantes ha sido revisada buscando un modo de respuesta, buscando establecer diferentes tipos de asociaciones con ellos o de observarlos interactuar en el tiempo ante variadas situaciones con personas o grupos diferentes. A su vez, lo que puede servir como instrumento para descubrir el nivel de alfabetización de un alumno puede ser un método inadecuado para descubrir el de otro, o el del mismo alumno en otro momento. Los docentes deben estar dispuestos a utilizar diferentes medios con los diferentes alumnos, ya sea que estén evaluando o enseñando.

El proceso de toma de decisiones también puede verse complicado por ciertas predilecciones. Junto con mi trabajo sobre carpetas (port-folios), siempre me sorprenden los análisis que hacen los alumnos de su propio progreso y los tipos de objetivos que se proponen. Siempre asig-

nan un significado a los elementos en sus portafolios que yo puedo haber pasado por alto o no detectado. Y, a menudo, su decisión acerca de cómo proceder es diferente de lo que yo hubiera sugerido.

PRINCIPIO 8: Los resúmenes simplistas, las comparaciones y los puntajes deben ser desplazados por enfoques que reconozcan la naturaleza compleja e idiosincrática de la evolución de la alfabetización. Las comparaciones directas entre individuos son normalmente arbitrarias, sesgadas y poco amplias. Si se asume un enfoque de la evaluación con una nueva apertura hacia la complejidad, respeto por la diversidad, e interés por formarse una imagen más cercana y amplia de cada alumno, ¿cómo se toman las decisiones sobre los estudiantes? Aquellas que exigen reflexionar sobre el progreso individual y las perspectivas de cada uno seguramente abundarán en datos provechosos.

Los docentes que buscan un punto de vista abierto y multiforme del alumno tropezarán con escasas dificultades para negociar nuevas áreas de búsqueda con cada uno de ellos y para cada uno de ellos. Las decisiones que exigen comparar una persona con otra presentarán un problema, pero estas dificultades no son insuperables. Demandan un deseo de enfrentarse con incertidumbres, de considerar las posibilidades y negociar las decisiones, inclusive aceptar la eventualidad de que no siempre habrá consenso. El problema con las comparaciones es que no aclaran las cosas cuando se asume que una cierta continuidad o un puntaje en particular logran definir al alumno adecuadamente.

Las comparaciones basadas en puntajes también resultan problemáticas por una multiplicidad de razones:

1. cada alumno se desarrolla de un modo que le es único y particular
2. la alfabetización de un alumno difiere de la de otro, y aun una misma alfabetización tiene diferentes matices
3. algunas de estas facetas serán exclusivas y típicas de una única situación.

La evolución de la alfabetización es tan diferente de un alumno a otro que los tipos de comparaciones que se establezcan serán complejos y multifacéticos. La expresión habilidades de lecto-escritura (literacy abilities) antes que habilidad de lecto-escritura (literacy ability) parece imponerse. Si tratamos de ilustrar el carácter de estas evoluciones, podríamos encontrarnos ante la duda de describir o no a cada individuo en función de sus propias características individuales. Lamentablemente, los términos de comparación que ofrecen las evaluaciones estandarizadas y aquéllas implícitas en muchos de los intentos de asignar puntajes a los portafolios y otros datos basados en el trabajo del aula son, a menudo, insensibles a tal complejidad. El analizar a individuos diferentes con un único puntaje enmarcará la variación y la individualidad. Nuevamente, quienes preparan las evaluaciones cometen un error al simplificar demasiado: algo parecido a una "conspiración de conveniencia" masiva (Spiro y otros, 1987:180).

La tendencia a la uniformidad está bastante generalizada. Nuestros programas de instrucción y evaluación con frecuencia incluyen largas listas de habilidades que son el resultado de evaluar, enseñar y dominar. Se asume que las habilidades constituyen un prolijo paquete discreto y que cada quien hace una contribución uniforme a la evolución de la alfabetización. Se asume que los alumnos adquieren estas habilidades hasta dominarlas y que su capacidad de utilizarlas es uniforme en toda la gama de situaciones que hacen a la lectura y escritura. En situaciones de lectura y

escritura auténticas dentro de las cuales se persiguen objetivos genuinos, esto es poco probable. En toda situación literaria, ciertos atributos tienen más probabilidades de entrar en la lista agrupados que uno a uno o separadamente.

Con demasiada frecuencia los alfabetizadores han ignorado la complejidad de estas cuestiones y, en vez de explorar las distintas posibilidades, han caído en la conveniencia. Tomemos, si les parece, los intentos por armonizar los datos surgidos de la evaluación del rendimiento [p.e., los portafolios] a través de consignas. Los datos generados a partir de un portafolios pueden involucrar una riquísima gama de muestras y observaciones sobre el trabajo de los alumnos en distintas ocasiones y situaciones. Con seguridad, estas muestras representan el esfuerzo del alumno por cumplir los distintos objetivos que se ha impuesto, el uso de diferentes recursos, bajo condiciones cambiantes. En cierto modo, las muestras del trabajo del estudiante pueden variar tanto como las obras de arte de un mismo artista. Cada ejemplo puede representar logros y procesos muy dispares. Cuando uno las tiene ante sí, las examina y discute su significado, uno está en contacto con el verdadero instrumento y no con algún derivado distante.

Es en este punto donde algunos dirán que podemos utilizar una consigna para asignar un puntaje o puntajes al trabajo del alumno. Pero es necesario examinar una cuestión que es la inversa de lo que casi siempre se pregunta. En lugar de preguntar cómo calificar el portafolios, debiéramos preguntar si la consigna están al nivel del portafolios o de la evaluación del rendimiento complejo. Es más, en el aula, ¿necesitamos de una medida lejana cuando tenemos las fuentes primarias a nuestro alcance, las verdaderas muestras que podemos examinar y volver a examinar usando una multiplicidad de lentes o perspectivas? Si bien yo hablo a favor de la naturaleza específica del contexto en toda evaluación, quienes defienden la consigna parecen querer dejar de lado idiosincrasias y variedad, es decir, no están dispuestos a considerar a los individuos según sus propios méritos y sus propias modalidades. A no ser que las consignas se utilicen para analizar cómo abordar una tarea o para iniciar una conversación sobre los portafolios del alumno, yo no veo grandes ventajas en su uso.

A veces la evaluación de la lecto-escritura se torna rebuscada si se incorporan subpuntajes. Se supone que dichos puntajes brindan un retrato completo y detallado del grado de alfabetización de una persona y, a su vez, pueden ser empleados como base de comparación en la toma de decisiones. Sin embargo, es de lamentar que estos puntajes no sean exhaustivos, que no permitan una graduación precisa, y cuando es así, no conviene incorporarlos. Para poder hacerlo, deberíamos actuar del siguiente modo:

1. Incluir todos los atributos o asegurarnos de que la lista parcial que hemos desarrollado es representativa;
2. Determinar cómo se configuran estos atributos en las distintas situaciones;
3. Asumir que se ofrecerá amplia evidencia para evaluar estos atributos;
4. Desarrollar escalas para evaluar los atributos;
5. Generar un algoritmo que funcione con todas las personas y que nos permita combinar elementos y sus dimensiones.

Personalmente, me atrevería a postular que no contamos con tales muestras, procedimientos de muestreo, modos de procurar evidencias, escalas adecuadas o un algoritmo. Y es problemático asumir que un algoritmo que simplemente representa sumas pudiera resultar suficiente alguna vez. La complejidad de la alfabetización es tal que no podemos asumir una base para gene-

rar o combinar puntajes.

Las evaluaciones de la alfabetización no pueden ni deben ser tan rígidas. Tal vez haya algunos patrones de comparación que puedan considerarse apropiados para todos los alumnos. Tal vez haya patrones de comparación apropiados para ciertos lectores y no para otros. Pero tales patrones de comparación probablemente representen una imagen parcial de la alfabetización de un alumno dado. El uso de puntajes y de una serie de continuos como modo de simplificar y comparar tiende a enmascarar la subjetividad de la evaluación y a crear entre quienes preparan evaluaciones una ilusión de objetividad. El uso de puntajes y de tales continuos no implica mayor objetividad, sino arbitrariedad. Guba y Lincoln (1989) sugirieron que cambiar para aceptar la inevitabilidad del relativismo y la complejidad de entornos diferentes puede exigir la búsqueda ecuménica, constante y reiterativa de posibilidades compartidas, en vez de un conjunto único de verdades absolutas.

PRINCIPIO 9: Ciertas cosas que los evaluadores pueden calificar de modo fidedigno no vale la pena que sean evaluadas; ciertas cosas que vale la pena evaluar, pueden ser difíciles de evaluar de modo fidedigno excepto si lo hace un mismo evaluador. Con frecuencia, quien prepara las evaluaciones y el investigador se preguntan si pueden o no medir ciertas capacidades con coherencia. Hablan de la confiabilidad como criterio principal para decidir si una prueba es válida o no. El resultado final es que ciertas cosas que vale la pena medir son descartadas y otras que no vale la pena medir o valorar alcanzan gran importancia. Es típico que el aprendizaje complejo e individual tienda a ser la moneda de cambio mientras que con otras monedas del aprendizaje más fáciles de definir se produce un fenómeno de inflación. Por ejemplo, en la evaluación escrita, ciertas construcciones tales como el estilo o la voz pueden sufrir un cambio poco favorable, mientras que la ortografía y la puntuación son "infladas". En la lectura, cuestiones como las autopreguntas, el compromiso y la interpretación se dejan de lado mientras que la velocidad, la evocación fáctica y el vocabulario pueden verse jerarquizados.

Lamentablemente, la confiabilidad se equipara a que dos personas distintas califiquen y evalúen la misma cosa del mismo modo. Salvo que los evaluadores demuestren un alto grado de consenso, los redactores de las pruebas considerarán que la medición no es confiable, y, por lo tanto, cuestionarán su valor. Al hacerlo, pueden estar cometiendo el error de asumir que la confiabilidad equivale a consenso cuando en realidad la verificabilidad puede ser un abordaje mejor.

Deberíamos estar dispuestos a aceptar diferencias de opinión en cómo se califican o comprenden ciertas capacidades. Algunas capacidades y estrategias son difíciles de identificar con definiciones operativas claras. Los distintos evaluadores, o aun los mismos evaluadores en distintos momentos, seguramente desarrollarán interpretaciones diferentes de los mismos fenómenos. A veces estos cambios surgen como resultado de una distinta predisposición del evaluador. A veces, surgen a medida que los distintos evaluadores [o un mismo evaluador] van tomando en cuenta diferentes facetas de un mismo fenómeno. A veces surgen porque los alumnos logran ciertas habilidades de forma diferente, lo cual no debe sorprender, porque estos coinciden con dos postulados básicos de las dos corrientes actuales en aprendizaje: el concepto de una naturaleza interpretativa constante del conocimiento; y la naturaleza situacional específica del aprendizaje. El lógico que existan diferencias y que se crucen dentro de la alfabetización individual [por ejemplo, leer el diario para encontrar un aviso versus leer una novela por placer], variando también de un individuo a otro. En otras palabras, algunos rasgos pueden o no aplicarse a la alfabetización de ciertos alumnos y algunas facetas pueden aplicarse únicamente a nivel individual.

Uno no debería dejarse seducir por la idea de que sólo las variables fáciles de definir deben ser analizadas excluyendo aquellas que son difíciles de evaluar. Sería una tontería excluir ciertas facetas porque son difíciles de evaluar o porque difieren de un estudiante a otro o de una situación a otra o bien porque los evaluadores sienten que son distintas. Del mismo modo, uno no debería dejarse seducir por la idea de que todo acto de lectura y escritura es igual y que implica las mismas variables. Si las únicas facetas de la alfabetización que reciben puntajes son las comunes a todos los alumnos, y si se consideran sólo las que pueden recibir puntaje con alta confiabilidad en las respuestas de los distintos alumnos, entonces, indefectiblemente, se asignará a ciertas facetas más peso de las que merecen y otros aspectos importantes podrán resultar excluidos.

PRINCIPIO 10: La evaluación debe ser evolutiva y sostenida antes que fraccionada y de poco alcance. Para evaluar si un alumno va bien, nuestra perspectiva o punto de vista debe cambiar. Si los objetivos de la evaluación están ligados a la evolución, entonces necesitamos analizar los patrones y objetivos a largo plazo. Lo que vemos o buscamos en una única selección o en un solo caso puede no sernos útil para analizar patrones de caso en caso, o en distintas circunstancias o con distintas selecciones. Por ejemplo, cuando un lector o escritor lee y escribe una única selección, nosotros podríamos buscar compromiso y participación activa. En otras situaciones, podríamos considerar en qué medida se mantienen el interés y el compromiso cuando se enfrenta a una amplia gama de materiales con diferentes propósitos. También podría interesarnos saber en qué medida el alumno le ha asignado un valor a la lectura o escritura, lo cual se refleja en cómo utiliza la lectura y la escritura dentro y fuera del aula, en qué lecturas elige o en si escribe de motu propio y con diferentes propósitos.

Dentro de áreas tales como la capacidad de leer con comprensión, nuestro objetivo para una única elección puede ser verificar hasta dónde el lector comprende la idea principal o el tema o en qué medida puede sacar conclusiones usando detalles seleccionados, etc. Con las distintas selecciones o en el largo plazo, podríamos interesarnos en cómo se van usando diferentes libros para contribuir a la comprensión total ligada con unidades temáticas o proyectos o con el propio desarrollo de una comprensión del mundo. O bien, podríamos interesarnos en la autoevaluación. Con una única selección, podríamos centrarnos en la capacidad del lector o escritor de supervisar la lectura y la escritura, de fijar objetivos para una selección específica y para resolver problemas y esforzarse en entender significados. Con distintas selecciones, podríamos interesarnos en el lector o escritor y su capacidad de establecer objetivos y evaluar el progreso tomando varias selecciones. Al analizar varias selecciones, uno no debería esperar que los alumnos siempre muestren el mismo nivel de eficacia con ciertas habilidades o estrategias o que, necesariamente, usen las mismas habilidades y estrategias. Mayores detalles en cuanto a contrastes a corto y largo plazo pueden verse en esa tabla.

CONTRASTES A CORTO Y LARGO PLAZO EN LA EVALUACIÓN

CORTO PLAZO/ÚNICA VEZ

Afectividad
Comprometido
Activo
Pensativo

Estrategias
Planificación
Resuelve problemas, arregla situaciones
Establece relaciones
Mira hacia atrás, adelante y más allá

Colaborador

Resultados
Idea principal
Detalles
Conclusiones
Implicancias

Autoevaluación
Autosupervisión
Resolución de problemas al momento

LARGO PLAZO/MÚLTIPLES VECES

Valor
Autobúsqueda permanente
Hábito

Flexible, reflexivo, coordinado, selectivo,
A la medida de la situación

Fortalece la comunidad

Comprensión integral, relaciones intertextuales
Proyectos
Aplicaciones
Rango de problemas y actividades
Comprensión integral y temas

Autoescrutador, fija objetivos, autodeterminación
Objetivos integrales, progreso, patrones

Un cambio hacia una evaluación que examine a los alumnos en el tiempo coloca a la evaluación en un pie de igualdad con las prácticas que buscan el compromiso sostenido en el aula y que apuntan a inducir a la comprensión de estructuras. Transforma nuestra enseñanza y aprendizaje en posibilidades a largo plazo en lugar de orientarnos hacia los objetivos específicos y a corto plazo de una lección.

PRINCIPIO 11: La interpretación de resultados por lo general no resulta clara. Debería considerarse que la evaluación es constante, que sugiere, que no es fija ni definitiva. En más de un

sentido, la enseñanza implica desarrollo constante, experimentación continua, ajustarse a planes, instrucciones y futuros objetivos. Para apreciar las complejidades y la sofisticación de la enseñanza, pensemos en un deportista. En ciertos deportes [por ejemplo, el baseball, el tenis] que implican coordinación de la mano y la vista con la raqueta o el bate, los jugadores comienzan el giro y constantemente van haciendo ajustes muy sutiles a medida que juzgan las diferentes velocidades, rotaciones y ángulos con que se arroja la pelota. Pero el deporte empalidece ante la dinámica de la interacción maestro-alumno: los ajustes, la toma de decisiones en el momento preciso, la marea de actividades que se van suscitando. Los docentes se encuentran ante alumnos a quienes pueden estar tratando de dar respuesta, motivar, movilizar, desarrollar e instruir mientras intentan entender sus necesidades, opiniones, estrategias y modos posibles de responder, a medida que interactúan unos con otros y siguen con el resto de sus vidas. No sorprende entonces que los docentes sean una mezcla de ecologista, constructor, abogado, entrenador, jugador, actor-director, director de escena, alcalde y, a veces, consejero. Los maestros siempre están planificando y reconociendo la necesidad de hacer ajustes constantes lo que están haciendo y a lo que pueden hacer a continuación.

A tales efectos, los datos típicos de evaluación [por ejemplo, los informes sobre los alumnos provistos a través de los registros escolares, la medición previa de capacidades, las evaluaciones estandarizadas o aun informales] pueden brindar una guía limitada a los docentes en cuanto a la toma de decisiones momento a momento y también sobre la planificación para el día siguiente, o la semana o el mes siguiente. Demasiado a menudo los registros típicos del alumno parecen ser tan limitados como una mala foto carnet: uno puede identificarlo [dependiendo de la capacidad para ver parecidos] pero no siempre con claridad. Ciertamente, esta foto no nos permitirá apreciar el carácter del alumno ni nos ayudará a comprender el rango de cosas que puede hacer, ni sustentará nuestra capacidad negociadora, ya sea en los objetivos de aprendizaje a largo plazo como en los de corto plazo.

La mayoría de las evaluaciones sustentadas en el aula son más prometedoras pero siguen siendo limitadas. Los procedimientos de evaluación en el aula pueden dar al maestro una noción más clara de cómo procederán los alumnos en circunstancias similares y pueden también brindar una imagen más completa del alumno a lo largo del tiempo. Los portafolios, por ejemplo, son equivalentes a los álbumes de recuerdos que incluyen una variedad de instantáneas del alumno en una cantidad de contextos. Tales evaluaciones pueden darnos una idea más cabal del alumno y de su patrón de desarrollo, pero los juicios [en especial las recetas] nunca son tan simples como aparentan. La posibilidad de obtener un panorama completo del alumno se ve complicada por nuestra incapacidad de monitorearlo constantemente, hurgar en sus pensamientos más hondos e interpretarlos, y lograr más de una perspectiva sobre él. Ésta también está vinculada a la naturaleza siempre cambiante del aprendizaje. Aparte del hecho de que nuestras instantáneas del aprendizaje en el aula tienden a ser imágenes muertas del alumno, tales imágenes están ligadas a un lugar y momento que se ha vuelto más histórico que actual. Estas limitaciones podrían entenderse como un problema si insistiéramos en querer tener una receta de qué hacer a continuación con un alumno y estar seguros de seguir el rumbo prefijado. En lugar de esto, las imágenes previas deben ser vistas como base tentativa de dónde y cuándo comenzar. Si bien podemos desarrollar planes y objetivos a corto y largo plazo, no debiéramos enfocar nuestra enseñanza como si nuestras recetas no pudieran ser modificadas, como si la evaluación debiera ser fija y/o como si las orientaciones fueran algo más que meras sugerencias.

De igual modo, no deberíamos enfocar la evaluación como si nuestros resultados fueran

definitivos, ni decidir nuestra posterior acción como si las decisiones fueran algo más que un presentimiento. Deberíamos evitar asumir que nuestras evaluaciones hacen algo más que brindarnos una información que debemos considerar. Ninguna evaluación debería usarse de modo restrictivo o rígido como las decisiones del juez, aunque me temo que muchas lo son. En cambio, deberíamos fortalecer lo que debe suceder en el aula: el ajuste constante, los cambios, la toma constante de decisiones de los maestros que siempre están observando, aprendiendo, instruyendo y respondiendo a los alumnos, pares y otros.

PRINCIPIO 12: Las posibilidades de aprendizaje deben ser negociadas con los alumnos y otros interesados antes que impuestas mediante estándares y evaluaciones preestablecidas, prescritas y obligatorias. El estado en el que vivo [además de muchos otros estados] ha sido inducido a pensar que establecer estándares puede ser la respuesta a la expectativa de una mejor educación porque asegura que los maestros enseñen y los alumnos aprendan ciertas habilidades básicas. Me desalienta el que nuestras asociaciones profesionales hayan aceptado tal forma de pensar. Históricamente, establecer estándares (y las pruebas de idoneidad que generan) tendió a restringir el acceso y la experimentación al mismo tiempo que a avalar programas ligados a la exclusión.

El establecimiento de estándares y la industria de las pruebas puede perpetuar el punto de vista de que es posible formular objetivos fáciles de alcanzar. Lamentablemente, asumir que el desarrollo simplemente establece un rumbo para el alumno que va de A a B puede resultar problemático, especialmente si A no es tomado en cuenta y B está ligado a puntos de vista que buscan en los resultados más bien la experiencia que la evaluación individual de la evolución. Sin considerar ampliamente dónde se encuentran los alumnos, cómo y por qué evolucionan y cuáles son sus aspiraciones, es probable que ubiquemos nuestros objetivos en el lugar equivocado y que nuestros caminos hacia el aprendizaje están mal orientados. Estando yo presente en una de las muchas sesiones sobre estándares patrocinada por la Asociación Internacional de Lectura (IRA) y el National Council of Teachers of English (Consejo Nacional de Maestros de Inglés), un orador comenzó a hablar sobre estándares usando una analogía con un jugador de basquet del calibre de Michael Jordan, tomándolo como el "estándar". A medida que el orador discurría sobre la importancia de fijar estándares en función de nuestras aspiraciones, y yo me preguntaba sobre mi estatura y mi habilidad y sobre qué podría hacer para mejorar en ese deporte. Luego recordé por qué juego al baloncesto y en qué nivel puedo jugar dados mis antecedentes baloncestísticos: juego al baloncesto por placer, para compartir con mis hijos y por hacer ejercicio. ¿Hace falta decir que debemos tener presente quién es el que decide? ¿Los estándares de quién estamos representando? En cierto modo, la búsqueda de una mejor educación a través de estándares y pruebas que demuestran nuestra idoneidad premian la uniformidad más bien que la diversidad y favorecen un aprendizaje prearmado en lugar de favorecer el surgimiento de nuevas posibilidades.

Del mismo modo, quienes defienden los estándares subrayan la importancia de abrir juicios por comparación con el patinaje olímpico y otras actividades donde el éxito se mide por los trofeos que se logran o por los puntajes que se obtienen. Yo creo que es necesario objetar esta metáfora y cuestionar el énfasis que se pone en la necesidad de abrir juicios en lugar de ofrecer apoyo. Prefiero pensar que un maestro es entrenador y no juez, alguien que apoya y aconseja y no juez o árbitro o calificador. Me gustaría que los maestros consideraban que su rol es el de guiar, llevar de la mano, y hacer comentarios y no decir A, B o C o asignar un puntaje. En mi visión de un mundo más ideal, veo maestros, alumnos y padres funcionando en una suerte de esfera pública donde son parte del equipo negociador de un mejor "yo". En este sentido, me fascinan ciertos proyectos del

aula: el tipo de autorreflexión y análisis que se da en una comunidad preescolar de Reggio Emilia (Forman, 1993, 1994) donde los maestros, alumnos y la comunidad toda trabajan juntos para desarrollar e instrumentar planes curriculares, donde se formulan las preguntas adecuadas a fin de instar a los alumnos a la reflexión, se desarrolla la intuición y se aprende; me fascina también el trabajo de Short, Harste y Burke (1996) sobre el desarrollo de inquietudes en las escuelas de Indianápolis [comprometen a alumnos y maestros en la consideración de anomalías, patrones y formas de verse]; fascinado estoy también con el trabajo del grupo de Discurso en el Aula de Santa Bárbara (1992^a, 1992b), una comunidad de docentes, investigadores y alumnos interesados en comprender cómo se interpreta la vida en el aula y cómo las expectativas y prácticas influyen en las oportunidades de acceso, logro y aprendizaje escolar; y también lo estoy con el trabajo de Fenner (1995), quien utiliza forma genérica del análisis de Toulmin (1958) [un análisis argumentativo para examinar las conversaciones en el aula y las autoevaluaciones del alumno con sus portafolios] que contempla las formas de ayudar al estudiante a entenderse a sí mismo según sus propias pruebas, suposiciones, pretensiones y metas. El abordaje que Fenner hace de la autoevaluación nos aleja de la típica lista que pide al alumno que detalle de modo bastante vago e insustancial sus puntos fuertes y sus objetivos en una especie casi de adivinanza.

Lamentablemente, en lugar de que el lenguaje sugiera una visión del aula evolutiva y creadora, lo que hacen las metáforas adoptadas por quienes evalúan la idoneidad y establecen los estándares parece más apropiado para desarrollar productos de consumo conectados con pautas prescritas y procedimientos uniformes de inspección. Es decir, parece que encajaran con nuestra perspectiva de la industria y no con nutrir la potencialidad humana (Wile y Tierney, 1996). Con esto in mente, sugiero que deberíamos evaluar la evaluación en función de que esté o no en sintonía con una sociedad de derechos humanos y con nuestros puntos de vista sobre los derechos individuales, oportunidades y libertades.

Me temo que los estándares sólo perpetuarán la situación develada cuando Ellwein, Glass y Smith (1988) analizaron los antecedentes del efecto suscitado por distintas pruebas que medían idoneidad de conocimientos a nivel estadual, que de hecho no hacían sino observar en lugar de mejorar las oportunidades. En realidad, en Ohio sospechamos que los hallazgos de Ellwein y otros (1988) están siendo replicados en otros estados. Con la introducción de la evaluación de idoneidad de conocimientos, más alumnos abandonan la escuela. Es irónico se suponía que las pruebas iban a mejorar la instrucción, pero cada vez menos alumnos rinden estos exámenes, lo que a su vez sugeriría que más alumnos las pasan. Haciendo que estos abandonos permanezcan en la oscuridad, quienes defienden este tipo de pruebas, y los legisladores mismos, sostienen que la reforma está teniendo efectos positivos [es decir, que mientras que más alumnos abandonan la escuela con odio o descorazonados por la situación, los legisladores y defensores -incluidos los medios- erróneamente sugieren o publicitan falazmente que cada vez más alumnos logran pasar esas pruebas].

Comentarios finales

Mis principios para la evaluación emanan de una mezcla de puntos de vista sobre la enseñanza centrados en el niño, puntos de vista evolutivos del niño, perspectivas constructivistas del conocimiento, perspectivas teóricas críticas de la transferencia de poder y concepciones pluralistas de la sociedad. Yo los considero sugerencias y pautas para pensar el porqué, el cómo, el dónde y el cuándo, el quién y el qué de la evaluación.

-¿Por qué?

Para desarrollar evaluaciones sensibles a la cultura y no aculturadas.

Para ligar la evaluación a la enseñanza y al aprendizaje.

Para ligar la evaluación a la fijación permanente de objetivos, la toma de decisiones y la evolución del alumno.

Para estar mejor informado y tomar mejores decisiones.

Para desarrollar una evaluación que está actualizada con la enseñanza y el aprendizaje.

-¿Cómo?

Colaborativa, participativa, centrada en el cliente.

Instructiva, contenedora y permanente antes que sentenciosa, discriminatoria y definitiva.

Suplementaria y complementaria antes que calificatoria y sumatoria.

Individualmente, diversamente y no predeterminada.

Juiciosamente.

Evolutivamente

Razonada.

-¿Dónde y cuándo?

Integrada dentro de la vida de los alumnos.

En cada una de las actividades y programas cotidianos.

Dentro y fuera de la escuela.

Oportunamente, periódicamente, continuamente.

-¿Quién?

Alumnos, maestros e interesados.

-¿Qué?

Aprendizaje permanente: desarrollo, recursos y necesidades

Complejidades.

Personas y grupos

Evidencias de progreso y toma de decisiones.

Programas, grupos, personas.

Al describir la esencia de mi propuesta, me gustaría volver al punto en que comencé. Creo que un principio primordial, que tal vez sea mi número trece o quizás el que impide percibir dónde empiezan y terminan los demás es que la evaluación debería ser evaluada en función de su relación con la enseñanza y el aprendizaje, incluyendo las oportunidades que se ofrecen a quienes aprenden y los derechos y el respeto que se les acuerda.

Los cambios en mi propia forma de pensar la evaluación comenzaron a producirse cuando me pregunté: Si yo tuviera que evaluar la evaluación, ¿qué criterios emplearía? Mi respuesta a esta pregunta fue que las prácticas evaluadoras deberían otorgar poder a maestros, alumnos y padres por igual. En otras palabras, las prácticas de evaluación deberían enriquecer el proceso de enseñanza como así también el de aprendizaje. Al explorar de qué forma podrían utilizarse las pruebas existentes como herramientas de esta transferencia de poder a maestros y alumnos, comencé a interesarme en si este tipo de evaluación realmente ayudaba a docentes y alumnos [y también a los padres, profesores auxiliares, directores y otros] a lograr una visión más amplia del aprendizaje del estudiante. También quise entender si las pruebas contribuían a desarrollar objetivos y a formular

planes de acción, lo cual sugeriría que las prácticas de evaluación realmente otorgaban poder. Mi visión de este proceso de poder incluye:

- Maestros con una más acabada comprensión (ampliada, refinada, diferente) de las capacidades, necesidades y posibilidades de instrucción de los alumnos.
- Alumnos con una más acabada comprensión de sus propias capacidades, necesidades y posibilidades de instrucción.
- Maestros que integren la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje [esto implicaría el uso dinámico y permanente de prácticas de evaluación como así también una evaluación a medida de la vida del aula]; acomodamiento, adaptación, ajustes, adecuación [cambio de las prácticas de evaluación para armonizarlas con los alumnos y su aprendizaje y ajustando la enseñanza de acuerdo con la información resultante de las evaluaciones].
- Alumnos comprometidos con su propia autoevaluación a la vez que fijan, buscan y supervisan sus propios objetivos de aprendizaje en colaboración con otros, incluyendo a sus pares, a los maestros y a los padres.
- Comunidades de docentes, alumnos y padres organizadas alrededor de este proceso de evaluación, mutuamente formadoras y sustentadoras.

