

ANTOLOGÍA BÁSICA

ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL AULA

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
UNIDAD I. LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES COTIDIANAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	7
"Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje". Ken Goodman	9
UNIDAD II. LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL AULA	17
"El lenguaje utilitario". Miriam Najt y María Victoria Reyzábal	19
"La conversación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje". Joan Tough	35
UNIDAD III. LA COMPRESIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS	89
"Hacia una tipología de los textos". Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez	92
"Caracterización lingüística de los textos escogidos". Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez	98
"Los textos escolares: un capítulo aparte". Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez	113
"Qué hace la escritura"; "Qué hace la lectura". Donald H. Graves	118
"La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal". James F. Bauman	138
"Acortar las entrevistas". Donald H. Graves	163
"Escritura. Fase intermedia". Mabel Condemarín y Mariana Chadwick	172
UNIDAD IV. EL DESARROLLO DE LA LENGUA LITERARIA	207
"Lenguaje artístico y lúdico". Juan Cervera Borrás	209
"El comentario de texto en la escuela". Ana Díaz-Plaja y Antonio Mendoza F.	221
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	241



PRESENTACIÓN

El curso "Alternativas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela" corresponde a la línea de primaria de la Licenciatura en Educación. La intención de este espacio curricular es favorecer la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura en la escuela primaria. Por ello, este curso consiste en la presentación de modelos que puedan dar lugar a la elaboración de propuestas pedagógicas y didácticas posibles de aplicar en el aula. Asimismo, se intenta que el profesor-alumno que cursa la licenciatura pueda construir proyectos encaminados hacia la investigación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura.

En consecuencia con los propósitos expresados, las lecturas de esta Antología fueron seleccionadas tomando en cuenta como criterio su carácter sugerente para la conformación de propuestas de enseñanza-aprendizaje de la lengua, acordes con un enfoque comunicativo-funcional. De esta manera, se escogieron lecturas básicas que pudieran servir como punto de partida común para diseñar y aplicar, con auxilio de otros materiales, breves planes de trabajo en algunos de los temas en los ejes que proponen los programas vigentes en la Educación Básica, particularmente en el nivel de primaria.

La lectura incluida para el trabajo de la Unidad I, tiene el propósito de promover una reflexión acerca de la necesidad de concebir el desarrollo de la lengua como un proceso que no puede ser fragmentado. Como culminación de la unidad, se persigue la apropiación de un modelo de planificación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en el aula.

Para abordar la Unidad II, se presentan textos que, además de propiciar la toma de conciencia acerca de la importancia de atender la competencia en el uso de la lengua oral, ofrecen algunas maneras de organizar su desarrollo en los estudiantes.

Las lecturas seleccionadas para la Unidad III, tienen la finalidad de sugerir alternativas para el desarrollo de los usos funcionales de la lengua escrita, tanto en el aspecto de lectura como en el de escritura. Por esta razón se incluye en primera instancia, bibliografía que desarrolla una propuesta de definición y clasificación de los tipos de texto. A partir de estos contenidos, la selección de lecturas tiene el objetivo de presentar estrategias para el logro de la competencia en la comprensión y la producción de textos escritos básicos en la formación del educando.

Los textos que conforman la Unidad IV, ofrecen una base conceptual para valorar la significación que tiene la literatura en la formación del alumno de primaria. Al mismo tiempo, muestran procedimientos metodológicos para organizar este tipo de trabajo en las aulas de educación primaria.

En conclusión, mediante esta antología se intenta analizar y aplicar varias sugerencias de organización de la enseñanza-aprendizaje de la lengua que den respuesta a algunos de los problemas planteados durante el trabajo desarrollado en la licenciatura.



LA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES COTIDIANAS PARA LA
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA Y LA LITERATURA



PRESENTACIÓN

El desarrollo temático de la Unidad I del curso, gira alrededor de la necesidad de que el docente reconozca el proceso de desarrollo lingüístico que la escuela primaria debe proporcionar al educando, para su formación integral. Con ello, se persigue que el profesor revalore su papel como organizador de estrategias metodológicas acordes con las necesidades e intereses de formación de sus alumnos.

Para apoyar la finalidad expresada en el párrafo anterior, en esta antología se incluye la lectura "Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje", de Kenneth Goodman, investigador de la Universidad de California. En este texto encontramos como idea eje el hecho de que el aprendizaje de la lengua es difícil dentro de la escuela y fácil fuera de ella.

El objetivo que puede cumplir esta lectura consiste en que el docente reconceptualice las ideas que orientan sus actividades de enseñanza de la lengua; ello lo acercará, de manera más clara, a la concepción de una práctica de enseñanza, acorde con un enfoque más funcional de la lengua, que el de la educación tradicional.

LECTURA: LENGUAJE TOTAL: LA MANERA NATURAL DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE*

PRESENTACIÓN

En este artículo, la argumentación central del autor gira en torno a la tesis de que la dificultad para aprender lenguaje en la escuela, está en que se trata de enseñar fragmentado, en pedacitos que no dicen nada al alumno y que no favorecen el desarrollo. Opuesta a esa fragmentación se encuentra precisamente la propuesta que este autor sostiene: la del "lenguaje total" en la escuela, pues "muchas de las tradiciones escolares parecen actualmente obstaculizar el desarrollo del lenguaje."

Para salvar los obstáculos de la enseñanza del lenguaje, "los maestros pueden trabajar con los niños en la dirección natural de su desarrollo"; así, el aprendizaje será fácil si el lenguaje es relevante para

quien lo aprende, si tiene un propósito y un significado para el alumno y si se trabaja con respeto.

Es importante destacar el cuadro comparativo que el autor presenta, con las características que tiene la enseñanza-aprendizaje de la lengua, para hacer este proceso fácil o difícil, según como se atienda en la escuela.

LENGUAJE TOTAL: LA MANERA NATURAL DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE

El siguiente enigma ha perturbado largo tiempo a padres, maestros y escolares: algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella.

Virtualmente, todos los bebés humanos aprenden a hablar su lenguaje hogareño (el lenguaje de su hogar) extraordinariamente bien en muy corto tiempo y sin ninguna enseñanza formal. Pero cuando van a la escuela, muchos niños parecen tener dificultades, particularmente con el lenguaje escrito, aun si son enseñados por maestros diligentes que usan materiales costosos y cuidadosamente seleccionados para ello.

*Ken Goodman. "Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje", en: *Cero en conducta*. Núm. 29-30. México, D.F. Enero-abril de 1992, pp. 17-26.

Estamos comenzando a trabajar saliéndonos de esta aparente paradoja. La observación cuidadosa nos está ayudando a entender mejor qué es lo que hace que el lenguaje sea más fácil o difícil de aprender. Muchas de las tradiciones escolares parecen actualmente obstaculizar el desarrollo del lenguaje. En nuestro celo por hacerlo fácil lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Primeramente rompiendo todo el lenguaje total (natural) en pequeños fragmentos abstractos. Parece tan lógico pensar que los niños pequeños pueden aprender mejor las cosas pequeñas y simples, de ahí que tomamos separadamente el lenguaje y lo transformamos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también postergamos su propósito natural -la comunicación de significados- y la transformamos en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias de los niños que ansiosamente buscamos ayudar.

En sus hogares, los niños aprenden el lenguaje oral sin haberlo roto en fragmentos simples y pequeños. Son asombrosamente buenos para aprender el lenguaje cuando lo necesitan, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y un propósito determinado.

Esto es lo que muchos maestros están aprendiendo nuevamente de los niños; mantener el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de usarlo funcional e intencionadamente para satisfacer sus propias necesidades. Este simple, pero fundamental descubrimiento, es guía de algunos dramáticos y estimulantes cambios en las escuelas, tales como hacer a un lado las lecturas básicas cuidadosamente secuenciadas, los programas de ortografía y los paquetes de escritura; dejar que los montones de materiales preparados, los libros de trabajo y los modelos de copiado se empolven a un lado del estante, o -mejor aún- donarlos a la colectividad para su venta. En lugar de eso se invita a los alumnos a usar el lenguaje, se les incita a hablar de las cosas que necesitan para entender; se les muestra que es correcto hacer preguntas y escuchar respuestas, y en tal caso reaccionar o hacer más preguntas. Se les sugiere escribir sobre lo que les sucede y puedan aprender así de sus experiencias al compartirlas con los

demás. Se les alienta a leer para informarse, para hacerle frente a lo impreso que los rodea por todos lados, para gozar de una buena historia.

De esta manera, los maestros pueden trabajar con los niños en la dirección natural de su desarrollo. El aprendizaje del lenguaje llega entonces a ser tan fácil en la escuela como fuera de ella. Además, es más interesante, estimulante y más divertido para los niños y sus maestros. Lo que acontece en la escuela soporta y enriquece lo que sucede fuera de ella. Los programas de lenguaje total comprenden todo junto: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el aprendiz y el maestro.

¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender? (ver cuadro).

Estas listas muestran que un programa de lenguaje total es más placentero y divertido para ambos: alumnos y maestros. ¿También es más efectivo? Sí, lo es. Con el lenguaje que tienen ya aprendido, los niños traen a la escuela su tendencia natural a hacer inteligible el mundo. Cuando la escuela fragmenta el lenguaje en pedacitos, el sentido se convierte en sin sentido, y siempre es difícil para los niños proporcionarle sentido a lo que carece de él. Cada unidad abstracta, cada pieza que es aprendida pronto es olvidada tan luego como a los niños se les incrementa la fragmentación. Al final, ellos comienzan a pensar la escuela como un lugar donde nada parece tener sentido.

Es decir, porque el aprendizaje del lenguaje en el mundo real es fácil, en la escuela debería serlo, pero frecuentemente no lo es.

¿Qué hace difícil el aprendizaje del lenguaje?

Una perspectiva de aprendizaje al revés

El movimiento de las unidades pequeñas a las grandes es un elemento de la lógica adulta: el total está compuesto de partes y usted habrá aprendido el total. Pero la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del total a las partes.

Por esto los maestros sólo tratan con partes del lenguaje -letras, sonidos, frases, oraciones- en el contexto del lenguaje real total.

Secuencias artificiales de destrezas. Muchas de las

¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender?

Es fácil cuando:

Es real y natural
Es total
Es sensato
Es interesante
Es importante
Atañe al que aprende
Es parte de un suceso real
Tiene utilidad social
Tiene un fin para el aprendiz
El aprendiz elige usarlo
Es accesible para el aprendiz
El aprendiz tiene el poder de usarlo

Es difícil cuando:

Es artificial
Es fragmentado
Es absurdo
Es insípido y aburrido
Es irrelevante
Atañe a algún otro
Esta fuera de contexto
Carece de valor social
Carece de propósito definido
Es impuesto por algún otro
Es inaccesible
El aprendiz es impotente para usarlo

llamadas "destrezas" fueron escogidas arbitrariamente. Cualquiera de estas investigaciones están basadas en las que fueron hechas con ratas y palomas o con niños que fueron tratados en ellas como ratas y palomas. Las ratas no son niños, las ratas no desarrollan lenguaje ni tienen pensamientos humanos. Las secuencias artificiales de destrezas transforman a las escuelas en laberintos para niños donde éstos tropiezan de un extremo a otro.

Un enfoque fuera de foco: lenguaje por sí mismo.

Cuando el propósito de instrucción es enseñar el lenguaje por el lenguaje mismo, o hacer que los niños discutan el lenguaje como lo hacen los lingüistas, entonces el aprendizaje es desviado de lo que él o ella está tratando de decir o comprender a través del lenguaje.

Lecciones sin significado, irrelevantes y aburridas.

Los ejercicios aburridos e irrelevantes son particularmente penosos para los niños más pequeños, para quienes son un constante recordatorio de la distancia existente entre su mundo y el mundo escolar. Es difícil motivar a los niños cuando la paja que se les pide leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, con lo que ellos piensan, con lo que ellos hacen.

¿Qué hace fácil el aprendizaje del lenguaje?

Relevancia. El lenguaje debe ser total, significativo y relevante para quien lo aprende.

Propósito. Los alumnos deben usar el lenguaje para sus propios propósitos. Fuera de la escuela el lenguaje funciona porque lo usan cuando quieren decir o comprender algo. En el lenguaje total del salón de clases, los alumnos y maestros deben usar su propio lenguaje en este contexto.

Significado. El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje, sino en los significados que comunica. Aprendemos el lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer signos, aprendemos a leer por leer lecturas, paquetes, historias, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleras, etc.

Respeto. Las escuelas deberían formar tomando como base el desarrollo del lenguaje que los chicos han alcanzado antes de comenzar la escuela. Los programas del lenguaje total respetan a los estudiantes: quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, cómo escriben, y qué experiencias han tenido antes de llegar a la escuela. De esta manera no hay niños en desventaja en lo que a la escuela concierne. Sólo hay niños que tienen antecedentes y experiencias únicas de lenguaje, que han aprendido a aprender de sus propias experiencias y quienes continuarán.

haciéndolo si las escuelas reconocen quiénes son y dónde están.

Poder: Los programas escolares deberían ser vistos como parte del proceso de fortalecer el poder de los niños.

La escuela debe afrontar el hecho de que los niños tienden a ser alfabetos exitosos en proporción al monto de su capacidad en el ejercicio de la lectura y escritura que poseen.

Ayudar a los alumnos a llegar a leer y escribir no les dará poder por sí mismo si la sociedad se los deniega, pero ayudarles a lograr un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje en la escuela, sobre su propia lectura, su escritura, habla, escucha y pensamiento, contribuirá a que tomen conciencia de su poder potencial.

Las escuelas con programas efectivos de lenguaje total pueden ayudar a los niños a lograr poder. Pueden proporcionar un acceso real a conocimientos personal y socialmente útiles a través del desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

Lenguaje, ¿qué y qué?

¿Qué podríamos hacer sin lenguaje? Seguiríamos siendo inteligentes, pero terriblemente frustrados. El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender de cada uno, proyectar juntos y acrecentar enormemente nuestro intelecto al vincular nuestro pensamiento con los de nuestros semejantes.

Mucha gente piensa que si los animales pudieran hablar -como en el libro del Dr. Doolittle- podrían decir cosas inteligentes. No es así por dos razones: sólo los humanos son capaces de pensar simbólicamente, es decir, permitimos que sistemas de símbolos sin sentido representen nuestras experiencias, sentimientos, emociones y necesidades; esto es lo que hace posible el lenguaje humano. También tenemos una íntima necesidad de interacción social. Esto es lo que hace necesario el lenguaje a los humanos.

Algunos animales -cotorros y papagayos, por ejemplo- tienen la capacidad de producir una extensa y variada gama de sonidos como los que

los humanos usan en las palabras, pero sus sonidos carecen de la cualidad simbólica del lenguaje. No representan pensamientos. Si pudiéramos hablar con ellos descubriríamos que no tienen nada que decir, que carecen de lo que nosotros tenemos: capacidad intelectual y necesidad del lenguaje.

¿Qué es el lenguaje?

Compartir y desarrollarse

El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo. A través de él, sin embargo, cada niño que se desarrolla adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura. Como los niños son expertos en un lenguaje específico, también pueden llegar a compartir una cultura y sus valores. El lenguaje lo hace posible al vincular las mentes en una forma increíblemente ingeniosa y compleja.

Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismos. Y a través del lenguaje compartimos lo que aprendemos con otras personas. De esta forma la humanidad aprende que ninguna persona en forma individual podría nunca dominarlo. La sociedad edifica el aprendizaje sobre el aprendizaje a través del lenguaje.

Compartimos también nuestras respuestas emocionales y estéticas. La narrativa y la poesía pueden representar tan completamente las experiencias del escritor, que los lectores o escuchas sienten las mismas emociones, tal como si fueran propias de actualidad. En la ficción, el lenguaje puede crear experiencias actuales.

El lenguaje escrito expande enormemente la memoria humana haciendo posible almacenar más conocimientos remotos que los que ningún cerebro es capaz de guardar. Aún más, el lenguaje escrito nos vincula con las personas en lugares lejanos y tiempos distintos, con autores muertos, etc. El lenguaje escrito puede ser reproducido a bajo costo y repartido ampliamente; la información llega a ser una fuente de poder. Las limitaciones en la alfabe-

tización o en su uso, llegan a ser limitaciones de poder en el orden personal y social.

Personal y social

El lenguaje no es un regalo dado sólo a unas cuantas personas. Cada uno posee el regalo del desarrollo del lenguaje y muchos aprendemos más que otros de acuerdo a nuestras necesidades de vida. Pero esta universalidad no debe enmascarar la hazaña única de cada individuo en el aprendizaje del lenguaje. Como bebés, comenzamos con una necesidad y capacidad de lenguaje para comunicarnos con otros y creamos lenguajes para nosotros mismos. Haciendo esto, cada uno se mueve hacia el lenguaje del hogar y de la comunidad, pero aún así, el lenguaje de cada uno tiene características personales. Cada voz es diferentemente reconocible, cada persona tiene un distinto estilo de lenguaje, tal como la huella digital es distinta de una persona a otra.

A menudo se piensa el aprendizaje del lenguaje como producto de la imitación, pero las personas son algo más que loros que producen sonidos sensibles sin sentido. El lenguaje humano representa lo que el usuario del mismo está pensando y no simplemente lo que otros han dicho. ¿De qué otro modo podríamos expresar ideas nuevas en respuesta a las nuevas experiencias? El lenguaje humano hace posible que al expresar las nuevas ideas éstas sean comprendidas por las otras personas, aun cuando éstas nunca antes las hayan escuchado.

Además, si el lenguaje fuera sólo individual, no serviría a nuestras necesidades de comunicación con otros; tendríamos que llegar a compartir un lenguaje con nuestros padres, nuestras familias, nuestros vecinos, nuestra gente. El poder personal de crear lenguaje está marcadamente determinado por las necesidades sociales de comprender a los otros y de hacerse entender por ellos y, además, el lenguaje de cada individuo entra pronto en las normas de lenguaje de la comunidad.

Simbólico y sistemático

Los símbolos no significan nada por sí mismos. "Cuando uso una palabra" -dice Humpy Dumpy en un tono bastante desdeñoso- "significa justamente lo que quiero que signifique, ni más ni menos".

Podemos combinar los símbolos -los sonidos en el lenguaje oral o las letras en el lenguaje escrito- en palabras y permitir que representen cosas, sentimientos, ideas. Pero lo que ellos significan, es lo que nosotros, individual y socialmente hemos decidido que signifiquen. Los símbolos deben ser aceptados por los otros si es que vamos a utilizar el lenguaje, pero si necesitamos hacerlo, podemos flexibilizarlo o modificarlo para significar nuevas cosas.

Las sociedades y los individuos están constantemente añadiendo, sustituyendo o modificando símbolos al encontrar nuevas necesidades o al necesitar expresar nuevas ideas.

Pero necesitamos algo más que símbolos. Necesitamos sistemas de organización de símbolos para que no sólo representen cosas, sentimientos, ideas, sino también vínculos dinámicos: tal como los eventos que suceden, por qué suceden, cómo nos afectan y así sucesivamente. El lenguaje debe tener tanto un sistema como símbolos, normas y reglas para producirlo; así las mismas reglas pueden usarse para comprenderlo.

Por supuesto que podemos pensar el lenguaje como compuesto de sonidos, letras, palabras y oraciones. Pero el lenguaje no puede ser usado para comunicar a menos que sea una totalidad sistémica en el contexto de su uso. El lenguaje debe tener símbolos, sistema y un contexto de uso.

La gramática es el sistema del lenguaje. Incluye un número limitado de reglas necesarias para producir casi un número infinito de expresiones, que habrán de ser entendidas por los hablantes de un lenguaje específico. La gramática proporciona palabras, normas de inflexiones (afijos, prefijos y sufijos para indicar persona, número y tiempo). Es la cosa más importante que un niño aprenda antes de ir a la escuela. Pero las reglas no pueden ser aprendidas imitativamente puesto que nunca son visibles en el lenguaje, más bien los niños las infieren desde

su propia experiencia. Al haber aprendido a hablar y a entender palabras, los niños demuestran su extraordinaria habilidad para hacer esas inferencias.

Diferencia y cambio

Probablemente nunca ha habido una sociedad humana sin lenguaje oral.

Los hombres prehistóricos, al igual que las personas que pertenecen a los modernos grupos primarios, requieren inmediatamente la comunicación cara a cara y usar adecuadamente el lenguaje oral para este propósito. Pero el lenguaje no se limita a ser hablado y escuchado, podemos usar algún sistema de símbolos para crear lenguaje o para representarlo. El código Morse fue creado para representar el lenguaje para el telégrafo y el radio; los barcos desarrollaron sistemas de señales, usando destellos de luz o banderas de señales donde las distancias eran demasiado grandes para comunicarse por medio de la voz. Sistemas táctiles como el Braille fueron desarrollados para dar a las personas ciegas una forma de acceso a lo impreso y, sistemas visuales de signos manuales se desarrollaron para las personas sordas privadas de acceso a la audición.

No fue sino hasta que las sociedades requirieron comunicarse a través del tiempo y el espacio fuera del alcance de la voz humana, que las formas de lenguaje escrito se desarrollaron plenamente. La gente llegó a necesitar comunicarse con sus amigos, familiares o socios que no vivían cerca. La cultura llegó también a ser demasiado compleja para la transmisión y preservación oral. El Lenguaje escrito fue creado para ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo.

En el mundo contemporáneo, también se incluyen formas de comunicación para y a través de computadoras y otras máquinas. Los currícula del lenguaje total aceptan la responsabilidad de la escuela para abordar el lenguaje total también en este sentido.