El uso de pruebas estandarizadas, de las pruebas que acompañan los programas de lectura impresos, y aun las pruebas preparadas por los maestros se va formando sobre sus alumnos con el correr del tiempo, ni sugiere al maestro de qué forma puede ayudarlos. Tampoco tales pruebas se hallan integradas en la vida dentro del aula. Más bien tienden a desplazar que a realzar las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Del mismo modo, los alumnos rara vez parecen estar comprometidos con aprender a evaluarse a sí mismos. Cuando mis colegas y yo entrevistamos a docentes con quienes comenzamos a trabajar en el tema de la evaluación hace ya diez años, la mayoría de los maestros no conceptualizaba el objetivo de una evaluación como algo que ayudaba a los alumnos a reflexionar y obtener feedback sobre su propio progreso, ni tampoco visualizaba las pruebas como algo que ayudaba a los alumnos a establecer, refinar o alcanzar objetivos de aprendizaje. Cuando entrevistábamos alumnos, encontrábamos que los que estaban en estas clases tendían a presentar una visión limitada y más bien negativa de sí mismos y que se habían impuesto pocos objetivos de aprendizaje. Los intentos por examinar el impacto de evaluaciones basadas más en el alumno produjeron resultados bastantes contradictorios. En las aulas en las cuales los portafolios se estaban transformando en una parte integral e la vida en el aula, tanto docentes como alumnos habían desarrollado una comprensión más exhaustiva de sus propias capacidades (Carte, 1992; Carter y Tierney, 1988; Fenner, 1995; Tierney y otros, 1991).

Un estudio efectuado por Shavelson, Baxter y Pine (1992) nos ofrece otra confirmación de lo valioso que es alinear la evaluación con la enseñanza y el aprendizaje en el aula. En sus intentos por examinar las variaciones en los programas de instrucción, llegaron a la conclusión de que las observaciones directas y los cambios en el aprendizaje mientras que los métodos más tradicionales [el multiple choice, las respuestas breves] no lo hacían. Tales hallazgos no deberían sorprender a aquellos de nosotros que hemos investigado los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje, es decir muy pocos investigadores en alfabetización confiarían en una prueba estandarizada para medir la efectividad de una estrategia didáctica en particular con distintos alumnos. En cambio, sí es probable que buscáramos un rango de medidas, y algunos de nosotros jamás utilizaría medidas a priori. De hecho, se ha demostrado más de una vez el poder de los nuevos enfoques en evalua-

ción para evaluar y guiar el desarrollo de un programa y el cambio efectivo del docente (Tierney y otros, 1993).

El diseño de estos nuevos abordajes de la evaluación tiene que ver con una nueva forma de enseñar, evaluar y entender que aquella está en línea con un conjunto de valores diferentes de los que se propugnaron y aún se propugnan entre la mayoría de los educadores reformistas. Lamentablemente, el poder de algunos psicometristas y de sus arraigados valores en relación con la evaluación hacen que el surgimiento de procedimientos alternativos de evaluación se vea dificultado. De hecho, yo veo el cambio como un cambio que implica una transformación cultural, un vuelco para abandonar una práctica que considero algo totalitaria y ligada a la "vieja ciencia" y a las metáforas que equiparan el aprendizaje del alumno con el control de calidad.

Mike Rose (1995) sugiere en *Vidas posibles* que las aulas son espacios creados, y que las que son exitosas crean espacios donde los alumnos se sienten seguros ya a salvo; son las aulas en las cuales los alumnos están dispuestos a ampliar, arriesgar y buscar su autoridad interpretativa por sí mismos y con los otros. En una línea similar, Kris Gutiérrez y sus colegas (Gutiérrez y otros, 1995), al tratar el discurso maestro-alumno, sostienen la necesidad de espacios donde los alumnos y docentes puedan relacionarse o interactuar unos con otros, y no simplemente pasar frente a los demás. La clave es encontrar modos de lograr la participación y la interrelación, evitando el distanciamiento y las respuestas monolíticas.

La evaluación debe encarar la posibilidad de hacer posible un futuro y debe ser asequible, no imposible o improbable. Debemos crear espacios donde alumnos, docentes y otros puedan lograr su futuro y los espacios en los que las dinámicas y prácticas sean tales que impliquen un desafío, pero que no minen la ecología de la persona que son y en que podrán transformarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BAKER, A. y A. LUKE (1991): *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia, Estados Unidos: John Benjamin's.
- BASSO, K. (1970): To give up on words: Silence in Western Apache culture. *SOUTHWEST JOURNAL OF ANTHROPOLOGY*, 26, 213-230.
- BOBER, S. (1995): Portfolio conferences. Presentación en el Lesley College Literacy Institute. Cambridge, MA, Estados Unidos.
- BRUNER, J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [Traducido al castellano en 1987 con el título *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa]
- CARTER, M. (1992): *Self-assessment using writing portfolios*. Disertación doctoral no publicada. The Ohio State University, Columbus.
- CARTER, M. y R.J. TIERNEY (1988): *Writing growth: Using portfolios in assessment*. Ponencia presentada en la National Reading Conference. Tucson, Arizona, Estados Unidos.
- ELLWEIN, M.C., G.V. GLASS y M.L. SMITH (1988): Standards of competence: Propositions on the nature of testing reforms. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 17 (8), p.7-9.
- FENNER, L. (1995): *Student portfolios: A view from inside the classroom*. Disertación doctoral no publicada. The Ohio State University, Columbus, Estados Unidos.
- FORMAN, G. (1993): Multiple symbolizations in the long jump project. En C. EDWARD, L. GANDINI y G. FORMAN (Eds.): *The hundred languages of children*. Norwood, NJ: Ablex, pp.171-188.
- FORMAN, G. (1994): Different media, different languages. En L. KATZ y B. CESARONE (Eds.): *Reflections on the Reggio Emilia approach*. Urbana, IL: ERIC/EECE, pp.41-54
- FREIRE, P. y D. MACEDO (1987): *Literacy: Reading the word and the world*. South hadley, MA: Gergin y Garvey.
- GEE, J. (1990): *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York: Falmer Press.
- GREEN, J. y C. DIXON (1994): Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classroom. *LINGUISTICS AND EDUCATION*, 5, pp.231-239.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, S (1989): *Fourth generation evaluation*. Newbury Park; CA.: Sage
- GUTIÉRREZ, K.; B. RYMES y J. LARSON (1995): *Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education*. *HARVARD EDUCATIONAL REVIEW*, 65, p.445-471.
- HANEY, W. (1993): Testing and minorities. En L. WEIS y M. FINE (Eds.): *Beyond silenced voices*. Albany, NY: State University of New York Press, pp. 45-74..
- HOOKS, B. (1989): *Talking back*. Boston: South End Press.
- HOOKS, B. (1994): *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- LATHER, P (1986): Research as praxis. *HARVARD EDUCATIONAL REVIEW*, 56, (3), pp.257-277.
- LINN, R.L.; E.L. BAKER y S.B. DUMBAR (1991): Complex performance assessment: Expectations and validation criteria. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 20 (8), p.15-21.
- MOSS, P. (1996): Enlarging the dialogue in educational measurement: Voices from interpretive research traditions. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 25 (1), p.20-28.
- OGBU, J. (1988): Literacy and schooling in subordinate cultures: The case of Black Americans. En E. KINTGEN, B.KROLL y M. ROSE (Eds.): *Perspectives on literacy*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, pp.227-242.
- OGBU, J. (1991): Cultural perspective and school experience. En C. WALSH (Ed.): *Literacy as praxis: Culture, language and pedagogy*. Norwood, NJ: Ablex, pp.25-50.
- PHILLIPS, S. (1983): *The invisible culture: Communication and community on the Warm Springs Indian reservation*. New York: Longman.
- PURVES, A. (1982): Conclusion to an international perspective to the evaluation of written composition. En B.H. CHOPPIN y T.N. POSTLETHWAITE (Eds.): *Evaluation in education: An international review series*. (vol. 5). Oxford, England: Pergamon Press, pp.343-345.
- ROSE, M. (1995): *Possible lives*. Boston: Houghton Mifflin.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP (1992a): "Constructing literacy in classrooms; literate action as social accomplishment." En H. Marshall (ed.) *Redefining student learning: Roots of educational change* (p.119-150). Norwood, NJ: Ablex.
- SANTA BARBARA CLASSROOM DISCOURSE GROUP. (1992b): The referential and intertextual nature of classroom life. *JOURNAL OF CLASSROOM INTERACTION*, 27 (2), p.29-36.
- SHAVELSON, R.; G.P. BAXTER y J. PINE (1992): Performance assessment: Political rhetoric and measurement: Political rhetoric and measurement reality. *EDUCATIONAL RESEARCHER*, 21 (4), p.22-27.
- SHORT, K.G.; J.C. HARSTE y C. BURKE (1996): *Creating classrooms for authors and inquirers*. Postsmuth, NH: Heinemann.
- SPIRO, R.J.; W.L. VISPOEL, J. SCHMITZ, A. SAMARAPUNGAN y A. BOERGER (1987): Knowledge acquisition for application: Cognitive Flexibility and transfer in complex content domains. En B.C. BRITTON y S. GLYNN (eds.): *Executive control processes* (p.177-200). Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.177-200.
- STAKE, R. (1983): The case study method in social inquiry. En G. MADAUS; M. SCRIBEN y D. STUFFLEBEAM (Eds.): *Evaluation models*. Boston: Kluwer - Nijhoff, pp.279-286.
- TIERNEY, R.J.; M. CARTER y L. DESAI (1991): *Portfolio assessment in the reading-writing classroom*. Norwood, MA: Christopher Gordon.
- TIERNEY, R.J., J. WILE, A.G. MOSS, E.W. REED, J.PRIBAR y A. ZILVERSMIT (1993): *Portfolio evaluation as history: Evaluation of the history academy for Ohio teachers* (occasional paper). National Council of History Education.
- TIERNEY, R.J.; C. CLARK, L. FENNER, B. WISER, R.J. HERTER y C. SIMPSON (1998): A portfolio discussion: Assumptions, tensions and possibilities. *READING RESEARCH QUARTERLY*, 33,4
- TOULMIN, S. (1958): *The uses of argument*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press
- WILE, J. Y R.J. TIERNEY (1996): Tension in assessment: the battle over portfolios, curriculum and control. En R. CALFEE y P. PERFUMO (Eds.): *Writing portfolios in the classrooms: Policy and practice, process and peril*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 203-218.

Nota: Este artículo fue publicado originalmente en *The Reading Teacher*, Vol. 51, N° 5, febrero de 1998, Asociación Internacional de Lectura (p. 374-390), y traducido por Graciela Mestroni para *LECTURA Y VIDA*.

CAPITULO V

ABRIENDO CAMINO EN LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS

NARRACIÓN ORAL Y NARRACIÓN ESCRITA: LA BELLA DURMIENTE.

J. LINO BARRIO¹ y GLORIA DOMÍNGUEZ²

Presentación.

En una buena parte de las aulas de Educación Infantil hoy día las maestras abordan la enseñanza del lenguaje escrito, algunas veces atendiendo a las presiones del exterior, otras a las presiones de los compañeros de otros niveles, otras por convencimiento propio. La tendencia que se adivina es que en el inmediato futuro se hará más hincapié en este contenido, por lo que es previsible que se reavivarán las polémicas en que siempre ha estado envuelta la enseñanza del lenguaje escrito en Educación Infantil. Sin ánimo de insistir en tan ardua problemática (Domínguez y Barrio, 1997; Barrio y Domínguez, 1999; Barrio, 1999) parece bastante evidente que los mismos argumentos van y vienen a lo largo del tiempo, aunque puedan variar los fundamentos en los que se sostienen. Muchas veces, sin embargo, se tiene la sensación de que tales discusiones encuentran su medio natural más en el ámbito académico que en las aulas donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Quizás esta sensación no sea sino un índice más de la complicada relación entre teoría y práctica con la que solemos convivir todos los que nos dedicamos a la educación.

En nuestra forma de entender la enseñanza del lenguaje escrito, hemos resaltado la importancia de cuatro principios básicos que se apoyan en la base teórica que proporcionan los estudios lingüísticos, psicolingüísticos y educativos, y que pretendemos que sean la guía de nuestra actuación en el aula (Domínguez y Barrio, 1997). La presentación que hacemos de la lectura y la escritura desde que empezamos en el primer año de Educación Infantil trata de conjugar la funcionalidad del lenguaje escrito en nuestra cultura, con la significación que los usos del lenguaje escrito pueda tener para nuestros niños. Para ello creamos en el aula un ambiente en el que lectura, escritura y textos escritos cumplen funciones reales para los niños. Suscitamos así la exploración activa del sistema de escritura, que cada uno a su modo va realizando, proporcionándoles el apoyo imprescindible que todos necesitan en tan complicado caminar. La colaboración con las familias, siempre necesaria, lo es si cabe más para el buen desarrollo de nuestros propósitos.

Por otro lado, y en congruencia con tales principios y con la concepción educativa de la Educación Infantil, la enseñanza del lenguaje escrito la entendemos integrada en el conjunto de actividades que desarrollamos a lo largo del día escolar. Es así como pretendemos que cobre un sentido para los niños que sea a la vez significativo y funcional.

Sobre todo en los momentos iniciales del aprendizaje, la relación del lenguaje escrito y el lenguaje oral es muy intensa, como han estudiado desde distintos puntos de vista diferentes autores [por ejemplo, Ferreiro y Teberosky, Garton y Pratt, Kress, Wellis, Clara-Benveniste...]. Además de las reflexiones teóricas, en nuestra experiencia diaria observamos cómo los niños interpretan [dicen] lo que han querido escribir; cómo recrean oralmente lo que saben o infieren que está en el

¹ Universidad de Valladolid

² Maestra de Educación Infantil

texto escrito por otro y así, como ellos dicen, 'leen a su manera'; cómo verbalizan lo que quieren escribir cuando están intentando guiarse por el principio alfabético; cómo expresan oralmente lo que se proponen escribir... En nuestra tarea didáctica, cuidamos de hacer explícitas estas relaciones porque así apoyamos el proceso constructivo de los niños en lo que se refiere tanto al código como al sentido y significado de lo que se quiere expresar y comunicar. La producción escrita de los niños en nuestra aula deriva, pues, de un proceso individual y colectivo de elaboración oral del que hemos ofrecido abundantes muestras.

En esta colaboración tomaremos un ejemplo de nuestra práctica para pensar, con él en las manos, sobre lo que significa aprender a utilizar el lenguaje escrito y la compleja relación que guarda con el oral. Tras una referencia imprescindible al contexto, presentaremos y analizaremos los resultados de una actividad hecha en torno a los cuentos, que llevó a una niña a contar y escribir el cuento de La Bella Durmiente.

Los cuentos.

Del conjunto variado de actividades que habitualmente llevamos a cabo, hay una en la que la relación entre lenguaje oral y escrito reviste unas características particulares. Nos referimos a las actividades que tienen como elemento central los cuentos.

Desde la más antigua tradición escolar hasta los estudios más recientes hay una unánime coincidencia en el papel que pueden desempeñar los cuentos en el desarrollo infantil (Dominguez y Barrio, 1997). Además de las funciones psicológicas (Bettelheim), cognitivas y de construcción de la identidad sociocultural (Bruner), se han destacado también sus aportaciones en el desarrollo del lenguaje (oral y escrito) en conexión con el éxito escolar (Wells). Sólo queremos ahora recordar la importancia de los cuentos en relación con el aprendizaje del lenguaje escrito. Como señala G. Wells (1988:242):

"En la conversación, los niños descubren las formas de lenguaje oral que se corresponden con su elaboración interna de historias. Pero, escuchando historias leídas en voz alta, no sólo amplían el campo de experiencia que son capaces de comprender, sino que además, empiezan a asimilar esa otra modalidad más poderosa y abstracta de representar la experiencia que es el lenguaje escrito".

Kress (1982) señaló la dificultad que entraña para los niños aprender un nuevo lenguaje, el lenguaje escrito, gobernado por reglas socialmente establecidas y que son distintas de las que ya utilizan para hablar. Las dificultades mayores que encuentran en los comienzos del aprendizaje proceden de su falta de dominio del desarrollo temático (tópico) y de las estructuras textuales apropiadas al mismo. Cuando el niño está comenzando a escribir, en efecto, uno de los principales problemas con que tropieza se refiere a los contenidos que quiere expresar por escrito. La pregunta que muchas veces oímos en las aulas mientras atendemos a los que están intentando escribir, es: "Y ahora qué pongo?". Pues bien, hay un tipo de lenguaje cuya utilización oral facilita los primeros pasos de la escritura en los dos aspectos señalados, las estructuras textuales y el desarrollo del contenido. Es la narración, y entre ella, nos atrevemos a añadir, los cuentos:

"La escritura narrativa debe ocupar un lugar especialmente importante en el aprendizaje de la escritura, porque permite al niño desarrollar las estructuras textuales y los mecanismos de la escritura a partir de sus habilidades ya establecidas en el lenguaje oral" (Kress, 1982:59)
 "... La narración [tanto oral como escrita] tiene un poderoso efecto cognitivo y conceptual

en el niño. Las demandas de la escritura no-narrativa son de distinto orden tanto cognitiva como lingüísticamente de las de la narración. En la escritura narrativa los hechos controlan al escritor, mientras que en la escritura no-narrativa el escritor tiene el control sobre los hechos" (-Id.:78).

Si el niño ha desarrollado el esquema narrativo, sabe que en los cuentos hay unos personajes a quienes les sucede algo que les obliga a actuar de determinada forma para obtener el éxito final. Ese hilo abstracto les puede ayudar a hilvanar mil historias concretas.

En nuestra aula, leemos, escribimos y utilizamos los cuentos con distintas finalidades, unidas todas en el terreno común de lo mágico, del placer de recorrer parajes maravillosos creados por la palabra. Pedimos también la colaboración de las familias, tanto para incrementar nuestra biblioteca de aula como para que lean y cuenten cuentos a los niños. Leer y contar cuentos a los niños, tomar a los cuentos como motor de la conversación colectiva, brindarles la oportunidad de contar y escribir cuentos, todo ello establece una red muy tupida de conexiones entre lenguaje escrito y lenguaje oral, ambos caracterizados por los rasgos discursivos de este tipo de texto peculiar.

La Bella Durmiente.

El ejemplo que vamos a examinar parte de nuestro deseo de promover la colaboración con las familias. Los cuentos pueden ser un buen eslabón para establecer puentes entre familia y escuela, cimentados en el interés de los niños. Para ello animamos a los padres para que les cuenten y lean cuentos, y por nuestra parte intentamos que el interés suscitado en casa por un cuento determinado revierta en el aula. Así, los niños tienen la opción de contar en el aula el cuento que tanto les había gustado cuando se lo leyeron sus padres en casa. La propuesta concreta que, en función de las distintas circunstancias diarias, solemos hacer es que un niño cuente a los demás el cuento, hablen sobre el mismo y después lo escriba para integrarlo en la biblioteca de aula.

Este es el contexto en el que nos encontramos con Yara y el ejemplo que analizaremos. En su casa le habían regalado el cuento de la Bella Durmiente, en una extensa edición ilustrada; se lo había leído repetidas veces su madre, y se había convertido en algo muy querido para ella. Ciertamente Yara, con sus cinco años ya cumplidos, destacaba por su facilidad en la expresión oral así como por sus avances en la escritura, por eso también agradaba a sus compañeros que les contara el cuento, 'su' cuento. En la ocasión en que la grabamos, su relato fue el siguiente:

Yara: Había una vez un castillo donde vivían dos reyes que tenían una hija... y la quisieron bautizar y invitaron a las hadas del país. Después de bautizar, en vez de invitar a todas, se olvidaron de una (señala con el dedo hacia arriba para reforzar 'una')

Rober: Que era la más mala

Yara: ¿Vale?

Rober: ¿Cómo se llamaba?

Yara: Maléfica, maléfica se llamaba porque era mala.

Maestra: ¡Ah!

Yara: Y como se olvidaron, al no ser invitada dijo: Me vengaré, la mataré, pero no la mató, ¿eh?... y fue a la fiesta sin... invitar, sin ser invitada (gesto con el brazo reforzando la no invitación). Le dijo a la princesa: yo también quiero hacer un deseo: Te pincharás (gesto con un dedo clavado en la palma de la mano) con un huso y te quedarás dormida ¡unos cien años! (Mueve la mano indicando más o menos).

Rober: Mil

Yara: Así viene en mi libro

Maestra: Sí, sí, venga

Yara: (...) A los quince años

Maestra: ¿Dormida quince años?

Yara: ¡No! (Moviendo la cabeza acompañando la negación) Y tuvo quince años. Subió a una torre y allí estaba la maléfica disfrazada de bruja. Le dijo la bruja a la princesa, ¿Quieres aprender a hilar? Y dijo la princesa: Sí, sí, y la dijo (...) no toques el pincho que te pinchará (gesto con el dedo clavado en la palma de la mano). Y ella cogió el pincho, y ¡zas! se pinchó (gesto de nuevo), cayó al suelo (con más énfasis para reforzar la frase) en un profundo sueño.

Maestra: Profundo, ¿qué significa?

Yara: Pues que es un sueño muy largo

Maestra: Claro, sí es largo, fíjate, larguísimo

Yara: De pronto llegó un príncipe y dijo, ¡Oh! Qué...

Maestra: ¿Cómo llegó hasta donde estaba ella en la torre?

Yara: Pero, pero cuando él llegó estaba la princesa en la torre más alta y las hadas le dijeron: ¡Por esa, por esa torre! (Señala con el dedo hacia arriba). El príncipe dijo: ¡Oh, qué princesa más bonita! La besó y se casaron.

(...)

Yara: Después de que la besara dijo: pues me tengo que casar

Maestra: ¿Por qué?

Yara: Digo, me quiero casar con ella, es muy guapa. Se casaron y fueron felices y comieron perdices...

Tras el relato, continuó la conversación colectiva sobre el cuento y después fue al rincón de Escribo para escribirlo y dibujarlo. El resultado fue el siguiente:

(// indica la separación de páginas; las palabras entre paréntesis acompañan al dibujo, fuera de la línea de texto)

LA BELLA DURMIENTE

AUTORA: YARA //

AVIA UNA VEZ UNA PRINCESA QUE VIVIA EN UN CASTILLO Y SE BAUTIZÓ. // (CASTILLO)

Y BINI TODAS LAS ADAS DEL REINO MENOS UNA. // (HADAS)

Y SE ENFADO MUCHO. //

LE/TIRO UN HECHIZO MUY MALÉFICO //

CUANDO TUBIERA 15 AÑOS SE CLAVARIA UNA AGUJA Y SE DORMIRIA 100 AÑOS. //

Y BINO UN PRINCIPE Y LA DESP Y LA LA BESÓ. //

SEDEPROTO Y SE CASARON FIN//

Tanto la actividad de contar como de escribir el cuento podríamos decir que fueron actividades no elaboradas especialmente, actividades 'normales' dentro de lo que hacemos en el aula. Así, la escritura y dibujo del cuento fue una actividad rápida, que de una vez se plasmó en el texto recogido. Para el dibujo contaba la niña con el modelo de las ilustraciones del libro, que utilizó según su criterio. El cuento ya confeccionado se integró en el Rincón de Lectura sumándose a los libros allí depositados.

Este ejemplo nos puede ilustrar sobre las relaciones entre lenguaje oral y escrito en una niña que está aprendiendo a escribir, dentro de un tipo de texto concreto como es el cuento. El producto oral y escrito que observamos, es fruto de un ir y venir entre ambas formas: el origen es un texto escrito, el libro que tenía la niña, que se ha convertido en texto oral cuando sus padres se lo leían en casa. A partir de aquí la niña produce su propia narración oral y después su narración escrita. Si se quiere se puede multiplicar este juego de espejos, ya que el texto escrito inicial a su vez es deudor de una tradición oral, dadas las raíces folklóricas del cuento La Bella Durmiente. Para nuestros fines será suficiente analizar en primer lugar la narración oral y a continuación la narración escrita, para comparar por fin ambas.

La narración oral.

Podemos comenzar con una inocente pregunta: ¿qué hace Yara cuando cuenta el cuento?

En primer lugar, la situación es peculiar: la niña ha sido invitada a contar el cuento, para lo que se sienta en el centro del corro, en el lugar que ocupa habitualmente la maestra. No es esta una situación desconocida para los niños, porque se produce con bastante frecuencia, pero siempre quien cuenta se encuentra en una situación especial, preponderante. De esta forma, se dirige a todos los niños y a la maestra, y da muestras constantes de su intención comunicativa al pasear la mirada por los rostros de sus oyentes. La situación comunicativa, pues, reviste características típicas de la narración oral de cuentos ante un auditorio numeroso.

Fórmula de inicio:	Había una vez
Presentación:	un castillo donde vivían dos reyes que tenían una hija... y la quisieron bautizar y invitaron a las hadas del país.
Conflicto: Olvido	Después de bautizar, en vez de invitar a todas, se olvidaron de una ... Maléfica, maléfica se llamaba porque era mala...
Venganza	Y como se olvidaron, al no ser invitada dijo: Me vengaré, la mataré, pero no la maté, ¿eh?... y fue a la fiesta sin... invitar, sin ser invitada Le dijo a la princesa: yo también quiero hacer un deseo: Te pincharás con un huso y te quedarás dormida ¡unos cien años! ...Hechizo
Hechizo	

Cumplimiento del hechizo	Y tuvo quince años. Subió a una torre y allí estaba la maléfica disfrazada de bruja. Le dijo la bruja a la princesa, ¿Quieres aprende a hilar? Y dijo la princesa: Sí, sí, y la dijo (...) no toques el pincho que te pinchará y ella cogió el pincho, y ¡zas! se pinchó, cayó al suelo en un profundo sueño...
Solución del conflicto	De pronto llegó un príncipe y dijo, ¡Oh! Qué... Pero, pero cuando él llegó estaba la princesa en la torre más alta y las hadas le dijeron: ¡Por esa, por esa torre! El príncipe dijo: ¡Oh, qué princesa más bonita! La besó y se casaron...
Final feliz	Se casaron y fueron felices y comieron perdices...

La narración del cuento de La Bella Durmiente procede de las numerosas veces que se lo han leído en su casa, y tampoco es esta ocasión la primera en que lo ha contado a sus compañeros. Por lo tanto narra lo que ha memorizado de la lectura oída, y esa memorización implica una selección de elementos narrativos. El texto original era de mucha mayor extensión, así que la niña lo ha condensado en los elementos que ciertamente son los centrales, los que dan vida a la narración, la hacen interesante y completa. Desde un punto de vista cognitivo, parece claro que la niña ha sido capaz de captar y reproducir el esquema narrativo de forma eficaz.

Desde un punto de vista textual, genérico, en la narración oral encontramos los elementos centrales de cualquier narración:

La niña recuerda y expresa los elementos centrales del cuento y los organiza siguiendo el orden cronológico y lógico de la historia. Las partes del cuento se relacionan entre sí mediante conectores temporales como 'después', 'de pronto', y la utilización reiterada de 'y'. También hay que resaltar la relación lógica, explicativa, que establece para cohesionar la historia. Nos cuenta primero que invitaron a las hadas, pero 'se olvidaron de una', e inmediatamente después reitera: 'y como se olvidaron'. La insistencia en el olvido se debe a que es la justificación del enfado del hada, junto con su característica personal de maldad, 'hada maléfica', y, por lo tanto, es la causa que desencadena el conflicto.

En el lenguaje que usa encontramos las huellas que la lectura del texto escrito original ha dejado grabadas en su mente, en forma de palabras, enunciados y expresiones que claramente nos remiten a aquel origen. La utilización de un término tan desusado como 'maléfica'; o de palabras que designan objetos y actividades que no proceden de su experiencia como 'huso', 'hilar'; o de la expresión 'de pronto', y la exclamación '¡Oh!', sin duda forman parte de tales huellas.

Por otro lado, el uso constante del estilo directo confiere viveza al relato. Son los personajes quienes cobran vida y hablan en la voz de la niña. El efecto que tiene la utilización del estilo directo es inmediato en el público, lo que nos lleva a considerar cómo afecta la situación comunicativa al relato. Dos son los aspectos que estimamos más evidentes e importantes:

- Las intervenciones de otros. Aunque este aspecto merecería un estudio más detallado, ahora sólo

anotaremos que las intervenciones de los niños y de la maestra durante el relato, le ayudan a recordar algún episodio que olvidaba, algún elemento que sirve para entender mejor la secuencia de los hechos. Cuando contesta a la corrección que Rober le hace, llama la atención que el argumento que utiliza Yara para reafirmarse es la referencia a su libro. Ese recurso a la autoridad, nos descubre la importancia que concede a su fuente, y cómo está intentando reproducir lo que tantas veces ha escuchado leído.

- La conciencia que tiene la niña del público al que se dirige, se manifiesta tanto en el lenguaje corporal, como en la complicidad que muestra con ellos cuando cambia el discurso para tranquilizar a los oyentes ('pero no la mató, ¿eh?'). Este sentido de la audiencia que influye en el discurso es especialmente destacable como muestra de la capacidad de la niña de introducir al oyente(s) en el relato y ponerse en su punto de vista. La entonación y el énfasis con que resalta las intervenciones de los personajes son otro procedimiento que utiliza con habilidad para captar la atención y transmitir con viveza el relato.

La narración escrita.

Si examinamos ahora el cuento escrito, podemos preguntarnos también qué hizo la niña.

En este caso la escritura fue una actividad individual. La niña realizó el cuento de una forma continuada, comenzando por las líneas de texto y completando la página con la imagen. Para ello:

- Seleccionó unos determinados elementos del cuento al tiempo que iba escribiendo.
- Adoptó un formato libro, de modo que fraccionó el relato en una serie de fragmentos de texto destinando una hoja para cada uno, separando así gráfica y físicamente el relato.
- En cada hoja, el texto escrito [el fragmento seleccionado] está acompañado de un dibujo con quien está relacionado. Esta relación a veces se especifica con una palabra que acompaña al dibujo.

Una primera impresión que produce la lectura del texto escrito es el dominio que la niña muestra de la escritura. Claramente se guía por el principio alfabético y lo hace de forma muy correcta. En este sentido, los errores y las correcciones que encontramos son interesantes porque pueden ilustrarnos sobre el proceso de escritura.

Yara escribe 'bini' por 'vinieron', lo que parece deberse a la rapidez de la acción de escri-

Fórmula de inicio Presentación	AVIA UNA VEZ UNA PRINCESA QUE VIVIA EN UN CASTILLO Y SE BAUTIZÓ//(CASTILLO)
Conflicto: Enfado Hechizo	Y BINI TODAS LAS ADAS DEL REINO MENOS UNA // (HADAS) Y SE ENFADO MUCHO// LE TIRO UN HECHIZO MUY MALEFICO//
Cumplimiento del hechizo	CUANDO TUBIERA 15 AÑOS SE CLAVARIA UNA AGUJA Y SE DORMIRIA 100 AÑOS//
Solución del conflicto	Y BINO UN PRINCIPE Y LA DESP Y LA LA BESÓ//
Final feliz	SEDEPROTO Y SE CASARON FIN//

bir, que provoca el olvido de una parte de la palabra. Las tachaduras que encontramos más adelante (desp - la) evidencian el control que, a pesar de dicha rapidez, mantiene sobre el texto que está escribiendo, en el segundo caso para corregir una equivocación de escritura (repetición de 'la'), y en el primero para corregir una equivocación en el desarrollo narrativo: la princesa se despierta después del beso, por eso tacha el primer intento equivocado. A continuación encontramos otro error, cuando escribe: 'sedeproto'. La interpretación del mismo podría ser la fusión involuntaria entre 'se despertó' y la fórmula narrativa 'de pronto'. Parecería que pretendió escribir ambos sintagmas y la parte común '-de-' hizo que los fundiera en uno solo. De nuevo es probable que la rapidez de la realización del texto, del acto físico de escribir, provocó este error.

Hay otro detalle revelador de su dominio de la escritura. Además de guiarse por el principio alfabético, cuida también la separación gráfica de las palabras, como lo muestra en la barra de separación que coloca entre 'le/tiro'. Este control, sin embargo, tiene algún fallo: 'sedormiria' 'sedeproto'. Observamos, pues, un probable efecto del acto de escribir junto con una manifestación de control sobre el producto escrito.

Desde un punto de vista de la organización textual, la niña recoge los momentos clave de la narración:

La conexión entre las partes se hace mediante el nexa 'y', a excepción del fallido 'de pronto' del último elemento de la narración. Se observa también una tendencia a articular las unidades narrativas en una estructura bimembre formada por dos oraciones unidas por 'y', entre las que hay una relación temporal: el segundo miembro es temporalmente posterior al primero.

Hay que destacar otros elementos que no pasan desapercibidos. Yara manifiesta un cuidado especial en resaltar la puntuación del texto. Así encontramos puntos que cierran casi todos [sólo hay una excepción] los enunciados completos. Esta expresión gráfica refuerza la idea del proceso que la niña siguió para seleccionar los fragmentos: son unidades narrativas completas, y, lo más importante, manifiesta su conciencia lingüística sobre lo que tales unidades puedan ser desde un punto de vista sintáctico y textual.

Hay aquí un elemento que reviste una importancia grande, como es el formato físico en que escribe. La niña escribe el cuento adoptando unas determinadas convenciones gráficas, espaciales y textuales. La tarea de trasladar a papel el contenido textual que desea plasmar, está condicionada por la opción de utilizar un papel de un tamaño y en un sentido concreto (apaisado), por la distribución del texto en páginas, y por la utilización de ilustraciones (dibujo). Además aparece también el título del cuento, el nombre de la autora en la portada, y las páginas están numeradas.

El conocimiento que la niña muestra de tales convenciones proviene de su familiaridad con cuentos editados que le sirven de modelo, pero también de la influencia del medio escolar. Desde que entran los niños en Educación Infantil comenzamos a trabajar estos aspectos no sólo para que los conozcan, sino también para que sean capaces de utilizarlos ellos mismos. Son muchos los tipos de texto que trabajamos partiendo de la expresión conjunta en forma oral y terminando en la escritura [siempre con sentido] que ha de atenerse a las características del texto escrito y a las respectivas convenciones genéricas.

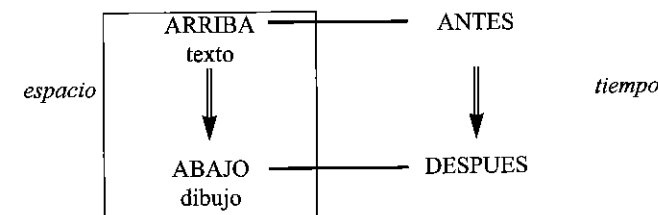
De este conjunto de convenciones que hemos mencionado, cabe reflexionar sobre el posible influjo que tiene en la escritura la disposición del texto en páginas y la combinación con las

ilustraciones.

Creemos que la división del texto en fragmentos completos, como antes señalamos, se ve

LA BELLA DURMIENTE AUTORA: YARA	Una figura femenina
AVIA UNA VEZ UNA PRICESA QUE VIVIA EN UN CASTILLO Y SE BAUTIZÓ // (CAS- TILLO)	Castillo
Y BINI TODAS LAS ADAS DEL REINO MENOS UNA// (HADAS)	Tres hadas sonrientes, con rasgos comunes (gorro, varita mágica) y con diferencias
Y SE ENFADO MUCHO//	Un hada, con sus atributos, con cara de enfado. Una aguja enhebrada
LE TIRO UN HECHIZO MUY MALÉFICO//	Un hada, con sus atributos y cara de enfado
CUANDO TUVIERA 15 AÑOS SE CLAVA- RIA UNA AGUJA Y SE DORMIRIA 100 AÑOS//	Una figura femenina yacente en un lecho, con expre- sión neutra, y ojos poco señalados (dormida)
Y BINO UN PRINCIPE Y LA DESP Y LA LA BESÓ//	La anterior figura (diferente disposición, ahora sin pelo y con los ojos abiertos) y una figura masculina. Unas rayitas unen ambos rostros (¿mirada?)
SEDEPROTO Y SE CASARON FIN//	Figuras de los novios (ella con velo y pendientes) mostrando su contento en el rostro y enlazados de la mano.

reforzada por la escritura en páginas. Encontramos, además, una posible relación con la lectura en voz alta. En muchas ocasiones, cuando los niños leen libros en público [incluso 'a su manera'], la entonación que usan manifiesta esa coincidencia entre unidad sintáctica, unidad textual y unidad física de la página. Es decir, acompañan la entonación en cadencia, que gráficamente representamos con un punto, con el hecho de pasar la página. De este modo, cuando ellos escriben, intentan establecer esa equivalencia que probablemente han ido aprendiendo en las actividades que realizamos de lectura pública de cuentos. Así pues, la escritura distribuida en páginas puede ayudar a con-



formar el concepto de unidad y de partes. Colabora de esta forma en el establecimiento de la estructura narrativa, que cuenta con elementos que se combinan entre sí, y de la unidad sintáctica completa como unidad de significado integrada en el todo textual.

Es probable, también, que la utilización peculiar que se hace de las páginas refuerce el carácter sintético de la escritura [en comparación con la narración oral, como veremos]. La niña no tiene un espacio ilimitado para contar, sino que ha de ceñirse al espacio de unas líneas situadas en la parte superior de la hoja que dejen, además, el suficiente para incluir la ilustración.

En cuanto a los dibujos que acompañan al texto, y teniendo en cuenta las mismas condiciones contextuales que antes resaltamos, nos ayudan para entender lo que para esta niña significó escribir un cuento. El primer rasgo que nos llama la atención es que hay una perfecta conexión entre texto escrito e ilustración gráfica. Esta conexión se puede precisar un poco más: la ilustración representa en la mayor parte de los casos el contenido esencial del texto.

Texto escrito	Dibujo
Yara. Había una vez un castillo donde vivían dos reyes que tenían una hija... y la quisieron bautizar y invitaron a las hadas del país.	AVIA UNA VEZ UNA PRICESA QUE VIVIA EN UN CASTILLO Y SE BAUTIZÓ // (CASTILLO)
Después de bautizar, en vez de invitar a todas, se olvidaron de una (señala con el dedo hacia arriba para reforzar lo de una)	Y BINI TODAS LAS ADAS DEL REINO MENOS UNA// (HADAS)
... Yara: Maléfica, maléfica se llamaba porque era mala.	Y SE ENFADO MUCHO//
... Yara: Y como se olvidaron, al no ser invitada dijo: Me vengaré, la mataré, pero no la maté, ¿eh?... y fue a la fiesta sin... invitar, sin ser invitada (gesto con el brazo reforzando la no invitación) Le dijo a la princesa: yo también quiero hacer un deseo: Te pincharás (gesto con un dedo clavado en la palma de la mano) con un huso y te quedarás dormida ¡unos cien años! (Mueve la mano indicando más o menos).	LE TIRO UN HECHIZO MUY MALÉFICO//
... Yara: ...Y tuvo quince años. Subió a una torre y allí estaba la maléfica disfrazada de bruja. Le dijo la bruja a la princesa, ¿Quieres aprende a hilar? Y dijo la princesa: Sí, sí, y la dijo (...) no toques el pincho que te pinchará (gesto con el dedo clavado en la palma de la mano) y ella cogió el pincho, y ¡zas! se pinchó (gesto de nuevo), cayó al suelo (con más énfasis para reforzar la frase) en un profundo sueño.	CUANDO TUBIERA 15 AÑOS SE CLAVARIA UNA AGUJA Y SE DORMIRIA 100 AÑOS//
... Yara: De pronto llegó un príncipe y dijo, ¡Oh! Qué...	Y BINO UN PRINCIPE Y LA DESP Y LA LA BESÓ//
... Yara: Pero, pero cuando él llegó estaba la princesa en la torre más alta y las hadas le dijeron: ¡Por esa, por esa torre! (Señala con el dedo	

hacia arriba). El príncipe dijo: ¡Oh, qué princesa más bonita! La besó y se casaron. ... me quiero casar con ella, es muy guapa. Se casaron y fueron felices y comieron perdices...	SEDEPROTO Y SE CASARON FIN//
---	------------------------------

De todas las imágenes, desearíamos detenernos en una que nos parece sumamente interesante para comprender la relación que la niña quiere establecer entre texto e imagen. El elemento central de la narración es el hechizo, y su consecuencia es el cumplimiento posterior del mismo. En el texto escrito se expresa de modo muy preciso el hechizo, pero inmediatamente después se encamina la narración hacia el desenlace con la llegada del príncipe. No se especifica que tal hechizo maléfico se cumplió. Es aquí, creemos, donde la ilustración cumple una importante función. La figura que acompaña al hechizo no hace referencia al mismo, sino a sus resultados. La figura yacente significa que el hechizo que acabamos de leer en la parte superior de la hoja se cumplió si seguimos el eje temporal que nos lleva a la figura [distribución espacial del tiempo: arriba / abajo, antes / después]. Allí nos encontramos a la princesita sufriendo ya las consecuencias del pinchazo anunciado.

Así pues, la ilustración no es un elemento decorativo, bonito, para que guste más el cuento, sino que forma parte de la narración junto con el texto escrito. A veces tiene una finalidad explicativa, en otras completa lo que en el texto se nos ha contado. El libro que le habían regalado contenía ilustraciones que, sin duda, pudieron servir de modelo a las que la niña dibujó. Sin embargo, es la niña quien elige qué ilustraciones incluir en 'su' cuento y cómo distribuirlas en las páginas, por lo que la posible imitación o el posible efecto del modelo no resta valor, creemos, a la interpretación que hemos hecho.

Narración oral y narración escrita.

La comparación entre el texto transcrito y la escritura de la niña tiene un punto de partida común. En ambos casos se guía por sus recuerdos, por la memoria de la narración que ha escuchado con atención y arrobado en numerosas ocasiones. En ambos casos es una actividad individual, que se diferencia en que en la narración oral la niña se dirige a la maestra y al grupo de niños, recibe feedback de la audiencia, introduce componentes dirigidos específicamente a la misma, y se apoya en el gesto para completar la expresión oral. Estos componentes propios de la situación comunicativa oral no se encuentran, claro está, en el texto escrito... al menos de la misma manera.

Si el punto de partida es común, los resultados orales y escritos presentan notables diferencias, que a continuación especificaremos. En el cuadro siguiente se pueden observar de forma inmediata algunas de esas diferencias:

Si nos fijamos en la estructura, en ambos textos encontramos prácticamente los mismos elementos, aunque con alguna variación interesante:

En ambos textos aparece la fórmula de inicio, pero la presentación es distinta. En el texto oral el elemento que se destaca es el castillo, mientras que en el escrito es la princesa el sujeto principal. Al contar la niña sigue un procedimiento de progresiva focalización: castillo - reyes - hija

(princesa), que va del escenario al personaje, mientras que al escribir aparece primero la princesa y después se inscribe en el escenario (castillo). Sin embargo, la importancia que concede la niña al escenario se recoge también en el escrito ya que la ilustración de esa primera hoja representa un castillo (no una princesa), que se acompaña con el nombre escrito ('castillo'). En la comparación que hacemos es patente que la versión oral es más amplia, es una construcción más compleja que la que nos ofrece el texto escrito, donde se prescinde de los reyes para quedarse con los elementos clave: princesa y castillo.

Texto oral	Texto escrito
Fórmula de inicio	Fórmula de inicio
Presentación	Presentación
Conflicto:	Conflicto:
Olvido	Enfado
Venganza	Hechizo
Hechizo	Cumplimiento del hechizo
Cumplimiento del hechizo	
Solución del conflicto	Solución del conflicto
Final feliz	Final feliz

La invitación para el bautizo aparece de modo explícito en la narración oral. Como es lógico fueron los reyes quienes cursaron la invitación. Es este un elemento importante en la narración, ya que la invitación es el hecho que desencadena el conflicto. Sin embargo, en la escritura no aparece como tal. Se menciona el bautizo, pero el sujeto de la acción ya no son los reyes, y la invitación subsiguiente se puede dar por supuesta en el siguiente episodio narrativo, condensada en el 'y vinieron todas las hadas del reino'.

Mayores diferencias se aprecian en el desarrollo del conflicto y en el desenlace. La primera y más patente es la mayor extensión que tiene el texto oral. En él se precisan los hechos que se van encadenando de un modo lógico y siguiendo una secuencia temporal, comenzando por el olvido en la invitación. El texto escrito sigue en la línea de condensación que antes indicamos: se omite el olvido, que se puede inferir a partir del lacónico 'menos una'. Las consecuencias de este olvido se expresan también con extensión en el oral, y con sobriedad en el escrito.

Otra diferencia evidente es la utilización del estilo directo en el texto oral, frente a su total ausencia en el escrito. Todo ello contribuye a marcar lo que creemos que es el rasgo fundamental que establece el contraste entre ambos textos: el texto escrito es un texto condensado, sinóptico, sintético, mientras que el texto oral es un texto desarrollado, más rico en acciones y en personajes que tienen voz propia. La condensación narrativa del texto escrito se compensa en cierto modo, como ya señalamos, con las ilustraciones. Esta condensación, sin embargo, no va en detrimento de la riqueza lingüística, es decir, no parece que sea debida a la escasez de medios o recursos lingüísticos. La prueba más evidente la encontramos precisamente en el momento en el que se presenta de forma más elevada. Lo que en el texto oral se cuenta con la amplitud que merece el núcleo dramático de la narración, es decir, la reacción del hada 'maléfica', su enfado, el hechizo vengativo y su cumplimiento, se concentra de forma extraordinaria en el texto escrito. Así, la formulación del hechizo, que a la vez incluye su cumplimiento, es de una precisión y complejidad lingüística digna de destacarse: 'cuando tuviera 15 años se clavaría una aguja y se dormiría 100 años'. [Obsérvese

además el uso de la notación numérica].

En el texto oral, el estilo directo evita esta complejidad. Encontramos así dos maneras de formular una misma idea manejadas con similar destreza, tanto desde un punto de vista sintáctico como léxico. Hemos resaltado la complejidad sintáctica que ofrece el texto escrito, pero no menos interesantes son las distintas opciones léxicas que toma la niña: 'te pincharás con un huso' / 'se clavaría una aguja' son las distintas palabras que selecciona en uno y otro texto. Podemos pensar que el primero es más dependiente del modelo original, mientras que el segundo es una versión más personal del texto aprendido. Si el lenguaje es una caja de herramientas que nos ofrece múltiples posibilidades para significar, como señala Halliday, la comparación entre los dos textos nos muestra a una niña de cinco años capaz de utilizar con soltura la herramienta que en cada caso necesita para sus finalidades comunicativas.

En ambas actividades lingüísticas se mantiene la secuencia temporal y el suspense narrativo que, dentro de la narración oral, se consiguen por la coherencia y cohesión textual y la entonación, y en la narración escrita por medio de la fragmentación del texto en páginas. Cada hoja muestra sólo un componente del relato, de modo que la secuencia de páginas, el pasar cada hoja establece la hilazón temporal, lógica y también el suspense [¿qué habrá en la página siguiente?].

Si comparamos ambos textos dentro de sus distintas situaciones comunicativas, encontramos en ellos la expresión multimodal de significados: la expresión corporal, la gestualización, acompañan y completan la narración oral en la que el texto se enriquece con los matices de la entonación. En el cuento escrito es el dibujo quien parece desempeñar una función similar: el dibujo completa [no sólo complementa, como si fuera un elemento accidental] el texto conciso agrupado en la parte superior de la página.

Así pues, encontramos dos formas de expresión narrativa (oral, escrita) en las que el lenguaje se apoya en otros medios (gesto, dibujo), se adapta a las convenciones de las distintas situaciones comunicativas (narración oral, formato libro), y en conjunto pone en evidencia la habilidad con que es utilizado por una niña de cinco años.

Conclusiones.

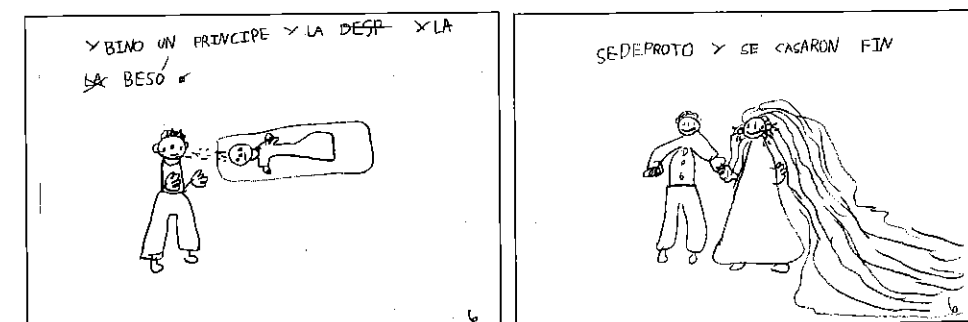
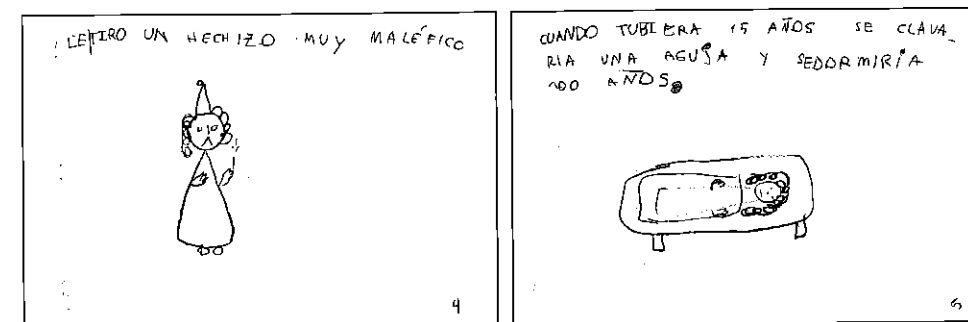
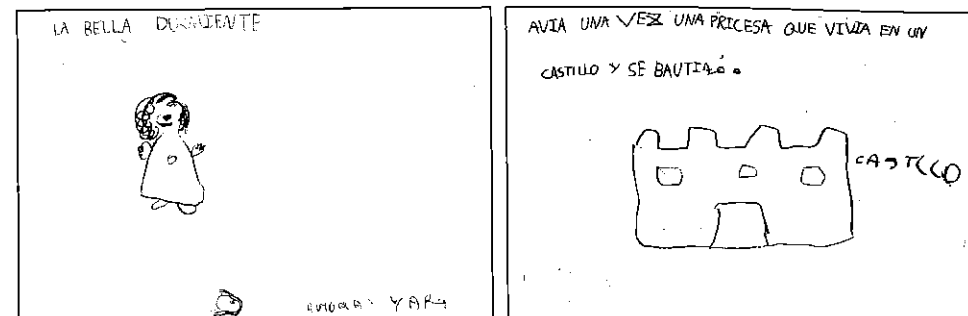
Hace muchos años que desarrollamos este tipo de actividades en torno a los cuentos, con múltiples variantes. Son muy numerosos los cuentos escritos por distintos niños que hemos ido recogiendo, como son abundantes las grabaciones que hemos hecho de los relatos que ellos nos narran. Sólo en algunas contadas ocasiones, y motivados por distintas circunstancias, nos hemos parado a estudiar con cierto detalle alguna muestra de lo que para nosotros es ya un preciado tesoro. Lo que siempre nos ha sucedido cuando detenemos el tiempo y dedicamos nuestra atención a examinar lo que hacemos o hemos hecho, es que encontramos miles de nuevos destellos que nos hacen aprender más y más sobre lo que los niños son capaces de hacer. La discusión sobre el sentido de un pequeño detalle, la lectura de lo que otros han pensado, nos sirven para conocer más y mejor a los niños, y para que nuestras propuestas didácticas se ajusten más a sus enormes posibilidades y a nuestros principios educativos.

La comparación entre la narración oral y escrita del cuento de La Bella Durmiente nos ha servido para entender mejor una característica del lenguaje escrito que se ha destacado, sobre todo en relación con el texto escrito expositivo. Se ha dicho que el lenguaje escrito es sinóptico frente

al carácter dinámico del oral (Wells, 1999:146). Incluso cuando estamos ante un texto narrativo, la comparación con la narración oral que hemos hecho manifiesta con claridad ese rasgo. Subrayamos esta diferencia evidente en el ejemplo, para insistir en que, a pesar de la clara relación entre ambos, el lenguaje escrito no es una mera transcripción del lenguaje oral. Cuando Yara escribía su cuento, no estaba traduciendo lo que antes había contado, estaba realizando una operación diferente. Incluso tratándose de un mismo género, el cuento, las reglas que rigen la narración oral y la escrita son distintas. Por eso creemos que hemos de posibilitar en nuestras aulas estas variadas actividades en torno al cuento.

Hemos estudiado productos, más que procesos. Resultados, más que los caminos que a ellos han llevado. Han sido ejemplos de cómo una niña da muestras de su apropiación de un género discursivo, el cuento, tanto en su versión oral como escrita. Aunque nos hemos centrado en las características del resultado de una acción individual, no queremos que ese foco en lo individual oculte la dimensión social de todo el proceso. Si la niña ha sido capaz de producir aquellos discursos [oral y escrito], y ha sido capaz de hacerlo con una notable destreza, es porque ha participado en actividades conjuntas en torno a la lectura, narración y escritura de cuentos. Si ha sido capaz de organizar el discurso narrativo, es porque se ha apropiado de los rasgos fundamentales de tal género discursivo a través de su implicación en actividades con los cuentos. Si ha sido capaz de escribir adoptando las convenciones del lenguaje escrito, y las convenciones del libro publicado, es porque ha ido descubriendo y haciendo suyas las posibilidades que ofrece la escritura en su medio social y escolar. Si ha sido capaz de llegar a estos resultados es porque ha habido un proceso en el que ha recibido ayuda pertinente de adultos próximos en su medio familiar y en el aula.

Concluimos con este último punto. Al principio señalamos cuáles eran los principios que pretendíamos seguir en nuestra práctica en el aula. Escribir cuentos, igual que contarlos y leerlos, es una de las actividades que tienen sentido para los niños en nuestra aula y para lo que les ofrecemos los modelos, la ayuda pertinente así como las ocasiones para que exploren con las características de este género peculiar. El ejemplo que hemos ofrecido creemos que es el ejemplo de una niña que ha alcanzado un notable dominio de este género. Junto a ella hay otros veinte niños, cada uno de los cuales ha alcanzado un distinto grado de dominio. Lo que nos dice el ejemplo de Yara es que incluso a su edad no es imposible obtener resultados como el de ella. Creemos que puede ser más estimulante para las maestras discutir los buenos ejemplos que amplían nuestra ya manifiesta confianza en las posibilidades de los más pequeños.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLEBEE, A.N. (1978): *The Child's Concept of Story*. Chicago: The Univ. of Chicago Press.
- BARRIO, J. L. y DOMÍNGUEZ, G. (1996): *Estudio de caso: La escritura y el ordenador en un aula de Educación Infantil*. Madrid: La Muralla.
- BARRIO, J. L. y DOMÍNGUEZ, (1999): *Polémica sobre el lenguaje integrado*. COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKÍ, 50, pp. 23-430.
- BARRIO, J.L. (1999): *Les discussions sobre els mètodes*. PERSPECTIVA ESCOLAR, 239, pp. 19-27.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998): *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- DOMÍNGUEZ, G. y BARRIO, J. L. (1997): *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula*. Madrid: La Muralla.
- DOMÍNGUEZ, G. y BARRIO, J. L. (2001): *Lenguaje, pensamiento y valores. Una mirada al aula*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- DOMÍNGUEZ, G. (2002): *Vivir la escuela*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y GÓMEZ, M. (Eds.) (1982): *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- FERREIRO, E., PONTECORVO, C. y otras (1996): *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- GARTON, A. y PRATT, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización*. Barcelona: Paidós-MEC.
- KRESS, G. (1982): *Learning to Write*. London: Routledge and Kegan.
- KRESS, G. (1997): *Before Writing: rethinking the paths to literacy*. London: Routledge.
- WELLS, G. (1988): *Aprender a leer y a escribir*. Barcelona: Laia.
- WELLS, G. (1999): *Dialogic Inquiry*. Cambridge: Cambridge Univ. Press. [Traducción castellana: *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós, 2001]

LA NOTA INFORMATIVA A LOS PADRES:
UNA OCASIÓN PARA APRENDER A ESCRIBIR.*Vicenta Altava e Isabel Ríos¹

1. Introducción.

1.1 Antecedentes y marco de la experiencia.

El presente artículo es resultado de la actividad de un seminario permanente que trabaja desde el curso 96-97 en la Universitat Jaume I de Castellón y en el que participan maestros y maestras de educación infantil y primaria y profesoras de universidad de diferentes áreas de conocimiento relacionadas con la educación.

Durante varios años se ha ido reflexionando sobre diversas maneras de llevar al aula actividades de interés para los niños que tuvieran relevancia social y cultural para ellos y que contribuyeran a enseñar los contenidos del currículum.

Los objetivos del seminario que condicionan la metodología de trabajo de este grupo son:

- reflexionar sobre la práctica educativa y tratar de encontrar puntos de contacto con la teoría que fundamente el trabajo en las aulas.
- poner a disposición de los diferentes participantes las experiencias del resto y
- proporcionar a los estudiantes de maestro, a través de sus profesoras, una fuente de experiencia que les ayude a configurar un modelo determinado de práctica docente.

Bajo estos presupuestos y con objeto de facilitar la formación permanente de los miembros del seminario, a principio del curso 2000-2001, el grupo se planteó la tarea de investigar qué ocurría con la enseñanza de algún tipo de texto usual y accesible a niños de Educación Infantil. La finalidad de esta tarea era sistematizar los contenidos que se enseñan en lengua escrita y la forma de enseñarlos, señalando los puntos de contacto y las diferencias existentes entre cada una de las aulas, las maestras y cada grupo de alumnos. En este contexto aparecía la nota informativa como género usado por todos los maestros en diversas situaciones, para comunicar a los padres cualquier actividad o necesidad relacionada con la vida de la clase y la educación de sus hijos.

Así, el trabajo que presentamos está centrado en el análisis de las interacciones de la maestra y los niños: 1) de una clase de Educación Infantil de 3 años, de enseñanza en catalán, lengua primera, en una escuela de una pequeña población agrícola del interior de Castellón, y 2) de una clase de Educación Infantil de 4 años, en un programa de inmersión al catalán, con población gitana, de una escuela de la periferia de Castellón. En ambas situaciones, en las que se pretende escribir una nota, es la maestra quien interpreta, desde su formación teórica y experiencial, los múltiples factores que interaccionan en el aula: sus intenciones educativas, las características de la materia objeto de estudio, los conocimientos y experiencias de los niños..., es ella quien toma decisiones sobre las actividades de enseñanza a realizar en cada situación concreta conduciendo la participación de los niños y niñas del grupo mientras realizan la tarea de escribir una Nota a los padres.

La actividad que presentamos diseñada por cada maestra, respeta su forma de trabajar y recoge unos planteamientos didácticos compartidos, en los que enseñar a escribir en cada uno de

¹ Universitat Jaume I. Castelló

* Integraban el Seminario en el momento de realizar esta experiencia, además de las autoras, las siguientes personas: Eva Cascales, Carmina Gómez, Elena Lengua, Manolo Miró, Noelia Moscardó, Alegría Rambla, Miquel Romero, M. Angeles Sala.

los niveles de educación infantil comporta hacerlo en situaciones funcionales de comunicación y con una metodología que, teniendo en cuenta la Zona de Desarrollo Próximo de los niños, se apoye en las ayudas que proporciona la mediación del maestro y los compañeros para lograr la construcción conjunta del conocimiento.