Pero en tanto que los individuos y las comunidades están cambiando siempre, también el lenguaje debe cambiar, siempre adaptándose a las necesidades de uso personal y social. Sobre ello pienso lo siguiente:

- El lenguaje de cada generación es un tanto diferente de la anterior, conforme crecemos nos vamos "haciendo a nuestras maneras". La gente joven cuestiona probablemente el statu quo y al adoptar nuevos lenguajes representa los cambios en los estilos de vida y en los puntos de vista sobre la misma.
- Una cierta porción del lenguaje llega pronto a circular entre grupos particulares -músicos, adolescentes, científicos, escritores, activistas- y logra una pronta y extensa circulación. Estos modismos aparecen y desaparecen, pero no todos tienen una corta vida, algunas veces. una porción de ellos encuentra una forma de lenguaje más permanente.
- Formas especiales del lenguaje se desarrollan entre grupos de gente que comparten experiencias e intereses comunes: terminología altamente especializada y/o metáforas pintorescas. Doctores, abogados, maestros, trabajadores de computación, usuarios de radios de onda corta, para nombrar unos cuantos desarrollan una *jerga* que entienden sólo los iniciados. El término británico es *registros* que son formas especiales de lenguaje para usarse en circunstancias especiales. Todos tenemos registros: en nuestros trabajos, para nuestros intereses especiales o para nuestras actividades religiosas y políticas
- Todos los lenguajes son realmente familias de dialectos. La gente separada, por la distancia, por barreras físicas tales como ríos, montañas, océanos, etc., por clases sociales, la discriminación racial o las segregaciones legales, desarrollan variantes de lenguaje que comparten: diferencias en vocabulario, sonidos, gramática e idioma. Los cambios al interior de cada dialecto reflejan los cambios en las experiencias de vida de cada grupo, y son causa de que los dialectos tomen rumbos diferentes o que al menos mantengan su distancia, incluso en la época de la comunicación electrónica.

Las escuelas deberían dar la bienvenida al dinamismo y al fluir natural del lenguaje. ¡Cómo maravilla la variedad de lenguajes, dialectos y registros de los alumnos! Cuan satisfactorio sería para los maestros el poder sostener los vastos

recorridos del desarrollo del lenguaje, en vez de confinarlo a los arbitrarios "propriadamente dicho" o al lenguaje "normal".

¿Por qué es importante el lenguaje?, ¿es innato el lenguaje? Algunos letrados lo creen así, especialmente cuando miran cuan pronto y bien lo aprenden los niños. Pero creo que hay una explicación mucho mejor del porqué los niños alcanzan el control del lenguaje con tal precocidad universal.

Lenguaje para la comunicación

Los niños son literalmente empujados a aprender el lenguaje por su necesidad de comunicación. Es indudable que los humanos están dotados con la capacidad para pensar simbólicamente. Pero el desarrollo es materia de supervivencia. Al nacer estamos totalmente indefensos, dependemos para sobrevivir de nuestra capacidad para obtener atención de los que nos rodean.

La gente también debe comunicarse para ser humanos totalmente funcionales. Los niños tienen una gran capacidad para aprender conforme se desarrollan y casi nada se debe a la simple maduración (si bien la maduración es un factor importante de nuestro pensamiento). Ellos deben estar en una íntima y constante comunicación con los otros humanos y el lenguaje es la llave de la comunicación. Este es el instrumento por el cual llegan a compartir las interpretaciones que los otros tienen del mundo y por el cual buscan darle sentido para sí mismos. Aprenden el lenguaje porque lo necesitan para vivir, y lo encuentran fácil de aprender porque el propósito para hacerlo les resulta claro.

Los bebés saben lo que el lenguaje hace antes de que sepan como lo hace. Aun antes de que ellos sepan de su potencial comunicativo lo usan para su participación social. La gente alrededor de ellos interactúa a través del lenguaje. Bien, entonces ellos también lo harán. Desde muy pequeños ya los niños vocalizan cuando escuchan a otra gente hablar; mas o menos al sexto mes, un niño sentado en su sillita junto a la mesa, literalmente inundará a los otros con su propia forma de conversación, lo que es una fuente segura de alegría en muchas familias. A menudo las primeras palabras "memo-

rables", son signos sociales parecidos al "adiós"; tales palabras no comunican, pero establecen una función interpersonal. Pronto los niños llegan a tener más usos explícitamente comunicativos del lenguaje: para expresar el mundo o para expresar una necesidad. Ahora su lenguaje se desarrolla rápidamente para encontrar sus propias necesidades. Aprenden el lenguaje tal como lo usan para aprender y mientras aprenden sobre él. Desde el principio las tres clases de aprendizaje del lenguaje son simultáneas en el contexto del dinamismo del lenguaje total.

Lenguaje para aprender

El lenguaje llega a ser un medio de pensamiento y aprendizaje. En gran medida, el desarrollo del lenguaje interviene también directamente en los procesos de aprendizaje. E.B. Smith sugiere que el desarrollo cognitivo tiene tres fases: la de percepción en la que el niño atiende los aspectos particulares de la experiencia; la ideación en la que el niño reflexiona sobre la experiencia y la presentación en la que el conocimiento es expresado de alguna manera. En este sentido no es sino hasta que una idea ha sido presentada que el aprendizaje es completo.

El lenguaje es la forma de expresión más común. Desde los más tempranos aprendizajes preescolares y a través de la vida, es importante para la gente tener oportunidades de presentar lo que sabe, de compartirlo a través del lenguaje, y en el curso de esta presentación, completar su aprendizaje. Esta forma de desarrollo del lenguaje está fundamental y directamente relacionada con el éxito en la escuela.

Más que un lenguaje

Los niños que nacen en un medio bilingüe o multilingüe llegan a entender todos los lenguajes de su alrededor y a hablar los que necesitan. ¿Resulta motivo de confusión para los niños aprender más de un lenguaje al mismo tiempo? No, normalmente no. Aprenden a hablar a la abuela en su lenguaje a

la familia en el suyo, a los chicos en la calle en el lenguaje del barrio, etc. Nunca sorprende a los niños de medios multilingües que haya más de un lenguaje hablado por la gente que los rodea, ellos simplemente se ajustan a quien habla y entienden qué, cuándo y con quién deben usar el lenguaje adecuado. El lenguaje es fácil de aprender cuando es necesario y útil.

Muchos niños bilingües comprenden totalmente el lenguaje de su hogar pero a menudo responden en el idioma materno en las conversaciones. Estos niños muestran su sensibilidad a los valores sutiles y a las complejas funciones de cada lenguaje. Ellos reconocen que muchas de las personas de su alrededor son bilingües y que cada lenguaje tiende a usarse en situaciones particulares por diferentes miembros de la familia, los vecinos y a diferente edad; aplican esta sensibilidad para encontrar sus propias necesidades lingüísticas.

Y por favor, no crean que los niños bilingües

están en alguna desventaja académica. Sólo estarán si sus capacidades lingüísticas son menospreciadas y las escuelas fallan al actuar sobre ellas mismas.

Los niños bilingües aprenden más de un lenguaje por la misma razón que los niños monolingües aprenden uno sólo. Aprenden lo que ellos necesitan. Esto explica por qué los programas de idiomas extranjeros en las escuelas han fracasado tan rotundamente. El idioma es aislado de las palabras reales y de los eventos alfabetizadores y la mayoría de los niños no lo tienen que aprender y usar como una segunda lengua. Para ser exitosos, los programas escolares de una segunda lengua deben incorporar oportunidades de lenguaje auténticas y funcionales. Claramente demuestran este punto las escuelas canadienses de inmersión, donde el francés, que es una segunda lengua, es usado también como el lenguaje para la instrucción.

LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL AULA



PRESENTACIÓN

Las actividades de la Unidad II del curso, tienen el propósito de aportar el conocimiento de algunas propuestas sistematizadas en la construcción de alternativas de trabajo en el aula, con las cuales el profesor-alumno acreciente sus posibilidades metodológicas para favorecer el desarrollo de diversos usos orales de la lengua en los educandos.

En esta antología se incluyen dos textos para la Unidad II. El primero de ellos "El lenguaje utilitario", de Myriam Najt y Victoria Reyzábal, ofrece una tipología de los textos que se utilizan en la interacción oral en el contexto académico. Además de describir las características de cada clase de texto presentado, explican la función social que cumplen dentro y fuera de la escuela. Por otra parte, esta lectura sugiere lineamientos metodológicos para la organización del trabajo escolar en la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral.

El segundo texto seleccionado para esta unidad, "La conversación al servicio de la enseñanza y del aprendizaje", de Joan Tough, presenta de manera muy detallada y ejemplificada, una serie de reflexiones y de sugerencias didácticas surgidas de su experiencia como profesora del nivel básico. A través del análisis de esta lectura, el docente tiene oportunidad de reconceptualizar la función de la conversación como método didáctico favorecedor de un aprendizaje agradable de los diversos contenidos de la educación primaria.

En ambas lecturas, el profesor-alumno puede encontrar valiosas sugerencias para la revaloración de su propia experiencia docente.

LECTURA: EL LENGUAJE UTILITARIO*

PRESENTACIÓN

Este texto ofrece conceptos que definen algunos usos funcionales de la lengua oral; también, presenta una clasificación tipológica útil para la conceptualización y manejo de los tipos de textos que se realizan en la oralidad.

A partir de estas bases, las autoras explican la importancia que tiene, para los alumnos, la formación en la expresión oral para el desarrollo de los conocimientos y la construcción del mundo social.

*Miriam Najt R. y María Victoria Reyzábal R. "El lenguaje utilitario" en: GARCÍA Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya, 1989. pp. 234-255.

Como fundamento de estas ideas, en esta lectura sostienen que la unidad lingüística básica, con la que se debe trabajar en la escuela, es el texto. Esta unidad de la lengua, dicen, permite organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje de los usos de la lengua, de una manera más acorde con las finalidades educativas de promover el desarrollo de las potencialidades del lenguaje en los educandos.

El lenguaje utilitario

Introducción

Si tenemos en cuenta que en el plan de esta obra, dentro de la parte II. Expresión y comprensión orales, se distinguen dos tipos de «lenguajes»: el utilitario y el artístico y lúdico, podríamos caer en la tentación de caracterizar negativamente el lenguaje utilitario indicando que no es artístico ni lúdico. De hecho, una apreciación absoluta de este

tipo es falsa. Esto ocurre porque los «lenguajes» no son entidades en sí, sino que se realizan como procesos en los discursos y se concretan como productos en los textos. Dentro de una tipología de textos (que está por hacerse) es concebible la existencia de formas puras (modélicas o prototípicas), pero nada impide producir piezas o alocuciones en las que rasgos como los de utilitario, artístico, lúdico y otros como científico o burocrático, por ejemplo, aparezcan integrados. Los «lenguajes», en tanto variedades estilísticas del sistema lingüístico en que se realizan, tienen en común lo que éste aporta de los niveles fónico, morfosintáctico y semántico, y se diferencian por el uso (función) que se hace de las unidades de estos niveles.

El llamado lenguaje utilitario (pragmático o de la vida cotidiana) resulta de una drástica restricción de las posibilidades de realización lingüística. Y esto es así por las condiciones en que se materializa. El hablante debe sujetarse al contexto, a la situación, al ruido, a las limitaciones de la memoria, a las condiciones del interlocutor (sobre todo culturales), a las convenciones gestuales si quiere que su discurso sea eficaz en función de sus intenciones.

La función utilitaria no tiene por qué ser despreciada en la educación sistemática. Claro está, para ello se requiere que el niño hable. La práctica de la oralidad, salvo que se trate de la reproducción de la lección del manual, es una de las grandes olvidadas tanto en la escuela primaria como en la secundaria. Y, lamentablemente, este olvido se da de modo frecuente en las clases de lengua y literatura.

1. Caracterización del concepto de elocución

«En esa alocución (discurso) a la bandera su elocución (manera de hablar) no fue muy elocuente (fluida, clara, apropiada)». Por el ejemplo anterior se ve que, aunque los términos patrimoniales derivados del étimo 'loqui' (hablar) son varios, han especializado la significación sin abandonar, por supuesto, el rasgo básico de 'hablar'. En este orden de cosas, por elocución se puede entender el hablar, la oralidad sin delimitaciones; sin embargo, el uso ha

restringido la semanticidad de este vocablo a los casos en que se aplican positiva o negativamente los adjetivos antes mencionados o, más comúnmente la caracterización de «hablar bien».

Este hablar 'bien' se pretende para todos los aspectos y circunstancias de la vida cotidiana y se supone que la institución encargada de colaborar con el hablante para que produzca discursos coherentes, correctos y apropiados es, precisamente, la escuela. Ahora bien, creemos que hay que relativizar esta postura, sin que pretendamos menoscabar la función de la educación sistemática, sino al contrario, en la creencia de que a través de una búsqueda de límites, realista y honesta, es como en mejores condiciones podrá asumir su responsabilidad, en particular sin agobios o ansiedades por parte del profesor, sobre quien siempre recae la «culpa» de lo que en el aspecto educativo no se ha conseguido.

La institución escolar o, mejor, la educación sistemática (obligatoria o no) es un emergente de la sociedad en la que se realiza. Representa y materializa los valores de esa sociedad. Es lo que la sociedad quiere que sea. Pero no es ocasional que en un aspecto puramente teórico se le encarguen funciones, se le asignen propósitos que entran en colisión con lo que efectivamente concreta esa sociedad. Pensemos en la noción de la solidaridad en un medio básicamente competitivo; pensemos en los ideales de una cultura humanística en una sociedad altamente tecnocrática en la que lo pragmático y el consumismo se están volviendo esenciales.

Al ideal cartesiano de expresarse por medio de pensamientos claros y distintos (que contengan todo lo que tienen que contener y nada de lo que no les corresponda para diferenciarse de otros pensamientos) se opone el practicismo y espontaneísmo del «tú ya sabes lo que quiero decir», que en sentido estricto restringe vías hacia la lucidez.

Pero otro límite que cabe reconocer -además del sociocultural- es el del uso erróneo de instrumentos escolares. En este aspecto, la didáctica de la lengua y la literatura tiene mucho que aportar.

El llegar a hablar de modo coherente, correcto y apropiado exige una práctica y una reflexión diaria. No se adquiere mediante la memorización

de recetas aplicadas a meta ejemplos. Es una tarea del sujeto social de aprendizaje y es tarea del docente que, atento, colabora, coordina, guía, incita y asume con naturalidad una actitud modélica (que no represora ni de cancerbero) respecto de lo que es la elocución cotidiana.

1.1 Aspectos lingüísticos de la elocución

En la elocución o, si se prefiere, en el hablar, es posible discriminar al menos tres aspectos de los que se ocupan tres lingüísticas distintas y complementarias entre sí.

En primer lugar, cabe mencionar aquéllo que sería inherente al pensamiento lingüístico. Con ello queremos aludir a los rasgos del pensar (concebido como pensar por medio de una lengua) que se abstraen respecto de la lengua que sea, que ocurren no importa la lengua por medio de la que se exprese el hablante. Esta propiedad del pensamiento recibe -según Coseriu; 1981, p. 269 y ss. - el juicio de lo coherente cuando se da positivamente o si es negativa se dice que el pensamiento es incoherente o incongruente.

Se observa que esta propiedad aparece en dos condiciones: una, cuando se requiere el juicio de conformidad del pensamiento consigo mismo. Por ejemplo, en la tautología 'el triángulo tiene tres ángulos', detectamos una oración en la que la predicación es referida (sujeto explícito) y desarrolla lo ya dicho en el sujeto. Basta el análisis del 'texto' para decidir acerca de su coherencia. En un texto más extenso se podría encontrar, por ejemplo, que en determinado momento se afirma: 'Juan es rubio y de ojos verdes' y más adelante, respecto del mismo sujeto, se indica que es 'moreno'. La simple contrastación de estos dos hechos lingüísticos revela que en el texto hay una incongruencia. Ahora bien, si se quisiera decidir cuál de las dos afirmaciones es verdadera, por ejemplo, para eliminar la falsa, entonces ya no sería suficiente la sola apreciación de hechos lingüísticos, sería necesario recurrir al juicio de conformidad del pensamiento con la cosa designada. En este caso actúa la pragmática, verifica si el referente -Juan- del sujeto es rubio o moreno y a continuación emite su juicio para elimi-

nar la incoherencia.

Este aspecto de la pragmática ha sido estudiado por la lógica ontológica que se ha ocupado de las falacias y algunas de ellas serán tratadas cuando desarrollemos la conversación.

Tanto la coherencia como la incoherencia -el disparate, con los más pequeños-deben ser sustancia de actividades y ejercicios desde el comienzo de la escolaridad, sobre todo si se piensa que este aspecto, en el que se unen la lógica y la lingüística es uno de los que más colabora -desde las clases de lengua y literatura-en el tránsito del pensamiento concreto al pensamiento abstracto. Pensamiento éste que, al parecer, es privativo de las personas adecuadamente escolarizadas.

El segundo aspecto que corresponde tratar es el que tradicionalmente ha sido considerado como propiamente lingüístico y que en la actualidad se lo considera como característico de la lingüística de la lengua, mientras que el anterior corresponde a la lingüística del hablar en general.

Nos referimos a la llamada corrección idiomática. Cuando decimos de tal o cual persona que 'habla bien (o mal) español', emitimos el juicio de lo correcto. Cabe recordar aquí que si por «español» entendemos la lengua histórica (sistema de sistemas) integrada por dialectos verticales o sociales, dialectos horizontales o geográficos y por variedades estilísticas, y que si esa lengua histórica ha llegado a ser lo que es como resultado de un proceso diacrónico, entonces ningún hablante, por más que se esfuerce en toda su vida, podrá (puede) hablar 'bien' este español. No se conoce toda una lengua histórica; a lo sumo se conoce mucho de una lengua funcional (perteneciente a un estrato cultural, en un punto dado de la geografía y con un estilo peculiar) y partes de otras lenguas funcionales de la misma lengua histórica. Cuando ocurre esto último, del hablante se dice que es 'culto'.

Insistimos sobre estos conceptos, porque otras visiones del hecho lingüístico conllevan el supuesto implícito de que 'la única manera de hablar bien es la mía, y este juicio tácito, de estrechez de miras, en el caso de un docente trae aparejadas consecuencias peligrosas para el discente a su cargo. Nos referimos a los ejemplos tan-

frecuentes de no aceptación y aún de desprecio de otras normas (de otras variedades dialectales) cuando la función de la escolaridad consiste precisamente en que el discente tome consciencia, aprecie, se apropie de su lengua funcional, entienda que en una comunidad hay otras maneras peculiares de hablar y, si es posible, no sólo las respete sino que también las use, al menos en aquellos subsistemas abiertos como es el caso del léxico.

Con lo anterior queremos decir que la idea de corrección idiomática no puede constituirse en un *apendix prohi* en la clase. Obviamente hay formas que no se dicen y que no deben decirse según una tradición o una costumbre implícitamente aceptada por los hablantes de esa comunidad. Pero se trata de una noción funcional del juicio de lo correcto; de conocer, de usar lo que está integrado en el sistema lingüístico de la comunidad (y que es el que condiciona históricamente la libre creatividad del hablante) y de conocer y usar la norma o normas de su medio ambiente con la finalidad de integrarse socialmente.

Antes de especificar los subsistemas a los que hay que prestar atención en ese objetivo de corrección idiomática, queremos mostrar al menos un caso en el que al problema de la coherencia se suma el de la corrección idiomática, a veces de un modo tan sutil, que en la norma se dan como situaciones aceptables aun cuando el sistema siga ofreciendo una pauta que muchas veces es más rica que la que adopta el uso.

Supongamos la siguiente situación de pregunta-respuesta:

Juan: ¿Por qué estudias Magisterio?

Pedro: Para conseguir un empleo estable.

Desde el punto de vista del saber hablar en general observamos que se pregunta por la causa eficiente y se responde incoherentemente con la causa final. Este hecho de estructuración del pensamiento se materializa en español con marcadores de interrogación y respuesta especializados (hecho que no ocurre en todas las lenguas, aunque por medios distintos pueda hablarse acerca de causas eficientes y finales). El '¿por qué?' exige como respuesta 'porque' (en nuestro ejemplo: Pedro:

porque me gusta). Para la causa final el marcador interrogativo es '¿para qué?' (Juan: ¿Para qué estudias Magisterio?) y exige como respuesta estructuras de 'para + infinitivo' o de 'para que + subjuntivo'.

Vale la pena recordar que el niño (alrededor de los tres años) adquiere rápidamente el significante que corresponde a la causa eficiente, sin embargo, pareciera que espera como respuesta causas finales (apreciación pragmática de los acontecimientos). Es hacia la etapa del actualmente llamado ciclo medio de E.G.B. (operaciones concretas) cuando comienza a mejor discriminar estos aspectos (hipótesis explicativas ante objetos y procesos) con lo que conviene no desatenderlos, ni desde el punto de vista de la coherencia ni de la corrección idiomática.

En cuanto a los subsistemas de lengua en los que se centran los ejercicios y actividades a partir de la elocución de los mismos niños o reproduciendo aquellas que contengan aspectos modélicos (grabaciones, videos, etc.) son: por una parte el fónico, en el que cabe considerar no sólo lo que concierne a los fonemas segmentales, sino el aspecto entonacional con el rítmico. La discriminación entonacional es tan importante como la de consonantes y vocales, sobre todo si se tiene en cuenta que por sí sola se puede constituir en significante de significados oracionales. El ritmo no sólo colabora en aspectos ortofónicos, sino que se puede usar estilísticamente para atraer la atención del interlocutor.

El segundo subsistema, el morfosintáctico, conlleva los problemas típicos de las falsas concordancias, tan frecuentes en la oralidad, las frases inconclusas, las frases hechas, las muletillas, los problemas de coordinación y subordinación, etc. El compatibilizar el habla espontánea con elocuciones preparadas y que estas prácticas coevaluadoras y autocríticas sean cotidianas, aportan más resultados que el intervencionismo (interrupciones frecuentes) con ánimo de corregir, por parte del profesor.

Recordemos que el subsistema morfosintáctico resulta de una estructuración de jerarquías que se condicionan mutuamente desde la oración al morfema (o monema, como se prefiera), desde el morfema a la oración. El niño que ingresa a la E.G.B. en tanto hablante, efectivamente sabe mucho acerca

ca de este subsistema (lo usa), pero aún le queda mucho por aprender y sobre todo en cuanto concierne al paso del conocimiento intuitivo al reflexivo (darse cuenta). Con ello no queremos decir que en la escuela primaria deba estudiarse lingüística como disciplina teórica. Quien debe saber lingüística es el profesor y efectuar su pedagogización con los alumnos a su cargo.

Cuando se formula la pregunta de si el saber gramática (ciencia) ayuda a hablar mejor, esta cuestión debe ser matizada. Si por saber gramática se entiende el retener, de modo acrítico y mecánico, el conjunto de descripciones de las unidades del subsistema morfosintáctico más las reglas de combinación que un buen manual haya podido recoger acerca de alguna lengua funcional (en general se atiende a varias), la respuesta es no. Pero estamos persuadidas de que esto es lo que ocurre frecuentemente. Además, hay manuales de dudosa calidad científica. Qué sentido tiene que el niño (y el alumno de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B.) repita que tal oración se llama afirmativa porque en ella se afirma algo. Qué sentido tiene que el niño aprenda que el sujeto es «la persona o cosa...», cuando, en primera instancia, las personas y cosas serán referentes pero no sujetos y en segunda (aunque tal vez primordial para el niño), una cosa es 'una mesa' (para ese niño), pero no la 'bondad' por ejemplo. Este aprendizaje lingüístico no ayuda y sí crea confusiones. Este saber libresco de la lingüística se encuentra no ocasionalmente en profesores preocupados por colaborar con sus alumnos en la corrección idiomática. De modo no anecdótico citamos el caso del profesor del ciclo superior, desconcertado porque no encontraba la técnica para que sus alumnos no usaran el potencial simple después del si condicional y cuando se le citó para una reunión, respondió: «Si podría vendría». O el del otro profesor que cuando cambiaba los ejemplos del manual en que se distinguían las subordinadas adjetivas especificativas de las explicativas, sus alumnos (también del ciclo superior) quedaban desconcertados sin encontrar la solución. Y es que en este caso (las especificativas restringen la extensión del concepto que actualizan, mientras que las explicativas no), si se parte de textos escritos, se observa que no

siempre los autores respetan los marcadores distintivos de un caso y otro y que la lengua pone a su disposición. Ocurre que estos marcadores no son obligatorios cuando se utiliza el juicio de conformidad del pensamiento consigo mismo y con las cosas designadas.

Sabemos que el aprendizaje tiene sentido cuando es significativo. El profesor podrá aportar a la corrección idiomática de sus alumnos cuando razone con ellos, cuando escuche sus hipótesis explicativas (el error constructivo de un niño ofrece un paralelo en el error constructivo en que el adulto ha recaído a lo largo de la historia de las ciencias), cuando propicie el aprovechamiento de lo que ya sabe. Recordemos que la noción piagetiana de error constructivo no debe confundirse con la utilización metodológica de errores (salvo en situaciones de juegos del tipo del disparate) o con el dejar cometer el error porque ya lo superará. Efectivamente, muchos errores lingüísticos se superan solos (el niño que dice yo subo, yo jugo-juego-). Pero precisamente una de las funciones de la escuela (función social) es la de colaborar con el sujeto de aprendizaje para que la superación del error constructivo sea menos aleatoria y esto se consigue con ejercicios en los que la observación, la comparación y las conclusiones juegan un papel preponderante, (subir/subo, jugar/juego, mover/muevo, etc., en contextos de uso cotidiano).

El tercer subsistema, el semántico, sobre todo en el aspecto léxico, interesa no sólo ya para el desarrollo de la corrección idiomática, sino para que los discursos alcancen la propiedad expresiva (tercer aspecto lingüístico de la elocución a tratar en este capítulo), que es la que permite adoptar plásticamente las actitudes convenientes según necesidades del contexto y la situación en que se hallan tanto hablante como interlocutor.

La aventura apasionante de hablar y tener a nuestra disposición un vocabulario que nos permita decir más exacta, más poética, más enfáticamente, según los casos, aquello que queremos decir; la aventura apasionante de copensar y colaborar con nuestro interlocutor graduando los términos para avanzar en la comprensión de un tema para profundizar un conocimiento; esta aventura puede serlo también en la escuela, pero para ello es

necesario que el niño hable. La biblioteca del aula, con ficheros para palabras y frases, con diccionarios, los carteles con sinónimos (no sólo de vocabulario), son auxiliares imprescindibles, ya que el aprender no consiste sólo en comprender, sino en conservar, fijar, retener para que en el uso haya cada vez menos vacilaciones.

Por fin, el tercer aspecto lingüístico de la elocución tiene que ver con la estructuración de los discursos. Actualmente la didáctica se ha visto enriquecida con la que puede considerarse nueva rama de la lingüística (en rigor heredera de la retórica) y que es la lingüística del texto. Aunque los trabajos más abundantes se han concentrado en los textos literarios y sobre todo escritos, poco a poco se va produciendo un avance desde el relato (que puede ser oral) hacia otros tipos de textos y 'lenguajes'.

Un aspecto interesante de la lingüística del texto es el que nos permite entender cómo la lengua se constituye en materia significativa de un signo de orden superior cuyo significado es el sentido del texto. Cómo en esa lengua pueden existir marcadores que, integrados en el sistema, cumplen función textual pero que, a la vez, pueden darse unidades que sólo aparecen en este texto y que, sin embargo, ya estaban en la lengua a disposición del hablante para que éste, en la medida de su libertad, los recreara en un uso no ejecutado antes por nadie.

El juicio que emitimos para hacer referencia a la adecuación de los discursos es el de 'apropiado'. Tiene que ver con su cohesión y coherencia interna y con su relación con el entorno (en el que se incluye el interlocutor).

En la propiedad de los discursos no sólo interviene el esfuerzo del hablante, entra en juego -y a veces de modo decisivo- la cultura del receptor. El nivel en el que resulta más fácil detectar estos problemas en la E.G.B. es en el del vocabulario. Chicos procedentes de otras regiones que usan las palabras para otras cosas (la guagua, que puede ser un autobús o un niño) o que nombran de otro modo una cosa (melocotón, durazno, paraguayana, japonesa) o usan expresiones o frases hechas (su casa de usted, no es la casa del invitado, sino la de quien invita) y que participan en la constitución de

grupos heterogéneos, pueden ser la ocasión para que el profesor propicie la solidaridad, la comprensión y el enriquecimiento lingüístico.

1.2 Clasificaciones tipológicas de la elocución

Si para caracterizar la elocución partimos de los elementos constitutivos básicos del circuito del habla, en lo que concierne a los actores, encontraremos al menos un emisor (hablante) y un receptor (oyente). Este hecho se cumple aun cuando en solitario se habla consigo mismo. Es de sentido común el reconocer que la persona que se habla a sí misma no sólo puede escucharse (atentamente o incluso distraerse) sino responderse. Esta capacidad de realimentación autónoma es la que permite también, cuando el receptor es otro que uno mismo, la rectificación, ampliación, ejemplificación, etc., puesto que, en la medida en que uno se escucha, va enjuiciando su elocución, se pone en el lugar del receptor y efectúa éstos y otros ajustes con la finalidad de obtener una mejor comprensión de los mensajes.

1.2.1 Discursos producidos por un solo locutor

Entre los discursos producidos por un solo hablante se suelen distinguir el monólogo o soliloquio y la difusión.

Aunque las palabras monólogo y soliloquio son sinónimas y aluden al hablar solo, la primera se encuentra frecuentemente utilizada como término técnico para nombrar las piezas escritas para ser recitadas (como texto único o como fragmento de una obra teatral) por un actor. A su vez la palabra soliloquio se usa frecuentemente para indicar que el hablante -como el término lo indica- está solo.

El soliloquio en voz alta es cotidiano en los niños hasta al menos los seis-siete años, edad en que comienzan a aceptarse las inhibiciones sociales. Se sabe que por estas represiones sociales todos los adultos 'incurrimos en este tipo de oralidad ocultándonos, ya que es visto como una especie de patología. Sin embargo, quién no reconoce que enfrentado con un problema

aparentemente insoluble, el decirlo en voz alta (momento en el que actúan unidades más complejas del sistema nervioso y motor) ha colaborado, por una parte, en la eliminación del monto insostenible de ansiedad y, por otra, en el detectar al menos alguna solución posible. Creemos que estas observaciones pueden ser útiles para la actuación del profesor que tiene a su cargo alumnos, cuya edad y maduración suponen que deben saber ya controlar la oralidad cuando se piensa (y por ejemplo, se escribe).

Se da el nombre de difusión al caso de un locutor que emite un discurso para un conjunto de receptores que no participan como hablantes (si así fuera se entraría en el circuito conversacional). En estas condiciones se encuentran el locutor radial (que no ve ni es visto por sus receptores), el televisivo (que no ve, pero es visto por los receptores) y el conferenciante (que ve y es visto por sus receptores; muchos profesores utilizan exclusivamente esta técnica para sus clases, en las que el feed-back sólo se establece por lo que el docente interpreta en las expresiones de sus alumnos). A su vez, también es difusión el caso del alumno que recita la lección de turno sin intervención de sus compañeros ni del profesor.

1.2.2 Discursos producidos por dos o más locutores

Cuando en el circuito comunicativo se intercambian los papeles (E/R-R/E) estamos en presencia de la conversación. Se suele distinguir, en este caso, el diálogo del coloquio. Mientras el diálogo puede ser espontáneo en cuanto a número de participantes, desarrollo del contenido, intervenciones, duración, el coloquio se caracterizaría porque los participantes han preparado previamente un tema y se someten a las reglas indicadas por un coordinador. Tanto el diálogo como el coloquio pueden consistir en un debate o discusión o foro, como caso particular pero no exclusivo, en el que se apuntan opiniones distintas sobre un tema.

Cuando la conversación se establece entre muchas personas se suele decir que se está en presencia de una asamblea en la que la técnica exige ya no sólo un coordinador, sino al menos varios,

para diversificar la atención entre los distintos sectores del gran grupo y atenderlos (en sus posibilidades de participación) a todos.

Con respecto a la utilización didáctica de estos tipos de elocución, todos son aplicables y, de hecho, se usan a partir del actual ciclo medio de E.G.B. (ocho-once años). Cabe consignar que casi se ha convertido en una opinión tópica la que considera como imposible el establecer formas de diálogo con y entre niños correspondientes al periodo llamado egocéntrico (preescolar). Esta postura se ve suavizada actualmente en la medida en que se recogen técnicas procedentes del método de descubrimiento piagetiano, compatibles con los aportes de Vygotsky y sus discípulos. Casos en los que un grupo (por ejemplo, de niños de cinco años) trata de descubrir cómo se escribe una palabra, permiten observar auténticos diálogos, discusiones y aceptación de la opinión del compañero. Pareciera que los «estadios» determinados por Piaget y su escuela pueden ser adelantados (o retrasados) según las condiciones ambientales (desde la alimentación y la higiene a la cultura familiar o del entorno inmediato, pero también y fundamentalmente por la adecuada o inadecuada escolarización).

2. La disertación: planteamientos didácticos

El término disertación suele usarse como sinónimo de conferencia, pero aplicado a situaciones especiales: actos solemnes en los que el disertante desarrolla un tema del que es especialista o incluso autoridad. Desde un punto de vista didáctico, la palabra disertación puede usarse como sinónimo de exposición de un tema preparado especialmente por un alumno. La elección conviene que corresponda al alumno, ya sea porque se interesa personalmente en el tema y lo trabaja con asiduidad independientemente de los del programa escolar o porque ante una propuesta alternativa de temas, le ha atraído, motivado, despertado el interés por razones diversas. En este caso el auditorio está integrado por sus compañeros de clase, o en el caso en el que se utilice la técnica de monitorización por parte de alumnos de cursos más avanzados los

oyentes pueden ser niños de cursos inferiores.

Tal vez se pueda objetar que en una escuela que pretende ser activa, libre, participativa, el propiciar actividades como la disertación entra en contradicción con los postulados anteriores. Respondemos que, por una parte, la técnica del trabajo en grupos no se contrapone sino que apoya las tareas personales del sujeto social de aprendizaje. Entonces, para la preparación y desarrollo de una disertación puede haber un grupo de apoyo. Segundo, sí resultaría inadecuada si sirviera para sustituir la función tradicional del profesor-informador que por medio de clases magistrales se atiene a un programa y se desentiende de los alumnos. En nuestro caso se trata de una práctica más de la elocución que de ningún modo puede pensarse como única y para cubrir todo un curso.

2.1 La organización del discurso de un solo locutor según el contenido

La disertación o exposición escolar puede consistir en función del contenido, o lo que es lo mismo, según un aspecto del sentido del discurso, en una narración (o relato), en una descripción o en una argumentación. Estos tres tipos se pueden realizar en forma pura o combinándose entre sí.

En todo relato hay una historia, es decir, una sucesión de acontecimientos. El relato se suele diferenciar de la noción de historia en cuanto al tratamiento de la cronología. Mientras la historia respeta obligatoriamente la sucesividad, el relato puede alterar el orden según el sentido del texto, según los efectos que se quieran provocar en el receptor. A su vez, un relato puede expresarse como noticia periodística (la introducción de la radio en la escuela permite su práctica), puede ser un poema oral, por ejemplo: épico con personajes heroicos extraídos de la televisión (y que los alumnos de la E.G.B. combinan tan desenfadadamente con los de la épica tradicional: Mío Cid en moto colabora con Superman en la captura de los raptos de un gato). Puede ser un cuento o incluso una dramatización (convertible en pieza teatral escrita en la medida en que se recogieran y pulieran los parlamentos de los distintos participantes). Los

estudios realizados acerca de los relatos permiten destacar como conjunto de elementos constitutivos la presencia de actantes (estructurados por los verbos indicadores de las acciones que realizan). Para la realización de estas acciones, los actantes pueden tener ayudantes (o encontrarse con oponentes); las acciones se desarrollan o sitúan en determinados contextos geográficos y sociales. Todo esto transcurre en un tiempo. Generalmente las acciones son provocadas por un conflicto que el personaje intenta solucionar.

Todo relato es producto de un narrador; éste puede ser omnisciente (saberlo todo acerca de lo que se cuenta) o ignorar algunos aspectos (que pueden ser desarrollados según interpretación del oyente-o lector si el relato es escrito-). Puede ser un personaje de los acontecimientos-si se relata en primera persona, por este solo hecho el narrador cobra relevancia sobre los otros personajes- o aún puede ser un testigo que, sin haber participado en la historia, da su punto de vista -incluso como ocurre actualmente con la novela que, en lugar de dirigirse a un potencial lector (u oyente), se dirige al personaje principal en una especie de diálogo sin respuesta.

Es destacable, a título de ejemplo, la consecuencia con que los niños del Ciclo Inicial (aunque partan de marcadores de relato del tipo de «Si yo fuera...», es decir, un marcador de situación hipotética) organizan sus relatos en el modo verbal de realidad y con qué facilidad se introducen ellos mismos en la historia, aunque sea totalmente fantástica.

La cronología no forma parte de la estructuración de un discurso descriptivo. La sucesividad en la presentación de las partes viene condicionada por nuestra manera de pensar y porque la oralidad (o la escritura) se realizan en el tiempo. Pero el efecto que se pretende en la descripción es el de la simultaneidad, el de la integración de la totalidad. Desde el punto de vista lingüístico en la descripción usamos primariamente los llamados juicios apreciativos (oraciones con cópula más atributo). En los primeros cursos de E.G.B. un tipo descripción muy apreciada suele ser la que utiliza (y posibilita la práctica) de los recursos sensoriales. En un primer momento es posible efectuar la enu-

meración de lo percibido según los sentidos (y efectuar a continuación combinaciones: veo el verde de la hoja, oigo el sonido del viento: oigo la hoja verde). Estos pasos favorecen la observación y agudizan la imaginación del niño. Pero a veces, no interesa todo lo que se reconoce en lo que se quiere describir, consecuentemente corresponde una etapa de selección de datos en la que los niños pueden apreciar los resultados según se elijan unos u otros elementos. En estas tareas, cuando se realizan oralmente, es posible detectar al niño de mentalidad analítica, que apreciará los pequeños detalles que para él son significativos, por oposición al niño de mentalidad sintética, que se dirigirá directamente al todo. Los trabajos en grupo permiten el desarrollo de las dos capacidades, porque ambas maneras de apreciar la realidad son complementarias. Las actividades de observación y descripción -que gustan tanto cuando suponen una salida fuera del aula o del colegio- no sólo colaboran con los niños (especialmente de seis a once años) en el desarrollo de la atención sostenida, sino que le permiten construir esquemas de análisis y síntesis aplicables a todas las áreas de conocimiento, no sólo del *currículum* escolar, sino de la vida cotidiana. Ahora bien, suele caerse en el equívoco de creer que la descripción (oral o escrita) es un ejercicio exclusivamente 'literario' y, sin excluir todos los valores artísticos y lúdicos que podamos incorporar en esta actividad, la propiciamos, por lo dicho anteriormente, como conveniente y necesaria para su uso en la vida diaria. Por ejemplo, la observación de un objeto desde distintas perspectivas, con variaciones de luz, con distanciamiento (o, por el contrario, con compromiso) del observador (por ejemplo, en el caso en que debemos efectuar el retrato de un amigo). En los pequeños la práctica frecuente de descripción de algo no presente: su habitación, el mercado, la calle en que vive, la abuela a la que no ve desde el domingo, etc., exige un esfuerzo del que no son conscientes porque lo hacen gustosos y que colabora en la fijación de esquemas de construcción de descripciones. Qué niño no tiene multitud de cosas en un bolso escolar, pedir que las describa sin fijarse y después compartir la búsqueda de estos 'tesoros' puede ser un disparador motivacional para encarar como

juego múltiples descripciones.

El tercer tipo de discurso, según el contenido, es el argumentativo; en las clases de E.G.B. es probablemente el menos frecuentado porque enlaza directamente con la exposición o disertación tradicional de la lección. Requiere la presencia de una serie de hipótesis encadenadas lógicamente, de unos argumentos o demostraciones y de unas conclusiones. Este tipo de discursos debe ser graduado cuidadosamente porque, según las indicaciones de la psicología, el niño de mentalidad concreta no puede trabajar con vanas hipótesis simultáneamente. Mas no corresponde proponerle una disertación puramente teórica, sino acompañada de la práctica o de los elementos (a veces simuladores de la realidad, que permiten el anclaje de los pasos a seguir en la exposición.

Como decíamos anteriormente, la disertación no está en contradicción con técnicas de trabajo en grupo. Al contrario, puede considerarse como disertación la exposición que el informante de grupo (y el papel de informante es rotativo) efectúa para los otros grupos que a su vez han trabajado el mismo tema. En estas condiciones la audiencia es activa (conoce el tema y lo va enjuiciando según sus propias indagaciones) y propicia un debate que siempre es enriquecedor para toda la clase. El guión -especie de esquema o índice con los puntos principales a exponer- es un auxiliar que no debe despreciarse como muleta. Su necesidad viene condicionada por la extensión y complejidad del tema a tratar.

2.2 Expresión libre y expresión condicionada

La dicotomía que da título a este apartado corresponde a un problema que aún se está por debatir en la educación española. Tiene que ver con el tipo de hombre a que la sociedad aspira para el futuro. Expresión libre y expresión condicionada en cierto sentido se excluyen y en otro se complementan.

Sabemos de la conveniencia (no estamos seguras de la necesidad) de un *currículum* escolar mínimo común para todos los ámbitos de un Estado. Esta cuestión facilita hechos tan frecuentes como la movilidad del escolar (por movilidad labo-

ral de la familia, por ejemplo). También resulta conveniente en la medida en que los especialistas pueden colaborar más adecuadamente -desde la redacción de estos currículum-en una formación más apropiada según las necesidades del discente y que el profesor no siempre está en condiciones de conocer.

La libertad para el desarrollo-aplicación-del currículum por parte del profesor está, entonces, condicionada por las líneas, aunque sean muy generales, que este currículum contiene. Esto ocurre tanto en lengua como en las demás áreas de conocimiento.

Más allá del condicionamiento que la escolaridad impone a la formación del discente, está la que le impone su medio y el de la sociedad general. Somos (vivimos, nos hacemos) en un medio social. Aunque se haya querido establecer un divorcio entre sociedad e individuo, lo consideramos falso, por ello apelamos a la noción de sujeto (singular, individual) social. Esta sociedad, sus sujetos, producen, crean un sistema de comunicación que llamamos lengua, esta lengua, la española. La lengua se materializa a través de nuestros discursos o textos cotidianos (por ello actualmente se insiste tanto en el estudio escolar de la lengua a partir de textos). Estos textos están condicionados históricamente y este condicionamiento es la medida de la libertad del hablante. En este sentido, no nos referimos nunca a una libertad absolutamente libre. Nos referimos a una sociedad que pone a disposición del sujeto social de aprendizaje los medios necesarios para el despliegue de sus potencialidades, entre ellas las del lenguaje.

Por lo expuesto anteriormente hay límites impuestos por una convivencia que se quiere cordial, respetuosa, solidaria. Esto supone un trabajo de contextos (en nuestro caso orales) que prepara al discente para esa convivencia. Pero también está él como sujeto de necesidades, de anhelos, de aspiraciones, de realizaciones, incluso de resentimientos y frustraciones. Para el primer aspecto está el currículum escolar con las propuestas de temas, técnicas de elocución, partes en que debe organizarse la redacción (oral o escrita), sistema de premios concomitantes de la evaluación y, no olvidemos, textos modélicos. Para el segundo

aspecto está el texto libre, por medio del que el niño se dice a sí mismo y se dice con los otros, texto en el que se busca y se repite porque se aprehende (comprende a sí mismo y a los demás), texto que no se produce por motivos externos al creador (por ejemplo, una nota), sino por el placer de asumir y apropiarse de la palabra. Texto que se disfruta porque se comparte con los compañeros.

La mecánica de producción de este tipo de textos se ha difundido, a partir de las ideas de Freinet, para su concreción en los talleres de producción textual (oral, escrita, impresa, dibujada, etc.). Los colegios que aplican la idea de taller deben dar todavía un paso adelante, puesto que éstos se organizan como entidades autónomas y aisladas de las actividades académicas (por ejemplo, los días miércoles por la tarde, que es el día en que se pueden hacer cosas raras).

Con respecto a la objeción de los maestros en el sentido de que cuando proponen textos libres los niños no saben qué hacer, estamos persuadidas de que efectivamente es así. Para hablar, los niños siguen las pautas de los adultos; para crear textos ocurre lo mismo. Diríamos: de la nada sale. En sus discursos libres los niños reproducen pero también recrean las pautas de textos modélicos anteriores (recuérdense los límites a la libertad libre), pero textos elegidos, recogidos y pensados por ellos. Obviamente, el maestro no pierde su función; los libros, los relatos grabados, los periódicos, etc., son puestos por él a disposición del niño. Su responsabilidad sigue siendo pedagógica. Ante la repetición del niño puede colaborar con él en el salto cualitativo hacia adelante. La sugerencia amplificadora, la pregunta desencadenante de problemas elocutivos que el niño deberá resolver, el énfasis puesto en un aspecto del discurso del niño que lleva a su desbloqueo, son algunas de las actitudes que debe asumir ante el niño que habla (y por qué no que graba, más tarde escribe y además imprime para incorporar lo dicho a la biblioteca o fonoteca del aula).