La diversidad de las realidades escolares de los miembros del seminario, de la que este artículo muestra dos ejemplos, nos permite comprender que no hay "recetas" válidas y aplicables a todas las situaciones, pero que, sin embargo, se consigue extraer una serie de principios comunes derivados de los presupuestos teóricos subyacentes y las metodologías utilizadas en las aulas. Estos principios comunes dan como resultado una secuencia de actividades referidas a la escritura de un texto (que hemos sintetizado en una secuencia didáctica) que se viene repitiendo en las aulas tal y como mostraremos en el punto 2. No obstante, las diferentes actividades de la secuencia didáctica tienen características particulares y presentan distinta profundidad y complejidad en cada una de las situaciones que presentamos.

Así mismo veremos en el trabajo cómo la construcción del concepto Nota se realiza en los niños a la vez que se lleva a cabo la actividad misma de escritura del texto. El contenido y la estructura del mismo son elementos esenciales para construir tanto el concepto como el propio texto.

Por todo ello, el interés de este artículo se centra en la posibilidad de aprendizaje por parte de los niños del concepto de nota mientras se aprende la función del texto, la forma, su uso, además del sistema de escritura. La enseñanza de la escritura facilita, por tanto, la construcción del conocimiento dado que el lenguaje escrito es un instrumento para "pensar y desarrollar una nueva comprensión" (Wells, 2001:157).

1.2. Referentes teóricos

La noción de secuencia didáctica está tomada en este trabajo de forma particular. Está constituida por una serie de momentos que permiten el desarrollo de la actividad de escritura, momentos clave para la construcción del texto y de los conceptos necesarios para ir construyéndolo.

Bajo estos planteamientos, es imprescindible considerar como elemento esencial para dotar de sentido a la situación y al trabajo de la maestra con los niños un continuo esfuerzo de contextualización de la actividad, relacionándola con experiencias vividas, con conceptos elaborados anteriormente o con aprendizajes más consolidados. Por ello el establecimiento de continuidades (Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1997) que permiten a los niños enlazar lo nuevo con lo ya experimentado o sabido es un recurso de gran interés didáctico.

El trabajo de las maestras requiere asimismo una aproximación a las posibilidades reales de los niños para llevar a cabo la tarea, posibilidades que van aumentando según se desarrolla ésta, gracias a las ayudas prestadas. De este modo, observaremos a lo largo de la secuencia didáctica cómo la actividad de enseñanza se sitúa en la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1978) de los niños y va posibilitando su evolución.

En otro orden de cosas, conviene destacar cómo en este trabajo hemos realizado un itinerario de la práctica a la teoría, de manera que la actividad del aula, analizada y fundamentada en los principios teóricos compartidos nos ha permitido extraer conclusiones teóricas para nuevas prác-

ticas (Ríos, 2000). Participamos con este trabajo en una línea de formación del profesorado en la cual los problemas y las actividades de las aulas son el objeto de reflexión y el programa de formación.

En relación al texto nota informativa, objeto de estudio y finalidad de la tarea, debemos hacer algunas consideraciones de corte sociocultural. El aprendizaje de la escritura es conveniente abordarlo en situaciones reales de comunicación. El mundo actual provee a las aulas de variadas situaciones de uso de la lengua escrita. La búsqueda de estas situaciones de escritura exige a la escuela, desde los primeros momentos, una mirada atenta a la realidad que la envuelve y a las posibilidades de aprendizaje de los niños con ayudas del adulto. Por otra parte, el análisis de las situaciones de comunicación escrita habituales en las aulas de educación infantil nos llevó a elegir este género, como hemos señalado anteriormente, pues "los géneros escritos constituyen las maneras culturalmente desarrolladas de llevar a cabo ciertas acciones comunicativas" (Wells, 2001:166).

Escribir textos complejos (por los requerimientos que tienen, la atención a los contextos, a los elementos de la comunicación, etc.) se convierte en una actividad imprescindible desde los primeros momentos del sistema escolar. No obstante, el concepto de lengua escrita es amplio y presenta múltiples aspectos que los niños deben aprender, muchos de ellos diferentes al código o sistema de escritura propiamente dicho. Los contenidos de lengua escrita en la etapa de educación infantil se convierten así en un conjunto amplio de saberes que deben ser enseñados con rigor en cada ocasión que se presenta en el aula o fuera de ella.

Establecer los contenidos de enseñanza de la escritura en educación infantil pasa por comprender a fondo los procesos implicados en el acto de escribir, las operaciones que se realizan y los mecanismos necesarios para llevar a cabo la tarea. Por ello, en estas primeras etapas consideramos interesante acercar a los niños al sistema (letras, relación sonido-grafía, etc.) y a los procesos de redacción, entre los que se encuentran los de planificación del texto hasta llegar al texto intentado, texto preparado para ser escrito con todos los requisitos exigibles por la situación concreta de comunicación (Camps, 1994).

En este proceso, la conversación es el elemento que va creando el contexto, plantea las situaciones de comunicación, establece continuidades, propicia la participación, reelabora las aportaciones creando los contextos de conocimiento compartido necesarios para enseñar y aprender a escribir.

Mostrar cómo se realizan estos procesos de construcción de los textos en niños muy pequeños puede ayudar a comprender cuáles son los contenidos de enseñanza de la escritura imprescindibles en la educación primaria y secundaria. Asistir a la génesis de los conceptos y del dominio de los procedimientos puede ayudarnos a comprender cuáles son los problemas de los escritores mediocres más tarde y dar luz a la manera de resolverlos.

2. La secuencia didáctica, muestra de la metodología de clase.

El valor de la propuesta de trabajo para escribir notas informativas a los padres reside principalmente, desde nuestro punto de vista, en que es el resultado de un trabajo real y posible en las aulas, que se ha llevado a cabo con unas condiciones didácticas determinadas pero que no exige marcos especiales o requisitos difíciles.

La variedad de las aulas en las que trabajamos, las diferencias sociales y culturales de los niños y sus familias, no se presentan aquí como un condicionante negativo para hacer "pensar y escribir" a los niños de educación infantil muy en los primeros momentos del aprendizaje. Al contrario, la diversidad de las situaciones de comunicación, culturales y sociales, muestra cómo el aprendizaje sólo se genera con actividades llenas de sentido y que estas actividades son posibles en cualquier contexto.

La secuencia didáctica que mostramos no es una prescripción, una receta, sino el resultado del trabajo tal como lo han realizado unos profesionales, acompañado de la reflexión teórica derivada de esa situación práctica. Se han seleccionado para este trabajo muestras de interacciones maestra-niños en clases de 3 y 4 años. En cada una de ellas se sigue el desarrollo de la secuencia, ilustrando y explicando algunos de los aspectos más relevantes. En la formulación y el análisis de la secuencia didáctica nos interesó tanto que se ha hecho para conducir la escritura de la nota con los niños (acciones consecutivas) como la manera de llevarlas a cabo.

Es importante destacar estos dos aspectos ya que no parece relevante sólo determinar qué hay que hacer para enseñar a escribir el texto, como si fuese un conjunto de acciones que dan un resultado seguro, sino que debe destacarse cómo se conduce la interacción con los niños, cómo se tienen en cuenta los conocimientos anteriores, cómo se comparten y/o amplían, cómo se atiende a la diversidad del aula, se incentiva o se aprovecha la participación, etc. En esta conversación con los niños se da importancia a una serie de actividades y actitudes que hacen que la colaboración para escribir defina la metodología en sí misma. Así es imprescindible que:

- La escritura de cualquier nota parta de una situación real en la que es necesario su uso. La creación de una situación artificial para escribir notas supondría la no funcionalidad y la falta de motivación y de sentido para escribir.
- Se respete el turno de palabra, se escuche a los compañeros y se participe activamente bajo estas normas.
- Se elabore el texto de forma colectiva oralmente (global y/o parcialmente, dependiendo de las características y longitud del texto). Se destaca así la importancia de la actividad colectiva para construir el texto, en la línea de la construcción colectiva del conocimiento.
- Se converse sobre qué se va a escribir. El tema, los contenidos y en definitiva la esencia del mensaje deben estar claros para el escritor, en este caso el grupo de niños.
- Se converse y se discuta sobre cómo se va a escribir el texto. En este aspecto se atienden de forma prioritaria los conocimientos sintácticos, léxico, de coherencia y cohesión, de atención al receptor, de adecuación al registro adecuado dependiendo de la situación de comunicación. La riqueza de las discusiones y la implicación de los niños en la solución de los problemas se pone de manifiesto y ayuda a la construcción colectiva del texto y de los saberes.
- En las actividades de textualización, la escritura colectiva en la pizarra permite la participación del grupo y la revisión de los aspectos más relevantes para el nivel y conocimientos de los niños.

Estos aspectos se ven reflejados en los diferentes momentos extraídos de las conversaciones reales y para ello resulta imprescindible un análisis del discurso y de la acción de enseñar (Altava et al., 2002). En todas ellas, en esencia, se dan actividades comunes, que vamos a mostrar

como partes de la secuencia didáctica, siguiendo los siguientes puntos:

- Creación de una situación que dé sentido a la escritura del texto
- Reconducción de la conversación hacia la finalidad del texto
- Creación, ampliación o consolidación del concepto de nota
- Formulación del texto intentado
- Textualización (si procede)
- Revisión del texto escrito (si procede)

2.1 La creación de una situación que dé sentido a la escritura de una nota

Esta situación es creada por los maestros a través de la conversación con los niños en relación con un hecho de la vida. Los maestros pretenden, por un lado, que los niños comprendan la importancia de la escritura como instrumento de comunicación y, por otro, insisten en la importancia de la nota para resolver la situación problemática concreta en la que se encuentran.

La finalidad de la nota (aquello para lo que se escribe en realidad el texto, que aparecerá en un momento posterior) es el eje a través del cual se va conduciendo la génesis del texto para su posterior escritura. Todo el proceso, a través de la conversación, muestra la importancia del lenguaje para establecer continuidades (Mercer, 1998), es decir ligar las actividades o experiencias anteriores con las nuevas, de manera que pueda reconducirse la conversación hacia el sentido de la tarea. La importancia del lenguaje escrito en la situación social del contexto de producción del texto es otro elemento a tener en cuenta. Si los niños no descubren esta importancia no lograrán entender el sentido de la actividad de escritura.

Veamos unos ejemplos de cómo se realiza esta intervención:

Niños de tres años:

La conversación crea la situación que ha de servir para dar sentido a la escritura del texto nota cuyo concepto, como se verá más adelante, en estos niños de tres años, se va creando por primera vez. En esta situación concreta la nota es útil para pedir a los padres que den a los niños una bolsa de plástico que necesitan en la escuela. Sirve por tanto para comunicar una necesidad y realizar una demanda. Aparece a menudo una referencia a que el mensaje podría darse oralmente, pero los niños "no se acuerdan" de comunicar su necesidad a la familia; por tanto, el lenguaje escrito se presenta como el único medio posible para "recordar" y actuar. También sirve para posibilitar la comunicación entre la escuela y la familia, entre la maestra y los niños y las familias ausentes de la situación de comunicación en la clase.

Maestra. Vamos a ver qué han traído,... porque todos los días los niños traen cositas de casa,... y vemos qué han traído...// Arancha, ¿qué has traído hoy?

Arancha. Una bolsa...

M. Una bolsa, muy bien!...// y ¿para qué has traído una bolsa, Arancha?, a ver si sabes explicarlo,...

A. Para coger piedras...

M. Muy bien// Arancha ha traído una bolsa para coger piedras David. Y nosotros tenemos dos asas,.. yo una y ella otra,...

M. Muy bien,.. y cogéis cada uno de una,...

A. Yo esa,...

M. Escuchad, las bolsitas en que ponemos arena, ¿para qué sirven también?// ¿qué ponemos en las bolsitas?

Sonia. Piedras, arena,...

M. Arena, piedras, ... y ¿qué más?.. cuando...// ¿qué hacemos? A ver quién lo sabe decir, ...// cuando...

Ruth: Cuando nos mojamos,...

M. Cuando nos mojamos, ¿qué hacemos?

Los niños no responden...

M. Nos cambiamos,.../ y la ropa que está mojadita, ¿dónde la ponemos?

David. En las bolsas!

Ruth. Yo también traeré!

M. Muy bien! En las bolsas,...// Y ¿sabéis qué pasó un día?

No contestan

M. Que las bolsas se gastaron todas// ¿por qué se gastaron?

David. Para coger piedras

M. Para coger piedras!, muy bien... y entonces Elena ¿qué dijo?

No contestan

M. "tenéis que traer bolsas de casa,"...// pero no se ha acordado nadie... nada más se ha acordado Arancha.

Las preguntas de la maestra permiten en ocasiones que los niños recuerden lo que hacen en clase. En otro momento la maestra reformula lo que se ha dicho ("tenéis que...") prestando a los niños su memoria. De esta forma trata de incorporar a los alumnos a un contexto de comprensión conjunta que les permita entender el sentido de lo que se está diciendo.

Niños de cuatro años

Con ellos se inicia una conversación en la que se comparte una experiencia conocida por todos los niños de la clase: van a ir de excursión. La situación que se crea tiene como objetivo avisar de la realización de la actividad a un compañero que no está presente en ese momento. Esta finalidad constituye el eje central del mensaje de la nota al que llegan los niños interactuando con la maestra y entre ellos. La experiencia anterior compartida por todos de escribir una nota todas las semanas para pedir a sus padres dinero para el almuerzo colectivo hace que los niños conozcan el tipo de texto que deben utilizar en esta situación. Como se verá más adelante, esta experiencia es aprovechada por la maestra para crear un contraste con la nueva "finalidad". La nota informa de una acción y sirve como aviso. La necesidad de que el mensaje llegue a su destinatario es prioritaria.

Al final de la secuencia se observa una intervención de la maestra que plantea el problema, lanza un desafío a los niños que les permite poner en funcionamiento su pensamiento para contribuir a la construcción conjunta de la solución al problema: la escritura de la nota a los padres.

Maestra. ¿Vosotros os habéis dado cuenta de que Carlos no ha venido?

Niños. No..., sí,...

M. Y sabéis ¿por qué no ha venido?// ¿No lo sabe nadie?

Paquito. Yo sí, porque está malito,...

M. Mira/ Paquito ha dicho "porque está malito"/ Muy bien,...

Kevin. Porque tiene un "ganito"

Esmeralda. Granitos...

M. Tiene granitos/ muy bien// Pero Carlos no sabrá que vamos de excursión.../entonces...¿Cómo se lo podríamos decir?

2.2 Reconducción de la conversación hacia la finalidad de la nota. Importancia del lenguaje escrito.

Los ejemplos muestran la relación que se establece entre la situación de comunicación y la finalidad de la nota. El papel que en este proceso juega el lenguaje escrito y las ayudas que las maestras prestan a los niños para poder formular pensamientos útiles al desarrollo de la conversación y en definitiva a la construcción de nuevos conocimientos. Estas ayudas son necesarias para dar sentido a la escritura del texto.

Niños de tres años

Los niños no se han acordado de dar en casa el recado de que tienen que traer bolsas de plástico. La maestra, a través de la conversación, pretende que los niños lleguen a la solución del problema: escribir una nota a los padres para "acordarse de pedir la bolsa". En las secuencias siguientes se ve cómo los niños no consiguen dar la solución: escribir la nota. La finalidad del texto y la solución al problema debe ser planteada por la propia maestra.

M. Escucha, yo anoche,...cuando estaba en la cama, pensaba,...// ¿qué podemos hacer para que los niños se acuerden de decirles a sus mamás que tienen que traer bolsas?// ¿qué podemos hacer?// a ver, pensad,...

Jose M. Bolsas....

Varios. Bolsas,...

Otros. Bolsas,... bolsas,....

La insistencia de la maestra sobre la finalidad del texto, no consigue que los niños comprendan qué pueden hacer para "recordar" lo que deben decir a los padres.

M. Muy bien, a ver, José María, para que nos acordemos José María dice que "bolsas", ¿qué podemos hacer? ¿Podemos hacer bolsas nosotros...?

N. sí...

M. ¿sí?

N. Nooo!

M. ah! entonces no me podéis decir "bolsas"// ¿qué podemos hacer para acordarnos?

N. traer bolsas....

M. traer bolsas, sí, pero para acordarnos de traer bolsas..... ¿cómo nos acordaremos?

Silencio

M. tenemos que decirselo a mamá...

La maestra insiste en la finalidad de la nota y vuelve a plantear el problema que trata de compartir con los niños. Un problema que desborda sus posibilidades pero que es capaz de sugerirle a uno de ellos la necesidad de comunicación. La dificultad de la situación planteada exige que sea la propia maestra la que aporte la solución que se presenta como un ejemplo del valor de la escritura.

Como única solución a la situación problemática, un niño inicia la acción de dar el recado por teléfono.

(Un niño dice algo que la maestra no comprende. Otro ha cogido un teléfono y habla...)

M. Ah! Que José María está hablando por teléfono!// José María, ¿sabéis qué hacía? Estaba hablando por teléfono... ¿qué querías decir por teléfono José María?

Niños de cuatro años:

En este caso, la maestra intenta llegar a la respuesta más próxima a la que ella considera acertada, reconduciendo la conversación de los niños y haciendo hincapié en la finalidad de la escritura de la nota (recordemos que es comunicar a un niño que está enfermo la intención que se tiene de hacer una excursión). Se resalta la importancia del lenguaje escrito como instrumento de comunicación, diferenciándolo del teléfono, medio que los niños y sus familias utilizan habitualmente. Notemos que en los dos grupos se plantea el teléfono como instrumento social que permite la comunicación.

Esme. Le diremos los nombres, vale?/ si viene a la excursión le diremos los nombres

M. pero cómo le avisamos que vamos de excursión?// cómo podríamos hacerlo?

Esme: Pos cuando venga

Paquito: Cuando esté bueno

M: Pero / si no está bueno antes / qué haremos? // pensad cómo podemos avisarlo // que vamos a hacer una excursión...

Mª Jo: Con el "telefon"

M: Con el teléfono / pero ¿aquí tenemos teléfono?

X: Nooo

Emma: En la escuela grande,...

M. Pero / tendríamos que ir a la escuela grande// desde aquí, ¿cómo podríamos hacerlo?/ pensemos/ desde aquí/ ¿cómo podríamos avisarlo de que vamos a hacer una excursión?/ para ver si quiere venir...

Esme. Apuntaremos su nombre y las letras y se lo mandaremos,...

Queremos destacar aquí como es, en cualquier caso, la intervención de la maestra la ayuda para recordar que disponen de un medio para solucionar el problema planteado, la lengua escrita. Ayuda que propicia la propuesta de la niña, el uso de una nota.

2.3 Creación, ampliación o consolidación del concepto de NOTA.

En el análisis minucioso que hemos realizado de las situaciones de aula, apreciamos otro momento que se produce en todos los casos. El concepto de nota, un concepto teórico-práctico que se pretende que los niños elaboren, se alcanza sólo a través de nuevas ayudas y diferentes conflictos.

A través de la conversación la maestra va ayudando a los niños a explicar sus ideas sobre la solución que ofrece la escritura de la nota al problema que se ha planteado en la clase. En las distintas edades la situación y el punto de partida ofrecen diferencias pero en todas ellas se encuentran unos patrones semejantes y actuaciones docentes que conducen a un mismo objetivo: escribir la nota como solución a la situación planteada, explicitar que es precisamente la nota la solución a la situación y reconocer el nombre y las peculiaridades del texto Nota.

En este momento, se realiza un proceso que conduce el pensamiento de los niños desde sus conocimientos previos a la construcción o reconstrucción del concepto de Nota.

2.3.1. Utilización de los conocimientos previos de los alumnos.

La experiencia de los niños es esencial en este sentido. Ella constituye el contexto que permite dar sentido a lo que se está haciendo y progresar en la construcción del concepto.

En ambas situaciones las maestras han recurrido a conocimientos previos de los niños para poder dar continuidad a los aprendizajes y construir otros sobre los anteriores. El concepto de nota se construye sobre bases que a veces no están relacionadas directamente con dicho concepto, sino

que se apoyan en otros conocimientos que sirven indirectamente.

Niños de tres años

Ya que estos niños no han escrito notas en otro momento anterior, su única experiencia para "avisar" o "recordar" algo a los padres es la de llamar por teléfono. Esta es la experiencia que aprovecha la maestra para crear la necesidad de enviar una nota.

M. José María, ¿sabéis qué hacía? Estaba hablando por teléfono,.. y ¿para qué querías hablar por teléfono, José María?

J.M. Porque mi padre estaba en casa,...

M. Y qué le querías decir a tu padre?

J.M. Nada,...

M. Ah! Es que como te he visto coger el teléfono, he pensado "querrá decirle algo,..."

J.M. Mi padre se ha ido,...

M. Cuando hablamos por teléfono, queremos decir algo, ¿no? //Rafa, ¿tú qué quieres decirle a mamá?

Rafa. XXXX

M.¿Que te traiga el almuerzo?// Muy bien, pero el almuerzo ya lo tienes ahí,../ A ver, ¿alguien más quiere hablarle a mamá? // tú ¿que quieres decirle a mamá?

David. Yo a la abuela!!

M. ah! A la abuela! A la abuela!// ¿Tú que quieres decirle a la abuela?

David. Que me traiga una bolsa,...

M. Mirad! (da una palmada para atraer la atención), mirad lo que ha dicho David! Eh? ¿Habéis visto? // Dice David que quiere decirle a su abuela que le traiga una bolsa,.. pues, ale!

(siguen con la idea de hablar por teléfono)

De nuevo la pregunta de la maestra es capaz de ayudar a David a formular lo que podría ser el contenido de la nota, al permitirle expresar la petición que quiere hacerle a su abuela. Como vemos es un mensaje próximo al texto intentado porque participa de las características del contenido de la nota.

Niños de cuatro años:

La profesora aprovechando la continuidad, esta vez del recuerdo de una experiencia ya vivida de escritura de notas para trabajar el proyecto de los almuerzos, ayuda a los alumnos a resolver el problema que se les plantea utilizando un modelo conocido por todos. Les pide que recuerden cómo escribieron notas en otra ocasión y los niños se van anticipando a la acción de escribir ya el texto.

Son los alumnos a través de la reflexión sobre su conocimiento los que crean la propia continuidad.

M. Esto sería/ como cuando hacemos../ a ver/ ¿qué hacemos escrito?

Kevin. Excursión

Paquito. Excursión Carlos

M. A ver/ ¿qué es lo que escribimos todas las semanas ? // para pedir alguna cosa..

Emma. "Mamá dame 50 pesetas para hacer un bocadillo"

M. Igual que escribimos la notita a la mamá / le podríamos hacer una notita a Carlos/ ¿no?

2.3.2. Reconducción del pensamiento. Hacia el concepto de nota.

Se explicita el concepto de nota que se va aprendiendo usando el nombre. Éste aparece ligado al concepto analizado, reconstruido y comprendido a lo largo de la conversación.

Niños de tres años

Ya hemos manifestado anteriormente que los niños de esta clase, de tres años, no han elaborado nunca una nota con su maestra ni es fácil que tengan experiencias de elaborarlas o ver que se utilizan en su medio familiar. La maestra opina que en un medio rural como el que viven estos niños, las relaciones personales y la comunicación son fluidas y sencillas, de cara a cara. Dada la proximidad de los lugares de trabajo de los padres y/o madres, es poca la costumbre de usar el lenguaje escrito para comunicarse con otros miembros de las familias (ej. los abuelos) e incluso las familias y la escuela.

Por ello, la génesis del concepto nota se apoya en experiencias muy poco consolidadas cuando se aborda esta actividad por primera vez (mes de noviembre) y los niños relacionan poco otras experiencias con este tipo de texto, incluso con la finalidad y el contenido del mismo. El papel de la maestra aparece como un medio imprescindible, una ayuda, para contribuir a la elaboración de todos los elementos de la nota.

Es la maestra la que se ve obligada a dar la solución, proponiendo la escritura del texto.

El concepto apenas se inicia y siempre reaparece a través de las intervenciones de la maestra puesto que, hasta ese momento, si se ha enviado alguna nota, ha sido sin dar participación a los niños. Esta experiencia nueva se construye de forma incipiente y en ningún momento los niños apuntan como solución al problema de comunicación planteado escribir la nota a las madres o padres para recordar que traigan bolsas de plástico a la escuela. Es de nuevo la ayuda de la maestra la que permite el avance en los niños.

M. ¿Qué podemos hacer para que la abuela y la mamá se enteren bien?

Silencio, no habla nadie..

M. ¿Queréis que Elena lo escriba en un papelito?

Niños, a coro. Sííí!!!!..

M. ¿Queréis que hagamos una nota?

N. Síííí!!!!

Niños de cuatro años.

Los niños llegan al concepto de nota después de un diálogo en el que se rechazan o aceptan hipótesis ayudados en esta tarea por la maestra que les guía en la reconstrucción de su pensamiento. Ésta recoge toda la información que los niños aportan estructurándola en una especie de recapitulación. En ella la maestra propone un tipo de texto, la nota, dando importancia al lenguaje escrito, como una manera de comunicarse en el tiempo y en el espacio diferentes al del emisor: "desde aquí" es la clave que les sirve de guía. Es la propia palabra "nota" la que es capaz de concentrar todos los conocimientos que tienen los niños al respecto.

Hay que destacar, como ya se ha dicho anteriormente, que en diversas situaciones los niños proponen como medio de comunicación con los padres el uso del teléfono, como muestra de los usos habituales para comunicarse en la distancia.

M. Pero ¿cómo le avisamos que vamos de excursión?// ¿cómo podríamos hacerlo?

Esme: "Pos" cuando venga

Paquito: Cuando esté bueno

M: Pero / si no está bueno antes / ¿qué haremos? // pensad cómo podemos avisarlo / que vamos a hacer una excursión...

Mª José: Con el "telefon"

M: Con el teléfono / pero ¿aquí tenemos teléfono?

X: Nooo

Em: En la escuela grande,..

M. Pero / tendríamos que ir a la escuela grande// desde aquí, ¿cómo podríamos hacerlo?/ pensemos/ desde aquí/ ¿cómo podríamos avisarlo de que vamos a hacer una excursión?/ para ver si quiere venir..

Esme. Apuntaremos su nombre y las letras y se lo mandaremos,...

M.. Como dice Esmeralda/ podemos poner su nombre en un papel y enviárselo/ a ver/ ¿qué escribiríamos en el papel?

2.4 Hacia la formulación del texto intentado.

Nos hemos referido hasta aquí a los momentos en que las maestras han conversado con los niños para dar sentido a la situación de escritura, para poner de relieve los conocimientos previos y para usarlos en función de dicha situación. Con ello, hemos visto cómo se ha ido generando la necesidad de escribir la Nota y el acuerdo al que se llega, de una manera o de otra, para resolver el problema planteado.

Los maestros, que pretenden enseñar a escribir, buscan en cada situación y según las circunstancias y conocimientos de los niños que el contenido y la forma del texto queden explicitados. Se preocupan de qué van a escribir y del cómo van a hacerlo.

Se puede decir que, especialmente en estas edades, el contenido y la forma del texto aparecen vinculados en la formulación de lo que se escribe. La maestra insiste en el contenido pero también en cómo se escribe lo que quieren expresar. Estas operaciones de planificación propiamente dichas aparecen estrechamente ligadas a las anteriores, en las que la búsqueda del sentido del texto va clarificando las ideas sobre el contexto, los receptores, etc., y son de gran complejidad.

En este apartado mostramos cómo se van construyendo los diferentes textos, de manera que sean posibles, y que queden planificados de forma oral tal y cómo se deben escribir. Nos referimos aquí a la noción de texto intentado (Camps, 1994; Ríos, 1999) que muestra el texto tal y como debe escribirse, ateniéndose a las características del texto escrito.

Aquello que después escriben los niños o la maestra es el resultado de diversos textos intentados. La conversación muestra la construcción del posible texto para dar la información pertinente. En cada grupo se ve un itinerario diferente.

Niños de tres años

M. Y ¿qué queréis que pongamos en la nota? ¿Qué escribimos?

N. Lo del teléfono

M. ¿Lo del teléfono escribiremos en la nota?

Unos dicen que sí, otros que no..

M. ¿Si? Martina dice que no y Arancha dice que no...

// ¿qué escribimos en la nota, Arancha?

Varios niños: Toro

M. ¿ "Toro" escribiremos en la nota?

Varios: Nooooo!!!

M. Dice que no...// ¿qué escribimos en la nota?/ ¿qué escribimos en la nota?

Un niño. Booolsasss

M.Bolsas! Vale?

Varios. Repiten "Bolsas"

M. Y la mamá cuando lea "bolsas" ¿sabrá lo que queremos decir? ¿Si? // ¿No lo sabrá? ¿Tú crees que sí?

N. XXXXX

M. Queréis que escribamos "bolsas" o escribamos un poquito...

La maestra debe darles modelos ya que los niños no pueden llegar por sí solos ni al concepto explícito ni al nombre del texto nota. Tampoco saben aún formular el texto tal y como debe ser enviado a los padres, pero la insistencia de la maestra los pone frente a una tarea que debe ser solucionada con la complejidad que requiere. Las ayudas que les presta hacen el resto para que la escritura sea posible con cierto rigor y a través de un proceso de construcción que los niños no habrían jamás realizado de forma autónoma.

M. ¿Queréis que Elena escriba la nota? Que ponga "bolsas"?

No contestan

M. ¿O pondremos "bolsas de plástico"?

XXXX (hay un diálogo intercalado)

M. ¿Qué queréis que escribamos?

Laura. Rafa no está así...

M. ¿qué queréis que escribamos? ¿Bolsas? Bolsas sólo o ¿queréis que escribamos...?

N. XXXX

M. A ver, vuelvo a repetir, ¿qué queréis que escribamos? ¿"bolsas" sólo? ¿Mamá sabrá qué queremos decir? o ¿queréis que escribamos: "Queremos bolsas de plástico"?

Los niños aceptan la propuesta de la maestra y queda así preparado para escribir el texto que van a enviar a las familias.