Una propuesta de este tipo no puede confundirse con el espontaneísmo acrítico ni con el 'dejar hacer'. Parte y tiene como objetivo la formación integral del ser humano, el llegar a asumirse como persona. Para ello es importante que deter-



min
y pe
ma
del

2.3
to es

Entr
para
cebil
de o
Las
cada
artes
med
nadi
segú
do y
verb

A
oral
en la
la es
dos)
apre
llarse

A
activ
ahor
barqu

(e
ortof
adjet

V
(C
de de

H
(P

• Té
(T
to
di
ci
to
to

minadas elecciones dejen de ser ajenas (alienación) y pasen a formar parte de una corresponsabilidad (maestro-alumno) en ese abrirse a las posibilidades del lenguaje.

2.3 Fines, objetivos y actividades para su tratamiento escolar

Entre los fines del lenguaje está el del instrumento para la construcción del mundo social. No es concebible actualmente una sociedad humana carente de oralidad para la interacción entre sus miembros. Las tendencias pragmatistas podrán alegar que cada vez se escribe y lee menos que la escritura artesana y el libro van siendo reemplazados por medios cada vez más sofisticados. Pero lo que nadie puede negar es que se sigue hablando (y, según nuestra opinión, debiera seguirse escribiendo y leyendo; nos referimos siempre al lenguaje verbal, puesto que se «lee» una imagen, por ejemplo).

Ahora bien, si en la vida cotidiana el lenguaje oral sigue siendo un instrumento imprescindible, en la escolaridad, tanto las técnicas retóricas para la estructuración de discursos (libres y condicionados) como las actividades de aplicación para su aprendizaje significativo, deben figurar y desarrollarse en el currículum.

A continuación ofrecemos una tipología de actividades que complementan lo dicho hasta ahora a lo largo del capítulo: *De Canarias viene un barquito cargado de...*

(el cargamento va desde sonidos -prácticas ortofónicas- a nombres según campos nocionales, a adjetivos, etc.).

Vamos a ver con la nariz, a oler con los ojos, etc.

(Combinaciones de sentidos para la elaboración de descripciones).

Hablamos más lento, más rápido, más alto, más lejos.

(Prácticas, sobre todo, rítmico entonacionales).

- **Técnica del rumor**

(Transmisión de un mensaje de uno en uno a todos los integrantes de la clase. Por defectos de dicción, de memoria, de comprensión, por precipitación, ese mensaje se deforma. Lleva a la toma de conciencia de la necesidad de cuidar todos esos aspectos de la elocución).

- **Cierres textuales**

(Contar un cuento -sin el comienzo o sin el final, etc.- para que el grupo lo complete. Una variante de los cierres es la que atiende a la corrección idiomática. De un texto conocido se extraen oraciones, se las segmenta y los niños deben completarlas según las distintas posibilidades: régimen verbal, régimen preposicional, concordancias. Luego de su realización oral, los casos pertinentes pueden ser escritos en las fichas de «lo que vamos aprendiendo»).

- **Campos asociativos**

(Ofrecer un campo asociativo de vocabulario ya sea para la construcción de una descripción o de una narración dependiendo de los elementos integrados en él).

- **Funciones del relato**

(Entregar una lista de funciones posibles integrables en el texto -o formular las preguntas que las hacen explícitas- y luego preparar este relato primero mediante lenguaje mímico (por ejemplo), luego se pueden efectuar bocetos de las escenas y por fin construir oralmente el relato que luego podrá ser traspuesto a distintos códigos.)

3. La conversación

El medio fundamental y primario de todo intercambio es la conversación, ya que nuestros conocimientos o puntos de vista personales se enriquecen con los propugnados por otros. El docente debe facilitar la comunicación a través de conversaciones; debe destacar su valor social y aprovechar su utilidad educativa.

En la conversación, la interacción que se produce permite modificar, superar o readaptar los enfoques personales no sólo por lo que el otro dice, sino por las aportaciones nuevas que debemos hacer al argumentar y exponer nuestras razones. Sin embargo, por causa del exceso de alumnos o de programas excesivamente cargados de contenidos culturalistas, entre otros motivos, el profesor desaprovecha esta posibilidad fructífera. Por otra parte, quizá, la proliferación de medios audiovisuales impide cada vez más conservar el hábito de

la conversación, incluso en la familia.

El D.R.A.E. indica que la conversación es la «Acción y efecto de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras». Por lo anterior se sigue que es una forma de comunicación oral, interpersonal, en la que se intercambian los papeles de emisor y receptor, manteniéndose el tema que la genera. Una práctica adecuada en la escuela capacita a los niños y jóvenes para mantener conversaciones coherentes, correctas y apropiadas, y este instrumento a su vez posibilita la realización menos conflictiva como seres sociales.

3.1 Problemática didáctica de la conversación

En múltiples situaciones se produce una conversación informal que surge espontánea, de manera circunstancial, que tiene como objetivo intercambiar opiniones, impresiones, necesidades, intereses... Esto ocurre cotidianamente en el recreo; ¿y en la clase?, el profesor debe recordar que la conversación no es un interrogatorio; el niño que responde a un cuestionario no conversa, tampoco se conversa cuando se da la yuxtaposición de monólogos.

En clase, si uno o varios alumnos contestan a cuestionarios fijos del profesor, la situación privilegiada es la de éste, porque habla con varios y varios con él pero no entre ellos y además, porque es el profesor quien impone la trama del tema, quita fluidez porque condiciona la dimensión de las respuestas y hace que aquellos niños, todavía con capacidad limitada para la conversación reflexiva, puedan contestar casi automáticamente, porque se limitan al pensamiento convergente (reproducción de los significantes esperados por el receptor). Por otro lado, cuando cada participante dice lo que piensa o siente, pero sin oír a los demás, tampoco se produce una relación verdaderamente comunicativa.

En la conversación se debe oír a los demás sin interrumpir e intervenir cuando se produce una auténtica aportación. Todo esto requiere una organización mental (prestar atención, relacionar ideas o sucesos...), fluidez expresiva y sobre todo, maduración emotivo-afectiva.

En los primeros cursos, el maestro tendrá que realizar prácticas para que los niños aprendan a centrarse en un tema y con el objeto de que no se disgregue la charla; mientras esto se produce hay oportunidad ya sea para recoger los datos o para trabajar simultáneamente los problemas fónicos, morfosintácticos y semánticos, los de congruencia y propiedad expresiva. También es posible hacer propicia la oportunidad para acostumar a los participantes a respetar no sólo las ideas, sino el tiempo requerido para manifestarlas según ritmos personales.

Las conversaciones sobre temas previamente preparados (de modo inmediato o como repaso de lo visto hace tiempo; charlas que no son para la «nota») sirven para tomar consciencia de conocimientos y lagunas, motivar nuevas lecturas o preguntas, despertar la curiosidad, asumir información nueva o más variada. Dentro de ese tono 'informal', que no impide el rigor, se puede culminar la actividad con la confección de mándalas en los que se sintetizan visualmente los aportes novedosos de la conversación.

En este ámbito, el profesor es un modelo más a seguir (hablante correcto y oyente respetuoso), por ello debe propiciar un clima de sinceridad, de tranquilidad y valoración de todos los miembros del aula, sin descuidar tanto la inhibición como la verbosidad, la intervención fuera de lugar como el soliloquio.

3.2 Para una pragmática de la conversación en clase

Las investigaciones sociológicas sobre las maneras de relacionarse de modo organizado permiten extraer una serie de técnicas de grupo que colaboran en el progreso escolar del uso de la conversación. Se considera que las técnicas más simples son el cuchicheo y el Phillips 66.

En el cuchicheo dos alumnos dialogan sobre un tema (pero, qué profesor en una clase magistral, sobre todo cuando ésta es árida, no habrá padecido el cuchicheo informal) y luego uno de ellos informa. La técnica pura indica que esta conversación dure a lo sumo dos o tres minutos, así como en el

Phillips 66 la intervención individual es de un minuto. Nuestra larga experiencia en técnicas de grupo nos ha permitido observar que esta centración en el tiempo, al menos inicialmente, produce tal monto de ansiedad que el niño no habla. Por parte del profesor se requiere una cierta práctica y un conocimiento de los ritmos personales de los discentes (que exige mucho más que un curso escolar, porque es posible ser rápido para unas cosas y lento para otras) para distribuir en el mismo grupo, niños que en la cuestión de tiempos se complementan entre sí.

Cualquier tema puede hacerse propicio para practicar el cuchicheo en clase. El grupo inicial de dos integrantes permite observar más fácilmente si todos participan y todos opinan. Gradualmente y con mucha precaución se puede pasar a grupos de tres o cuatro integrantes, incluso llegar a los grupos operativos (técnica que no desarrollamos en este capítulo por su complejidad).

Algunos profesores preferirán ofrecer a cada grupo una pregunta o aspecto del problema para debatir, porque en función de su personalidad, ello le permite organizar de modo más ordenado la conversación en el gran grupo. Dado que el tema general es común para todos los grupos, la oferta del maestro debería ser opcional, ya que para los niños con mentalidad autónoma (recuérdese la noción de moral autónoma o su contraria, la heterónoma) resulta innecesaria y a veces inconveniente.

En el Phillips 66 la clase se divide en asociaciones estructuradas por seis alumnos. Los integrantes de cada grupo pequeño discuten un tema común durante seis minutos en los que deben llegar a una conclusión. Los informes de todos los subgrupos dan lugar a la conclusión general, que es asumida por la clase.

El Phillips 66 representa un paso adelante con respecto al cuchicheo y está a mitad de camino de la conversación de todo el grupo. El número de integrantes exige un coordinador que organice la discusión y usualmente un secretario que tome nota. Conviene que los integrantes intercambien estas funciones con cierta periodicidad o cuando se trata un tema nuevo. Con respecto al cuchicheo la interacción es más compleja, los conflictos son más

frecuentes, pero interesan para el equilibrio de emociones y afectos, la atención tiene que atender a múltiples puntos de vista que deben ser evaluados, exige más responsabilidad porque el coordinador cuida que no se caiga en el amiguísimo, propicia la tolerancia, la paciencia y el copensar porque de lo contrario la tarea no se realiza.

La temática que provoca la conversación del gran grupo puede surgir de la tratada por las técnicas anteriores o ser autónoma. La lectura de un libro, una película, una visita extraescolar, un problema de clase o del colegio, una noticia periodística... El conocimiento de técnicas de grupo ayudará al docente a organizar (sin dirigir) estas conversaciones. Conviene distribuir a los alumnos en un gran círculo para que todos se vean y escuchen nítidamente. Debe elegirse un tema que motive y no se sienta como impuesto o exterior a los intereses de los discentes, ya que en este caso la mayoría no intervendrá. Esta variedad de elocución es difícil en grupos excesivamente numerosos y mal integrados.

Si dejamos de lado las condiciones de estructuración del grupo y pasamos a las actitudes de los interlocutores ante el tema de conversación, nos encontramos con una forma que es de uso cotidiano, que fue objeto de estudio de las retóricas y que, sin embargo, suele ser descuidada en la educación sistemática. Nos referimos a la controversia (también llamada polémica aunque el uso la ha especializado para los intercambios escritos). La lengua oral es, frecuentemente, apelativa, busca convencer, persuadir, que el receptor coincida con nuestras ideas (nada impide que, a pesar de estar persuadidos de la adecuación de nuestra propuesta, practiquemos el coincidir con las ideas de nuestro interlocutor: no sólo se pone uno en el lugar del otro, lo comprende mejor como ser humano, sino que se mejoran las técnicas argumentativas).

Hay situaciones en las que se enfrentan dos posturas, dos concepciones del mundo, dos vivencias distintas y se entabla la polémica. Pero si se debate es para llegar a una síntesis superadora. En clase (y se supone que tampoco fuera de ella) nunca debe convertirse en un enfrentamiento agresivo y descalificador. Ser capaz de captar otra verdad relativa o de matizar la propia es el objeto de estas

intercambios dialécticos y, si esto no es posible, debe aceptarse el derecho de los otros a pensar de otra manera, sin que pierdan nuestro respeto.

Para que la controversia sea fructífera hay que aprender a fundamentar los propios criterios, a desenmascarar razonamientos falsos o falacias y a utilizar técnicas argumentativas válidas.

La fundamentación de una opinión exige tomar conciencia de los motivos (que en las ciencias son causas) por los cuales se asume esa postura, ese criterio, o se propone esa solución a, por ejemplo, un conflicto. El saber explicitar esos motivos exige muchas veces un pensamiento verbal lúcido, mecanismo ante el que los niños y los adolescentes suelen quedar paralizados, sobre todo si la permisividad, tanto familiar como escolar, los ha acostumbrado al «porque sí».

En general, se reiteran con distintas palabras las mismas afirmaciones (útil para la comprensión del interlocutor, pero no para el avance de la polémica), se cae en contradicciones (la memoria y la atención deben estar alerta), se mezclan inconvenientes con ventajas, etc. Para superar estos inconvenientes, sobre todo al principio y dado que estamos en presencia de un tipo de elocución condicionada, deben seguirse con rigor ciertas normas como: 1) encabezar cada fundamento con la partícula «porque», 2) dejar de lado las desventajas, 3) concretar lo más posible cada fundamento, y 4) expresar uno por vez. Es innecesario resaltar que estos tipos de fundamentación pueden hacerse oralmente, por escrito o de forma mixta. El mismo grupo puede autoevaluar si el proceso ha sido adecuado y eficaz.

La argumentación se usa con los temas que exigen objetividad; no se trata aquí de gustos o de posturas personales, sino de búsquedas científicas. Los participantes deben responder a las objeciones de los interlocutores, y como nunca se sabe con certeza cuáles serán éstas, la argumentación exige facilidad de réplica y serenidad expositiva. Es fundamental proceder con orden: dada la primera afirmación y sus objeciones (que podrán ser recogidas mediante rápidas notas), responder a todas ellas antes de continuar e ir realizando, si es necesario, modificaciones totales o parciales sobre la marcha. También deben tenerse en cuenta las normas

fijadas para la fundamentación.

Tanto en la fundamentación como en la argumentación se debe estar alerta contra los razonamientos falsos o conductas inapropiadas (falacias), como es el caso de insultar al interlocutor cuando no se sabe contradecir su argumento, o la apelación a la autoridad con razón suficiente. A veces también se intenta conmovier, equivocar con usos ambiguos del lenguaje, deducir supuestos verdaderos de premisas falsas, generalizaciones improcedentes, hacer preguntas que sólo permiten una respuesta. La manera de corregir estos errores está en conocer estas falacias y practicar en clase su descubrimiento. En cualquier conversación con principios científicos deben descartarse los argumentos emotivos. En el plano lingüístico hay que utilizar terminologías precisas y en el caso de las falacias, deben conocerse los fundamentos lógicos (sobre todo por parte del profesor) y que la práctica afiance en ellos a los alumnos.

3.3 Graduación de técnicas

Para llegar a una conversación operativa es necesario desarrollar antes otras actividades, pues los alumnos sin entrenamiento no saben asumir bien su papel y, además, al mismo profesor le costaría mucho coordinar y orientar su consecución educativa.

Se pueden graduar estas técnicas a partir del panel. Este requiere un grupo de alumnos que previamente trabajen un tema y luego lo discutan delante de la clase. Así, los integrantes de ésta pueden observar el desarrollo de un pequeño debate y luego, en el análisis que se haga, descubrir que hay hablantes seguros o inseguros, inhibidos o verborágicos, discutidores o aceptadores de las opiniones de los otros y también que los oyentes se distraen, interrumpen, cuchichean, corrigen, asienten, etc.

Esta valoración del papel es relativamente fácil de visualizar cuando se está fuera del grupo que interviene en el mismo, pero resulta difícil si se es un integrante más. Luego, como actividad creativa se puede improvisar una dramatización donde unos niños traten de imitar a los panelistas y sus



características. También para que éstos se autoescriban y autocorrijan resulta positivo el uso del video o, al menos, de una grabación sonora.

Los panelistas pueden pertenecer al mismo curso o provenir de niveles superiores, pero el profesor debe ayudarlos a preparar convenientemente el tema. Resulta útil que se confeccione un guión mínimo por escrito. El profesor o un niño-coordinador pueden cumplir la tarea de ordenar la discusión y uno o dos más hacen las veces de secretarios, para tomar notas que sirvan para las conclusiones finales. Posteriormente todos analizarán errores y logros.

También se pueden organizar varios grupos pequeños y simultáneos de debate sobre un tema anteriormente seleccionado e investigado. Siempre contarán con un coordinador y un secretario que tome las notas. En estos casos es de fundamental importancia el que los niños sepan y asuman el hecho de trabajar a media voz, para no molestar a los demás grupos. Antes de que termine la clase, se llevará a cabo la puesta en común. A nivel didáctico es imprescindible que esté claramente determinado el tema y que se dé un tiempo limitado para cada discusión, atendiendo a ritmos personales.

Habitados los alumnos a estas prácticas, puede pasarse al debate (o foro), para el que se requieren todas las habilidades y destrezas que se han ido adquiriendo. El debate plural y respetuoso es la base de una sociedad democrática y de cualquier comunidad educativa. Generalmente se designan como debates, charlas que no lo son. Ya se ha dicho que los temas de los debates deben prepararse con anterioridad, lo que implica que en un primer momento se investigue en fuentes bibliográficas (libros, revistas, periódicos...), se realicen entrevistas a especialistas, se observe o experimente y se ordene la información recogida.

Inicialmente el coordinador puede ser el maestro, pero luego conviene que los alumnos se alternen entre ellos en esta función, pues su desempeño supone equilibrio, conocimiento y práctica. Al coordinador corresponde presentar el tema, organizar el debate y exponer las conclusiones finales. Coordinar implica, por tanto, entre otras tareas: distribuir el uso de la palabra, guiar hacia aspectos no tratados, ofrecer síntesis parciales, evitar digre-

siones, impedir descalificaciones, limitar el tiempo, destacar las falacias, ser imparcial, huir del protagonismo, etc.

3.4 Evaluación y valoración del progreso evolutivo en el niño

El problema de la evaluación suele ser el más conflictivo de los temas pedagógicos y esto ocurre porque se atribuye al profesor simultáneamente la responsabilidad y el poder de decidir acerca de los progresos de los alumnos. En estas condiciones la tarea educativa se vuelve tensa para el docente sensibilizado ante el futuro del niño y terrorífica para éste, que siempre está en relación de dependencia de lo que el maestro «ponga» en su libro de notas escolares.

Se ha querido paliar este problema mediante juicios cualitativos del tipo de «progresó adecuadamente» y aún con la llamada evaluación continua (que en muchos casos sigue reducida a cinco exámenes con sus correspondientes recuperaciones), para la que se preparan fichas tabuladas que, al estar tipificadas, no siempre responden a las situaciones reales de clase.

Para nosotras, el problema es de base se trata de la función docente. El profesor asume plenamente su responsabilidad en términos de una ética superior cuando interactúa con los alumnos. Esto significa que no es 'el evaluador', sino que más allá del magistrocentrismo, del paidocentrismo y del logocentrismo, se forma con los alumnos. Propiciamos, entonces, la coevaluación (del alumno y del profesor, de la experiencia y del currículum) y la autoevaluación. Propiciamos también la evaluación cualitativa (nada impide, por otra parte, el llegar a cuantificar aspectos cualitativos: el problema es para qué).

En base a la fundamentación científica que hemos dado a los aspectos lingüísticos de este capítulo, consideramos que evaluar el progreso elocutivo del niño tampoco concierne a apreciaciones subjetivas. Los hechos de coherencia, de corrección idiomática, de propiedad expresiva no se correlacionan con opiniones impresionistas del tipo «me gusta» o «no me gusta». En todo caso, quien pueda

utilizar esta expresión es el niño (nunca el maestro) y en el segundo supuesto habrá que indagar por qué algo de lengua no le gusta, obviamente sin descuidar el desarrollo de su gusto positivo.

Para la coherencia del saber hablar en general, para la corrección idiomática en el uso del español, para la propiedad expresiva de los discursos orales producidos por el niño, tendremos que partir del nivel alcanzado cuando comienza el curso (lo que sabe porque lo usa comprensivamente), las faltas (las carencias porque todavía no efectuó determinados aprendizajes), los errores (confusiones, equívocos que revelan que se ha dado una adquisición, pero que no está claramente internalizada).

Para la coevaluación son interesantes los informes del grupo (orales con los más pequeños, orales y escritos a partir del ciclo medio) y para la autoevaluación (que es entendida como coevaluación porque el alumno y profesor trabajan sobre los mismos criterios) es de fundamental importancia el diario personal.

Tanto la autoevaluación como la coevaluación pueden efectuarse usando la conversación entre los niños y con el maestro (el tema puede ser: «¿Cómo van las cosas?»). Esta actividad resulta preparatoria del diario personal. El maestro puede recoger sus notas (escritas o grabadas) y el alumno aprovecha datos, observaciones, argumentos de sus compañeros.

Esta tarea sólo puede cumplir el objetivo de que la evaluación sirva para avanzar si es vista como copensar en solidaridad. Los alumnos no se 'con-

trolan' entre sí, se ayudan; la corrección no es un castigo, sino el medio para alcanzar la aspiración de ser hablantes que puedan expresar todo lo que quieren decir y que el oyente comprenda.

CONCLUSIÓN

Como se habrá podido observar, no hemos tratado el lenguaje utilitario, que sirve para la práctica de la vida cotidiana, como una forma determinada inexorablemente por rasgos como los de degradada o restringida, por las urgencias, las falencias, los descuidos, la incultura. Esto hubiera significado tratarlo como un 'en sí' absoluto. Nos ha interesado más mostrar lo que la escolaridad puede ofrecer al niño en su aspiración por constituirse en una persona que se siente gratificada porque se comunica con fluidez, con claridad, con precisión, que es respetada en su manera peculiar de hablar y que a la vez respeta las de otras regiones o estratos socio-culturales, que busca en sí una Koiné para su comunidad lingüística, pero no considerando que la suya es la única ejemplaridad sino rescatando lo que es funcional y normal.

Por fin, como el lenguaje verbal es materializado por medio de discursos o textos, hemos creído pertinente propiciar el trabajo didáctico en lo que concierne a la coherencia, corrección y propiedad, características necesarias no sólo en otros lenguajes, sino también y fundamentalmente en el de la vida diaria.