Ella escribe el texto que fotocopia y entrega a los niños para que lo lleven a casa. Se ha cerrado el proceso de la escritura de la nota a través del cual los niños han podido contactar con una realidad nueva (escribir en colaboración) en una situación con sentido.

Niños de cuatro años

En esta edad y gracias a experiencias anteriores actualizadas por la maestra (ayuda al recuerdo, continuidades..) hay distintas propuestas de texto

M.. Como dice Esmeralda/ podemos poner su nombre en un papel y enviárselo/ a ver/ ¿qué escribiríamos en el papel?

Emma. Carlos, nos vamos de excursión

M. Esto sería/ como cuando hacemos...// a ver/ ¿qué hacemos escrito?

Kevin. Excursión

Paquito. Excursión Carlos

M. A ver/ ¿qué es lo que escribimos todas las semanas? // para pedir alguna cosa..

Emma. "Mamá dame 50 pesetas para hacer un bocadillo"

M. Igual que escribimos la notita a la mamá / le podríamos hacer una notita a Carlos/ no?

La maestra tiene bastante con el resultado de la conversación. El texto que debe escribirse se atiene a los límites que los niños han establecido en la conversación.

Hemos querido destacar la importancia del proceso previo a la escritura material del texto. A continuación la escritura colectiva en la pizarra recoge las ideas que han aparecido anteriormente invitando a Carlos a ir a la excursión. La copia del texto y el envío colectivo cierran el proceso.

3. Conclusiones

El resultado de esta experiencia nos ha permitido reconceptualizar el sentido de la enseñanza de la escritura en los primeros momentos de la educación infantil, cuando la aproximación al texto escrito es una consecuencia natural del acercamiento del niño al mundo que le rodea y a las actividades sociales relevantes de las que hace uso el entorno social.

La escritura es una actividad compleja y aprenderla significa un proceso lento de construcción de realidades compartidas por los demás miembros del grupo. En la clase de educación infantil se realizan innumerables actividades que permiten una aproximación a la escritura con sentido. Las maestras y los maestros las llevan a cabo continuamente. Nuestra propuesta pasa por mirar atentamente la práctica de las aulas para descubrir las potencialidades de cada momento y cada actividad social o escolar. La escritura en educación infantil se convierte en una actividad compleja y rica, con sentido y que permite ir construyendo paulatinamente conceptos y habilidades.

Las actividades del aula relacionadas con la vida social aportan tareas complejas que hay que resolver para dar salida a las diversas situaciones de la vida. Sólo incorporando a los niños a problemas que les afecten y que deban resolver -con ayudas, naturalmente- estarán en situación de aprender. La creación de contextos adecuados, para dar sentido a las tareas, permite la realización de actividades complejas que de otro modo son inaccesibles a los aprendices.

En este contexto de enseñanza-aprendizaje adecuado y con sentido juega un papel determinante el maestro o maestra. En ningún caso este aprendizaje complejo puede realizarse sin ayudas y soportes. El niño se enfrenta a nuevos contenidos de aprendizaje, a un empleo de la escritura para pensar y desarrollar una nueva comprensión, para los cuales necesita de modelos, de retroalimentación y de orientación constructivas.

En otro orden de cosas, podemos deducir que de la experiencia de análisis de la situación didáctica de cada aula se ha formulado un cuerpo teórico, no absolutamente nuevo, sino coincidente con otros trabajos que muestran cómo del análisis de la práctica se puede obtener una nueva teoría o unos planteamientos didácticos compartidos y útiles para el aula. La teoría se genera desde la práctica en contraste con otras teorías anteriormente formuladas.

Una determinada mirada a las actividades del aula nos ayuda a descubrir lo que ya está ahí (Mercer, 1997) y, por lo tanto, permite compartir perspectivas y adentrarse en la propia actividad de modo más profundo para comprender mejor lo que ocurre en ella.

En este sentido, la formulación de la secuencia didáctica mostrada en este trabajo, como ya se ha venido expresando, no es más que el esqueleto de una actividad compartida por las maestras y los niños en aulas en las que se trabaja con unos referentes teóricos comunes, que dan lugar a la conversación y a la organización de la tarea de forma determinada y coincidente. Desde el punto de vista metodológico, pensamos que estas experiencias ayudan tanto a la forma-

ción de los miembros del grupo como a otros profesores que quieran adentrarse en la actividad del aula. La creación de saber didáctico y la formación del profesorado se presentan en este modelo como dos realidades inseparables.

Respecto a los valores del trabajo dentro del aula y para los propios niños, podríamos resaltar algunos aspectos educativos de interés. El trabajo de escritura de la nota permite a los niños habituarse al lenguaje escrito como elemento de comunicación. Especialmente en las sociedades no alfabetizadas (el caso de los grupos de etnia gitana, por ejemplo), este aspecto adquiere gran importancia dado que en sociedades de transmisión oral es difícil para los niños ver el valor del texto escrito, su funcionalidad, etc.

La nota da formalidad a la comunicación y da credibilidad al mensaje, a las comunicaciones que provienen de la escuela. Esta situación es relevante en niños pequeños que aprenden el valor del escrito.

Desde el punto de vista de la instrucción que la escuela debe realizar, el texto nota permite abordar un tipo de textos que es base para aprender cuestiones de tipo lingüístico, es decir para enseñar a escribir, para enseñar contenidos varios, tal como ortografía, léxico, sintaxis, registro y adecuación al contexto.

Este tipo de textos comparte características con otros (ej. La carta) y provoca aprendizajes transferibles a otras situaciones. La función comunicativa del lenguaje se ejercita de forma extraordinaria y hace que los niños desarrollen formas específicas de utilización del lenguaje. La función cognitiva que lleva consigo el uso de procedimientos de escritura activa una serie de procesos mentales y ayuda a los niños a ser más conscientes de lo que están haciendo: recuerdan, seleccionan, clasifican, eligen... La función pragmática del lenguaje usada en esta actividad permite valorar todas las acciones que realizan en función de una finalidad y en un contexto determinado.

El trabajo con el texto nota mejora la autoestima del niño en lo referente a la autonomía para escribir mensajes. Se pueden solucionar problemas prácticos gracias a la nota y tomar decisiones para la escritura misma: a quién escribir, qué escribir, cómo escribirlo, etc. Estas decisiones, con la ayuda de la maestra o maestro, acaban por ser las pautas aprendidas para otras situaciones y constituyen de esta manera los auténticos contenidos a aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAVA, V; GALLARDO, I; PÉREZ, I. Y RÍOS, I. (2000): La reflexión como motor de cambio en el aula. En INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 47, 105-112
- CAMPS, A. (1994): L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona: Barcanova
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1988): El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós
- MERCER, E. (1997): La construcción guiada del conocimiento Barcelona: Paidós
- RÍOS, I. (2000): Formació del professorat i didàctica de l'ensenyament de la llengua. En CAMPS, A, RÍOS, I Y CAMBRA, M. (Coords.): Recerca i formació en didàctica de la llengua. Barcelona: Graó
- RÍOS, I. (1999): Les intervencions de la mestra en el procés de planificació oral del text escrit. Tesis Doctoral. Publicacions de la Universitat Jaume I. (CD)
- VIGOTSKY (1978): Mind in society: development of Higher Psychological Processes. Cambridge, Mass: Harvard University Press
- WELLS, G. (2001): Indagación Diálogica. Barcelona: Paidós.

Nota. El signo /, //, /// en la transcripción significa pausa de mayor o menos duración. Para facilitar la lectura de la misma no se han empleado otros signos complementarios dado que no se ha visto necesario para mostrar aquello que se pretendía.

Anexo.

Original de la transcripción en catalán.

Tres años

- M: Aranxa!..Anem a vore el què han portat... perquè cada dia els xiquets porten cosetes,... i mirem el què han portat...// Aranxa, tu què has portat avui? / què és aixó?
- Aranxa : una bossa...
- M: una bossa, molt bé,...// i per a què has portat la bossa, Aranxa? a vore si saps explicar-lo,..
- A: per a agafar pedres
- M: molt bé // Aranxa ha portat una bossa per agafar pedres,...
- David: i nosaltres tenim dos anses... jo d' un ansa i ella d' una altra,..
- M: molt bé l'agafeu cadascú d'un ansa..
- Aranxa: jo eixa,..
- M: escolteu, les bossetes que posem arena, per a què serveixen també? què posem a les bossetes?
- Sonia: arena, pedres,..
- M: arena, pedres,.. i què més? .. quan... //què fem? a vore qui ho sap dir,..// quan...
- Ruth: quan se banyem
- M: quan se banyem, què fem?
- Els nens no responen...
- M: se canviem.../i la roba que està banyadeta, a on la posem?
- David: en les bosses!!
- Ruth: jo també en portaré...
- M: molt bé , en les bosses. I sabeu què va passar un dia?
- No contesten..
- M: ..que les bosses es van gastar totes //per què es van gastar?
- David: p' "agafar" pedres..!

M: per a agafar pedres! molt bé,..i entonces Elena què va dir?..
 No contesten..
 M:...teniu que portar bosses de casa.....però no s'heu en recordat ningú,..només s'ha en recordat Aranxa..
 M: Escolta,..jo, anit.. quan estava en el lletet... pensava.// Què podem fer per a que aquests xiquets s'en recorden de dir-li a la mamà que tenen que portar bosses //què es lo que podem fer?... a vore penseu...
 Jose M. : bosses
 Varis: bosses...
 Altres: bosses, bosses...
 M: molt bé, a vore José María, per a que s'en recordem, José María diu que "bosses" , ...què es el que podem fer? podem fer bosses, nosaltres?
 N: sí...
 M si?
 Nen: Nooo!
 M: ah! entonces no me podeu dir "bosses", què és lo que podem fer per a en recordar-se?
 N: dur bosses
 M: dur bosses, si, però s'han d'en recordar de dur bosses,..i com s'en recordarem?
 Silenci...
 M: Li ho tenim que dir a la mamà,..
 (Un nen diu alguna cosa que la mestra no ha comprés. Un altre ha agafat un telèfon i parla..)
 M: ah! que José María està parlant per telèfon..!! //José María, sabeu què feia? estava parlant per telèfon... i per què volias parlar per telèfon José María?
 J. María: perquè mom pare estava en casa
 M: i què volies dir-li a ton pare?
 J.M.: res
 M: ah! és que com jo t'ha vist agafar el telèfon he pensat, voldrà dir-li algo,..
 J.M: mon pare s'en ha anat,..
 M: que quan parlem per telèfon, volem dir algo, no? Rafa, tu què vols dir-li a la mamà?...
 Rafa:XXX
 M: que et duga l' "almorzaret"?
 Molt bé,..però l'esmorzar ja el tens ahí.. A vore algu més vol parlar-li a la mamà? tu què vols dir-li a la mamà?
 David: jo a l'auela..!
 M: ah! a l'auela, a l'auela, tu què vols dir-li a l'auela?
 David: que me porte una bossa...
 M: mira!! (dóna una palmada per atreure l'atenció) mira el què ha dit David! eh? heu vist?
 Diu que David vol dir-li a s'auela que li porte una bossa... doncs ale!
 (segueixen en la idea de parlar per telèfon)
 M: què pódem fer per a que l'auela i la mamà s'enteren bé?
 Silenci, no parle ningú,..
 M: voleu que Elena ho escriga en un paperet?
 Nens: síii
 M: voleu que fem una nota?
 Nens: síiiii!!!
 M: i què voleu que posem en la nota?
 què escriurem?

Nens: lo del telèfon
 M: lo del telèfon escriurem en la nota?
 uns diuen que sí altres que no.
 M. Si? Martina diu que no i Aranxa diu que no...// què escriurem en la nota, Aranxa?
 Varis: Bou
 M: "Bou" escriurem en la nota?
 Varis: nooo
 M: diu que no,.. què escriurem en la nota, què escriurem en la nota?
 Un nen: Boo-sses
 Mestra: Boo-sses! vale?
 Varis repetixen : boo-sses...
 M: i la mamà quan llegirà "bosses" sabrà el què volem dir? si? no ho sabrà? tu creus que si?
 Nens: XXXX
 M.voleu que escriguem bosses,.. o escriguem una miqueta...? //Voleu que Elena escriga la nota? que posse "bosses"?
 No contesten,,
 M. o posarem VOLEM BOSES DE PLASTIC?
 XXX (hi ha un diàleg intercalat)
 M. Què voleu que escrigam?
 Laura: Rafa no està aixina...
 M.què voleu que escrigam? Bosses, bosses a soles o voleu que escrigam..?
 Nens: XXXX
 M: a vore, torne a repetir, què voleu que escrigam Bosses a soles? la mamà sabrà el que volem dir? o voleu que escrigam: "VOLEM BOSES DE PLÀSTIC"?

Cuatro años

M : Vatos us heu adonat que Carlos no ha vingut?.
 N: sí, no, sí ::
 M: I sabeu per què no ha vingut? // no ho sap ningú?
 Paquito.: Jo sí / perquè està malet
 M: Mira / perquè està malalt ha dit Paquito / molt bé
 Key: Perquè té un ganit
 Emma: Granitos
 M: Té granets / molt bé // però Carlos no sabrà que anem d'excursió // aleshores com li ho podriem dir?
 Esme: Le direm les noms val, si ve a l'excursió le direm els noms
 M: Però / com l'avisem que anem d'excursió? // com ho podriem fer?
 Esme: Pos cuando vingue
 Paquito: Cuando esté bo
 M: Però / si no està bo abans / què farem? // penseu com podem avisar-lo / que anem a fer una excursió
 Mª Jo: Con el telefon
 M: Amb el telèfon / però aquí tenim telèfon?
 X: Nooo
 Emma: En l'escola gran

M: Però / haurien d'anar a l'escola gran // des d'ací / com podriem fer-ho? / pensem / des d'ací // com podriem avisar-lo que anem a fer una excursió? / per a veure si vol vindre

Esme: Apuntarem el nom seu i les lletres i le mandarem

M: Com diu Esmeralda / podem ficar el nom en un paper i enviar-li // a veure / què escriu-riem en el paper?

M- Això seria / com quan fem... // a veure / què fem escrit?

Kevin- Excursió

Paquito- Excursió Carlos

M- A veure / que és el que escrivim totes les setmanes? / per a demanar alguna cosa

Emma- Mamà dona'm 50 pts. per a fer un entrepà

M- Igual que escrivim la noteta a la mamà, / li podriem fer una noteta a Carlos / no?

EN UN AULA QUE INVESTIGA, TAMBIÉN SE ESCRIBE

JOAQUÍN RAMOS GARCÍA¹

1. El aula como comunidad de investigación

Afrontar el reto de fomentar un aprendizaje significativo, funcional, relevante, útil, vicario, continuo, incidental, cooperativo y libre con capacidad para promover el gusto y placer de aprender, demanda a la escuela transformarse en una comunidad de aprendices mutuos (Bruner, 1997:40) o un espacio de interrelaciones mediadoras (Pérez Gómez, 1.998) donde sea posible poner a prueba las propias "ideas, escuchar cómo suenan, percibir qué entienden los demás, y ordenar la información y las ideas según distintos modelos" (Barnes, 1.992). Este escenario educativo, convertido en una comunidad de investigación (Wells, 2000:31), promueve la participación activa del alumnado en múltiples proyectos de trabajo y diferentes actividades y experiencias relevantes que ponen en juego su capacidad de pensar, sentir y actuar. El aula transformada en un espacio de encuentro y reflexión crítico fomenta la construcción de un andamiaje común que facilita, apoya y guía la comprensión del discurso utilizado y el sentido de las actividades realizadas en el aula (Edwards y Mercer, 1.988:77). El aula como comunidad de investigación es un escenario de recreación y reconstrucción cultural donde es posible aprender a hacer cosas, explorar, buscar, indagar, seleccionar, colaborar, reflexionar, experimentar, sospechar, dudar, maravillarse, cuestionar, debatir, equivocarse, confrontar, argumentar, proyectar, poner en marcha, socializar, proponer, participar, negociar, dudar, ... sin miedo al fracaso.

Este escenario educativo, caracterizado por su carácter integrador, abierto, rico, crítico, flexible, estimulante, cooperativo, comunicativo y participativo, se podría definir como:

- Un escenario integrador que respeta y considera los diversos intereses, concepciones e hipótesis de la realidad, los múltiples "errores" conceptuales de las teorías del mundo² y los diversos ritmos y estilos de aprendizaje del alumnado.
- Un escenario abierto a los problemas que plantea la estrecha interacción con el entorno al no existir motivos "para mantener el mundo real alejado de las aulas mientras los niños se dedican a lo básico" (Smith, 1994:72).
- Un escenario intelectualmente rico que fomenta la reflexión, la indagación y el conflicto cognitivo dentro de un clima de respeto (Bateman, 2000) para resolver los múltiples problemas planteados en la vida del aula. Esta actividad reflexiva y crítica exige un continuo intercambio de opiniones y puntos de vista con objeto de cuestionar, contrastar, comparar y confrontar las propias teorías y concepciones con las de los demás y con las socialmente aceptadas.
- Un escenario culturalmente rico que fomenta la implicación de sus miembros en el desarrollo de diversas investigaciones y/o proyectos, concebidos como actividades compartidas, negociadas y consensuadas en un marco de fuertes e intensas relaciones interpersonales.
- Un escenario crítico que promueve el análisis, la justificación y el razonamiento [propios de los procesos investigativos] para buscar posibles alternativas a los problemas y dudas planteadas.
- Un escenario flexible que elimina los límites espacio-temporales impuestos por la actual estruc-

¹ En este curso trabajo como Orientador en el I.E.S. El Coronil pero he desempeñado mi actividad docente durante dos décadas en el Primer ciclo de Primaria en el C. P. Fernando Villalón de Morón de la Frontera (Sevilla). Miembro del MCEP Sevilla y del grupo de Investigación GAIA (HUM-133). Email: joaquin1@arrakis.es

² Desde concepciones socioculturales e interaccionista del aprendizaje se sostiene que el alumnado, como cada uno de nosotros, aprende construyendo una serie de representaciones de la realidad y de las personas que le rodean para armar una teoría del mundo que confiera significado a la propia experiencia.

tura organizativa de las instituciones educativas para ofrecer autonomía al alumnado que determina los problemas sobre los que trabajar y decide cómo explorarlos sin la presión o coerción de los exámenes y las notas.

- Un escenario estimulante organizado en torno a distintos talleres temáticos³ donde el alumnado encuentra un espacio óptimo, un tiempo idóneo y unos recursos materiales imprescindibles para poner a prueba sus hipótesis y concepciones sobre el mundo.
- Un escenario cooperativo donde siempre es posible trabajar en equipo y recibir/ofrecer ayudas y apoyos de otros miembros del aula, indistintamente compañeros y docente.
- Un escenario comunicativo que fomenta la comunicación de vivencias, sentimientos e incertidumbres; que facilita la socialización de hipótesis y problemas y que favorece el uso sistemático de la argumentación, el razonamiento y la explicación para que el alumnado encuentre sentido a lo que hace en clase y para que desarrolle su competencia comunicativa.
- Un escenario participativo que fomenta la libre participación en las múltiples actividades e investigaciones efectuadas en su interior, sin olvidar ofrecer a padres y madres la posibilidad real de colaborar y participar activamente en la formación de sus hijas e hijos (Santos Guerra, 2000).

En este espacio de experimentación, indagación e investigación el alumnado encuentra un medio propicio para el debate, la confrontación, la recapitulación, la experimentación, la verificación de sus hipótesis, teorías e ideas ingenuas y la socialización de los resultados obtenidos en los procesos investigativos como vías para alcanzar un mayor grado de complejidad en las creencias y teorías de sus miembros. En este "escenario sociocultural o comunidad de práctica donde se proporciona a los alumnos un espacio de simulación y reflexión que permita reconstruir el conocimiento cotidiano, el profesional y el científico" (Rodrigo, 1.997:28), el alumnado es un investigador activo implicado en diferentes proyectos que, orientados a la afirmación de sus posibilidades y al desarrollo de su condición ciudadana, hacen posible cuestionar, confrontar y explorar la validez de sus concepciones e hipótesis. Este entorno cultural y afectivamente rico para el aprendizaje autónomo ofrece al alumnado las condiciones y los medios adecuados para descubrir los diferentes aspectos del mundo biológico, social, antropológico, cultural, físico, económico... y para generar y despertar su interés por conocer el mundo que le rodea, y para fomentar su confianza en sí mismo y su "ingenio para usar creativamente los recursos que le ofrece el entorno" (Duckworth, 2000).

En síntesis, el aula como comunidad de investigación es un contexto culturalmente rico e intenso, democrático, cooperativo, integrador, flexible, relajado e informal, dotado de abundantes recursos y organizado en torno a talleres, que partiendo de "unas grandes líneas y de un armazón básico, se estructura desde abajo y de manera recursiva, y no de desde arriba y de una vez por todas" (La Cueva, 1.999:8) para ofrecer los apoyos pertinentes y unas secuencias de actividades que ayuden al alumnado a plantearse interrogantes, a intercambiar ideas, a confrontar opiniones y a trabajar en equipo en la búsqueda de posibles soluciones o respuestas a los problemas e interrogantes. Estas condiciones materiales, afectivas y organizativas hacen posible un aprendizaje vicario, incidental, cooperativo, significativo y funcional en el aula.

2. La investigación como soporte para comprender el mundo

En este contexto cultural y afectivamente rico para el aprendizaje, la investigación es la estrategia vertebradora de la actividad desarrollada en el aula para generar "situaciones en las que

³ En el aula se pueden montar, si la propia la dinámica de trabajo del aula lo demanda, diferentes talleres orientados a facilitar el trabajo autónomo del alumnado. Así pueden existir talleres de impresión, escritura creativa, medidas, experiencias, pintura, biblioteca, juegos, experiencias, teatro, guiñol...

los niños con diferentes niveles, cualesquiera sean sus estructuras intelectuales, puedan llegar a conocer partes del mundo de maneras distintas, de acuerdo con sus posibilidades" (Duckworth, 2000:79). La investigación, como soporte metodológico, promueve en el alumnado la posibilidad de explorar y comprender sus ideas y de enfrentarse a sus incomprendimientos al ofrecer un tiempo y un espacio para expresar oral o/y gráficamente el conjunto de hipótesis e ideas previas que le sirven de soporte para interpretar, comprender y actuar en/sobre la realidad que le rodea. Pero esta investigación no pretende, ni quiere ser una traslación ni una adaptación literal del método científico en la escuela, lejos de eso sino que, de una manera flexible y contextual, pone en acción el conjunto de creencias del alumnado relacionadas con su conocimiento del mundo, con su capacidad de cuestionarse su propia teoría del mundo y con su deseo de compartir y socializar sus propias creencias e hipótesis del mundo. De esta manera, investigar en la escuela implica abordar de una manera global, transdisciplinar, plural, funcional y flexible la resolución de los problemas que plantea la continua interacción con el entorno. Investigar en la escuela significa formular problemas significativos y negociados, confrontar las diferentes cosmovisiones que conviven en el aula, planificar y negociar los distintos pasos del proceso investigativo, confrontar las hipótesis e ideas previas del alumnado con la cultura pública, elaborar y socializar conclusiones, recapitular y revisar las conclusiones e informaciones obtenidas y reflexionar y evaluar colectivamente el desarrollo del propio proceso de investigación. Esta modalidad investigativa, apoyada en el estudio del entorno como contenido de análisis y contraste, en el diálogo como recurso básico para construir en el aula un espacio de comprensión compartido, en el docente como investigador y mediador y animador cultural y en la evaluación como recurso para comprender y mejorar lo que ocurre en el aula; se concreta en la práctica de una manera flexible y contextual siguiendo estos pasos: el planteamiento y la delimitación de problemas o problemas, la socialización de hipótesis, interpretaciones y concepciones sobre la temática a trabajar; el diseño colectivo del proceso investigativo, la búsqueda de nuevas informaciones, el desarrollo de actividades de análisis, confrontación, contraste y experimentación, el planteamiento de nuevos problemas, la socialización de nuevas hipótesis, la nueva búsqueda de informaciones, el desarrollo de nuevas actividades de confrontación y contraste, la elaboración de conclusiones, la socialización de los resultados, la elaboración de monografías o dossieres y la evaluación colectiva del proceso con posibilidad de efectuar recapitulaciones en torno a las conclusiones y al propio proceso investigativo.

3. El código escrito en el aula entendida como espacio de investigación compartida

El aula es un espacio de investigación compartida (Hernández, 1.993) que promueve el aprendizaje a través de la observación, la indagación y la experimentación como principales fuentes de información [generando múltiples problemas, situaciones y actividades significativas y relevantes y ofreciendo la posibilidad de decidir cómo explorarlos desde diferentes perspectivas (Short, 1999:22)]; sin que ello suponga renunciar al uso cotidiano de las fuentes secundarias⁵ de información que ofrece la sociedad actual en la que es muy fácil encontrar otras personas, libros, enciclopedias, Cdrom, vídeos, páginas web... con abundante información sobre los diversos problemas y dudas surgidos en el aula. Para acceder autónoma y críticamente a estas múltiples fuentes informativas o para expresar y comunicar sus dudas, interrogantes, conocimientos y descubrimientos al resto de compañeros y compañeras es preciso dominar el código de diferentes lenguajes⁶. En este contexto educativo el aprendizaje y el uso del lenguaje matemático, lingüístico, gráfico, pictórico, musical... se impregna de un sentido funcional y significativo para desempeñar el papel de soporte o recurso de los procesos investigativos.

⁵ Es evidente que las fuentes primarias se refieren a la propia experiencia de cada alumno o alumna.

⁶ Lingüístico, matemático, pictórico, gestual, musical, icónico...

A. La lectura y la escritura como útiles culturales.

Leer y escribir en un aula entendida como una comunidad de investigación es una actividad cotidiana e imprescindible para desarrollar las múltiples investigaciones y proyectos en los que están implicados sus miembros. Al igual que en la vida real, el alumnado se enfrenta a múltiples y diversas situaciones de lectura y escritura⁷ y se ve abocado a utilizar distintos tipos de textos⁸ para recabar la información que precisa para tomar notas, para redactar o corregir un informe o monografía, para ayudar al compañero que reclama ayuda o colaboración, para preparar el mural o cartel que se comprometió a hacer ante la clase, para buscar en el diccionario una palabra desconocida, para sorprender a la clase con una hermosa poesía o un interesante cuento, para disfrutar leyendo un cuento o novela, para conocer lo que le dice su corresponsal o para responder a sus demandas, para comprender las instrucciones de un manual, para preparar una conferencia, para preparar una obra de teatro o guión, para informar o/y proponer algo a la clase, para anotar los acuerdos y propuestas de la Asamblea de clase, para recordar las tareas o compromisos pendientes, para recrear un cuento o una poesía, para disfrutar leyendo o escribiendo algo, para redactar una noticia para el periódico de clase o para seleccionar su contenido, para experimentar creativamente con el código escrito... Todas estas actividades y tareas son actos de lectura y escritura significativos y funcionales integrados en investigaciones o proyectos colectivos o/y individuales orientados a encontrar soluciones a los problemas planteados en el aula o a satisfacer la curiosidad y deseos de aprender del alumnado. Este conjunto de prácticas con el código escrito convierte la lectura y escritura en útiles culturales o herramientas de aprendizaje integradas de una manera funcional en la actividad desarrollada en el aula. Integrar la enseñanza y el aprendizaje de las estrategias⁹ de lectura y escritura en el desarrollo de diferentes proyectos e investigaciones promueve el encuentro natural y funcional del alumnado con una amplia gama de textos que le permiten alcanzar el grado de usuario autónomo del código escrito. Esta actividad interpretativa y productiva cotidiana con/de diferentes textos facilita la apropiación de la estructura de los distintos tipos de textos que puede encontrar en la vida real, promueve la necesidad de revisar las producciones propias, hace sentirse al alumnado como un auténtico lector y productor de textos y permite superar un problema muy frecuente en la escuela primaria (Wray y Lewis, 2000): la abundancia de actividades con textos narrativos y el déficit con textos descriptivos, argumentativos y conversacionales¹⁰.

Un aula, entendida como un espacio de investigación compartida, genera muchas situaciones y momentos que exigen un uso reflexivo y creativo del código escrito, como ejemplo veamos algunos:

a./ El desarrollo de las propias investigaciones y proyectos en los que se implica el

⁷ Es necesario precisar que la lectura y la escritura, como el resto de las mediaciones simbólicas son útiles socioculturales que facilitan el acceso a la cultura. Tierney (1.992) las define como "actividades de composición, construcción y resolución de problemas" que incluyen procesos sociales. Así, la lectura es concebida como un proceso activo centrado en la construcción de significado, o en lo que es lo mismo en la comprensión del mensaje donde el lector realiza continuas anticipaciones. La escritura, según Teberosky (1.992), es una herramienta para expresar ideas, sentimientos, vivencias, dudas, angustias... que además refleja la relación que el escritor mantiene con el mundo.

⁸ Kaufman y Rodríguez (1993) distinguen cuatro modalidades de textos según las intenciones del emisor (función): textos informativos, expresivos, literarios y apelativos. Y otros cuatro tipos de textos según los modos de presentación (trama): textos descriptivos, argumentativos, narrativos y conversacionales.

⁹ Prawat (1.997:63) define las estrategias como "un conjunto de rutinas facilitadoras de la adquisición y utilización de conocimiento"

¹⁰ Entre éstos podemos incluir los textos que recogen los propios problemas e hipótesis, la preparación de entrevistas, la toma de notas, la elaboración de informes, la redacción de monografías, las cartas de o para los corresponsales u organismos oficiales, las encuestas, las definiciones de las palabras que nos se entienden...

grupo-clase demanda la utilización de la lectura y escritura como útiles culturales orientadas a algún propósito como la redacción del problema o problemas a investigar, la redacción de las hipótesis y de los pasos a seguir para resolver los problemas planteados, el registro escrito de la información obtenida a través de la observación, experimentación e indagación; la lectura de libros de consultas, diccionarios, revistas, folletos y otras monografías; la localización de información en material mediático e Internet, la toma de notas, la preparación y realización de entrevistas, la elaboración de informes, la lectura individual y colectiva de informes, la escritura de las recapitulaciones colectivas en pequeño o gran grupo, la elaboración y redacción de conclusiones, la escritura de nuevas hipótesis, el rediseño de la investigación, la elaboración y redacción colectiva de conclusiones, la lectura individual y colectiva de las conclusiones, la recapitulación colectiva de los pasos seguidos en el desarrollo de la investigación, la elaboración colectiva del informe de esta recapitulación final, la lectura colectiva del dossier-memoria del proceso de investigación...

b./ La propia la gestión de la vida del aula también demanda al alumnado implicarse activamente en diferentes actividades y tareas que requieren el uso del código escrito: la participación en las asambleas de la clase, la preparación de carteles anunciadores, la lista de premios y las papeletas de la tómbola; las papeletas de las rifas, la lista del material a comprar para el funcionamiento de los distintos talleres, las correcciones colectivas o en equipo de los textos seleccionados para las publicaciones de la clase (antologías literarias, monografías, periódicos, los libros de vida¹¹,...), la elaboración de dípticos informativos, la redacción de notas informativas para los padres, familiares o compañeros y compañeras del centro, solicitudes de colaboración a diferentes entidades, reclamaciones...

c./ En un aula donde el alumnado tiene libertad y autonomía para implicarse en los proyectos y experiencias que se desarrollan en el aula, éste se compromete en múltiples exploraciones y experimentaciones con diferentes textos literarios para disfrutar leyendo y/o escribiendo de una manera lúdica y creativa. Estas actividades de exploración, experimentación y recreación con el código escrito son efectuadas libremente por el alumnado, sin otra intención que adquirir un mayor dominio en el mismo, a consecuencia de su participación en los diferentes talleres existentes en el aula.

La permanente interacción con los distintos tipos de textos escritos (informativos, literarios¹², apelativos¹³ y expresivos¹⁴) para buscar información en diferentes portadores, informar, expresar, recordar, anotar una observación, redactar o contestar una carta, redactar un informe o monografía, escribir un cuento, una poesía o un texto libre, preparar un mural o un cartel, elaborar la lista del material a comprar, las revisiones individuales o colectivas [y muchas veces también por parejas o equipo] de diferentes textos escritos... promueve en el alumnado la construcción de hipótesis sobre el significado y la elaboración de estrategias para verificar o rechazar estas hipótesis y formular otras más ajustadas al texto; facilita la localización y la selección de la información escri-

¹¹ Carpeta que recoge los diferentes textos escritos (textos libres, cuentos, poesías, acrósticos, retahílas, encadenados, notas escritas, resúmenes, descripciones...) producidos por el alumnado durante un periodo determinado de tiempo (un mes, un trimestre, una año, un ciclo...).

¹² Cuentos, poesías, acrósticos, retahílas, cómic, encadenados, historias locas, sin sentidos, pequeñas obras de teatro...

¹³ Carteles, anuncios, listas de premios y papeletas de una tómbola o rifa...

¹⁴ El Texto Libre es una de las técnicas básicas de la pedagogía Freinet muy utilizada en la práctica del Movimiento Cooperativo. Como su nombre indica es una composición escrita libremente que refleja con gran creatividad y espontaneidad la realidad tal y como la percibe el alumno o alumna.

ta necesaria para los intereses y preocupaciones de cada momento, evita el desconocimiento de las diferentes tramas y estructuras y dota al alumnado de las estrategias precisas que lo conviertan en usuario autónomo que sabe cómo usar cada tipo de texto según el contexto.

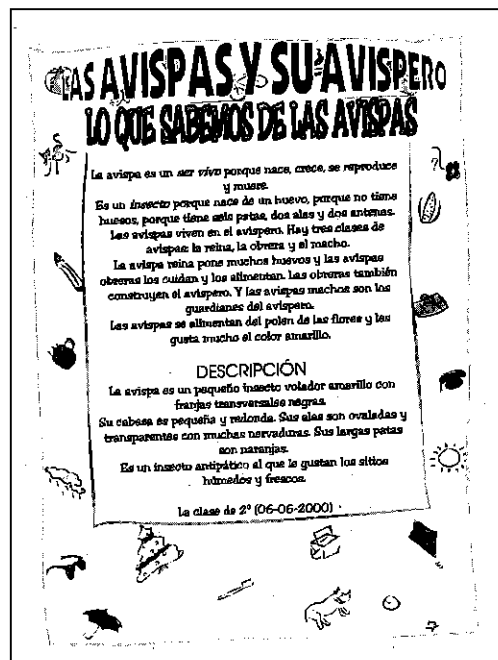
4. Algunas situaciones de escritura como ejemplos

Anteriormente hemos visto cómo en el desarrollo de una investigación compartida son muchas las situaciones que invitan al alumnado a implicarse en procesos de escritura funcionales [individuales y colectivos], de diferentes tipos de textos. De todas ellas centraré mi atención sólo en algunas, no porque las demás carezcan de interés, todo lo contrario, sino porque la finalidad de este trabajo reside en mostrar cómo la metodología investigativa puede conferir una carácter epistémica de la escritura: No sólo confiere un mayor dominio de las estrategias implicadas en el proceso de escritura sino que aumenta el grado de comprensión de la temática sobre la que el alumnado trabaja. Concretamente me centraré someramente en describir cuatro situaciones [diferentes pero complementarias entre sí] de escritura:

- La redacción de un texto colectivo
- La redacción de los informes
- La redacción colectiva de la primera recapitulación
- La redacción de otros textos

4.1 La redacción de un texto colectivo

Una vez delimitado el problema a investigar y planificada la secuencia de investigación con el conjunto de actividades a desarrollar por el grupo clase¹⁵, era práctica común redactar un texto colectivo¹⁶ (Anexo 1) que recogiese el con-



Anexo 1

¹⁵ Fase inicial y fase fundamental en la metodología investigativa si realmente estamos interesados que el alumnado se implique efectivamente en el proceso de investigación.

¹⁶ En las prácticas de la Escuela Moderna, inspiradas en la tradición freinetiana, es frecuente reflejar los acontecimientos que marcan la vida en el aula en un texto elaborado entre todos sus miembros. Cualquier acontecimiento relevante puede recogerse en este tipo de texto que pasará a formar parte del periódico de clase o/y del libro vida [Carpeta que recoge diferentes textos escritos - textos libres, cuentos, poesías, acrósticos, retahílas, encadenados, notas escritas, resúmenes, descripciones, dibujos... - producidos por el alumnado durante un periodo determinado de tiempo (un mes, un trimestre, una año, un ciclo...)]. En las publicaciones de Mario Lodi (1.974, 1981) se encuentran continuas referencias a estos textos

¹⁷ El dominio funcional y significativo de los textos descriptivos, progresivo y gradual, requiere que el alumnado se enfrente a ellos en situaciones funcionales y significativas.

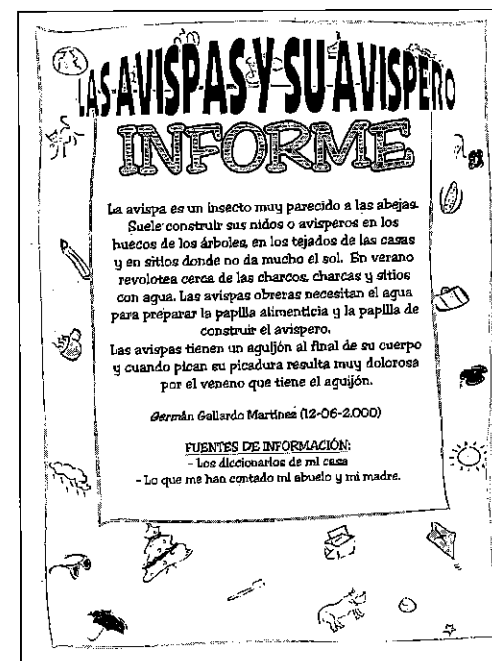
¹⁸ Es preciso resaltar que el desarrollo de procesos investigadores en el aula no sólo tiene en cuenta la experiencia y las concepciones iniciales del alumnado o los recursos que puede proporcionar el entorno [principalmente a través de padres, madres, vecinos, amigos, comerciantes y trabajadores liberales o autónomos...] sino que, principalmente, aspira a promover valores de respeto y comprensión hacia los seres vivos próximos.

¹⁹ Documento escrito elaborado por un alumno o grupo de alumno que recogía sus conclusiones sobre algún aspecto del proyecto de investigación en el que estaba implicado el grupo-clase. Una vez leído en clase, se copiaba en una de las pizarras para ser sometido a una exhaustiva revisión colectiva que atendía tanto a la forma como al fondo con objeto de mejorarlo y pulirlo. Luego el autor o autora lo picaba y maquetaba en el ordenador del colegio para entregar finalmente una copia a cada miembro de la clase par archivarlo en el dossier

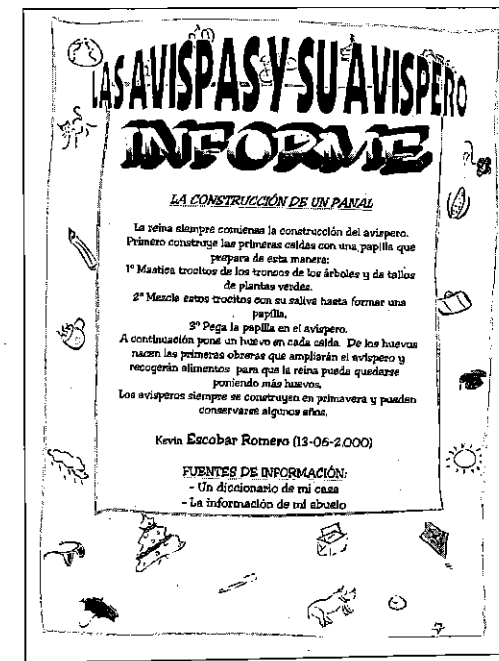
junto de informaciones expuestas por el alumnado [sus concepciones e hipótesis previas] en clase sobre la temática a trabajar pero sin olvidar incorporar una descripción¹⁷ colectiva [en este caso del animal que originó la investigación¹⁸]. Tanto la redacción del texto colectivo como de la descripción planteó una serie de problemas relacionados con la construcción del discurso [sintácticos, ortográficos...] que fue preciso solucionar escuchando las aportaciones y reflexiones de los miembros del grupo clase, en este proceso el docente desempeñó el papel de moderador y coordinador de los debates sin renunciar a aportar algún tipo de sugerencia para abrir caminos o vías de solución a los problemas planteados. Los mayores esfuerzos iban encaminados a encontrar sentido al texto que se redactaba en la pizarra y a encontrar las palabras adecuadas para expresar las ideas. Como ejemplo, el conflicto surgido para describir la forma de las alas y la disposición de las franjas negras del cuerpo de las avispas que fue solucionado [a sugerencia del docente] después de un arduo trabajo de búsqueda en los diccionarios de clase y en diferentes libros sobre formas geométricas. Este esfuerzo colectivo permitió descubrir no sólo el significado de palabras nuevas como transversal -para las franjas- y ovaladas -para las alas-, sino la funcionalidad del diccionario para encontrar el significado de palabras desconocidas.

4.2 La escritura de los informes¹⁹

Una vez negociadas, consensuadas y delimitadas las diferentes actividades y tareas que se podían desarrollar en el proceso de investigación, éstas se copiaron en una gran cartulina que se colocó en un enorme caballete situado en el centro de la clase [junto a otras cartulinas que contenían los interrogantes planteados y las informaciones que el alumnado poseía sobre el tema²⁰], el alumnado comenzó a buscar, individual y en equipo, información pertinente a sus preocupaciones e interrogantes. Cada alumno y alumna siguió su propio camino, en unos casos próximos y en otros diferentes a los de sus compañeros y compañeras, dependiendo de sus intereses y posibilidades personales y contextuales, avanzando a su propio ritmo pero contando siempre con el apoyo, ayuda y



Anexo 2



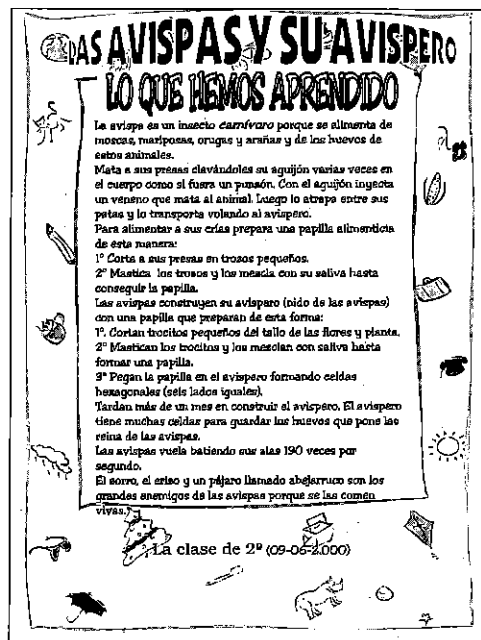
Anexo 3

colaboración de cualquier miembro del grupo clase [docente y compañeros]. Así prepararon y realizaron múltiples entrevistas a algunos miembros de la familia, a vecinos y amigos de la familia; observaron innumerables avisperos próximos al colegio y a la casa de sus padres o de algún familiar; leyeron y hojearon las enciclopedias familiares buscando información; rastrearon la biblioteca del aula, del centro y municipal en busca de bibliografía y se consultaron diferentes CDs. para buscar información relevante sobre el cuerpo, las costumbres, la alimentación, la reproducción y otras curiosidades relacionadas con la vida de las avispas. Esta búsqueda de información obligó al alumnado a tomar múltiples notas, a seleccionar, organizar y relacionar la información para construir [o reconstruir] nuevos significados. Este intento de dotar de sentido y significado a lo que se quiere expresar por escrito estuvo lleno de dudas e incertidumbres, de búsqueda de nuevas informaciones, de múltiples revisiones y correcciones..., en general fue un proceso de continua reescritura que permitió enriquecer, organizar y reestructurar las ideas y concepciones dotándolas de un mayor grado de complejidad. El objetivo claramente comunicativo de la tarea [elaborar un informe para comunicar a los demás], la estrecha relación que ésta tenía con su propia experiencia, el alto grado de significatividad de la tarea, la estrecha interacción mantenida con los compañeros de clase para resolver problemas ortográficos²¹ permitió al alumnado centrarse en aspectos relacionados con la cohesión y estructuración textual que dotarán al escrito de sentido y coherencia para que pudiese ser entendido por los demás.

Una vez leído y discutido el contenido del informe, éste se transcribía literalmente en una de las pizarras de la clase para ser objeto de una revisión dirigida en el que intervenían todos los miembros del grupo-clase, incluido el docente, para mejorar la producción del texto (Ilustración 2 y 3). Esta actividad favoreció la interacción escritor y lectores, básica para que el productor tomara conciencia de las reacciones generadas por su texto, así como una considerable mejora en la gestión del proceso de composición de los textos escritos.

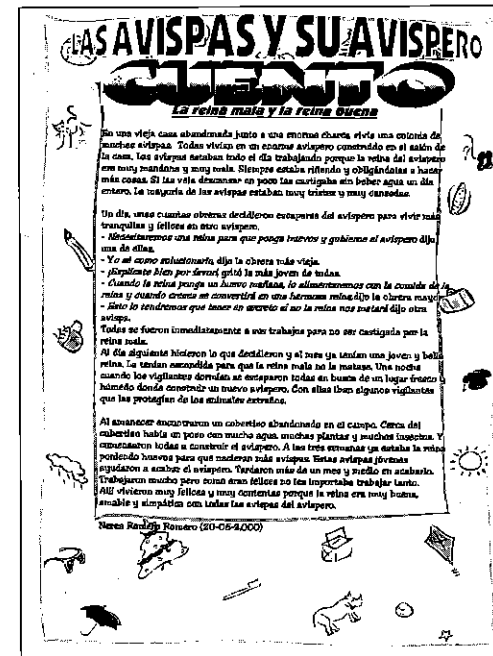
4.3 Redacción colectiva de la primera recapitulación²²

La presentación de los primeros informes generó un rico debate sobre diferentes aspectos de la vida de la temática de trabajo [las avispas en este caso] que concluyó con la redacción de la primera recapitulación²³. Esta redacción colectiva, titulada Lo que hemos aprendido (Ilustración 4) no sólo es un recurso muy útil [desde el punto de vista de la escritura] para desarrollar en el alumnado las habilidades de planificación, producción y revisión de los textos escritos, sino que, desde el punto de vista de la temática de trabajo, permitió establecer relaciones y vínculos entre las distintas informaciones expuestas y lo que ya sabían o desconocían del tópico de la investigación. Esta participación activa del alumnado en tareas de escritura "naturales", dotadas de gran funcionalidad y relevancia, como puede ser la revisión dirigida de los informes, la redacción colectiva de la recapitulación o de las conclusiones generales, promueven la toma de conciencia de cómo se coordinan los distintos componentes implicados en el proceso de escritura dentro del proceso general



Anexo 4

4.4 La redacción de otros textos



Anexo 5

5. A modo de conclusión

Estas tareas no sólo confieren a la lectura y escritura la condición de herramientas o útiles de trabajo ligadas a la realidad cotidiana o a la vida real del aula, sino que la convierten en instrumentos culturales que cumplen una importante función epistémica. El uso funcional y significativo sobre y con diferentes portadores del código escrito genera "conocimiento en quien lo utiliza" (Wray y Lewis, 2000:52). La búsqueda de información, toma de notas, entrevistas, recapitulaciones, informes, monografías... permite un mejor desciframiento y la apropiación de la información manejada y el aumento del grado de comprensión²⁴ de la temática sobre la que se trabaja. Este tra-

La redacción de un cuento relacionado con la temática de trabajo era una actividad frecuente en la dinámica de clase y de gran valor cognitivo al exigir del alumnado no sólo interrelacionar las nuevas informaciones y los conocimientos adquiridos en la investigación sino que era una excelente ocasión para poner en prácticas las habilidades y estrategias adquiridas en las múltiples tareas de escritura realizadas a lo largo de la investigación. En este caso, al ser las avispas los personajes principales del cuento la escritura del cuento requería una adaptación de la vida de los personajes del cuento a las costumbres, hábitat, reproducción... de las avispas. Estos cuentos fueron leídos a la clase y de todos ellos se seleccionó el que más gustó para ser objeto de un revisión dirigida antes de imprimirse y entregar una copia para archivar en el dossier individual (y colectivo) junto al cuento propio y los demás materiales elaborados a lo largo de la investigación (Ilustración 5).

²⁰ Una copia de esta información expuesta en los murales (actividades a desarrollar, interrogantes planteados y lo que sabemos del animal) estaba archivada en el dossier de cada alumno y/o alumna.

²¹ Madelon Saada-Robert (1999) destaca el aprendizaje de la ortografía actúa recíprocamente con otros componentes de la escritura y cómo varía el equilibrio existente entre ellos a lo largo del tiempo". La ortografía no está aislada de los otros componentes, sino que más bien esta influenciada por la atención prestada a esa destreza dentro del proceso total.

²² Documento escrito elaborado por un alumno o grupo de alumno que recogía sus conclusiones sobre algún aspecto del proyecto de investigación en el que estaba implicado el grupo-clase. Una vez leído en clase y concluida la revisión dirigida, el autor o autora se encargaba de picar, maquetar e imprimir [con la ayuda del docente la mayoría de las ocasiones] en el ordenador del colegio para entregar una copia a cada miembro de la clase que archivaba en el dossier de la investigación.

²³ Las recapitulaciones colectivas contribuyen a la construcción colectiva de nuevos significados (Mercer, 1997) gracias a que fomentan el recuento y la puesta en común de lo realizado, apoyan y favorecen la reorganización y la integración de las informaciones obtenidas y las interpretaciones elaboradas a partir de las actividades y experiencias desarrolladas. Como en cada recapitulación el alumnado encuentra la oportunidad de expresar lo comprendido y exponer las nuevas dudas surgidas en el desarrollo de las actividades desarrolladas, estas recapitulaciones proporcionan las bases para dar sentido, coherencia y continuidad a las actividades venideras y brindan la oportunidad única para promover la "construcción de un andamiaje común" (Edwards y Mercer, 1.988:37)

²⁴ Para Frank Smith (1990) la comprensión, como base de cualquier aprendizaje, es un requisito indispensable para aprender.

bajo reflexivo sobre las propias producciones y sobre las producciones de los demás genera en el aula un intercambio dialéctico de ideas muy rico que promueve un conocimiento en acción, muy ligado al contexto, con capacidad de aumentar el conocimiento, promover cambios en el pensamiento del alumnado y dinamizar futuros aprendizajes.

Es muy importante resaltar que estas conquistas no suceden en soledad sino que son producto de múltiples situaciones y experiencias de cooperación y de trabajo en equipo. El trabajo cooperativo permite aprender observando a otros a escribir y promueve implicarse con otros en actos reales escritura. Si estamos atentos a lo que ocurre en nuestras aulas podremos apreciar como el alumnado aprende mejor a manejarse autónomamente con el código escrito cuando se relaciona y participa activamente con otras personas que lo estimulan y apoyan activamente. El trabajo en equipo es algo básico para el aprendizaje al desempeñar el papel de soporte, feedback y apoyo de las futuras conquistas del alumnado

La actividad educativa en un aula orientada a la interpretación y comprensión crítica de la realidad está dirigida a fomentar el desarrollo intelectual autónomo y crítico del alumnado a través de su participación e implicación activa en diferentes proyectos y experiencias significativas y relevantes. Transferir las herramientas básicas para que el alumnado tome el control y responsabilidad de su propio aprendizaje [y en el caso que nos ocupa con el relacionado con la conquista del código escrito] hace necesario que el docente descubra y acepte "la naturaleza de las experiencias que los niños y los alumnos tienen fuera de la escuela y al mismo tiempo desarrollar las prácticas de lectura y escritura y los programas en la escuela, constituye un paso importante para que los alumnos se apropien de la lectura y escritura y para establecer un puente entre las prácticas de lecto-escritura del hogar, la escuela y la comunidad" (Woods, 1.982).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARNES, D. (1.992): The role of talk in learning. En NORMAN, K. (Edited): Thinking Voices. The work of the National Oracy Project. London: Hodder & Stoughton [Traducción castellana en prensa: El rol del habla en el aprendizaje. COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKI, 68]
- BATEMAN, W. (2.000): Alumnos curiosos. Barcelona: Gedisa
- BRUNER, J. (1.997): La educación puerta de la cultura. Madrid: Visor Aprendizaje
- DUCKWORTH, E. (2000): Cuando surgen ideas maravillosas. Barcelona: Gedisa
- EDWARDS, D. Y MERCER, N. (1.988): El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós
- GARCÍA DÍAZ, J. E. Y GARCÍA PÉREZ, F. F. (1.992): Investigando nuestro entorno. Cuadernos de Pedagogía, 209
- HERNÁNDEZ, F. (1.993): Entrevista: La globalización como cambio de mirada. KIKIRIKI COOPERACIÓN EDUCATIVA 29, pp. 20-25
- KAUFMAN, A. N. Y RODRÍGUEZ, M. E. (1.993): La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana
- LACUEVA, (1.999): La investigación en la escuela necesita otra escuela. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 38 pp.5-14
- LODI, M. (1.974): Crónica pedagógica. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía
- LODI, M. (1.981): Insieme. Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía
- MERCER, N. (1993). La construcción guiada del conocimiento. Barcelona: Paidós
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1.998): La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata
- RODRIGO, M^a JOSÉ (1.997): Hacia una cultura del cambio escolar. INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA, 32 pp.27-32
- SAADA-ROBERT, M. (1999): Effective means for learning to manage cognitive load in second grade school writing: a case study. LEARNING AND INSTRUCTION, 9 pp-189-208
- SHORT, K. G. (2000): El aprendizaje a través de la indagación. Barcelona: Gedisa
- SMITH, F. (1.990): Para darle sentido a la lectura. Barcelona: Visor Aprendizaje
- SMITH, F. (1.994): De cómo la educación apostó caballo equivocado. Buenos Aires: Aique
- TEBEROSKY, A. (1.992): Aprendiendo a escribir. Barcelona: Horsori
- TIERNEY, R. J. (1.992): Investigación en curso y nuevas direcciones. En IRWIN, J. Y DOYLE, M. A. (Coords.): Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación. Buenos Aires: Aique
- WRAY, D. Y LEWIS, M. (2000): Aprender a leer y escribir textos de información. Madrid: Marata
- WELLS, G. (2.000): Comunidades de investigadores. COOPERACIÓN EDUCATIVA KIKIRIKI, 58, pp. 25-34
- WOODS (1.982).
- WOODS, C. (1982): La lecto-escritura en las interacciones: Una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social. En FERREIRO, E. y GÓMEZ PALACIO, M. (Coords.): Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI Editores

QUIEN RÍA MÁS APRENDERÁ MEJOR... PORQUE «LA LETRA CON SANGRE NO ENTRA»¹

FRANCISCO CARVAJAL PÉREZ² Y DIEGO OJEDA ÁLVAREZ³

Quien leyere estas páginas sea sabia persona, disfrute con lo que cuentan y se atreva a emular tal osadía –nos comunican– es el deseo confesable de los autores.

Las crisis de hoy son los chistes de mañana (H.G. Wells)

Ciertamente, como Wells y David García Walker apuntan, al distanciarnos psicológica y/o temporalmente de una crisis podemos reírnos de la misma, claro indicativo de que hemos salido de ella. Por tal razón, poco después de un abrupto y malogrado claustro donde hubieran resonado el afilamiento de cuchillos y el chocar de espadas, podemos ironizar sobre las pobres e insulsas razones que provocaron malintencionados exabruptos y desternillarnos de las circunstancias de su desarrollo –y todo ello por salud mental–, porque, como Rollo May⁴ afirma, "el humor es un modo de percibir una «relativa» distancia entre nosotros mismos y el problema que nos afecta".

Considerando envidiable la capacidad de distanciarnos de nuestros problemas para disfrutar al máximo de lo bueno que nos aporta la vida en cada momento, resulta a veces patético comprobar que haya personas con nula o escasa capacidad de reírse de sí mismas y de lo que les rodea. ¿No será, como afirma Thomas Carlyle, que "el hombre incapaz de reír no solamente está capacitado para las traiciones, las estratagemas y los fraudes, sino que su propia vida es ya una traición y una estratagema?"⁵ Seguro que no resultará fácil reírse de uno mismo, en particular cuando nos consideramos lo más trascendental de este mundo, pero, si tomamos en consideración las aseveraciones de García Walker, habremos de reconocer que "nada nos vuelve más pesados y más torpes que creernos importantes". En tal caso, más que adoptar postura análoga, habría que aconsejar ejercicios, estrategias, hábitos y actitudes [intelectuales, claro, propias del hemisferio cerebral derecho] para ver si de tal guisa acopiamos ciertas dosis de sentido del humor y desagriamos el carácter. En este sentido, G. Walker recoge de E. Maxwell el siguiente consejo: "Gánales a los demás. Trata de ser tú el primero en reírse de ti mismo". Consejo vital, admitimos.

Un primer ejercicio sano recomendable, se nos ocurre, sería la lectura y disfrute de un libro encantador –«Los efectos terapéuticos del Humor y de la Risa», de David García Walker (2002)⁶–, con una primera parte breve, fácil de leer, pero contundente, en la que glosa sobre las cualidades beneficiosas para la salud del humor y de la risa, ya que, como Norman Cousins apunta, "el humor y la risa deben constituir una parte importante en la dieta de toda persona sana". ¿O no es cierto que los problemas gástricos y las úlceras estomacales acucian de un modo especial a las per-

¹ Un especial agradecimiento a los estudiantes de 5º de Primaria del CEIP "Mayor Zaragoza", que anduvieron implicados en el ambicioso proyecto de humor llevado a cabo durante el curso 2001/02.

² Actualmente trabaja como Maestro del Aula de Apoyo del IES "Hispanidad" de Santa Fe (Granada); en el curso citado, como Maestro de Primaria en el CEIP "Mayor Zaragoza" de Salobreña (Granada).

³ Profesor de Secundaria, destinado en la actualidad en la Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Almería.

⁴ En D. G. Walker (2002).

⁵ *Ibidem*.

⁶ En el que nos apoyamos básicamente para argumentar esta parte introductoria, y que no referenciamos a cada paso para evitar reiteraciones.

sonas con exceso de preocupaciones, con abundancia de problemas y, por ende, con carencia de sentido humorístico?

¡Cuidado: El humor es peligroso para su enfermedad! (David García Walker)

Posiblemente no nos corresponda a nosotros argüir sobre tema tan sesudo por ser legos en la materia, pero... antes de entrar en el terreno que nos es propio, antes de transitar por los caminos didácticos, antes de vadear el río pedagógico, antes de hablar sobre las posibilidades académicas del humor en la escuela, antes de..., permítanos la lectora, el lector, garabatear una pincelada acerca de lo saludable del humor y de la risa, cogiéndose de nuestra mano para transitar por la estrecha vereda que seamos capaces de trazar. Como es obvio, lo que sigue no es fruto de nuestras investigaciones –¡qué mas quisiéramos!–, sino del 'ratoneo bibliográfico', de alguna que otra intuición y del acervo cultural popular.

Con sólo apelar al sentido común podremos justificar algunas de las propiedades beneficiosas del humor –y de la risa, como su manifestación–, ya que una persona, un estudiante sonriente y entretenido presentará una actitud más relajada y favorable al aprendizaje que el que está aburrido, tenso, constreñido o simplemente se encuentra en una situación emocionalmente 'plana'. Por otra parte, popularmente se admite que el humor es saludable, que "la risa alarga la vida" –como no para de decir Paqui Sánchez Montoro, una buena amiga–; pero, ¿qué base científica hay tras esta aseveración?