PRE:

E
r
s
c
b
e
a
E
r
e
hp
i
p
t
h
c
c
cLA
ENSH
diza
con
las
con
en
me
parapre
1989

LECTURA:
**LA CONVERSACIÓN AL SERVICIO DE LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE***

PRESENTACIÓN

Este texto presenta la sistematización de las experiencias de una profesora, en el uso de la conversación como recurso didáctico. La conversación es considerada por ella, como una forma idónea de interacción comunicativa con fines de aprendizaje, entre los alumnos y el maestro, así como entre los alumnos mismos. Mediante esta forma de trabajo en el aula, ella considera que los alumnos pueden desarrollar conocimientos relacionados con la lectura y la escritura, y con las otras materias del currículum de la escuela primaria.

Esta lectura contiene experiencias y ejemplos que pueden ser provechosos para el docente interesado en integrar en su práctica, nuevas experiencias pedagógicas y didácticas. El interés radica en que el texto tiene la cualidad de presentar, de manera paralela, la reflexión teórica del uso de la conversación como método de trabajo en el aula, y la ejemplificación y descripción de la práctica conversacional con los alumnos.

**LA CONVERSACIÓN AL SERVICIO DE LA
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE**

Hasta aquí nuestro objetivo ha sido analizar la importancia de la conversación en el aprendizaje de los niños y el papel que esta conversación con el profesor puede desempeñar para promover las destrezas de cada niño en el pensamiento y la comunicación. Hemos mostrado que las destrezas en el uso del lenguaje no se desarrollan aisladamente de otros aprendizajes sino que son una parte, esencial, de todo el aprendizaje que intenta-

*Joan Tough. "La conversación al servicio de la enseñanza y el aprendizaje", en: *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Visor, 1989. pp. 140-211.

mos que los niños adquieran en la escuela.

Hemos resaltado que la conversación contribuye más al aprendizaje de los niños cuando está basada en las propias experiencias directas de éstos. La conversación constituye una dimensión importante de las experiencias de los niños y determina, en gran medida, la visión que tendrán del mundo que les rodea y el tipo de significados que tendrán en el futuro.

Mediante su intervención en los diálogos con adultos se introduce a los niños en las formas de pensamiento adultas. Todos los niños tienen un potencial de pensamiento y uso del lenguaje, pero es necesaria la interacción con adultos, mediante el diálogo, para que se desarrolle ese potencial. El diálogo con el profesor puede ser la principal experiencia en el pensamiento del niño y, por lo tanto, debe contemplarse como un recurso que se puede utilizar para apoyar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

¿Cuáles son las consecuencias de enfocar así el papel del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje de niños entre siete y trece años?

La primera es que influye en nuestros objetivos pedagógicos. En segundo lugar, influirá en las experiencias planificadas que proporcionamos en la escuela con el fin de alcanzar dichos objetivos; es decir, para el currículum. En tercer lugar, influirá en la forma de poner en la práctica dicho currículum; es decir, en la interacción entre los propios niños, y entre los niños y los maestros; esto atañe a la organización del ambiente de la escuela y del manejo de los niños.

Los objetivos de la educación

La importancia que asignamos al desarrollo de las destrezas de pensamiento y uso del lenguaje de los niños refleja nuestra idea de que la educación debería ser algo más que la simple adquisición de unos conocimientos y destrezas básicas. Eso implica que todos los niños deberían adquirir un repertorio de habilidades intelectuales y comunicativas, no sólo para apoyar su aprendizaje en la escuela, sino como habilidades que necesitarán durante su vida en una comunidad más amplia. La opinión de

que el aprendizaje y las destrezas de pensamiento surgen gracias al diálogo implica que vemos la educación como un proceso, mediante el cual, se ayuda a los niños a convertirse en adultos que piensan y que, gracias al desarrollo de la capacidad de reflexionar sobre sus propias necesidades y las de los demás, llegan a ser ciudadanos socialmente responsables, capaces de participar en las decisiones y contribuir al bienestar económico y social de la comunidad.

Los objetivos específicos de la educación de los niños entre siete y trece años, no sólo deben ser compatibles con estos objetivos generales de la educación, sino que también deberían contribuir a su realización. Entre los objetivos de la educación, en este grupo de edad, deberían estar el ayudar a los niños a adquirir los conocimientos relacionados con el ambiente y con nuestra historia; a dominar las destrezas de lectura, escritura y matemáticas y a utilizarlas con el fin de impulsar su propio aprendizaje; ayudarles para que tengan acceso a su cultura y para que desarrollen los intereses que lleguen a ser, y quizás para siempre, una fuente de placer; ayudar a los niños a ser imaginativos en su pensamiento y capaces de utilizar una gran variedad de medios para expresar sus ideas; ayudarles a desarrollar destrezas de pensamiento y comunicación; a desarrollar actitudes para la solución de problemas así como dedicarse a «aprender» por el significado y la satisfacción que conlleva.

En todos estos objetivos está implícito que el pensamiento y la comunicación son destrezas fundamentales y esenciales para todos y que son necesarias en todas las áreas del currículum para que el aprendizaje sea eficaz.

La conversación y el currículum

En los capítulos siguientes hablaremos de *objetivos* para referirnos al aprendizaje que queremos que realicen los niños, y nos referiremos al *currículum* como aquellas experiencias planificadas que damos a los niños para que alcancen esos objetivos. Esta puede ser una interpretación del término currículum bastante más amplia de la que generalmente se utiliza. Proporcionar el aprendizaje a los

niños no es sólo cuestión de seleccionar lo que debe enseñarse, sino también de seleccionar los métodos apropiados de enseñanza.

Pero hemos expuesto en capítulos anteriores que la conversación es un medio de aprendizaje muy importante y que, mediante el diálogo se puede mejorar tanto el aprendizaje específico como las destrezas generales de pensamientos y de comunicación. La conversación ocupa así un puesto principal en el currículum, tanto por ser un medio de aprendizaje y enseñanza, como por ser el método más general para ejecutar el currículum.

A partir de ahora analizaremos, así pues, cómo puede utilizarse la conversación para hacer realidad nuestros objetivos curriculares; es decir, para asegurar el tipo de aprendizaje que nos proponemos. En este libro no podemos considerar con todo detalle la contribución que puede hacer la conversación a las diferentes áreas del currículum. Sólo podemos examinar el potencial de los diferentes tipos de actividades que se emplean en las diversas áreas. Consideraremos las actividades que podrían ayudar a los niños a obtener el mayor beneficio de la conversación ya sea con sus maestros o entre ellos mismos. Distinguimos cuatro tipos de actividades, todas ellas tienen ciertas características que las relacionan con el tipo de aprendizaje que se va a realizar y que se apoyan en destrezas de pensamiento y uso del lenguaje concretas.

1. Establecer las destrezas básicas

Queremos que los niños utilicen las destrezas de la lectura, la escritura y las matemáticas como instrumentos para examinar y explorar todos los tipos de experiencias proporcionadas por su aprendizaje. Para que estas destrezas puedan servir a este propósito, los niños deben alcanzar cierta competencia en ellas y nosotros habremos de proporcionarles las experiencias que les ayuden a conseguirla. En el capítulo XII examinamos el modo en el que la conversación puede ayudar a los niños a establecer estas habilidades básicas como instrumentos para utilizar en todas las áreas del currículum.



2. Utilizar otras formas de expresión

A menudo se pide a los niños que representen sus ideas mediante diversas actividades. Para expresarlas utilizan la música, el movimiento, la dramatización y otros muchos medios. La conversación ayuda al niño a valorar las posibilidades que le ofrecen esos diferentes medios y también contribuye a la ampliación de sus ideas mediante representaciones como las que citamos. En el capítulo XIII consideramos las oportunidades que tales actividades proporcionan a la conversación y la contribución de ésta a la representación de las ideas de los niños.

3. Emplear experiencias directas

Los maestros idean situaciones con las que pretenden que los niños puedan examinar, explorar e investigar el mundo que les rodea como punto de partida para el aprendizaje en muchas áreas del currículum. En el capítulo XIV examinamos cómo ayuda la conversación a los niños a analizar e investigar, y cómo conduce al desarrollo de formas esenciales de pensamiento que contribuyen al aprendizaje del niño en una serie de materias.

4. Utilizar experiencias imaginadas

Muchas actividades del currículum no pueden comenzar por la observación directa sino que requieren que los niños imaginen personas, lugares o actividades que todavía no han visto. Estos pueden ser reales, como en geografía o en sociales, pueden pertenecer a la historia o pueden ser ficticios, como en la literatura. En el capítulo XV consideramos cómo la conversación ayuda a los niños a desarrollar formas de pensamiento intrínseco a esas áreas temáticas, que van más allá del conocimiento que pueden obtener con sus experiencias directas.

El ambiente del aprendizaje

¿Qué tipo de entorno se necesita para apoyar al

máximo el aprendizaje de los niños? No podemos describir un medio ambiente ideal ya que existen muchos factores que de alguna forma convierten en única a cada clase. La personalidad del maestro y los niños, las características del barrio del que proceden, el medio ambiente físico y los recursos de la escuela, las relaciones y la cooperación entre los profesores, todo contribuye, y entre todos producen un ambiente con sus propias pautas de interacción.

Pero podemos distinguir algunas características de la interacción que contribuirán a un medio ambiente que promueva el pensamiento y el aprendizaje de los niños y en el que pueda prosperar el desarrollo social y personal. La mayor parte de las aulas con niños entre siete y trece años tienen entre veinte y treinta y cinco alumnos, y para que la interacción entre ellos sea provechosa y el aprendizaje se desarrolle sin dificultades se necesitará una dirección y un control. Usamos el término *interacción para el aprendizaje* para referirnos a una comunicación útil entre los niños y, entre éstos con sus maestros, en la que se reconocen las condiciones precisas para estimular y apoyar el pensamiento y el aprendizaje.

Una característica de la *interacción para el aprendizaje* es que se ayuda a los niños a desarrollar las actitudes que les llevan a controlar su propio uso de la conversación y a reflexionar acerca de los propósitos a los que sirve. A nadie se le ocurre que la conversación de los niños deba ser siempre seria y dirigida sólo hacia la tarea en cuestión. Pero el examen de un medio ambiente de aprendizaje eficaz nos indica hasta qué punto puede estimular y mantener el interés de forma que el aprendizaje sea una ocupación agradable y absorbente. En esta atmósfera, la conversación debería estar en función del interés y de la reflexión sobre la actividad del aprendizaje, aunque las incongruencias y las asociaciones inesperadas den origen a chistes y a risas. En un ambiente de aprendizaje acertado, la diversión y el humor surgen como parte del aprendizaje y no como una distracción o una liberación de tareas sin sentido que los han hundido en el aburrimiento.

Motivación e interacción

La primera característica de un entorno que pretenda promover el aprendizaje es proporcionar actividades que estimulen el interés, que fomenten la participación continua y que constituyan un reto a las destrezas de los niños. Mediante tales actividades el aprendizaje cobrará importancia y satisfacción y se lo buscará por el interés y los sentimientos de realización que despierta.

Por tanto, proporcionar actividades que motiven el aprendizaje debido a su interés intrínseco para los niños, es una condición esencial de un ambiente basado en la interacción para el aprendizaje entre niños de edades comprendidas entre siete y trece años. En capítulos anteriores expusimos que la conversación con el profesor es una parte importante en estas experiencias ya que puede estimular el interés e incrementar el pensamiento y aumentar el valor de la actividad. El diseño de las actividades no basta para garantizar la motivación en los niños por el aprendizaje. Las relaciones con el maestro son lo más importante y los niños necesitan sentir que se aprecian sus esfuerzos. Aunque los niños más pequeños pueden tolerar las actividades aburridas para complacer al profesor, con el tiempo la necesidad de aprobación del maestro no será suficiente para evitar la sensación de aburrimiento; esto quiere decir que las tareas deberán proporcionar satisfacción por sí mismas.

Los niños no siempre encuentran fácil el aprendizaje, incluso cuando las actividades les resultan interesantes. Qué necesarias se hacen las relaciones con el profesor cuando el aprendizaje se vuelve difícil y el niño necesita sentirse apoyado en sus esfuerzos para prevenir los sentimientos de fracaso. Todos los niños necesitan sentir con frecuencia la experiencia del éxito y es importante que los maestros sean conscientes de que los niños necesitan estímulo y elogios por sus esfuerzos.

A menudo los profesores expresan sus opiniones sobre los niños y sobre sus trabajos para motivarles a fomentar su esfuerzo. Aunque la coacción y la burla puedan parecer eficaces a corto plazo, a la larga destruyen el auto-respeto de los niños y el respeto de sus compañeros; empiezan a

competir por conseguir la aprobación del profesor, una forma de motivación que no puede sustentar el aprendizaje una vez que el maestro no esté implicado. Las humillaciones que experimentan los niños pueden llevarles a rechazar la escuela y a los maestros.

Las actitudes que expresan los profesores en la conversación cuando se dirigen a los niños y cuando evalúan su trabajo y su comportamiento, van a establecer un modelo de relaciones que los niños extenderán a todo lo demás. Los maestros deben censurar el comportamiento de los niños cuando sea necesario y criticar sus trabajos, pero al hacerlo, es importante que se les ayude a reflexionar acerca de las razones de tal crítica, y la conversación que ocasiona la autoevaluación parece la idónea para estimular actitudes responsables.

Se puede ayudar a los niños a hacer juicios sobre la mala conducta mediante el diálogo con el maestro. Esto no quiere decir que no se deba discutir nunca el comportamiento de los niños delante de toda la clase. Son esenciales las discusiones cortas y frecuentes sobre los principios generales que deben guiar el comportamiento de los niños y del maestro. Los niños necesitan oportunidades para explicar y justificar su comportamiento, para pensar por qué en algunas ocasiones el profesor no acepta tales justificaciones y no disculpa su comportamiento; necesitan ayuda para reconocer los motivos que hay detrás de las opiniones y juicios del maestro.

Modelos de interacción

No podemos describir un modelo de interacción que produzca el ambiente de aprendizaje más favorable. Los maestros y los niños se relacionan con diferentes propósitos. El fin para el que se utiliza la conversación debe determinar si los profesores se dirigirán a los niños juntos en un grupo grande, si escogerán a un niño para dialogar con él o sin conversarán con un grupo pequeño. El modelo de interacción cambiará a lo largo del día: el maestro puede conversar con la clase entera informándole de las actividades que se van a realizar, ofreciéndole descripciones y direcciones y compro-



bando que los niños le entiendan. Cuando los niños se ponen a trabajar el maestro puede ir de uno a otro, dialogando con cada uno sobre su trabajo antes de hablar de nuevo con todo el grupo sobre algunos aspectos de las actividades o dar orientaciones sobre el siguiente trabajo.

A menudo el profesor pedirá a los niños que trabajen en grupos pequeños, utilizando juntos diversos materiales o instrumentos para conseguir unos objetivos concretos. El maestro hablará por turno con cada grupo, a veces tomándose el tiempo suficiente para dialogar con uno o dos niños y en ocasiones conversando con toda la clase. En otros momentos los niños pueden trabajar en pequeños grupos sin el profesor. Aunque éste pueda hablar con ellos al principio, los niños tendrán que seguir trabajando sin su ayuda durante un período de tiempo más o menos largo.

Los modelos de interacción entre niños y profesores varían considerablemente cuando los niños se dirigen al maestro o entre sí con diferentes fines. Este modelo será distinto, según las clases. Algunos profesores rara vez emplean el trabajo en grupos pequeños; otros, en cambio, confían en ellos como una forma básica de trabajo y sólo de vez en cuando conversan con toda la clase. Sea cual sea el modelo de interacción, el maestro debe buscar la ocasión de dialogar individualmente con los niños para valorar y fomentar su uso del lenguaje y para seguir atento al descubrimiento de sus habilidades y dificultades y su capacidad para enfrentarse a las demandas que plantea el aprendizaje.

Tamaño del grupo e interacción

Un factor que influye en el carácter de la interacción es el número de niños que el profesor trata de incluir en cada conversación. Hemos mostrado que en la conversación individual con un niño el profesor puede concentrarse en sus necesidades y dificultades. Esta relación tutorial podría mantenerse incluso cuando el profesor conversa con dos o tres niños, particularmente si estos tienen experiencia de conversar a solas con el maestro y si éste es consciente de las destrezas y dificultades de cada uno. Para

que la conversación en un grupo pequeño sea productiva, los niños necesitan haber establecido las expectativas que se desarrollan mediante el diálogo: deben ser capaces de escuchar la conversación de unos con otros y prestar atención a los puntos que se están exponiendo; deben reflexionar cuidadosamente y expresar claramente su pensamiento cuando sea su turno. Cuando se utilice la conversación para explorar una experiencia común, el maestro puede ayudar a cada niño a pensar, participar y seguir las ideas del resto del grupo. El conocimiento del profesor de las destrezas y dificultades de los niños del grupo influirá en el papel que juegue la conversación del profesor.

En la práctica, en la escuela no es siempre posible comunicarse individualmente con los niños o con grupos suficientemente pequeños para que el maestro pueda dialogar con cada niño. El profesor es responsable de un grupo numeroso de niños y cuando emplea todo su tiempo con un niño, o con un grupo pequeño, los demás no podrán tomar parte en la interacción con el profesor. Por eso, los maestros deben calcular el tiempo que van a emplear en dialogar individualmente con los niños y asegurarse de que el resto pueda seguir las actividades individuales o de grupo, sin su ayuda durante ese tiempo. Deben saber qué es lo que se puede comunicar eficazmente a toda la clase, qué debe comunicarse mediante la conversación con grupos pequeños y qué es lo que se tiene que comunicar sólo mediante el diálogo individual con un niño.

La conversación con grupos numerosos

Cuando los profesores conversan con un grupo numeroso de niños pueden partir, un tanto ligeramente, de la idea de que todos tienen la misma capacidad para utilizar y entender el lenguaje y que todos pueden seguir la conversación del maestro con la misma facilidad, e interpretarla mediante actividades mentales internas. Es fácil suponer que todos los niños tienen un pasado común de experiencias y que todos ellos pueden proyectar la intención del maestro. Cuando se dan instrucciones y explicaciones en la conversación normal

hay una interacción entre el hablante y el oyente; éste sabe que si necesita información adicional puede pedirla. Cuando los niños reciben instrucciones y explicaciones, con frecuencia no son capaces de reconocer que la información es ambigua o que falta la información esencial. Cuando el maestro conversa con un niño o con un grupo reducido, es posible comprobar si cada niño sigue la conversación y la entiende. Cuando un profesor conversa con un grupo numeroso se puede animar a los niños a hacer preguntas pero no es posible comprobar si todos le siguen y le entienden.

Cuando el maestro conversa con un grupo numeroso se puede pedir a uno o dos niños que participen de alguna manera, pero no es posible que todos, ni siquiera que muchos de ellos, tomen parte en la discusión. Por tanto, el profesor ve sólo una pequeña parte de las destrezas del lenguaje de la mayoría de los niños del grupo.

Hay otros problemas de comunicación con grupos numerosos. La mayoría de los niños no son capaces de decir nada y cuando uno da una respuesta larga los demás pueden escuchar sólo una parte del intercambio, se sienten frustrados y les es imposible mantener el interés. Puede que el maestro entonces piense que la atención de los niños sólo se puede mantener gracias a su propia conversación y les proporcione pocas oportunidades de participar, adoptando en su lugar una técnica interrogativa que sólo deja a los niños dar respuestas de una o dos palabras.

Quizás el mayor problema de comunicación con un grupo numeroso sea que no solo es difícil comprobar que se está produciendo el aprendizaje que se pretendía, sino que también es imposible evitar otro aprendizaje no pretendido. En el grupo numeroso los niños pueden aprender a volverse pasivos en el proceso de aprender y comunicarse. También los niños pueden aprender a retraerse de escuchar e interpretar. Algunos niños pueden aprender a observar e imitar a los otros cuando siguen las instrucciones en el grupo numeroso, en lugar de aprender a estar atentos a los significados expresados por el profesor.

Un maestro que desarrolle activamente una política de valoración del uso del lenguaje de los

niños y que busque la ocasión de fomentar el uso del lenguaje mediante el diálogo, será capaz de entender los problemas que para algunos niños supone la conversación en un grupo numeroso. Conocer las destrezas de pensamiento y uso del lenguaje de cada niño mantendrá al maestro atento a las formas de uso del lenguaje que pueden causar dificultad a muchos niños. El profesor será consciente de la necesidad de complementar la conversación con el grupo numeroso mediante la conversación individual, o en pequeños grupos, con el fin de asegurarse de que entiendan. El conocimiento y las destrezas conseguidas mediante el uso del diálogo ayudarán al maestro a decidir los propósitos a los que puede servir la conversación con un grupo numeroso y aquellos para los que es mejor la conversación con un grupo pequeño o con un solo niño. Es decir, este conocimiento contribuirá a decidir los criterios con los que el maestro distribuye las tareas individuales, la organización del trabajo en grupos pequeños y la mejor forma de conversar con los niños mientras trabajan. Dicho conocimiento también ayudará al maestro a saber cuándo puede utilizarse eficazmente la conversación con el grupo numeroso para promover el aprendizaje.

Hay muchas ocasiones en las que es valiosa la conversación con la clase entera. Esta debe emplearse para estimular el interés y proporcionar un punto de partida para una serie de investigaciones; también, cuando se trabaja en grupos pequeños puede utilizarse en la puesta en común, para informar de las actividades que ha realizado cada uno de los grupos. El maestro puede exponer la información necesaria, resumir la información recogida de diferentes fuentes, presentar extractos de la literatura y comentarios de actualidad. La conversación del maestro con toda la clase si quiere ser de provecho, debe planificarse y diseñarse para promover el aprendizaje de los niños. Si los niños no tienen ni una base de experiencia directa con la que dar significado a las ideas que el profesor expresa, ni habilidades en el uso del lenguaje que les capacite para interpretar la conversación del maestro, pueden tener grandes dificultades para seguir y aprovechar las exposiciones del profesor. Los métodos de enseñanza que se basan principal-

men
sest
de p
pues
niño
y tre
de lo
sami
todas
segu
expe
La
impo
marc
prese
ción
pació
ducta
lizaci
El
sólo
niño
sació
Obvia
grupc
y sup
conve

La cor

Evide
el usc
puede
maest
siones
claran
planif
prepar
mos c
dicien
claros
podem
si se c
media
obtene
niños

mente en que los niños puedan seguir largas sesiones de conversación, y con escasa experiencia de primera mano para apoyar el aprendizaje propuesto, no son adecuados para la mayoría de los niños de siete a once años. Algunos niños de doce y trece años pueden aprovechar las exposiciones de los maestros porque tienen habilidades de pensamiento y lenguaje muy bien desarrolladas. Pero todavía habrá muchos que tendrán dificultad en seguir la conversación del profesor sin la ayuda de experiencias directas y sin diálogo.

La conversación con el grupo numeroso es importante para la organización y para la buena marcha de la clase. Para que ésta sea eficaz hay que presentar al grupo los planes del día, la información que necesitan tener los niños sobre su participación en las actividades, la discusión sobre la conducta adecuada y las instrucciones sobre la utilización de materiales.

El hecho de explicar a todo el grupo detalles que sólo conciernen a un grupo pequeño o a un solo niño puede llevar a que gran parte de la conversación no sea interesante para los demás. Obviamente, es más apropiado hablar sólo con el grupo o con el niño al que interesa tal información y supone un mejor uso del tiempo dedicado a la conversación.

La conversación del maestro

Evidentemente, las destrezas del propio maestro en el uso del Lenguaje son importantes. Los niños pueden tener dificultades si la conversación del maestro es titubeante y desorganizada, si las expresiones son demasiado complejas o si no expresa claramente sus ideas. Como maestros necesitamos planificar el uso de la conversación igual que preparamos los demás recursos. Sobre todo debemos controlar cuidadosamente lo que estamos diciendo y ser conscientes de la necesidad de ser claros y de las dificultades de comprensión que podemos causar en los niños. Debemos averiguar si se consigue el aprendizaje que nos proponemos mediante la conversación o si dicho aprendizaje se obtendría mejor mediante la conversación con los niños en alguna actividad que ofrezca la experien-

cia directa necesaria. Los niños necesitan esta experiencia directa como base para el aprendizaje; la conversación es necesaria para ayudar a los niños a obtener el máximo de sus experiencias directas: ambas son esenciales para un aprendizaje eficaz.

Utilización de otros recursos

A veces, no es posible dar a los niños las experiencias directas que apoyen el aprendizaje propuesto y, en ese caso, el profesor debe recurrir a otras fuentes: para apoyar la comprensión de las ideas expresadas en la conversación se pueden ofrecer experiencias vicarias que incluyan el uso de películas, diapositivas, programas de televisión y dibujos. Para que el aprendizaje mediante tales métodos sea eficaz, es importante el propio conocimiento de los maestros, sus destrezas del uso del lenguaje y el conocimiento sobre las destrezas y capacidades de los niños. La conversación de los niños puede desempeñar un papel menos importante durante esas experiencias vicarias porque involucrar a algunos niños en una discusión puede incrementar las dificultades de los demás. Para garantizar el aprendizaje es esencial la conversación individual con los niños o con grupos pequeños después de estas sesiones.

Uso de la conversación de los niños

Nuestra discusión de la interacción ha tratado hasta aquí de la interacción entre el maestro y los niños. Hemos expuesto la importancia de la conversación del maestro en el diálogo individual con niños o con grupos pequeños. Hemos intentado demostrar que la conversación con niños es necesaria para que el aprendizaje sea eficaz. ¿El aprendizaje mediante la conversación, es eficaz sólo si participa el maestro? Puesto que el profesor sólo puede atender a un grupo de niños cada vez, sería bueno que el aprendizaje de los niños pudiera beneficiarse de la conversación cuando el maestro no está presente.

La conversación entre los niños es importante para su desarrollo social pero, ¿puede servir para

promover su aprendizaje de alguna manera? ¿Cuáles son los problemas que podrían entorpecer el que la conversación entre los niños contribuyera a su aprendizaje y bajo qué condiciones podría ser valiosa la conversación entre los niños?

Hemos discutido la naturaleza del diálogo en capítulos anteriores y hemos mostrado que los niños de siete y ocho años todavía no han desarrollado completamente la capacidad para entender la opinión de otras personas: cuando un niño habla no es consciente del tipo de información que los demás necesitan. Los niños que intervienen con frecuencia en el diálogo, ya sea en casa o en la escuela comienzan a aprender las destrezas que utilizan los padres y maestros.

Utilizar a menudo el diálogo con los niños es la manera más eficaz de ayudarles a desarrollar destrezas que puedan emplear cuando sea necesario.

Pero los niños no disciernen la manera de desarrollar el pensamiento. No son capaces de decidir cómo puede organizarse el aprendizaje o cómo definir conceptos que todavía no han adquirido; necesitan alguna estructura que guíe su conversación para que ésta contribuya a su aprendizaje. El maestro está en disposición de juzgar qué se puede adquirir mediante la conversación y qué es lo que puede ayudar a los niños a reconocer alguna meta y los pasos mediante los que ésta se puede alcanzar.

El maestro debe ser consciente del tipo de tarea que puede llevar a cabo un grupo pequeño de niños que trabajan juntos y la contribución que puede hacer la conversación sin el profesor. Los niños necesitan hablar espontáneamente pero necesitan también una dirección y unos objetivos para su conversación. Se podrían encontrar tales condiciones cuando los niños planifican y realizan juntos tareas prácticas en las que las decisiones partan de una información dada, o tareas que requieran reunir información de los libros o requieran hacer medidas. Los niños necesitarán discutir y tomar decisiones sobre como proceder en cada fase, pero deben ser decisiones que puedan tomarse porque está disponible la información necesaria.

Cuando los niños han establecido los conceptos básicos necesarios, hacer planes, diagramas, gráfi-

cas, mapas, grandes dibujos, collages y construir modelos, todas son actividades en las que la conversación entre ellos mismos puede ampliar el pensamiento del grupo. Los niños también pueden dialogar entre ellos con éxito para construir secuencias de historias. Se puede estimular la producción de esas historias mediante otras actividades, como por ejemplo, visitando lugares de interés histórico, haciendo una revista en clase o interpretando alguna obra dramática.

Se puede ayudar a los grupos pequeños a utilizar la conversación con diversos propósitos cuando realizan un trabajo o investigación. En primer lugar, necesitan la conversación cuando deciden el método con el que van a trabajar, después durante el proceso de llevarlo a cabo y finalmente cómo puede informarse a toda la clase del trabajo realizado. Estas investigaciones o trabajos surgen en prácticamente todas las asignaturas incluyendo: matemáticas, ciencias, sociales, artes creativas, historia y geografía. En las actividades de este tipo, al principio el profesor generalmente dirige el trabajo a través de la conversación con el grupo, anticipando los pasos necesarios para la investigación, las decisiones a tomar y la información que necesitan recoger. El maestro también puede dar un esquema del trabajo en una ficha indicando claramente los puntos que necesitan discusión y decisiones.

Cuando los niños realizan una investigación recurren a una gran variedad de usos del lenguaje, como relatar, explicar, predecir e imaginar, mientras tratan los aspectos prácticos de la tarea. Los niños mayores pueden distanciarse de los aspectos más inmediatos y utilizar la conversación para reflexionar y analizar aspectos de esa experiencia común. Por ejemplo, podrían comparar cómo diferentes autores o artistas tratan a su manera un mismo tema, comparar piezas de cerámica o herramientas que sirven para propósitos parecidos. Se les puede ayudar mediante preguntas formuladas por el profesor a reflexionar sobre los motivos de distintos diseños y sobre el uso de materiales, o imaginar lo que pensaba el artista o el poeta mientras escribía. Pueden comentar los efectos de las diferentes técnicas y reflexionar acerca de sus propios sentimientos sobre un trabajo concreto.

Los niños mayores también podrían reflexionar

sobre temas tomados de la vida diaria, por ejemplo los relativos a deportes, música popular, películas de cine y programas de televisión y a temas orientados socialmente como la contaminación y la conservación del medio. El maestro puede pedir a los niños que examinen y comparen experiencias familiares y que mediten sobre sus propios sentimientos para desarrollar una conciencia crítica sobre muchas experiencias cotidianas.

Cuando los niños hablan juntos sobre dichos temas les sirve de ayuda una actividad concreta en la que participan o han participado. A medida que crecen, la conversación en grupos pequeños permite pensar juntos y llegar a conclusiones sobre temas que se refieren a principios generales más que a decisiones sobre una tarea. Se pueden discutir las preguntas que hacen los niños para proyectar las necesidades de otros. ¿Qué personas de la comunidad creemos que son más necesarias y por qué? ¿Quiénes son las personas de la comunidad que necesitan más ayuda y cómo se les puede ayudar? Ellos podrían predecir las consecuencias probables y las soluciones de situaciones hipotéticas: por ejemplo, ¿Qué ocurriría si pudiéramos tener un coche durante toda la vida? ¿Qué ocurriría si todos dejáramos de comer carne? ¿Qué pasaría si la gente ya no estuviera dispuesta a trabajar en la recogida de basura?

Necesitamos planificar el desarrollo de las destrezas de los niños para conversar entre sí del mismo modo que planificamos cómo aumentar sus habilidades de lectura y escritura. La conversación en grupo necesita, en primer lugar, estar estructurada alrededor de tareas en común donde se establezcan con claridad los pasos que hay que tomar para llevar a cabo esas tareas, y con una o dos preguntas que contestar para estructurar la discusión final. Después, unas preguntas bien pensadas pueden guiar la discusión relacionándolas con experiencias pasadas comunes. Las preguntas diseñadas para ayudar a los niños a analizar cómo cada artista o autor trata de forma diferente distintos temas, cómo reflejan sus deseos e intenciones y, por otra parte, los sentimientos de los propios niños pueden desarrollar su habilidad para hacer valoraciones críticas. Finalmente discutir asuntos que afectan a la comunidad puede ayudar a los

niños a salir del círculo de sus experiencias y necesidades inmediatas y llevarles a pensar sobre principios generales que afectan a todos.

El éxito, de dicho programa no sólo depende de la preparación y la organización cuidadosa de las experiencias sino también en gran parte de las expectativas que se tengan sobre el uso de la conversación y de las destrezas del uso del lenguaje desarrolladas a través de la experiencia cotidiana al hablar con el profesor. También se podría promover dicho desarrollo mediante experiencias de discusión en grupos numerosos en los que se ayude a los niños a ser menos dependientes del profesor como director y controlador de la interacción.

Las destrezas para preguntar y entrevistar a los niños

Para que el potencial que tienen los niños para pensar y utilizar el lenguaje se haga realidad, es necesario que cultivemos su habilidad para preguntar. Es fácil dar por hecho que todos los niños saben formular preguntas porque frecuentemente se las hacen a sus maestros. Los niños generalmente hacen preguntas como las siguientes: «¿Riego las plantas ahora?» «¿Puedo cambiarme de zapatos?» «¿Por favor, sabe dónde está el libro de los pájaros?» «¿Qué hago luego?» Dichas preguntas piden permiso, direcciones e instrucciones. Es menos corriente que los niños hagan preguntas para conocer más de algún tema, o que pidan explicaciones sobre juicios y decisiones. Esto puede deberse a que aprenden que generalmente no se espera que hagan preguntas de este tipo; que las decisiones de los adultos, especialmente las de los profesores, no son cuestionables. Incluso cuando los niños se han acostumbrado a buscar información de los padres y otras personas en casa, pueden aprender que el hacer preguntas así en clase no está bien visto ni por los profesores ni por los niños.

También ocurre que a muchos niños no les resulta fácil hacer preguntas para obtener información. Aunque sabemos que los niños pequeños a menudo preguntan: «¿Qué es esto?» «¿De dónde es?» e indican que caen en cuenta de que tanto

objetos como sus atributos tienen nombre, hacer preguntas para obtener información debe ir más allá de eso. El niño sólo puede hacer preguntas apropiadas cuando ha entendido las ideas y puede identificar el tipo de información adicional que necesita. Cuando se pone a los niños en una situación en la que deben preguntar, generalmente formulan preguntas con las que tratan de identificar objetos y atributos más o menos de la misma manera que en los acertijos. En dichos juegos los niños deben pensar en los objetos y hechos y caer en cuenta de las características más importantes a distinguir. Pueden necesitar ayuda para descubrir el tipo de preguntas que van a revelar los atributos y funciones importantes, pero en el proceso se les ayuda a ser conscientes del tipo de información que pueden descubrir ellos. Los niños necesitan aprender maneras de buscar más información y esto se puede poner en claro al dialogar con el maestro. Se les puede animar a formular preguntas como: «¿Podrías contarme más de...?» «¿Cómo lo sabes?» «¿Por qué hicieron eso?» mientras hablan unos con otros en pequeño grupo.

Un modo de ayudar a los niños para que sepan reconocer la pertinencia de ciertas preguntas es poner a discusión formas de entrevistar a otras personas. Los niños pueden entrevistar con muchos fines a los maestros o a otros niños, a sus padres, abuelos, hermanos y otras personas que trabajen en la comunidad. Pueden recoger datos como parte de un estudio relacionado con ciencias sociales o con la historia local, en el que busquen hechos y opiniones sobre aspecto de la vida en la escuela o del barrio. Para preparar trabajos o investigaciones de este tipo los niños necesitan conocer el tipo de información que deben recoger y las formas que pueden tomar las preguntas. Primero, pueden entrevistarse unos a otros en la escuela: pueden recoger las opiniones de los niños sobre programas populares de la televisión o sobre el equipo local de fútbol o sobre la comida del día. Dicha información puede luego presentarse y utilizarse con otros propósitos: por ejemplo, para hacer diagramas o aplicar un sencillo análisis estadístico.

Los niños podrían preparar preguntas para formularlas a otra clase que hubiera realizado una

visita escolar. Las entrevistas pueden ser individuales para que así cada niño obtenga tanta información como sea posible de un niño de la otra clase. Los niños necesitarán ayuda para analizar la información recogida antes de ofrecerla al grupo grande o pequeño. El maestro puede ayudar a los niños a considerar qué preguntas son necesarias para ampliar la información, esclarecer algún punto o comprobar que el informe obtenido es exacto.

Es pues así, como se puede ayudar a los niños a descubrir el tipo de información que pueden adquirir formulando preguntas. Estas actividades aumentarán las destrezas que los niños necesitan para conversar sin el maestro y para tomar parte en una discusión auténtica en un grupo numeroso.

La discusión en grupos numerosos

Muchos profesores se refieren con el término «discusión en clase», a una actividad que generalmente comparte pocas características con lo que es una «discusión» entre adultos. La mayoría de las veces el profesor hace preguntas y los niños contestan brevemente. El maestro puede pedir opiniones sobre algún tema concreto y elige a pocos niños para contestar. El profesor puede continuar preguntando pero los niños raramente tienen la oportunidad de hacerse preguntas entre sí. Por lo común, la discusión en clase queda estrechamente controlada ya que los niños dirigen todas sus intervenciones hacia el profesor.

En la discusión entre adultos cada uno es libre de hacer preguntas a cualquier miembro del grupo y las intervenciones se dirigen a todo el grupo, incluso cuando se haga referencia a la opinión o se espere respuesta de un miembro concreto del grupo. A los niños les resulta difícil tomar parte en una discusión de este tipo y cuando los maestros esperan que mantengan una discusión de esta manera, sin ninguna preparación, lo que sucede a menudo es una gran confusión puesto que todos los niños quieren hablar a la vez y no pueden centrarse en el tema sin la ayuda del profesor. No obstante, si la discusión en grupo pudiera utilizarse con éxito aumentarían nuestras posibili-

dades de pensar ideas y
Ante una discusión de conversaciones de destrezas de maestros esenciales numeradas ponerlas en grupo discutir en

1. Las y p
2. Lo inf ser otr
3. Lo alg otr ras res ejer A pe
4. Ho ha em sí ay re en in h

A
preg
Un
pied
Por
niño
para

idades de fomentar el uso del lenguaje de los niños, de compartir ideas y de fortalecer las destrezas de pensamiento crítico, de analizar, de relacionar las ideas y de discutir un tema.

Antes de que los niños puedan tomar parte en una discusión necesitan tener presentes ciertos convencionalismos. Aunque los niños desarrollan destrezas de diálogo mediante la interacción con el maestro, y así adquieren algunas de las destrezas esenciales para la discusión en un grupo numeroso, van a necesitar de ayuda a la hora de ponerlas en práctica cuando estén en un grupo así. Para que la conversación entre los niños en un grupo numeroso tenga éxito, el maestro debe insistir en algunos aspectos esenciales:

1. Las intervenciones deben ser sucintas, explícitas y pertinentes al tema discutido.
2. Los niños deben saber reconocer cuándo la información dada por alguien es inapropiada y ser capaces de hacer preguntas que ayuden a otros a dar la información necesaria.
3. Los niños tienen que saber que deben añadir algo nuevo y no repetir exactamente lo que otros han dicho. Hay que mostrarles las maneras de indicar que están de acuerdo con la respuesta de otro sin tener que repetirla. Por ejemplo: «estoy de acuerdo con lo que ha dicho A pero...» o «B ha dicho lo que yo iba a decir pero quiero añadir...»
4. Hay que ayudar a los niños a no salirse del tema hasta que se haya tratado adecuadamente y enseñarles a ayudarse unos a otros y no contar siempre con el profesor para ello. Necesitan ayuda para aclarar a otros niños que sus respuestas no se ajustan al tema sin causar enfrentamientos. Así: «Creo que lo que dice C es interesante pero eso no es de lo que estamos hablando en este momento».

Al principio los niños necesitarán alguna preparación para la discusión en grupo numeroso. Un modo de hacerlo podría ser pedirles que piensen en un tema y cómo se lo podría discutir. Por ejemplo, el maestro podría preguntar a los niños qué puntos diferentes necesitarían pensar para discutir acerca de la natación.

Esta primera discusión corta estaría dirigida por el maestro para señalar los temas sobre los que los niños necesitarían reflexionar, quizás algo así:

1. Razones para aprender a nadar.
2. Condiciones necesarias para aprender a nadar.
3. Reflexión personal sobre sus primeras experiencias.
4. El valor de las actividades en sus sesiones de natación.
5. Maneras de enfrentarse a las dificultades y animarse a lograrlo.
6. Salvamento y deporte.

Podría pedirse a los niños que reflexionaran sobre uno o dos de estos aspectos y que anotaran lo que pudieran decir sobre ellos.

Luego podría pedirse a los niños que trabajan en el primer tema que diesen sus opiniones por turno. Otros niños podrían comentar lo que han echado de menos y hacer preguntas. El maestro expresaría entonces las cuestiones que los niños han echado de menos de esta forma: «Podrías haber preguntado... ¿No crees?»

Finalmente el maestro comentaría los solapamientos, por ejemplo: «¿Qué podría haber dicho Shirley cuando vio que Tom había dicho muchas cosas que ella había pensado?» o «Jane habló sobre la natación en el mar pero no era eso de lo que estábamos hablando. ¿Cómo podríais habérselo puntualizado?» «Sí, podríamos haber dicho. No es de lo que estamos hablando ahora». Entonces el maestro invitaría al siguiente grupo de niños a exponer sus comentarios, recordando lo ya dicho sobre la repetición y las respuestas fuera de lugar, pidiendo a los niños que piensen las preguntas que quieren hacer cuando otros estén hablando.

Puede ser que la primera discusión necesite irse empujando, pero al final los niños podrán usar las estrategias sugeridas por el maestro, pues habrán cambiado sus expectativas sobre la discusión, y reconocerán que pueden emplear estrategias que se podrían utilizar en casa o en discusiones con otros niños.

El papel del profesor debería ser ayudar a los niños a adoptar las estrategias adecuadas: por ejemplo, encontrar una manera aceptable de llamar



la atención sin levantar la mano, de indicar de manera adecuada que se está en desacuerdo con lo que ha dicho otro niño y de obtener la atención y la oportunidad de intervenir.

También pueden usarse las discusiones de este tipo cuando los niños se ocupan de otras actividades o investigaciones, sean individuales o de pequeño grupo. Se puede invitar a los niños a que hablen por turno sobre lo que están haciendo, muestren su trabajo y comenten sus intenciones. Otros niños podrían sugerir cómo podrían resolver ciertos problemas. Un grupo que dirigiera un experimento podría hablar de sus intenciones pidiendo consejo a los demás. Los niños pueden continuar con sus actividades, interrumpiéndolas para ver y escuchar y hacer preguntas cuando otro grupo diga algo interesante. Se puede crear una atmósfera de trabajo en la que se mezclan la actividad con la discusión de técnicas, problemas y soluciones mientras se termina la tarea.

Al desarrollar las destrezas de los niños para hacer comentarios de este tipo, el profesor debe tener en cuenta algunas condiciones esenciales: los niños deben elevar el tono de la voz para permitir que todos puedan oírles, las preguntas deben ser pertinentes, otros niños pueden, por turno, añadir información de su propia experiencia en situaciones similares y ofrecer sugerencias.

La conversación en un grupo numeroso requiere la auto-disciplina y la atención de todos los niños. Deben evitar otras conversaciones y escuchar cuidadosamente si quieren seguir e intervenir de una forma adecuada. Tomar parte en una discusión de este tipo no es fácil pero, con una preparación cuidadosa y ofreciendo regularmente a los niños oportunidades para desarrollar nuevas expectativas y nuevas destrezas, el maestro puede utilizar la discusión en el grupo numeroso para obtener una visión más completa de las destrezas de los niños y para incrementar su pensamiento y su uso del lenguaje.

Conclusión

En este capítulo hemos expuesto la naturaleza de la interacción y los medios para desarrollar un

ambiente en el que la interacción apoye al aprendizaje.

La interacción en la clase está, en gran medida, determinada por las decisiones del profesor y por su punto de vista sobre cual debe ser el papel que debe tener. La tarea del profesor es planificar y organizar las experiencias de modo que todos los niños tengan la oportunidad de contribuir a, y beneficiarse de, la interacción. Las decisiones prioritarias del profesor deben atender al contenido y destrezas que se deben aprender y a las cualidades personales que se van a desarrollar. El maestro decide luego de qué modo va a organizar la conversación para apoyar el aprendizaje y las oportunidades que va a dar a la interacción.