Intentemos acercarnos a la temática desde el punto de vista de la ciencia médica, y de la mano de otros estudiosos. En principio, no nos resulta descabellado suponer que ya nuestros ancestros fueran conscientes que la risa es una cualidad prototípicamente humana y que aquellos 'picapedras' hubieran caído en la cuenta de que con buen humor su mundo se hacía 'más suave', pero, como no hay restos fósiles de risas, dejémoslo en una hipótesis plausible pero sin posibilidad de comprobación⁷. Gracias a la aparición de la escritura sí que podemos saber que desde la más lejana Antigüedad ya se tenía consciencia de que "quien insista en permanecer siempre serio y en no permitirse nunca un poco de diversión y descanso, terminará inestable o loco, sin siquiera ser consciente de ello" (Herodoto). Para Galeno –médico griego–, "las mujeres alegres se curan antes que las mujeres tristes" [aplicable, imaginamos, también al género masculino]. En la Edad Media, el maestro de cirugía Henry Mondeville (s. XIV) aconsejaba: "El médico se encargará de ordenar la vida del paciente para que éste reciba la máxima alegría y felicidad posibles... aconsejará que sus familiares y amigos lo animen y que alguien le haga reír y le cuente chistes... El médico deberá prohibir todo tipo de ira y tristeza en el paciente, recordándole que el cuerpo se cura con la alegría y enferma con la tristeza". Thomas Sydenham, médico del siglo XVII, apunta: "La llegada a un pueblo de una troupe de payasos y comediantes tiene para la salud de la población un efecto mucho más benéfico que la llegada de veinte burros cargados de medicamentos". ¡Manda güe...!

Pero no queda aquí la cosa, no. Las religiones también toman en consideración el asunto. Según Lama Geshé Rupta, "la risa es una catarsis que nos libera de las tensiones emocionales acumuladas y que reanuda el flujo de la energía a través de todo nuestro cuerpo". Para el Dalai Lama, su pasatiempo favorito es la risa. Mahoma advertía que "quien haga reír a sus compañeros merece el paraíso". En Proverbios (17.22) se puede leer: "Un corazón alegre es como una medicina. Por el contrario, el espíritu entristecido seca los huesos". O también: "No entregues tu alma a los pesares./

⁷ En una de sus greguerías, Don Ramón Gómez de la Serna apunta algo similar: "El día que se encuentre un beso fósil se sabrá si el amor existió en la época cuaternaria".

Y no dejes que tus pensamientos te atormenten./ El gozo del corazón es la vida del hombre./ Y la alegría del varón prolonga su vida./ Anímate y da un respiro a tu corazón/ Y desecha a la inquietud lejos de ti/ Pues a muchos mató el pesar/ Y la preocupación no trae provecho alguno/ Sólo acarrea la vejez antes de tiempo./ Un corazón alegre vale más que cien platos/ Y a quien lo posee le aprovecha la comida" (en Eclesiastés 30: 21-25). Quizás por eso, W. Beecher asegura que "el humor es la medicina de Dios"; y Shirley McLaine, recurriendo a las Bienaventuranzas, afirma: "Bienaventurados los que son capaces de reírse de ellos mismos, porque nunca se aburrirán". Por el contrario, Julio César⁸ prevenía: "Desconfiad de quienes nunca ríen. No son personas serias".

¿Y eso es todo? No, aún hay más. Sigamos de la mano de David García Walker para adentrarnos en los resultados de recientes investigaciones que, en el ámbito de la psiconeuroinmunología, se han llevado a cabo a nivel mundial para demostrar que "el humor –y su consecuencia, la risa– generan ciertos efectos en el cuerpo humano que son capaces de revertir determinadas situaciones patológicas".

Aunque el humor ya había sido estudiado en profundidad por Henry Bergson y Sigmund Freud, fue Norman Cousins el primero en llamar la atención de la comunidad científica internacional sobre sus posibilidades terapéuticas. En su libro «Anatomía de una enfermedad» explica los efectos que tuvo la risa en la curación de su espondilitis anquilosante, partiendo del principio dicotómico de que si las emociones negativas afectan negativamente a la salud, las emociones positivas tendrían un efecto positivo. Y así fue en su caso. A partir de entonces, desde la facultad de medicina de Ucla, coordinó a un equipo diverso de especialistas, quienes a su vez realizaron y coordinaron numerosas investigaciones y estudios clínicos sobre las cualidades terapéuticas del humor, ya a nivel internacional. Según tales investigaciones, se puede concluir que el humor es el mejor antídoto para el estrés, e incluso que la risa juega un importante papel en la prevención del cáncer. ¡Ahí es nada!

¿Y todo esto será cierto? Nosotros creemos que sí, por intuición y por respeto a tan doctos estudiosos, pero a los incrédulos proponemos leer las páginas 17 a 21 [¡sólo cinco!] del libro de García Walker para comprobar que la risa hace descender el nivel de cortisol⁹ en la sangre, permitiendo con ello una actuación más eficiente de nuestro sistema inmunológico; incrementa el número de leucocitos T activos, listos para combatir a toda sustancia extraña que penetre en el organismo; aumenta la actividad de las células NK [natural killers o asesinas por naturaleza], utilizadas por nuestro sistema inmunológico para atacar y destruir los virus y las células cancerígenas; e incrementa el número de células T con receptores ayudantes/supresores¹⁰. O que la risa produce un aumento de la inmunoglobulina salivar A, primera defensa del cuerpo humano contra toda invasión infecciosa que intente penetrar a través de las vías respiratorias¹¹. O que el humor activa todas y cada una de las partes del cerebro, constituyéndose en una gimnasia mental perfecta (Dr. Derks). O que entre los efectos somáticos de la risa están el que eleva el umbral de tolerancia al dolor, incrementa el ritmo cardíaco, masajea los órganos internos, favorece la digestión y los procesos de eliminación, normaliza la presión sanguínea, triplica la dilatación de los alvéolos pulmonares, estimula la secreción de ciertas endorfinas que generan estados de euforia y poseen notables efectos

⁸¿Julio César en el apartado de religiones? Sí... y no; un humano que se arrostraba carácter de deidad, aunque, de todos modos, a nosotros nos convenía traer aquí.

⁹Clínicamente se sabe que elevados niveles de cortisol generados por el estrés ejercen un efecto inmunosupresivo.

¹⁰Según investigaciones del Dr. Berk, del Departamento de Inmunología de la Universidad de Loma Linda, California.

¹¹Doctores Stone, Dillo y Lefcourt, cada cual en un ámbito de investigación dispar

¹²Freud afirma que "la risa no sólo libera el espíritu sino que también lo eleva y lo sublima"

tranquilizantes y analgésicos; o que, al generar estados de satisfacción y bienestar, elimina la angustia, la tensión y la ansiedad, estimula la imaginación, eleva el espíritu¹², aclara nuestra percepción, y disminuye las preocupaciones y los miedos.

Pero si aún así sigue existiendo incredulidad, ríase cotidianamente para comprobar en sus carnes si sí, o si no. Por nuestra parte sólo resta apuntar algunas de las citas seleccionadas por Walker; van que ni pintadas: "La risa es como los limpiaparabrisas. Nos permiten avanzar, aunque no detenga la lluvia" (Gérard Junot); o "la risa es como un chaleco antibalas: nos protege de las emociones negativas y de las embestidas de la enfermedad" (Norman Cousins). Ya que, como Eugène Ionesco observa desde su idiosincrasia existencialista, "ser consciente de lo horrible y reírnos de ello es dominarlo. Sólo el humor puede darnos la fuerza necesaria para soportar las tragedias de la existencia".

Quando logres que la gente se ría te escuchará, y entonces podrás decirles prácticamente cualquier cosa (Herb Gardner)

Todo esto está muy bien –dirá el docente–, pero ni la escuela es un sanatorio, o un centro de 'risoterapia', ni a mí me pagan para estimular la inmunoglobulina salivar de mis estudiantes. ¿O tal vez sí, si aceptamos la suposición de Edward de Bono cuando afirma que "el humor es, con mucho, la conducta más significativa de la mente humana, perteneciente a los sistemas de información activos o autoorganizados y que forma parte de las atribuciones del hemisferio cerebral derecho"?

A pesar de todo lo que antecede, hemos de reconocer que el texto humorístico está infravalorado, denostado y desterrado de lo escolar, lo cual no parece que tenga mucha razón de ser; añadamos un móvil más para ver si conseguimos convencer: la sociedad hace un uso profuso de él [miremos los medios de comunicación o no olvidemos los centros clínicos que emplean la risa como terapia, por ejemplo], y quien sabe utilizarlo finamente está cargado de ironía, perspicacia, capacidad de síntesis, de análisis de la realidad, maneja con precisión las elipsis, los sobreentendidos... en fin, desborda más inteligencia que los que somos un poco pacatos y taciturnos. ¿O tal vez Forges no es más inteligente que nosotros? Pues eso.

Entonces, ¿estamos ya convencidos? ¿Sí? Pues ahora la cuestión es ¿cómo integrar el humor en general y los chistes o textos humorísticos en particular en el currículo escolar? En los próximos párrafos intentaremos dar respuesta a estas cuestiones justificando el uso del humor en algunos ámbitos de la actividad docente:

a. Como un eficaz mecanismo para lograr cohesión, cooperación y empatía en grupos de estudiantes que por cualquier causa presenten dificultades de relación. Asimismo, en grupos desmotivados con el trabajo escolar y con una autoestima particularmente baja, poniendo en juego un texto breve, ágil, chispeante, inteligente, y exprimiendo las posibilidades académicas que seamos capaces de extraer en el grupo.

b. Como recurso para trabajar aspectos lingüísticos y culturales, especialmente útil en situaciones de aulas interculturales en las que conviven alumnos autóctonos con otros de procedencia extranjera que se encuentran en proceso de aprendizaje del español como segunda lengua.

c. Simplemente, propiciar en el aula un ambiente distendido dando cabida al humor en las relaciones del grupo humano que la integra para hacer un poco más pasajero el trance de algunos aprendizajes: "con un poco de azúcar la píldora que os dan..." (de «Mary Poppins»).

1. Un chiste es realmente algo muy serio (Winston Churchill)

Todavía recordamos la cara de circunstancias de algunas madres cuando a mediados de febrero [fecha de incorporación del maestro tras una larga convalecencia] se les planteó, junto a otras perspectivas de trabajo, el proyecto de humor que se pretendía desarrollar en la clase de sus hijas e hijos de 5º de Primaria: un festival y un libro de humor, como culminación de un largo y duro proceso de trabajo. Cariacontecidas unas, resistentes otras... "porque hay que ver las cosas tan raras que plantea el maestro. ¡El humor en la escuela!". Como un padre¹³ apunta irónicamente en el prólogo del libro que se logró editar, pareciera que en la escuela sólo caben actividades tradicionales y actitudes serias, incluso intransigentes¹⁴. A pesar de estas lógicas resistencias –y otras incomprendiciones menos comprensibles–, el docente siguió convencido de la potencialidad didáctica, académica y educativa del planteamiento que se había trazado para este grupo humano en particular, bajo el convencimiento de que el aprendizaje no está en absoluto reñido con un ambiente distendido –más bien al contrario–, porque la letra con sangre NO entra. Menos mal que mantuvo la ilusión y cierta tozudez, ya que a la postre se ha demostrado la conveniencia del desarrollo de tal proyecto por razones de gran calibre:

a. El trabajo en torno a complejos aspectos lingüísticos

Lo primero que saltó a la palestra fue la diferencia entre «lenguaje oral» y «lenguaje escrito», porque no es lo mismo un chiste contado que tener que escribirlo¹⁵, tampoco un chiste escrito te vale tal cual para contarlo [y mucho menos para representarlo en el «Supermega Festival de Música y Humor a mogollón»]; tan es así que algunos de los chistes recogidos no cupieron en el libro por la dificultad de «convertirlos en letras».

Otro aspecto abordado una vez más: la utilización de borradores y las sucesivas revisiones de la escritura. Escolarmente están muy extendidas la idea y la práctica de que la escritura sólo requiere el esfuerzo inicial, o sea, cuando se «ha parido un escrito la criatura ya tiene vida» [¿tal vez por ello tanto «aborto»?]. Práctica completamente distante de los que practican la escritura: cualquier escritor o escritora boceta, borra, añade, tacha, corrige, reescribe, discute, comparte, etc. antes de dar vida pública a la criatura. En la escuela se suele escribir una vez en cada ocasión para que el adulto corrija con rojo; pero también es posible –y completamente deseable– vivir procesos de mejora de un escrito inicial: escritura de borradores por parejas, relectura para una primera auto-revisión, revisión entre iguales –con intercambio de borradores– y propuestas de mejora que los

¹³ El padre, Diego Ojeda; el maestro, Paco Carvajal.

¹⁴ «A ver, tú ¿de qué te ríes? La escuela es un sitio serio. Aquí no se viene a reír sino a trabajar duro. ¡Venga!, abrid el libro por la página 27 y haced los ejercicios 2, 3 y 5. ¡Y en silencio!, ¡eh!»

Toda la vida pensando uno que en la escuela se hacían ese tipo de cosas y ahora te viene el niño con que en el segundo trimestre van a trabajar los chistes. ¡Nada menos que los chistes! No podrían ser los cuentos, alguna película o incluso las canciones... ¡yo qué sé! Pues no, los niños a «estudiar chistes», menudo cachondeo. ¿Y la lengua, la literatura, la historia, las matemáticas...? ¿Eso qué? Bueno, mejor no cabrearse. Por lo menos parece que el crío viene contento...

Así empieza el prólogo, fotografiando la lógica resistencia de algunas familias por lo extraño del planteamiento y por lo mal visto que está el humor en una institución «tradicionalmente seria».

¹⁵ Sobre este particular, en el prólogo se cuenta: "Otro día me dice que le escriba yo un chiste que me parezca gracioso. Sigo sin entender muy bien qué tiene que ver esto con el programa de 5º, pero accedo, y empiezo a darme cuenta de que no es tan fácil. He contado ese chiste decenas de veces y siempre con éxito, pero ahora no estoy seguro de que alguien se ría al leerlo. Entonces viene el mocoso y me dice:

«Pero papá, esto no hay quien lo entienda; en una conversación hay que poner guiones cada vez que cambia el hablante, y aquí unos puntos suspensivos, y si quieres enfatizar la pregunta, puedes poner aquí otro signo de interrogación... Me quedo de una pieza. No sé si este tipo de cosas vienen en el programa de quinto, pero si no están, habría que llamar para que las pongan».

autores iniciales pueden o no aceptar, reescritura por grupos, mejora colectiva... hasta que el escrito en cuestión quedara a nuestro gusto "porque en nuestro libro no podemos meter cualquier cosa".

Las revisiones de los escritos no sólo se enfocaron a la forma, sino también –y fundamentalmente– al fondo. ¿Por qué será que en las primeras correcciones el alumnado se centraba casi exclusivamente en aspectos formales, de caligrafía y ortografía? Luego convenimos que, a pesar de su indudable importancia, había otros aspectos de la escritura que teníamos que cuidar de un modo especial: esmerarse en el léxico empleado, evitar repeticiones, cuidar la coherencia, vigilar la concordancia, mimar el ritmo del escrito... Y entonces los sinónimos, y los tiempos verbales, y el género y el número, y el doble sentido, y las onomatopeyas, y la homonimia, y los signos de puntuación, y la polisemia, y los sobreentendidos, y las elipsis, y el juego de palabras... cobraron sentido auténtico –fuera de las lecciones de gramática– por una necesidad imperante: hacernos entender con precisión y lograr nuestro principal objetivo, hacer reír. Por supuesto, también «miramos con lupa» la ortografía, a través de una estrategia, que algunos llaman «problematización ortográfica», frente a palabras que plantean dificultades, y buscando la solución con diferentes tácticas: preguntar a otros, buscar en diccionarios o libros, la cuestión de las palabras derivadas, ver si hay alguna regla ortográfica que se pueda aplicar. Estamos convencidos que para gran parte del alumnado se hizo visible la necesidad de plantearse «dudas ortográficas» porque es la mejor forma de evitar faltas; para muchos, las tildes «empezaron a cobrar vida». Hay que añadir que no siempre se revisó sobre el manuscrito del estudiante, a veces se pasaron a ordenador las propuestas tal cual y luego se revisaron los escritos mecanografiados, buscando la primacía de la revisión de fondo y, de paso, para desmitificar la inamovilidad de la letra impresa.

Pero en nuestro libro no sólo están los escritos humorísticos de lo que hubiéramos recogido; el esfuerzo de invención ocupó un espacio importante. A partir de los chistes que sabíamos o recogimos, nos dispusimos a ingeniar¹⁶; a partir de «La historia del hombre que tenía prisa»¹⁷, nosotros a imaginar desde la antítesis: nada de prisas, que es malo para el corazón, nosotros con pachorra; a partir de una poesía de Alberti, las nuestras; a partir de Gómez de la Serna, nuestras propias greguerías; a partir de un par de «Lepe»rsonajes que encontramos accidentalmente en un libro de chistes, los que fuimos capaces de idear; a partir de «A enredar los cuentos»¹⁸, nuestros cuentos enredados; a partir del humor gráfico de periódicos, revistas y tebeos, las viñetas y tiras cómicas que supimos crear. Es decir, el proyecto nos permitió echar a volar la imaginación después de disfrutar y analizar las características de los textos que nos propusimos como modelos.

¹⁶ Éste es el texto que introduce la sección: "CHISTES INVENTADOS (o casi)

Además de los chistes de Lepe, de colmos, largos, cortos, etc., ¡también los inventamos!: cogemos dos chistes, los leemos, los corregimos, separamos en dos partes que hagan gracia y los mezclamos para... casi inventarlos.

Otra forma es cambiar un chiste o hacer otro parecido, y así... casi lo inventamos.

Pero hay otros que son tarea sesuda y fruto de la materia gris (la del cerebro, y no una sustancia cualquiera). Como por ejemplo, éste:

«¿Sabes por qué los de Lepe echaron a los A.T.S. del pueblo?

«Porque creían que eran Agentes Transmisores de Sida.

«¡Anímate! ¡Tú puedes! Y si lo consigues y te apetece, envíanos tus chistes a: socarrones@chisteria.porquesi»

¹⁷URSULA WÖLFEL: Veintiocho historias de risa. Madrid, Mifión.

¹⁸GIANNI RODARI (1973): Cuentos por teléfono. Barcelona, Juventud.

¹⁹Si el lector tuviera la oportunidad de manejar el «Libro de Humor» sería consciente del esfuerzo intelectual que pusimos en juego para titular algunos de nuestros escritos, en los que los de estructura nominal son los menos frecuentes. Algunos ejemplos: «¿Diferencias? ¡Has sido tú!»; «¡Puag! ¿Qué peste!»; «Pelea, pelea»; «¡Vaya un árbitro!»; «No te echas hacia atrás que si no... te caerás»; «Te fastidias que no tengo»; «¡Eso no vale!»; «Hay amores que matan»; «Llegó el euro»; «Tres cerditos más y se acabó»; ...

Pero ahí no terminan las tareas de producción escrita. Todos los apartados de nuestro libro tienen un pequeño texto introductorio a modo de explicación del porqué y cómo y suele aparecer una invitación al lector para que nos emule; en cada caso se adoptó una estrategia de escritura distinta, en función de la conveniencia: borradores de parejas y/o grupos para luego poner en común, propuestas individuales que luego se revisaron colectivamente, o redacción colectiva a partir de algunas ideas. Terminadas las tareas de recopilación e invención, y cuando el libro ya casi tenía forma, hubo que hacer la introducción general, pensar en un título, escribir la sinopsis, hacer múltiples bocetos de portada y contraportada y tomar una serie de decisiones cruciales antes de enviar la maqueta a máquinas.

Todavía hay algo más: algunos escritos se vieron sometidos a inevitables procesos de sintetización, para ajustarnos a una de las características de este tipo de texto y porque, siguiendo el apotegma de Gracián, "lo bueno, si breve, dos veces bueno", frente a la tendencia escolar de 'más largo, más largo'; pero, además de la capacidad de análisis y de dilatación de una idea por escrito, ¿la escuela no debería potenciar el desarrollo de capacidades de síntesis, y no sólo a través de los resúmenes? Por otra parte, el titular de un escrito supone el primer 'tirón' o llamada de atención para el lector, e idear títulos pone en juego la capacidad de síntesis y desarrolla la imaginación para intentar encontrar el más apropiado¹⁹.

Y otro poquito más: el humor gráfico. Buscar y seleccionar viñetas y tiras cómicas en periódicos, revistas y tebeos; leer y reír, disfrutar y cavilar; analizar temáticas, estilos y recursos expresivos en diferentes autores... fueron tareas previas a nuestras producciones.

b. Cuestiones culturales

Mediado el proceso de recogida de chistes [los que sabíamos, los que pedimos que nos contaran, o los que seleccionamos de librillos e internet], se impuso la necesidad de clasificación de los mismos, lo que obligó a procedimientos de caracterización y de categorización. Las categorías establecidas son las que siguen: chistes de colmos; aquí vienen los de Lepe²⁰; cortos cort.; medianos; estos sí que son largos largos; musicales; chistes verdosillos²¹; machistas; de mal gusto; e inventados (o casi). Como es lógico anticipar, la clasificación nos llevó a propuestas y discusiones, pero donde los debates resultaron más jugosos fue en los 'chistes machistas' y 'de mal gusto'. Reproducimos los textos introductorios de ambas categorías para que el lector se haga una idea del calado de los debates: «CHISTES MACHISTAS» "El nombre lo dice todo; nosotros ni quitamos ni ponemos, sólo hemos recogido unos pocos. Que perdonen las féminas. (En internet hay mogollón)". «CHISTES DE MAL GUSTO» "Esta parte está reservada para los chistes de mal gusto. En ellos aparecen personas con defectos físicos, y por lo visto hay gente a la que le hace gra-

¹⁹Que perdonen los de Lepe, pero había estudiantes -y algún que otro familiar- que creían que su población no existía en realidad "sino que era un invento de chistosos". La circunstancia nos obligó a su localización en un mapa para informar "Pues sí, primor, que es un pueblo de Huelva. Y si no te lo crees, busca, busca, Nicolás, y te enterarás".

²¹Así reza en el texto introductorio de este apartado: CHISTES «VERDOSILLOS»

"En esta sección hay pocos porque el maestro, al principio, no nos dejó recoger ni inventar chistes verdes por precaución (no fuera que nuestras familias lo pusieran verde, o 'colorao'). Pero uno de nosotros logró convencerlo con el razonamiento de que los chistes no estarían completos y porque son casi los que más gustan; entonces el maestro puso la condición de que no fueran verdes verdes, sino «verdillosos».

²⁰Coincidieron varias circunstancias que nos llevaron a esa mirada inquisitiva: el rebrote de atroz violencia entre palestinos e israelíes con el cerco de la residencia de Arafat y la entrada de los tanques en Yenin, el uso diario de la prensa en una secuencia paralela de trabajo, y el análisis que estábamos haciendo del humor gráfico. Tal vez la chispa que encendió nuestra imaginación fuera una viñeta de Mesamadero -"Como la vida misma", publicada en Ideal- con el siguiente texto: "Atila Sharon, por donde pasa, ya no crece más la hierba"; si a ello le unimos lo del detergente Ariel...

cia reírse de eso. Nosotros no estamos de acuerdo pero hemos querido ponerlos aquí en señal de protesta. Creemos que este tipo de chistes pueden herir los sentimientos de algunas personas y si no se lee esta introducción puede que lo haga el doble. Perdón otra vez".

En el prólogo aparece: "Otro día me dice que tenemos que inventarnos unas greguerías como las que trae en una hoja, que las ha sacado de internet. Yo recuerdo eso de las greguerías asociadas a un tal D. Ramón Gómez de la Serna. Lo estudié en 6º de bachiller, pero a bote pronto no sabría decir si se trata de poesías, novelas cortas, o alguna enfermedad venérea que tenía el buen hombre. En fin, que nos ponemos a leer greguerías y resulta que no están mal, tienen su gracia, ...que si la «T» es el martillo del abecedario, que si «pingüino» es una palabra rodeada de moscas, o que hablar por teléfono es como fumar en pipa por el oído... Y ahora te toca a ti, papá, invéntate una; como estamos metidos en jerga, le echo valor y digo: Las palabrotas son los pedos del lenguaje, ja, ja, ja... Nunca me lo había pasado tan bien estudiando literatura [...porque esto es literatura, ¿no don Ramón?]" O sea, el trabajo con las greguerías nos llevó a actividades de corte cultural: a enterarnos de lo que eran las susodichas greguerías [fruto del cóctel de «metáfora + humor», como las definió de la Serna], a buscar algunos datos de la biografía del autor [un exiliado más de la Guerra Civil, igual que Alberti o Picasso], a hacer una selección minuciosa y a clasificarlas, y, quizás lo más exigente, a inventar greguerías propias. Para ello tuvimos que intentar ponernos 'en la piel de don Ramón' y desplegar nuestras antenas parabólicas para observar la realidad, para mirar a nuestro alrededor con ojos irónicos ["¿Vas a ir a la escuela? Te espera una lucha sin barreras" "Para qué ir a la selva si aquí hay ya tantos animales"], o inocentes pero observadores y aplicando riqueza léxica ["Terminas de lavar el coche y...¡PLOF!... ¡caca de pájaro!"; "La «B» es un «3» sin palo o un «13» muy apretado"; "El «11» es un «1» clonado"], y a veces con mirada inquisitiva porque hubo -y sigue habiendo- hechos que lo exigen²² ["Ariel Sharon: el detergenminador"; "Ariel lava mejor, Sharon elimina un montón"; "Bombas, poca agua y mucho fuego: Palestina = infierno"; "Ariel Sharon: detergente bactericida contra manchas palestinas; limpia y pule tierras y ciudades"].

Los Lepe'ronajes fue un encuentro fortuito de uno de los alumnos que logró enredarnos en sus 'inventos'. Es una forma irónica y humorística de ver a algunos personajes conocidos. Eliges un personaje, analizas algunas de sus características personales y... ¡a redactar con más o menos acierto! Luego, la revisión, la discusión y la mejora. Por supuesto, en los nuestros hay políticos [«AzLEPEnar y Ana LEPEbotella», «José Luis Rodríguez LEPEzapatero], futbolistas [«LEPEraúl González Blanco», «SaLEPEvio» o «LEPEhierro»], personajes del cine [«LEPEviktor Krum», o «LEPEonardo Dicaprio», o «LEPEtorrente»], o de tebeos [«MorLEPEtadelo y FiLEPEmon», con su autor, «LEPEibáñez»], una de las pintoras que estábamos conociendo [«LEPEfrida Kalho»], o circunstanciales [«Barbies Leperas»], y otros que quedaron fuera de nuestra galería. Para esto también nos fue muy útil el fichero de 'personajes que salen en el periódico', que paralelamente estábamos confeccionando.

No se vaya; aún hay más.

c. Contenidos matemáticos

Así cierra el prólogo el padre en cuestión: "Ahora me dice que como han juntado tanto material van a hacer un libro de humor para venderlo y sacar un dinerillo. Yo, aquí entre nosotros, no creo que vaya a ser un best-seller, pero ellos ya andan calculando la tirada, el coste por ejemplar, el precio de venta, y hasta el destino de los posibles magros beneficios. Y tal como van las

²²En el Anexo I se reproducen algunas de las fichas de trabajo que orientaron el análisis.

²³Porque 4 _ fue el precio, y si -como ocurrió- alguna cifra parcial no era divisible... algo había ocurrido: errores en el cambio o una propina.

cosas, me da a mí que con esto de la edición del libro se van a merendar también unos cuantos temas de matemáticas. Así es que, visto lo visto, me callaré, pues a este paso no sólo no voy a poder criticar el trabajo de esta gente, sino que cualquier día me piden que les haga el prólogo".

En aquel momento, este padre captó una de las esencias del enfoque de la clase: el trabajo integrado de contenidos de distintas áreas, puestos al servicio del proyecto. Así pues, tuvimos que adoptar el papel de 'comerciales' para decidir un montón de cuestiones antes de la impresión del libro, calentándonos el 'coco matemático': análisis de los presupuestos que la imprenta nos había enviado para ver si la cubierta del libro se imprimiría en blanco y negro o en color, con cuántas tintas, si plastificada o no, y todo ello en función de la tirada; gramaje del papel que utilizaríamos, dependiendo del coste y de la calidad que deseábamos; número de ejemplares que se imprimirían; coste del ejemplar; precio de venta, en función de las ganancias pretendidas y de las previsibles mermas en la venta. Una vez impresas las páginas, empaquetado, grapado y guillotinado el libro, planificar la venta y las tareas y responsabilidades de cada uno; luego, y casi diariamente, el contaje del dinero y el control de la contabilidad. Decisiones colectivas que primero tuvieron que ser analizadas matemáticamente de modo individual, por parejas o equipos²³.

Para todo este tipo de cuestiones fue necesario recurrir a una serie de contenidos, no artificiales sino imprescindibles: el concepto de IVA, los tantos por ciento, las previsiones de mermas en las ventas, las operaciones aritméticas, la divisibilidad del cuatro²⁴, el cociente por exceso y por defecto, el uso de calculadoras, el cálculo mental, el manejo de dinero, las equivalencias, el agrupamiento de monedas para empaquetar y cambiar en el banco. En fin, un trabajo de cálculo y razonamiento matemático con sentido.

d. Aspectos educativos y relacionales

Además de lo estrictamente académico, también se recogieron frutos de tal índole. En este grupo humano parecíamos necesitar un proyecto común que aunara voluntades, limara rivalidades y estableciera unas relaciones más cordiales y colaborativas; un proyecto orientado hacia el exterior, que sobrepasara las cuatro paredes del aula para elevar la autoestima del grupo y de las personas que lo integrábamos, para implicarnos todos y exigirnos calidad en nuestras producciones; en fin, para revalorizar el trabajo escolar. Y el efecto terapéutico del humor y de la risa, y el ambiente distendido y de trabajo comprometido, y las múltiples situaciones de trío de parejas, de trios, de pequeños grupos y colectivas, en un texto breve, vivaz y con chispa, y las numerosas decisiones que hubimos de tomar [junto con otros planteamientos didácticos] pudieron dar los resultados apetecidos.