El maestro hace un plan progresivo para conocer el desarrollo y uso del lenguaje de cada niño mediante la interacción individual con los niños y mediante el proceso de valoración; este conocimiento ayuda al profesor a juzgar cuales son los niveles de interacción más adecuados para alcanzar las diferentes formas de aprendizaje. Las decisiones que deba tomar el profesor para fomentar el desarrollo y uso del lenguaje del niño serán fruto de los criterios que él tenga sobre cuánto puede contribuir a ese desarrollo su propia conversación, ya sea al dirigirse a un solo niño, al pequeño grupo, o a toda la clase. Estas decisiones son las que dan cuerpo y desarrollan los modelos de interacción que van a usarse. La relación que el maestro establece con los niños, la autoimagen que los niños obtienen de sí mismos y la manera en que se relacionan con los otros, son importantes a la hora de determinar la forma de emplear la conversación y el tipo de aprendizaje que se puede conseguir.

CÓMO AMPLIAR LAS DESTREZAS DE COMUNICACIÓN

La conversación es el primero y más importante medio de comunicación del niño. Es el primer medio por el que aprende a utilizar el lenguaje y mediante la conversación elabora el conocimiento del sistema lingüístico. La conversación constituirá el uso del lenguaje más inmediato y versátil para



comunicarse con otras personas durante el resto de su vida.

Pero la conversación no es un medio que pueda utilizarse fácilmente para recoger y archivar ideas a las que remitir a los demás: la escritura y otras formas de impresión son las que lo hacen posible. El niño necesita ser capaz de leer para poder utilizar los libros como una fuente de ideas a la que recurrir para ampliar sus propios conocimientos y su pensamiento. El niño necesita ser capaz de escribir para poder poner por escrito sus ideas como prueba de su pensamiento para que otros las lean.

De la misma forma, el uso que el niño hace de los símbolos matemáticos le permite recoger y utilizar tipos específicos de información para comunicar el pensamiento matemático de una forma más clara que la que puede expresarse en la conversación. Sin embargo, el niño sólo puede llegar a entender los símbolos matemáticos, mediante la conversación ante todo. En este capítulo consideraremos cómo la conversación apoya los esfuerzos del niño para utilizar la lectura y la escritura y luego la contribución que hace la conversación a la comprensión de las matemáticas.

La lectura y la escritura

Aprender a leer y escribir no es fácil. Aunque en nuestras escuelas los niños comienzan a leer y escribir entre cinco y seis años, la lectura y la escritura no constituyen un medio de comunicación fácil para la mayoría de los niños hasta los nueve años; muchos niños lo alcanzarán más tarde y unos pocos no lograrán dominarlo nunca.

Entre los siete y los once años todos los niños necesitan oportunidades para practicar y elaborar las destrezas de lectura y escritura, ya que sin práctica suficiente nunca podrán alcanzar la soltura suficiente como para que la lectura y la escritura lleguen a ser un medio fácil de comunicación. Pero, para los niños más pequeños y para muchos niños mayores, la conversación proporciona muchas más posibilidades de comunicar ideas que la lectura y la escritura, aunque sólo sea por el tiempo que se gasta en realizarlas y las dificultades mecánicas

que implican. Para la mayoría de los niños de estas edades, la lectura y la escritura son destrezas que se deben utilizar y dominar, pero, contar con ellas como el único medio de aprendizaje podría privar a muchos niños de aprender todo lo que puede lograrse mediante la conversación.

Cuando el niño empieza a leer y escribir, puede emplear sus nuevas destrezas junto con la conversación. Lo que le ofrecen es una nueva dimensión a sus habilidades de comunicación. Al principio, la lectura y la escritura tienen un pequeño papel, y es la conversación la que da más material: la conversación precederá a los primeros escritos del niño y éstos le llevarán a su vez a un perfeccionamiento de su conversación.

Se pueden utilizar las destrezas de la lectura del niño para sacar provecho de la conversación, para proporcionar material del que conversar y para revisar y ampliar las ideas que ha escrito. Desde el principio hay que considerar las destrezas de la lectura y la escritura como una ampliación de comunicación del niño y no como algo aislado que deba practicarse solamente por su propio bien.

La conversación y el aprendizaje de la lectura

Como en otras áreas del aprendizaje, la conversación puede apoyar el aprendizaje de la lectura, tanto para dominar el sistema como para procesar lo que se lee. El diálogo entre el maestro y el niño es importante, porque ayuda a éste, a superar las dificultades cuando utiliza el sistema de signos. El maestro debe conversar a menudo con los niños para ayudarles a superar los problemas de análisis y construcción de palabras, a comprobar la exactitud de sus lecturas y a reconocer claves de significado.

Pero la lectura supone algo más que destrezas mecánicas. Queremos que los niños adquieran conocimientos ideas y placer de lo que leen. Les proporcionamos libros atractivos y adecuados para ayudarles a despertar su interés por la lectura, interés que no surge automáticamente. Los niños pueden estar rodeados de libros bonitos y estimulantes pero nunca los leerán. Para que el niño se divierta con la lectura debe tener curiosidad por el

contenido de la historia, apreciar vínculos entre los sucesos, reaccionar ante los personajes y situaciones y ver el desarrollo del argumento, así como apreciar la forma que el autor ha elegido para pre-

sentar la historia. Mediante la conversación se puede ayudar al niño a actuar de esta forma, relacionando lo que lee con sus propias experiencias y reflexionando sobre lo que lee.

En el siguiente ejemplo, Debbie, una niña de nueve años, ha estado leyendo con el maestro. Ha desarrollado las habilidades mecánicas adecuadas, pero la valoración del maestro indica que el uso del lenguaje de Debbie es restringido en muchos aspectos. El Sr. W. escucha cuidadosamente a Debbie. (Debbie, D.; Sr. W. M.).

- 1 D: (leyendo) «Dédalo e Icaro se pusieron las grandes alas que habían hecho y movieron los brazos. Lentamente comenzaron a levantarse del suelo, cada vez más alto hacia el cielo azul. Pronto pudieron ver el mar azul y los barcos como juguetes brillantes en las blancas crestas de las olas. Icaro estaba tan emocionado que empezó a volar cada vez más alto hasta que el sol calentó su espalda y abajo los barcos casi habían desaparecido de su vista». Aquí hay un dibujo de él.
- 2 M: Mm, parece que el sol calienta mucho ¿no? ¿Por qué estaba Icaro tan emocionado?
- 3 D: No lo sé.
- 4 M: ¿Qué dice el libro que pasó cuando Icaro comenzó a volar?
- 5 D: Subió al cielo.
- 6 M: Sí, y creo que vio cosas muy interesantes.
- 7 D: Vio el mar y todos los barcos.
- 8 M: Sí, aquí dice «barcos como juguetes brillantes en las blancas crestas de las olas».
- 9 D: Podrían saludarle.
- 10 M: ¿Por qué crees que dice «como juguetes brillantes»?
- 11 D: Bueno, estaba tan alto que parecían muy pequeños.
- 12 M: Sí, y el mar estaba tan encrespado y por tanto las olas estaban rompiendo y eran blancas. ¿Has visto así, alguna vez, el mar?
- 13 D: Sí, en Bridlington. Eran muy altas y casi me revuelcan.
- 14 M: ¿Cómo se sentía Icaro mientras iba subien-

do?

15 D: Era emocionante, quería ver más. Pero a medida que se acercaba al sol tenía más calor.

16 M: Y eso era un problema, ¿verdad?

17 D: Sí porque tenía plumas pegadas con cera.

18 M: Sí y ¿por qué era eso un problema para él?

19 D: Bueno, creo que todas podrían caerse, cuando la cera se derritiera.

20 M: Y ¿qué ocurriría entonces?

21 D: Creo que si Icaro no tiene cuidado se caerá con fuerza en el mar y se ahogará.

22 M: Sí, sería peligroso para él. Mejor sigue leyendo y veremos lo que pasa.

Esta lectura ha dado lugar a una conversación que no sólo ayuda al maestro a descubrir lo que Debbie ha entendido en su lectura, sino que también ayuda a la niña a buscar pistas para anticipar lo que viene después. Para que la lectura les sea agradable a los niños necesitan buscar una secuencia en las historias.

La conversación y la lectura

Una vez que se ha consolidado la lectura, se convierte en un importante recurso de aprendizaje. Entre los siete y los nueve años la mayoría de los niños dominan las destrezas de la lectura y empiezan a leer por placer y/o interés. Queremos que los niños lean por placer e interés para que lleguen a apreciar la Lectura y los libros, pero esto no significa que la lectura amplíe sin más el pensamiento de los niños. Los niños tal vez elijan libros que no requieran mucha concentración. Pueden elegir los libros porque repitan ideas que les son familiares, o porque el vocabulario coincide con el suyo, o porque describan la acción de forma directa. Los niños que ya han aprendido a pensar de una forma más crítica y a considerar las consecuencias de lo que han leído, pueden elegir para leer por placer, libros muy diferentes de los que prefieren los niños que todavía no pueden pensar de esa manera. Queremos alentar a los niños a leer por placer, pero también queremos que desarrollen al máximo su capacidad para comprender lo que han leído.

Los niños a menudo eligen libros que tienen poca relación con su nivel de lectura. Se dejan influir más por los dibujos y la portada, particularmente cuando seleccionan libros para obtener información. Aunque la necesidad de información puede motivar a los niños a luchar contra las lecturas difíciles, pueden luego desanimarse y no volver a buscar información en los libros por las dificultades experimentadas.

Entre los siete y los trece años los niños pueden acercarse a la lectura con *sentido crítico* si se les ayuda a reflexionar sobre lo que leen y se les anima a hacer comparaciones entre las formas con las que diferentes escritores expresan ideas similares. Se les puede ayudar a reflexionar sobre los detalles que pueden servir para animarlos a proyectarse en el contexto presentado por el escritor. Leen con conciencia crítica las ideas expresadas, centrándose tanto en el detalle del escrito como en el detalle del significado. El niño puede llegar a ser consciente de la secuencia de ideas y de la construcción de la historia. Tal sentido crítico solo podrá desarrollarse mediante la conversación y la lectura, de tal forma, que la capacidad para reflexionar y preguntar sea estimulada y apoyada, y con el tiempo, llegue a ser una base esencial para la lectura por placer.

Leer por interés es la principal motivación de algunos niños para dominar las destrezas de lectura, y son los intereses desarrollados en casa o los intereses nacidos en el grupo de compañeros los que a menudo, influyen en la elección de libros. Pero leer para buscar información requiere actitudes inquisitivas y estar consciente de que se necesita tal conocimiento concreto o tales destrezas. Los niños necesitan leer para buscar información referente a muchas áreas del currículum; al hacerlo adquieren destrezas de búsqueda de información que también se pueden aplicar en la vida extraescolar.

La lectura crítica y la lectura para buscar información no son destrezas que los niños puedan desarrollar por sí mismos, ni se pueden desarrollar si el profesor se centra tan solo en el dominio de la mecánica de la lectura. Si los niños tienen que saber leer de forma crítica y buscar información, el profesor debe guiarlos de forma deliberada hacia estas habilidades. El maestro necesitará utilizar el

diálogo para estimular la reflexión, y para ayudar a los niños a reconocer lo que esto encierra cuando se utiliza la lectura con estos fines.

La utilización de libros para buscar información

A medida que los niños dominan las destrezas de la lectura, les animamos a utilizar los libros para buscar información con diversos propósitos. Utilizar los libros no es una destreza simple sino un conjunto de destrezas complejas. No podemos esperar que los niños las adquieran fácilmente, ya que muchos adultos no las logran nunca.

En el siguiente ejemplo vemos que la conversación del profesor ayuda a Stefen a manejar lo que ha leído y a utilizar el libro para obtener tanta información útil sobre el carbón como sea posible. El maestro, el Sr. R., ha presentado un tema relacionado con las fuentes de energía porque se está llevando a cabo una perforación para buscar carbón en el estuario cercano. (Stefen, S.; Sr. R. M.).

- 1 S: (Leyendo) «El carbón y el petróleo son actualmente las fuentes de energía -Er- más importantes, para el bienestar de la humanidad... Sin embargo, hace millones de años el petróleo y el carbón eran árboles, helechos, arbustos y hojas... Y gradualmente durante millones de años han experimentado cambios y ahora se extraen del suelo para utilizarlos como las mayores fuentes de energía».
- 2 M: Bien, ¿sabes cómo se formaron? Te oí hablar de ello con una de las niñas ¿Puedes explicar cómo se formaron?
- 3 S: Bueno, sabemos que estas cosas se han convertido en carbón y petróleo porque se pueden encontrar, a menudo, fósiles de ellas en el carbón y en las rocas.
- 4 M: Sí, pero eso no explica *cómo* se transforman las plantas en carbón o en petróleo.
- 5 S: Um, durante millones de años las plantas y los árboles los han estrujado el barro y las piedras y se han aplastado hasta hacer carbón y petróleo.
- 6 M: ¿Cómo crees que se han aplastado?... ¿qué los aplastaba?

- 7 S: Creo que el agua, el mar.
 8 M: Mm, ¿Dónde se suele encontrar carbón?
 9 S: Muy profundo bajo tierra, pero también hay algo cerca de la superficie.
 10 M: Sí, ¿Cómo crees que se mete bajo tierra?
 11 S: Debe haberse hundido de alguna manera y, y toda la tierra cayó sobre las copas de los árboles, los aplastó fuerte y eso hizo el carbón y el petróleo.
 12 M: Tanto el carbón como el petróleo se formaron de manera parecida a partir de los bosques que crecían hace millones de años. Pero, ¿Por qué crees que están perforando en el estuario para sacar carbón?
 13 S: Porque si encontraran carbón ahí sería bastante fácil transportarlo al puerto.
 14 M: ¡Desde debajo del mar! Pensaba que sería muy difícil. Quiero decir que no pueden bombearlo como el petróleo ¿no?.
 15 S: Creo que tendrían que hacer una mina que condujera al depósito de carbón.
 16 M: ¿Puedes hablar con los otros niños de tu grupo y ver si podéis descubrir razones buenas para querer sacar carbón del estuario? También podríais pensar cómo llegar hasta el carbón.

En este ejemplo el profesor ayuda al niño a reflexionar e interpretar lo que ha leído y vemos que utiliza el libro como punto de partida para hacer que Stefan discuta sus ideas con otros niños.

La conversación y la utilización de los libros

Los niños necesitan saber de cuánta ayuda les pueden ser en la búsqueda de información los libros que tienen a mano. ¿Cómo el índice puede ayudarle a elegir la parte del libro en la que es más probable encontrar la información? ¿Qué se puede aprender del índice de un libro? ¿Cómo está ordenado el índice y cuáles son las alternativas posibles para ordenar los temas en los que el niño está interesado? ¿Qué tienen de útil las enciclopedias? Los profesores están familiarizados con todos estos detalles pero, a no ser que se ayude a los niños a entenderlos y utilizarlos, sus investigaciones pueden ser improductivas y desanimarles en la

búsqueda de información en los libros.

Una vez que el niño ha encontrado una sección sobre el tema que le interesa, debe usar otro grupo de habilidades para dedicarse a la tarea de descubrir el tipo de información que necesita y reconocerlo de alguna manera. Debe ser capaz de preguntarse cuál es el tipo de información que necesita. ¿Está buscando la descripción de algún objeto o proceso? ¿Busca una explicación?, ¿Cuáles son los puntos esenciales que debe tener en cuenta? Una alternativa es buscar instrucciones y luego debe distinguir las partes principales y el orden en que debe proceder.

Una vez que el niño ha descubierto una fuente de información, ¿cómo extraerá lo que necesita saber y cómo utilizará esta información? Necesitará decidir si las anotaciones le servirán para su propósito o si un esquema o diagrama serían más útiles. Si quiere escribir sus hallazgos debe decidir si ampliar o resumir la información obtenida. Si está planificando una maqueta o un dibujo, necesitará fijarse en detalles esenciales referentes al color, forma, estructura y escala. Sólo pueden darse decisiones de este tipo mediante el diálogo con el maestro que ayudará a los niños a familiarizarse con la búsqueda y extracción de información. Ilustramos un diálogo de este tipo en el siguiente ejemplo.

Durante un proyecto de clase, Jason, de nueve años, se había interesado por la formación de las montañas y había encontrado muchos datos sobre los volcanes. Su maestra la Sra. T., se acercó cuando estaba utilizando la biblioteca de la clase para tratar de encontrar algo más que añadir a su trabajo (Jason. J; Sra. T. M.).

- 1 M: ¿Que intentas encontrar exactamente?
 2 J: Volcanes.
 3 M: Sí, pero quiero decir, ¿qué es lo que quieres saber?
 4 J: Por qué erupcionan y que pasa luego.
 5 M: Bien, pero este libro trata de ríos y montañas ¿Así qué...?
 6 J: Porque son montañas, los volcanes son montañas.
 7 M: De acuerdo, en realidad podríamos tener un libro más detallado, pero no importa ¿Cómo vas a encontrarlo en éste?



- sección
ro grupo
de des-
esita y
apaz de
ón que
e algún
¿Cuáles
n cuen-
y luego
orden en
- a fuente
necesita
ación?
servirán
agrama
llazgos
rmación
ta o un
es refe-
la. Sólo
iante el
niños a
ción de
tipo en
- le nueve
de las
os sobre
cuando
se para
su traba-
- quieres
- tañías
- on mon-
- ener un
¿Cómo
- SJ: Bueno estaba echando un vistazo, en reali-
dad miraba las fotos, ¿ve?
- o M: Mm pero si *no hay* nada sobre volcanes
perderás mucho tiempo ¿no? Podrías pensar
una manera rápida de saber si el libro nos
servirá de ayuda.
- J: Al principio, los capítulos dicen lo que hay
en ellos.
- 11 M: Sí, bien, echémosle una ojeada.
- 12 J: No hay nada sobre volcanes aquí. Cogeré
otro libro.
- 13 M: Espera un minuto. Pensaremos otra vez.
¿Qué te parece el glosario? ¿sabes lo que es
un glosario?
- 14 J: Es un..., bueno..., en realidad no lo sé.
- 15 M: Ah! Bien, echemos un vistazo a la parte de
atrás del libro. Ahora, ¿qué tenemos aquí?
- 16 J: Creo que es una lista de palabras, algo pare-
cido a un diccionario.
- 17 M: ¿Sólo palabras?
- 18 J: Y algunos números ¿para qué sirven?
- 19 M: ¿No te lo imaginas?
- 20 J: No, bueno, quizás sean capítulos.
- 21 M: Bien veamos, a ver ¿qué es esto?
- 22 J: «Amazonas»: 75.
- 23 M: ¿Y bien?
- 24 J: No creo que haya setenta y cinco capítulos
(*se ríe*).
- 25 M: Yo tampoco.
- 26 J: ¡Ya lo sé! Deben ser las páginas vamos a ver.
(busca La página 75). Sí, mire el río
Amazonas.
- La Sra. T. pasó algún tiempo con Jason ayudán-
dole a descubrir cómo los datos del índice temático
estaban relacionados con el contenido del libro.
Jason aprendió rápidamente el principio y buscó la
entrada de volcanes.
- 27 M: Así que ahora tenemos tres referencias, tres
números diferentes. ¿Qué vas a hacer ahora?
- 28 J: Consultar los números, las páginas.
- 29 M: Correcto, es como hacer de detective ¿ver-
dad? ¿Cuál es la primera?
- 30 J: (*busca la página*) cincuenta y ocho.
- 31 M: Bien, lee lo que pone y mira si puedes
encontrar lo que buscas. (*Jason lee en voz baja*)
¿y bien?
- 32 J: Dice dónde hay algunos y también que otros

todavía entran en erupción y que otros están
ex, ex,...

33 M: Extinguidos. Sí, volveremos a esto dentro de
un minuto. ¿Dice también por qué entran en
erupción?

En este ejemplo podemos ver cómo la conver-
sación con la profesora ayudó a Jason a compren-
der la forma en la que se pueden utilizar los libros
para obtener información específica.

Mucha ayuda va a necesitar el niño, si tiene que
llegar a dominar el uso de los libros. Es impres-
cindible el hablar con él, por los nuevos problemas
que debe afrontar al empezar a usar los libros de
formas también nuevas. Mediante el diálogo, el
maestro puede ayudar de una forma muy eficaz al
niño a desarrollar las destrezas necesarias. Es fre-
cuente la utilización de algunos sustitutos del maestro,
como las instrucciones escritas en tarjetas o en la
pizarra. Tenemos que reconsiderar cuidadosa-
mente en qué casos es sustituible la labor personal
del profesor en la tarea de explorar las distintas
posibilidades que ofrece la utilización de libros con
diferentes fines, y tampoco podemos perder de
vista los problemas que los libros pueden provocar
a los niños.

La conversación y la escritura

Escribir es muy diferente; el niño debe dominar un
nuevo sistema de representación del lenguaje y
adquirir el control físico del lápiz para manejarlo
fácilmente. Pero la escritura se desarrolla a partir
de la conversación. Los niños pequeños empiezan
por anotar comentarios hablados y se les ayuda a
volver a formularlos para adecuarlos a las reglas
del lenguaje escrito. A medida que crecen, los
niños empiezan a utilizar la escritura con dife-
rentes fines y la conversación será entonces el
medio de reflexionar sobre los diferentes propósi-
tos de la escritura y sobre las diferentes forma que
ésta adopta.

Al principio cuando los niños están aprendien-
do a escribir, ensayan en la conversación lo que
van a escribir. Incluso los adultos prueban me-
diante la conversación las diferentes formas de
expresar sus ideas y deciden cuál es la más eficaz

Nosotros podemos ya ser conscientes de los diversos fines por los que escribimos, pero a menudo ensayamos lo que vamos a escribir hablando con nosotros mismos y tratando de encontrar la forma más adecuada para el fin concreto. Por ejemplo, las notas que se utilizan como memoranda no tienen por qué ser explícitas aunque deben enumerar todos los puntos significativos: palabras sueltas, las abreviaturas o los símbolos que sólo tienen significado para el escritor, todos, pueden ser de utilidad. Pero un informe destinado a otras personas, aún basándose en la misma información debe escribirse de tal forma que sea explícito para los que lo van a leer y debe explicar cuidadosamente los detalles importantes. Escribir una guía turística de un lugar concreto sería muy diferente a escribir una descripción colorista del mismo, y una historia imaginaria sobre dicho sitio requeriría la forma narrativa al escribir.