Uno de los notoriamente visibles fue la cohesión del grupo y la reducción de conflictos interpersonales que, como es obvio, no sólo se produjo por el desarrollo de este proyecto sino por el ambiente de colaboración, de implicación y de trabajo comprometido que se pudo instalar en el aula gracias a él y a otras situaciones de similares características.

²³ En el prólogo reza: "Pasan los días y los chistes no se acaban, contra lo que sería lógico en la mayoría de las 'unidades didácticas', el interés no decae sino que aumenta".

²⁴ La radio local en varios momentos y programas, una extensa página en Ideal -periódico provincial-, un espacio en las noticias provinciales de Canal Sur TV y radio, una entrevista en Onda Cero, fueron ecos que por momentos nos llegaron a abrumar si tenemos en cuenta que se produjeron en el espacio de dos días (6 y 7 de junio, de 2002). ¿Por nosotros mismos? No sólo; también por la coyunturalidad informativa debido a que estaba en efervescencia el debate por la 'Ley de Calidad' [¿la 'LOCA'?).

Otro muy valioso, la autoestima individual de los participantes al sentirnos útiles en las múltiples facetas del proyecto, aportando cada cual lo mejor de sí mismo: el caso concreto de dos niños que se manifiestan como buenos 'humoristas gráficos' a la hora de plasmar en viñetas y tiras cómicas sus propias ideas o las que otros sugerían; las personas más diestras en el ordenador, que se responsabilizan de tareas con mayor complejidad y ayudan a otros; las primorosas en el manejo de la pintura, que se encargan de los decorados del Festival; los buenos contadores de chistes; los que aportan imaginación y cierta 'locura'; los que inundan la clase de materiales y propuestas; los que venden con facilidad; los contables; ... y un sinfín de posibilidades y momentos en los que todos tenemos la oportunidad de demostrar nuestra valía.

Del mismo modo, la autoestima del grupo se vio fortalecida por demostrarnos a nosotros mismos y a los demás la capacidad de compromiso, implicación y constancia en un proyecto de envergadura y largo en el tiempo²⁵, y porque el fruto de nuestro empeño fuera un producto de calidad y socialmente valorado por las familias, convecinos, compañeros y hasta por los medios de comunicación. Hablar en la radio, salir en la tele, aparecer en el periódico por tal motivo suponía un espaldarazo a nuestro trabajo y la consideración a todas las personas implicadas por el reconocimiento social²⁶.

Un logro más -no sólo fruto de este proyecto-: la intervención y colaboración de las familias en determinadas parcelas fue fluida a pesar de las reticencias iniciales: hermanos, padres, madres, tías, abuelos y alguna que otra vecina nos contaron chistes, nos dibujaron viñetas y tiras cómicas, nos escribieron historias de risa, nos ayudaron a empaquetar y a grapar el libro; vendieron en la calle, en sus trabajos, en el vecindario...; hasta hubo quien 'afiló el lápiz' y se dispuso a hacernos el prólogo del libro. Y se convencieron de la utilidad educativa, pedagógica y didáctica del proyecto. La Asociación de Madres y Padres nos concedió una pequeña subvención para sufragar parte de los gastos de impresión; en el taller de la editorial Alhulia dieron forma a nuestros bosquejos de portada y contraportada; el conserje y la monitora escolar imprimieron las cerca de 13.000 copias en un tiempo récord; la imprenta Salobreña nos imprimió la cubierta a precios razonables y nos desbarbó los 500 ejemplares grapados sin coste adicional... En una palabra, nos sentimos apoyados, ayudados y respaldados por la Comunidad Escolar, a pesar de los inexplicables exabruptos del último claustro.

Y un 'valor añadido' más: con los 1.598,03 euros recaudados ['libres de impuestos', después de abonar gastos] está prácticamente pagado el viaje de estudios de final de etapa para los estudiantes de esta clase, sin necesidad de vender polvorones-pinicos-maceticas y demás zarandajas. Pero nuestra referencia a lo 'añadido del valor' no sólo viene a cuenta de los beneficios económicos [sustanciosos se mire desde donde se mire], sino, y principalmente, porque todos los niños y niñas de esta clase, todos, han tenido la oportunidad de participar en el viaje de estudios sin que el coste del mismo se convierta en obstáculo para ninguno de ellos; y lo decimos valorándolo de

²⁷ Lo que sigue es la introducción que se elaboró en el aula. Como es de suponer, un texto tan largo no es para redactarlo en una sesión ni con una estrategia exclusiva de escritura, porque aburriría: pensar entre todos en un posible guión de ideas; plantear después como tarea para casa la escritura voluntaria de borradores de un apartado y, luego, confrontarlos en equipos intentando reescribir una propuesta para la revisión colectiva; las personas que no estuvieran implicadas en otras tareas para la edición del libro, tener la obligación de reunirse a escribir el borrador de otros apartados; revisar los borradores aportados, debatirlos y mejorarlos en su redacción; revisar y mejorar en equipos reducidos el escrito redactado colectivamente... fueron diferentes formas de escribir, con la sensación y el compromiso de que estábamos haciendo algo muy importante: el escrito que daría entrada a nuestro libro de humor, por lo que el estilo de redacción tenía que ser desenfadado y sin contar todo el proceso 'con pelos y señales' para no cansar. Por eso, hay sobreentendidos, elipsis e invención a seguir leyendo para descubrir más. ¡Con todo esto, imagínese, hay para varias sesiones de trabajo intenso!

un modo especial al tomar en consideración el hecho de la baja asistencia del alumnado de este grupo en anteriores actividades que hubieran supuesto cierto desembolso económico familiar. Pero inicialmente no se proyectó 'esa inversión', no; las primigenias previsiones se orientaban a la compra de un buen ordenador -porque el que estábamos utilizando en el aula se nos había quedado anticuado- que nos facilitara la conexión a internet. Las circunstancias cambiaron... y el 'dividendo de beneficios' también.

Es hora de reír. Libro de Humor

¡Pero bueno!, al habernos enredado en la reflexión pedagógica hemos olvidado contar qué hay en el libro de humor tantas veces mencionado y cómo se trabajó: Pues verás, lo primero que hicimos... esto... resulta que hay... huummm... ¡Nada! ¡Que no nos sale! Lo sentimos; lo dejamos. ¡¿Y ahora qué?! ¡Ah!... pero si los autores tienen una introducción que les salió redonda²⁷:

•"¿Qué hay?

En este «supermegilibrodehumoramogollón» encontrarás chistes clasificados de todo tipo, y ¡hasta inventados, oye!; greguerías (que no 'garguerías') de Ramón Gómez de la Serna y otras no copiadas, sino de nuestra 'chola'; humor gráfico, que, aunque creas que es fácil, al principio nos pasó como a «Benito, el dibujante en paro» (de El Bute, en Ideal). También hay cuentos enredados para enredar tu mente; adivinanzas, poesías, sorprendentes historias de risa..., y sin olvidar los LEPE'rsonajes famosos, que nos han servido para descubrir a 'gente importante'. ¡No te lo pierdas! ¡Sigue leyendo!

•¿Cómo lo hicimos?

¿Los chistes? Sí, te lo vamos a resumir resumidamente. Primero, escribir por parejas chistes que recordábamos; luego, la revisión para mejorarlos, intercambiándolos entre parejas y con las correcciones colectivas con transparencias. Otros chistes los hemos recogido de amigos y familia, y hasta de libros o de internet. Una vez corregidos, a pasar a ordenador; luego, clasificarlos en distintas categorías, ordenarlos, titular algunos..., volverlos a revisar, quitar unos, añadir otros... Ha sido largo y duro pero ha valido la pena, tanto que queríamos seguir con los chistes hasta que el maestro 'nos cerró el chiringuito' porque este libro sería demasiado extenso y no terminaríamos nunca.

Los cuentos enredados y las sorprendentes historias de risa los hemos hecho partiendo de algún autor (Gianni Rodari y Ursula Wölfel), para luego poner en funcionamiento nuestra masa cerebral con el fin de enredar o dar la vuelta a historias conocidas.

Para trabajar las greguerías utilizamos el libro de Gómez de la Serna y por fin nos enteramos de lo que eran las susodichas greguerías, y no «gregerías», como algunos escribimos, ni «garguerías», como alguien preguntó al maestro. Primero, por parejas seleccionamos las más graciosas; luego, hubo que clasificarlas y hasta quitar algunas porque eran muchas. Después, lo más gordo: inventar por parejas e individualmente, revisar algunas, pasar todas a ordenador, corregir, anular, mejorar, modificar, añadir, clasificar y reescribir en el procesador de textos: si las pulgas no saltaran serían inaguantables; otra: el nueve es el monóculo de los números... Y, si quieres más, empieza a buscar.

¿Los LEPE'rsonajes? Fácil: 'pones los ojos' en un personaje conocido, piensas un poquillo... y te pones a escribir el borrador; luego, el resto de la clase se encargará de mejorar un poco el

escrito que hiciste al principio. ¡Chupao! Por último, viene el trabajo de las y los dibujantes. Y ya no te cuento más, que vas a saber demasiado.

•¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo nos lo hemos pasado?

¡Oye tú, no creas que trabajar con el humor es cosa de risa! Sí, por supuesto, también nos hemos reído [y al maestro a veces se le saltaban las lágrimas], pero también hemos trabajado duro, tanto que en ocasiones hubo quien decía: «¡Fo, otra vez!» Lo más divertido, hacer los borradores; lo más pesado, revisarlos y mejorarlos; pero, claro, como lo íbamos a publicar...

Por eso te decimos que, aunque difícil y largo, ha sido divertido trabajar así y, además de reír, hemos aprendido a colaborar en grupo, en parejas y colectivamente; hemos tenido especial cuidado con la ortografía, y con las tildes [a pesar de que algunos tenían una 'empachera' de tantas como se habían comido], y con los signos de puntuación, y con las palabras que utilizamos para expresar bien lo que queríamos, y con todo lo demás para... hacerte reír [o por lo menos, sonreír, pillín].

¿Que qué es lo que más nos ha gustado? En general..., pues, mira..., esto... Que no nos decidimos, tú. Y como hemos tenido problemas para resolver esta parte ya que cada cual tiene sus gustos... querido lector, ¡decide tú!, y ya nos contarás.

• Ocurrencias, ideas, reflexiones... y demás hierbas.

1. Al escribir chistes para hacer el libro hemos repasado la ortografía, puntuación, etc, porque no íbamos a hacerlo lleno de faltas (que también hubiera sido divertido, pero...)
 2. Me gustan los chistes porque me divierten haciéndolos.
 3. ¡Fo tío!, la cantidad de chistes, greguerías, cuentos enredados, etc. que hemos reunido. Espero que el esfuerzo haya valido la pena.
 4. ¿Sabes lo que nos mandaban de deberes? Unas veces recoger chistes, otras veces inventarlos, historias de risa, recortar viñetas y tiras cómicas de los periódicos, y yo qué sé cuánto más.
 5. ¡Venga!, convence a tu maestra o maestro para que lo hagáis en vuestra clase. ¡Está muy chulo!
 6. Ya verás que trabajar en los chistes, encima que son divertidos, se pasa bien y se aprende bastante.
 7. Un consejo: cuando leas este libro procura estar en el WC, porque te mearás de risa.
 8. Si está deprimido... ¡TENEMOS LA SOLUCIÓN!: lee este libro y te «desdeprimirás».
- Los autores"

2.- El humor es un lenguaje universal (Joel Goodman)

Si has llegado hasta aquí leyendo -aparte de agradecer tu paciencia-, queremos pensar que realmente te interesa el tema y crees en las posibilidades del humor como estrategia didáctica además de como bien vital; por eso nos gustaría aportar nuestra propuesta de actuación en otro campo de la educación que, aunque aun minoritario, se prevé de gran importancia en un futuro próximo. Nos referimos a la presencia de alumnado extranjero, fundamentalmente inmigrante, en la escuela pública [la otra no parece estar mucho 'por la labor'] y lo que ello necesariamente supondrá de reajuste de los modelos educativos y cambios en nuestra actuación docente. Las propuestas que adjuntamos intentan demostrar los beneficios de un 'enfoque humorista' en la enseñanza del español

como segunda lengua, ya que éste es uno de los primeros aspectos que hay que abordar en el aula plurilingüe y multicultural

- El 'chiste' como recurso para la enseñanza y el aprendizaje del español como L2.

Los chistes comparten con los refranes y las citas célebres una serie de características que los hacen especialmente interesantes para ser usados como material didáctico en el aula de lengua, ya sea extranjera o materna y, sobre todo, en aquellas en las que conviven ambas:

En primer lugar se trata de producciones cortas y, por tanto, asequibles para el estudiante elemental, tanto si las tiene que copiar, leer o incluso intentar memorizar. En segundo lugar, aunque cortos, los chistes y refranes son autosuficientes, es decir, tienen sentido en sí mismos, sin necesidad de recurrir a otros textos o discursos que expliquen o completen su significado [siempre que se comparta un mismo contexto cultural]. En tercer lugar, tienen una utilidad o interés para el receptor, pues, su finalidad es provocar una reacción inmediata, que en el caso de los chistes suele ser [aunque no siempre] la carcajada o al menos la sonrisa, y en el caso de refranes o citas, lo que se provoca es la reflexión sobre un aspecto determinado de la realidad que puede dar lugar a entenderla mejor o movernos a modificar nuestras ideas al respecto. Por último, podemos decir que los chistes, refranes y citas, son elementos fácilmente recordables, es decir, que aunque no se haga un gran esfuerzo [al menos a nivel consciente] por memorizarlos, permanecen en un plano de la memoria que les permite salir a la luz en momentos en que la situación o el contexto lo requieren.

Desde un punto de vista puramente lingüístico, la mayoría de los chistes basan su efecto en la utilización más o menos explícita de palabras homónimas y homófonas y, sobre todo en la existencia de palabras o expresiones con 'doble sentido' que, si se utilizan en un contexto distinto o se pretenden entender en sentido literal, dan lugar a situaciones, cuando menos, absurdas.

Veamos algunos ejemplos:

- Si el Muro de Berlín no hablaba, ¿por qué cayó?
- Un lepero cegatón entra en una iglesia y le dice a un cura:
-Yo quiero un Ford Fiesta.
-Muy bien hijo, pero esto es un confesionario. No un concesionario.
- ¿Por qué en el techo de los coches policías de Lepe hay una bañera?
-Por si se quiere bañar la sirena.
- ¿Por qué los leperos echan cebolla en la carretera?
-Porque les han dicho que es bueno para la circulación.
- Doctor me siento mal.
-Pues acomódese!
- -Doctor, doctor. ¿Usted cree que perderé el ojo?
-Hombre... no sé. Yo se lo envolví bien.
- Un paciente va a consultar a su doctor, pues tiene un grave problema de diarrea, y le pregunta:
-Doctor, ¿puedo ducharme con la diarrea que tengo?
El doctor contesta: ¡Bueno, si te es suficiente!
- -Doctor, doctor. ¿Cómo ha ido el parto?
-Bien, pero al niño hemos tenido que ponerle oxígeno.
- Vaya hombre, con la ilusión que me hacía ponerle Héctor.

- Actividades con chistes en el aula de L2

Ya hemos hablado de las características de los chistes como material auténtico para la enseñanza de una segunda lengua. Veamos algunas sugerencias más concretas para sacar partido a este 'material'. Usaremos para estas actividades chistes como los relacionados en el anexo, que tienen un formato similar, ya sea del tipo 'pregunta - respuesta' o 'conversación corta' y no presentan especiales problemas de vocabulario, estructuras gramaticales, ni unas especiales connotaciones de tipo cultural, si exceptuamos la referencia a Lepe o a los leperos, que, en caso de que sea desconocido para nuestros alumnos, puede explicarse previamente como pueblo prototípico de gente graciosa y/o bruta [podemos hacer un trabajo previo para conocer si en las culturas de origen de nuestros estudiantes existen estos o similares estereotipos].

1. Contar un chiste: Contar un chiste, o leerlo en voz alta, puede ser un estupendo ejercicio de pronunciación, sobre todo, en lo referente a la práctica de aspectos como el ritmo y la entonación. Así, podemos practicar la expresión de extrañeza que requiere una entonación exageradamente interrogativa, al leer la pregunta del siguiente chiste:

• -Doctor, doctor, quisiera unas lentillas con vallas.

-¿Con vallas???????

- Sí, es que tengo los ojos saltones.

Igualmente, para que este otro chiste tenga sentido, habremos de cambiar la sílaba acentuada y dar un tono especial que enfatice la última sílaba de la palabra «aeróbic»

• ¿Para qué se suben los leperos a la torre más alta del pueblo y tiran bolígrafos al vacío?

-Para hacer "aeroBIC"

Es importante que los alumnos tengan la oportunidad de practicar la lectura en voz alta antes de 'actuar' frente a sus compañeros.

2. Buscar las dos partes del chiste: Se entregan trozos de papel con chistes como los del anexo II separados en preguntas y respuestas y los alumnos en grupo deberán unir los trozos que tengan sentido utilizando no sólo criterios de significado, sino que prestarán atención también a aspectos lingüísticos como la concordancia de género y número o los tiempos verbales... Alternativamente se pueden repartir los papeles de forma aleatoria por la clase; un alumno lee el contenido de su papel -ya sea pregunta o respuesta- y, quien crea que tiene la otra parte la lee igualmente. La clase decide si el chiste tiene sentido y, en caso afirmativo se juntan las dos partes.

3. Dictado de chistes: Cada alumno divide su hoja en dos columnas (preguntas/respuestas) y va escribiendo al dictado cada respuesta junto a su pregunta. El profesor puede seleccionar algunos chistes y dictarlos de forma aleatoria [no hay que seguir el formato pregunta-respuesta], pero cuidando que antes de dictar una respuesta haya dictado la pregunta correspondiente, de manera que el alumno pueda 'juntar' el chiste.

4. Predecir un chiste: Los alumnos reciben una hoja con la primera parte de una serie de chistes [preguntas] y, en grupo, deberán buscar respuestas posibles [¿lógicas, disparatadas, absurdas, ...?] para dichas preguntas. Después recibirán la hoja con las segundas partes y podrán comprobar si se parecen en algo a sus alternativas, se pueden votar las más simpáticas, cambiar los chistes, ...

5. Rellenar huecos: Aunque este tipo de actividad está, a nuestro modo de ver, sobreexplotada en las clases de L2, a veces podemos considerar conveniente llevarla a cabo y para ello también nos puede ser útil tener a mano una selección de chistes, aunque en este caso pue-

den ser más acertados los chistes un poco más largos o aquellos que contienen diálogos o un relato para describir la situación, etc. Veamos un ejemplo para revisar vocabulario:

«Escribe las siguientes palabras en el lugar que les corresponda para completar el chiste [cucaracha, canguro, insecticida, noche]

• Los padres se van a _____ con los amigos y dejan al niño con una _____.

Cuando vuelven, preguntan:

-¿Y que tal el niño? ¿Hizo algo malo?

-No... lo único que se comió una _____.

-¡¿Qué?!

-Pero no se preocupe, luego le hice tragarse un bote de _____».

6. Elaborar un 'libro internacional de chistes', con aportaciones de alumnado y familiares de diferentes nacionalidades, incluyendo, cuando fuera conveniente, notas y aclaraciones para contextualizarlos. Imagínese el lector el juego cultural que situaciones de ese tipo pueden dar. Si tenemos la suerte de contar en nuestra aula con alumnos de diferentes culturas que no sólo "están", sino que participan, colaboran, interactúan y se comunican, podremos aprovechar esta situación para aprender un montón de cosas importantes que no vienen en los libros. Una vez más lo importante no será el resultado sino el proceso, por tanto no se tratará de contar chistes de distintos países, sino de trabajarlos tal como se propone en la primera propuesta pedagógica de este artículo. La elaboración de este 'libro internacional de humor' nos proporcionará múltiples ocasiones de abordar y superar choques y malentendidos culturales, saldrán varios ejemplos de expresiones intraducibles, otras serán incomprensibles aunque conozcamos el significado de cada una de las palabras que las componen, comprobaremos 'in situ' la importancia del contexto para que se den situaciones de comunicación... y, en fin, seguro que al leer, escuchar o escribir esos chistes con el espíritu investigador que se nos supone a cualquier docente, nos van a llover las ideas para sacarles todo el partido educativo que nuestros alumnos, y nosotros mismos, sin duda merecemos.

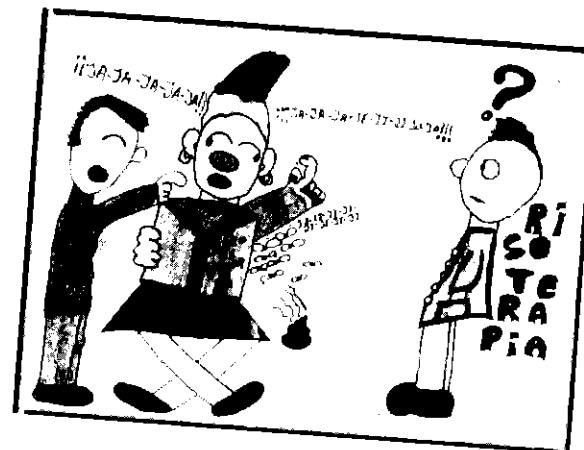
Para ir finiquitando

'La letra con sangre no entra', es la máxima que aparece en la cabecera de este artículo. El convencimiento de que esto es así -y no como pretende la versión original del dicho- es lo que nos ha movido a llevar a cabo esta experiencia y, después, a contarla en estas páginas. Tal vez la risa en sus múltiples versiones, que pueden llegar a incluir la burla y el menosprecio, tampoco sea la panacea, es más, quizá habría que plantearse si es necesario que la letra 'entre' en lugar de que la mente 'salga' a buscar la letra y lo que venga con ella. Seguramente un detractor bien informado encontrará puntos oscuros, lagunas metodológicas y dudas razonables en nuestras propuestas. No pretendemos sentar cátedra; aceptamos las posibles críticas y estaríamos encantados de poder debatir los puntos de vista que aquí defendemos con cualquiera que sostenga planteamientos diferentes, pero mientras tanto, creemos que el humor, con sus partes buenas y sus partes menos buenas, ha demostrado suficientemente sus beneficios en multitud de ámbitos de nuestra sociedad. A través del humor nos seducen a diario los publicistas, nos resumen la actualidad [incluso en sus aspectos más complejos] los humoristas gráficos de los periódicos; el humor tiene categoría de 'género grande' [como la tragedia o el drama] en el cine y el teatro, incluso los políticos serios y los más sesudos oradores suelen meter buenas dosis de humor en sus intervenciones públicas. Si seguimos analizando podemos llegar a la conclusión de que ya casi no quedan más 'sitios serios' que la iglesia y la escuela. Lo que se haga en la iglesia, la verdad, no nos preocupa excesivamente

en este momento, pero creemos que es hora de abrir las puertas de la escuela... y dar una oportunidad al humor. ¿Qué hace falta estar un poco locos para la empresa? Tal vez, mas...

Tienes todo lo que puedes desear, pero te falta algo: locura. El hombre necesita un poco de locura, sin ella no será capaz de romper la cuerda y llegar a ser realmente libre (Zorba el Griego)

Es hora de reír



LIBRO DE HUMOR

AUTORES: 5.º A [2001-02]
C.E.I.P. "MAYOR ZARAGOZA"
SALOBREÑA (GRANADA)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

GARCÍA WALKER, D. (2002): Los efectos terapéuticos del Humor y de la Risa. Málaga, Sirio
 PRODROMOU, L. (1998): The best medicine. En ENGLISH TEACHING PROFESSIONAL, nº
 9, pp. 16-18.

ANEXO I: Algunas de las fichas de trabajo individual y/o por parejas para la reflexión matemática.

PRESUPUESTO Libro de Humor

- PORTADA/CONTRAPORTADA:
 - 500 Din A4 papel 150 grs. couché a una tinta por una cara: 50,50 eur. + IVA
 - idem, a color: 187,50 eur. + IVA
 - 500 Din A4 plastificados a una cara: 84 eur. + IVA
- PÁGINAS INTERIORES:
 - Clisé tamaño Din A4 : 75 pts/unidad
 - Papel Din A4 : 2 pts/unidad
 - Nuestro libro tendrá 100 páginas interiores tamaño A5

Lo lógico es que antes de poner precio a nuestro libro calculemos gastos. Estos son los presupuestos que nos han dado:

•Pero ojo, ya sabemos que el tamaño A5 es la mitad del A4 y que se imprimirá a dos caras. Entonces, antes de hacer cálculos, ¿cuántas páginas A5 entrarán en un Din A4? _____

Sigamos por partes: Si en cada hoja de Din A4 entran cuatro páginas de nuestro libro, ¿cuántas hojas de papel A4 necesitamos?

SOLUCIÓN: _____

¿Cuánto nos costará el papel de las páginas interiores? (En pesetas y en euros)

SOL.: _____ Y _____

Los clisés son de tamaño A4, ¿cuántos necesitaremos?

SOL.: _____

¿Cuánto nos costarán los clisés? (En pesetas y en euros)

S.: _____ Y _____

Todavía no hemos terminado de hacer previsiones económicas. ¿Qué falta?, ¿qué falta? ¡Pues la cubierta (portada y contraportada)!

El jueves, después de un rato de debate, decidimos que se harían a color.

¿Tú qué decidiste?

¿Por qué?

Según el presupuesto de la imprenta, sabemos el precio pero nos falta calcular el IVA.

Una ayudita: el 16% significa que por cada 100 euros nos cobran 16 de impuestos.

Así pues, antes de hacer números, ¿cómo crees que se calcula el 16% del precio que nos han dado? (Explicate)

Y ahora a calcular: ¿Cuánto nos costarán las 500 portadas/contraportadas? (Con el IVA incluido)

S.: _____

En principio decidimos que no se plastificarían, pero ¿y si optáramos por plastificarlas, cuánto nos costaría "la gracia"? (Con IVA incluido)

S.: _____

Pues venga, ya podemos saber cuánto nos costará la edición del Libro de Humor:

Sin plastificar la portada

Con portada plastificada

A VUELTAS CON EL PRESUPUESTO DEL LIBRO DE HUMOR

Como ya te habrás dado cuenta, con el Libro de Humor, además de aprender un montón de cosas de lengua, también estamos trabajando matemáticas. ¿Qué aspectos matemáticos has manejado ahora y que desconocías antes?

Pero oye, ¿y qué contenidos lingüísticos hemos trabajado? (Recuerda y procura hacer un listado muy detallado)

De todo los trabajos que hemos hecho para el libro de humor, ¿cuáles son los que más te han gustado y por qué?

¿Y qué es lo que menos te ha gustado? ¿Por qué?

¡Huy!, pero si tenemos que seguir con el presupuesto. ¿Qué nos falta? ¿Poner el precio de cada libro!

Según tu estimación, ¿a cuánto lo venderías? _____ ¿Por qué?

Vamos a calcular. En principio, hemos de tener en cuenta que de las 500 copias que haremos nunca salen todos los ejemplares completos; suelen desperdiciarse algunas copias. Suponiendo que 10 ejemplares salgan incompletos, ¿cuántos se podrían grapar en buenas condiciones?

S: _____

De esos 490 libros tendremos que apartar los que no se venderán:

Los nuestros = ____; los colaboradores: ____; Bibliotecas de aula y centro: ____

¿Cuántos ejemplares podremos sacar a la venta?

SOLUCIÓN: _____

Pero cuando se vende no todo son beneficios. Supongamos que el 10% de los libros que intentemos vender no conseguimos "colocarlos". ¿Cuántos lograríamos vender?

SOLUCIÓN: _____

Ya sí podemos calcular el coste de los 400 ejemplares que aproximadamente venderemos:

Sin plastificar la portada

Con portada plastificada

Después de todos los cálculos, ¿qué precio propones?

ANEXO II: Selección fotocopiable

¿Por qué hacen en Lepe las cuadras redondas?	¿Qué hace un lepero de madrugada corriendo y gritando por el campo?	¿Por qué entran las mujeres de Lepe de puntillas al Corte Inglés?	¿Por qué los léperos echan cebolla en la carretera?
Para que los caballos no cojan la peste 'esquina'	Sembrando el pánico.	Porque no admiten talones	Porque les han dicho que es bueno para la circulación.
¿Cómo hacen la leche en polvo los de Lepe?	¿Por qué los leperos plantan las naranjas de 3 en 3?	¿Por qué están en Lepe los semáforos tres o cuatro metros más alto de lo normal?	¿Por qué plantan en Lepe los olivos junto al mar?
Rayando las vacas.	Para recoger <i>Trinaranjus</i>	Para que no se los salten.	Para que les salgan las accitunas con sabor a anchoa.
¿Cómo arreglan los 'bollos' de los coches los leperos?	¿Para qué le echan azúcar a los cerdos en Lepe?	¿Sabes por qué en Lepe no tienen palmeras?	¿Cómo hacen los cubitos de hielo en Lepe?
Soplado por el tubo de escape.	Para sacar jamón dulce.	Porque no les gusta <i>comerse el coco</i>	Beben agua y luego meten la cabeza en el congelador.
¿Cuál es el país con la tierra más estéril?	Doctor, doctor, ¿cómo se encuentra mi hijo, el que se tragó una moneda de dos euros?	Doctor, tengo tendencias suicidas, ¿qué hago?	Doctor, ¿qué tal ha ido la operación?
El Vaticano, que en 500 años sólo ha dado 28 papas.	Sigue <i>sin cambio</i> .	Págume ahora mismo.	¿Operación?... ¿no era una autopsia?!
Era un chico tan jugador tan jugador...	Era tan feo tan feo...	Era tan alto tan alto...	Era tan pero tan y tan despistado...
...que en su tumba en lugar de poner R.I.P. ponía Game Over.	...que cuando fue a la casa del terror salió con una oferta de trabajo	...que se tropezaba el miércoles y caía el viernes	...que se pasó más de dos horas frente al espejo preguntándose dónde había visto esa cara