Cuando los niños pequeños comienzan a escribir pueden adoptar enseguida una forma narrativa para una historia porque están familiarizados con los cuentos, pero pueden no tener ni idea de tomar notas o de hacer descripciones elaboradas o de crear una guía detallada. Para que a los niños les resulten familiares las diferentes formas de escribir, primero necesitan conversar utilizando el lenguaje para el mismo fin con el que más tarde utilizarán la escritura. Así, los niños deberán familiarizarse con relatos hablados y descripciones detalladas antes de utilizar con soltura estas formas de escribir. La única manera por la que los niños pueden empezar a reflexionar sobre las cualidades de las diferentes formas de escritura es mediante la conversación con el profesor sobre ellas.

Los niños necesitan reconocer que las formas escritas, son siempre de alguna manera, distintas de la hablada. El significado que proporcionan la entonación y las pausas, cuando conversamos, debe sustituirse por otros medios, principalmente la puntuación, cuando escribimos. A veces, cuando conversamos, hay mucha redundancia en lo que decimos. Repetimos y volvemos a empezar y, a menudo, damos información inadecuada. Algunas veces, el contexto general aclarará el significado, pero puede que el oyente necesite hacer preguntas

para no perderse la información esencial. Al escribir, el primer «oyente», es el mismo escritor y debe ponerse en el lugar del lector que no puede hacer preguntas y no puede obtener más pistas del significado que las que le dan el contexto de lo escrito.

¿Cómo se puede ayudar al niño que aprende a escribir con diferentes fines, a imaginarse en el lugar del lector? Con demasiada frecuencia, no se evalúa bien el trabajo escrito ya que, con clases grandes, al profesor le resulta difícil mantener una conversación completa de cada trabajo escrito con cada niño de la clase. Los niños necesitan leer sus escritos y reflexionar sobre su significado y cómo podrían interpretarlo otros. Se puede pedir al niño que lea su escrito a otro compañero, o a un pequeño grupo, y el grupo puede discutir entonces las características de cada redacción. Los niños pueden leerse unos a otros sus escritos y luego hacerse preguntas sobre su contenido.

Escribir no debe verse como un fin en sí mismo, sino como una parte del proceso total de comunicación en la clase, en el que leer, escribir y conversar se apoyan entre sí. En el siguiente ejemplo, podemos ver cómo se combinan los tres aspectos. El maestro ha pedido una descripción del lugar en el que la clase ha encontrado el sitio donde viven los renacuajos y John, de once años, escribió lo siguiente:

La reserva comienza al final de las rocas rojas. Comienza con un montón de rocas. Luego hay un buen pajonal y después sube por algunas dunas de arena. Cuánto más se sube más hierba ves. Hay una serie de dunas y pequeños meandros, algunos de ellos cubiertos de espinas en su ladera. A continuación la tierra baja hacia el mar. La tierra, allí es desigual con pajonales y con hierba y juncos. Después está el lago con juncos y pequeños matorrales. Y luego está la orilla cubierta con pequeños remiendos de hierba.

La maestra, la Sra. B., pensó que, a pesar de algunos fallos en la construcción de las frases, era una descripción bastante real. Pensó que se podrían examinar mejor algunas características y conversó con John sobre los sapos. (John, J.; Sra. B. M).

- 1 M: ¿Crees que los sapos están suficientemente protegidos?
- 2 J: La gente puede quitarles los huevos y cuando no los vean pueden pisotearlos, a ellos y a sus camadas. Creo que deberían cercar la zona y conceder permisos especiales para estudiarlos y observarlos, y que únicamente los que estuvieran realmente interesados en los sapos pudieran pagar el permiso.
- 3 M: ¿Qué tipo de lugar han escogido los sapos para desovar?
- 4 J: Solitario.
- 5 M: Mm.
- 6 J: Bueno, detrás de las dunas hay un terreno pantanoso, es difícil llegar a él.
- 7 M: Sí, ¿Crees que ellos desovaban allí antes de que se lo hiciera reserva natural?
- 8 J: Sí, hicieron la reserva porque muchos animales vivían allí.
- 9 M: ¿Y por qué crees que vivían allí los animales?
- 10 J: Bueno, había comida y no iba mucha gente. Era un lugar escondido.
- 11 M: Quizás deberías mencionar alguna de estas cosas en tu redacción para que la gente sepa por qué los sapos viven allí.

La conversación de John muestra que es consciente de más cosas de las que ha escrito, pero se ha usado su relato como punto de partida para conversar y quizás ha ayudado a John a considerar otros aspectos del tema y a pensar más sobre las formas de presentar la información escrita.

Las destrezas de comunicación y el desarrollo de la escritura

Sólo en años posteriores los niños alcanzarán el nivel en el que la escritura sea tan fluida que pueda sustituir a la conversación como medio de comunicación y pueda ayudar en toda una gama de fines diferentes. Debemos ser conscientes de que este desarrollo se va a producir. Deberíamos intentar establecer una base desde la que la escritura del niño pueda desarrollarse y así, con el tiempo, contribuir a los muchos propósitos que se le pedirán a lo largo de su educación y de su vida adulta.

No estamos sugiriendo que entre los siete y los once años debamos presentar a los niños formalmente las diferentes formas de escritura. Pero hacia el final de este período, y sobre los doce y trece años, los niños se harán conscientes de que se puede utilizar la escritura para diferentes tipos de comunicación y que las distintas formas y estilos sirven para estos diversos propósitos.

Por tanto, los maestros pueden ayudar a los niños a reconocer las diferencias entre las diversas formas escritas ayudándoles, primero, a reconocer las diferentes formas que adopta la conversación. Los niños necesitan aprender a construir y relatar historias y a encontrar argumentos y justificaciones. Aquello que podría ser interesante y estimulante desarrollar mediante la conversación puede hacerse pesado y necesitar destrezas de escritura y ortografía que el niño todavía no domina. Los niños deben familiarizarse con el empleo de la conversación con diferentes fines antes de que puedan utilizar la escritura para el mismo tipo de propósitos.

La utilización de la lectura y la escritura

Leer y escribir sólo pueden desempeñar un papel eficaz en el desarrollo de las destrezas de comunicación si el profesor es consciente del potencial de comunicación que ofrecen, de los problemas que pueden presentarse, de las exigencias que tienen para el niño los diferentes tipos de lectura y escritura y de la dependencia que tiene el desarrollo de las destrezas lecto-escritoras de las experiencias de conversación y pensamiento del niño.

Los libros que maneja el niño cuando trata de contestar las preguntas «cómo» y «por qué» sólo proporcionan datos aislados y no la explicación que busca. El niño debe elaborar su propia habilidad para estructurar la información dada en los libros, gracias a ella le será posible reconocer la explicación que está buscando. Para ello debe estar atento a las relaciones causales y de dependencia y ver el nexo que ofrece una explicación de aquello que le ha desconcertado. Así, leer puede convertirse en un medio para elaborar la necesidad de razonamiento y reflexión del niño y una manera de

ayudarle a buscar y descubrir, por sí mismo, las explicaciones, a más de darle información sobre la qué reflexionar.

Cuando el niño consulta los libros con este objetivo, necesita tener una actitud crítica hacia lo que lee. El niño, debe participar activamente e interpretar y reflexionar mientras lee para que la lectura no sea un proceso pasivo sino una respuesta crítica al material escrito.

Leer también debería aumentar la familiaridad del niño con distintas explicaciones basadas en distintas clases de datos. Los libros que ofrecen explicaciones funcionales y causales de temas interesantes también enseñan al niño formas adecuadas de explicar. Los libros de este tipo, junto con las experiencias del niño al oír explicaciones de otros, constituyen modelos en los que el niño puede basar sus propios informes y explicaciones escritas. Pero, a menos que reflexione sobre lo que ha leído en la discusión con el maestro u otros niños, la información que podría obtener de los libros puede permanecer sin utilizarse.

Cuando hacen informes escritos sobre sus observaciones los niños necesitan ayuda para utilizar todas sus destrezas de razonamiento. Escribir puede ser un medio para registrar las relaciones de las que el niño ha llegado a ser consciente. Esto es particularmente valioso porque se analizan las conclusiones y se convierte en la materia para una mayor reflexión. Cuando el niño recuerda una experiencia real, un informe escrito puede darle la oportunidad de reflexionar, no sólo sobre la experiencia en sí misma, sino también sobre sus propias reacciones, pensamientos y sentimientos.

La lectura también puede fomentar las destrezas para imaginar y proyectar de los niños. Se pueden emplear los cuentos y la poesía para ayudar al niño a aumentar su capacidad para crear situaciones imaginarias que se puedan expresar mediante la conversación o la escritura. La literatura ofrece a los niños la oportunidad de encontrar el tipo de personajes que nunca verá en la vida real y podrá adentrarse en su forma de pensar. La escritura de los niños también está influida por estas experiencias y por la conversación, en la que se analizan mejor el argumento y la situación.

¿Pero podemos esperar que el niño utilice

espontáneamente la lectura y la escritura con estos fines? Necesitará la ayuda del maestro para que estas formas de expresar ideas sean parte de sus procesos de pensamiento y de comunicación.

La conversación y las matemáticas

A menudo se considera a las matemáticas como una forma especializada de lenguaje: es decir, como un medio de comunicar aspectos específicos de la experiencia; describe relaciones numéricas y espaciales.

Una vez que se dominan sus habilidades, las matemáticas, al igual que la lectura y la escritura, añaden otra dimensión a la comprensión de los niños y abren nuevas posibilidades de comunicación.

Conceptos básicos

Los maestros conocen el papel que desempeña el lenguaje en la delimitación de conceptos básicos y son conscientes de la importancia de que los niños elaboren un vocabulario y los conceptos subyacentes referentes a forma y tamaño, grupo, orden, localización, longitud, capacidad y cantidad. Los conceptos y vocabulario de este tipo sólo se pueden elaborar mediante la conversación que ayuda al niño a reconocer los atributos concretos y a estructurar su experiencia, y todo ello junto proporciona una base para el desarrollo de los conceptos. En el siguiente ejemplo, se ayudó a Jane, de once años, a mejorar su comprensión de los conceptos de paralelogramo, rectángulo y cuadrado. (Jane: J; Michael: M; Maestro: Ma).

1 Ma: Bueno, ¿Qué tal vais?

2 J: Bueno, tratamos de encontrar el área de estos rectángulos.

3 M: No, de estos paralelogramos, Jane.

4 J: Bueno, este es un rectángulo y ese es un cuadrado y sólo esos dos son paralelogramos.

5 Ma: Ahora, vamos a pensar en esto durante un minuto. ¿Cuáles crees que son paralelogramos?

6 J: ...
7 Ma: ...
8 M: ...
9 J: ...
10 M: ...
11 Ma: ...
12 J: ...
13 Ma: ...
14 M: ...
15 Ma: ...
16 J: ...
Con
que el
que pu
cas.
Per
cas par
ciones
cuenta
memor
dan fa
yacen
A co
con s
debe
1 M:
2 D:
3 M:
4 D:
5 M:

- 6 J: Sólo esos dos.
- 7 Ma: ¿Y los rectángulos no?
- 8 M: Todos ellos: todos tienen dos pares de lados paralelos.
- 9 J: Pero esos son oblicuos, tienen ángulos mayores y menores y los rectángulos tienen todos los ángulos iguales.
- 10 M: Pero tienen los lados opuestos paralelos, son paralelogramos especiales porque tienen ángulos rectos. Son paralelogramos de ángulo recto.
- 11 Ma: ¿Qué piensas Jane, lo entiendes?
- 12 J: Por eso un rectángulo es un paralelogramo y un cuadrado es un paralelogramo y un cuadrado.
- 13 Ma: ¿Qué piensas de eso Michael?
- 14 M: Estoy de acuerdo, pero un cuadrado es tres cosas ¿verdad? Es un tipo especial de paralelogramo, porque sus lados son paralelos, pero es un rectángulo porque tiene ángulos rectos y también es un tipo especial de rectángulo porque tienen los cuatro lados iguales, por eso se llama cuadrado.
- 15 Ma: Sí, creo que está muy claro, ¿qué te parece Jane?
- 16 J: Sí, no lo había mirado de esa manera.

Conversar con los niños es la única forma por la que el maestro puede descubrir los malentendidos que pueden impedir que el niño estudie matemáticas.

Pero la conversación es necesaria en matemáticas para ayudarles a entender las muchas operaciones que deben llevar a cabo. Los maestros, frecuentemente, se preocupan tanto de que los niños memoricen fórmulas y datos matemáticos que olvidan facilitarles la comprensión de los procesos subyacentes.

A continuación, David, de ocho años, conversa con su maestra, la Sra. O, sobre una cuenta que debe hacer. (David, D.; Sra. O.; M.).

- 1 M: Veo un fallo aquí David. Tienes que multiplicar por nueve. ¿Lo comprobamos?
- 2 D: Seis veces nueve, hum, sesenta y cuatro.
- 3 M: Piénsalo, ¿está bien? ¿seis veces?
- 4 D: No, está mal seis veces diez es sesenta y aquí sólo son nueve.
- 5 M: Sigue ¿Puedes hallar ahora la respuesta?

- 6 D: Puedo sumar nueve veces.
- 7 M: Pero puedes resolverlo con lo que acabas de decir. Seis veces diez es sesenta ¿cuanto sobra si es seis veces nueve?
- 8 D: Seis.
- 9 M: ¿Y?
- 10 D: Sesenta menos seis-cincuenta y cuatro.
- 11 M: Bien. Ahora veamos si puedes comprobarlo y corregirlo.

En la enseñanza de las matemáticas es importante que los niños no piensen que se trata tan solo de una prueba de memoria. Los datos y los procesos matemáticos se pueden analizar y conseguir razonando a partir de un conocimiento básico. Si los niños entienden esto, siempre podrán trabajar a partir de los primeros principios. Así, podríamos poner en duda la necesidad de que los niños confíen plenamente en su memoria y podríamos animarles a que usaran una calculadora de bolsillo para hacer las operaciones simples de la misma forma que insistiríamos en el uso de un diccionario para asegurar una correcta ortografía.

Por lo tanto, en la enseñanza de las matemáticas la conversación tiene un papel similar al descrito en la enseñanza de la lectura y la escritura. Es esencial dialogar con el maestro con el fin de establecer las destrezas de tal forma que sean comprensibles y se puedan usar con seguridad para ampliar el pensamiento del niño y el tipo de información que puede comunicar.

Los profesores tienden, quizás más que en otras asignaturas, a confiar en los libros de texto y en fichas para organizar escalonadamente el progreso en el dominio de los números y las habilidades matemáticas.

Aunque esto puede garantizar el cumplimiento sistemático de todos los objetivos, debemos recordar que, por muy bien diseñados que estén los libros, no pueden interaccionar con el niño para descubrir qué dificultades tiene. No pueden ampliar el pensamiento del niño más allá de lo que éste logre conseguir por sí mismo. En matemáticas, como en cualquier otra área del conocimiento, el niño necesita la interacción con el maestro para apoyar y aumentar su aprendizaje.

Conclusión

En este capítulo hemos considerado el conjunto de habilidades que constituyen un medio fundamental de intercambio comunicativo en la clase, pero las intenciones y expectativas del maestro y los problemas del niño al topa, con ellas sólo pueden descubrirse con el diálogo, que debe conjugar las actividades de lectura y escritura con una continua interacción en clase. Para los niños entre siete y trece años, la lectura y la escritura pueden construirse a partir de la *interacción para el aprendizaje* como una *extensión* de ella. La interacción tiene lugar mediante el diálogo, pero para la mayoría de los niños estas destrezas todavía no han llegado a constituir un sustituto de la comunicación que se da a través de la conversación. De forma parecida, en la enseñanza de las matemáticas la comprensión no puede adelantarse si se basa en la aplicación de las reglas convencionales. Si el niño va a alcanzar algún género de comprensión que pueda aplicar fuera de las matemáticas, necesita hacerlo en diálogo con el maestro, razonando los conceptos y las operaciones.

Hemos elegido la lectura, la escritura y las matemáticas para nuestro análisis porque, junto con la conversación, forman una red de comunicación que puede contribuir a cumplir nuestros objetivos de aprendizaje a través del currículum. En los siguientes capítulos consideraremos cómo la conversación y las destrezas de lectura y escritura asociadas a ella sirven al profesor para llevar a cabo el aprendizaje del niño en todas las áreas del currículum.

LA CONVERSACIÓN Y OTRAS FORMAS DE EXPRESIÓN

A medida que los niños adquieren sus habilidades de lecto-escritura aumentan las posibilidades de comunicación en el aula. Al igual que comprenden las ideas matemáticas, también pueden comunicar de forma más precisa algunos aspectos de sus experiencias. Hemos mostrado que la conversación con los niños es importante, tanto como medio para desarrollar esas destrezas, como para ayudar

a los niños a utilizarlas.

Como venimos manteniendo a lo largo del libro, la conversación es el mejor medio que tenemos para comunicar ideas, pero éstas también pueden expresarse de otras formas. El pensamiento de los niños a menudo se estimula y expresa de otras maneras. Gracias a que disponemos de una gran cantidad de recursos materiales con los que pueden representar distintos aspectos de sus experiencias: pinturas, lápices, pasteles, arcilla, madera, telas y otros medios. Con frecuencia utilizamos la música, el movimiento y el teatro para ayudar a los niños a expresar sus ideas y sus sentimientos. Las características de estas actividades son muy diferentes pero todas ofrecen a los niños la oportunidad de representar sus ideas. La música, el arte y el teatro son experiencias a las que los niños responden por sí mismas y mediante la conversación podemos obtener una panorámica de su pensamiento sobre esas experiencias y podemos ampliar su comprensión. El trabajo de los niños en arte, música y teatro no debe acompañarse sólo con un comentario sobre sus experiencias, sino que debe proporcionar un motivo de conversación en la que se refleje, tanto la experiencia misma, como las características de su representación.

Otros recursos expresivos como apoyo al aprendizaje

Los profesores, a menudo, piden a los niños que representen sus ideas a través de distintos medios expresivos en las diversas áreas del currículum. Frecuentemente, estos medios se utilizan para ayudar a los niños a relatar sus experiencias y para proporcionar algún registro de sus observaciones. Tales actividades suelen combinarse con la expresión de ideas escritas, y los distintos modos de representar la información contribuyen a la comprensión total del tema que se estudia. Los maestros pueden pedir a los niños que dibujen utilizando cantidad de recursos, que hagan diagramas, mapas y gráficos de diferente clase que les ayuden a reflexionar sobre sus experiencias en áreas del currículum tales como matemáticas, naturales, sociales y estudios ambientales, incluyendo la his-



torre
ciones
niños
rienci
ocurre
La e
estado
lugar
trabaja
las pa
partes
de plan
luego
dad ha
se junta
sación
para pe
rreno.
(Tim, T
1 T: L
v
2 J:
tr
d
3 M:
al
c
4 B: l
sa
1
1
5 M: C
c
6 D: l
de
c
t
7 M: E
e
10
8 D: S
9 M: S
10 D: B
pi
7
pe
ac

toria y la geografía. A menudo, dichas representaciones se convierten en un medio para ayudar a los niños a considerar aspectos concretos de su experiencia y a esbozar las conclusiones, tal y como ocurre en el ejemplo siguiente.

La clase de la Sra. H. de niños de nueve años, ha estado estudiando las plantas que crecen en un lugar abandonado cerca de la escuela. Los niños trabajaron por parejas para efectuar el análisis de las parcelas de un metro cuadrado en diversas partes del suelo no cultivado, contando el número de plantas de su propia parcela. Cada pareja hizo luego un gráfico de barras para mostrar qué cantidad había de cada planta. Expusieron los gráficos y se juntaron para hablar sobre ellos. En la conversación decidieron colocar los gráficos en la pared para poder relacionarlos con su posición en el terreno. Comenzaron a comparar los resultados (Tim, T.; Jane, J.; Barry, B.; David, D.; Sra. H., M.)

- 1 T: La mía, está casi llena de yerba-sauces, mira, y a ésta le pasa casi lo mismo.
- 2 J: La nuestra no tiene ningún yerba-sauce pero tiene más zuzones que la vuestra, casi el doble.
- 3 M: Veamos todos los gráficos ¿podemos decir algo de la distribución de las plantas en todo el terreno?
- 4 B: Bueno, la parcela de Tim tiene más yerba-sauces, pero todos esos de arriba tienen muchos, pero en la parte de abajo apenas hay ninguno sino que hay mucha maleza.
- 5 M: Cuando Barry dice arriba y abajo ¿qué quiere decir?
- 6 D: Bueno, es el modo en que lo hemos colocado, pero la parte de arriba es el final de la calle Low y la parte de abajo la calle de nuestra escuela.
- 7 M: Eso es; y ¿tú dices que hay más yerba-sauces en el lado de la calle Low? ¿Habrà alguna razón?
- 8 D: Supongo que allí caerán más semillas.
- 9 M: Sí.
- 10 D: Bueno, las semillas vuelan porque son como plumas pequeñas y atraviesan todo volando. Tal vez, por eso, vuelan sobre la tierra así, pero la pared les impide ir más lejos y caen aquí.

11 M: Es una explicación interesante.

12 J: ¿Cómo puede hacer la pared que crezcan tanto allí?

13 D: La pared en realidad no hace nada, excepto ponerse en el camino de las semillas, y como no pueden sobrevolarla, por eso muchas se paran allí y crecen.

La clase continuó discutiendo las consecuencias que podrían sacarse de la disposición de los gráficos y pudieron ver que la distribución de las plantas no era sólo algo casual.

En el ejemplo anterior el maestro animó a los niños a pensar a medida que hablaban del gráfico. Fueron teniendo en cuenta las implicaciones derivadas de sus interpretaciones. También puede utilizarse otra clase de gráficos para reunir información, en alguna investigación, sobre la región. De modo parecido, hacer mapas de áreas de la zona, y hablar sobre ellos, permite a los niños pensar en las relaciones entre los edificios, las carreteras, el tráfico y las costumbres de la comunidad. Es imprescindible conversar con los niños, si se les quiere enseñar a pensar, sacando conclusiones y haciendo sugerencias, es decir, sobreponiéndose a la representación directa de la información. Sin el diálogo con el profesor muchos niños serán incapaces de hacer estos avances.

Después del trabajo con los gráficos del ejemplo anterior, dos de los niños colocaron las flores en un recipiente de piedra y trataron de dibujarlas. Esta actividad les llevó a una observación más cuidadosa del yerba-sauce, los zuzones, la maleza y la hierba cana. Los niños hablaron mientras pintaban. (Jane, J.; David, D.)

1 J: No sé como mostrar las distintas flores. Este zuzón necesitaría un pincel muy fino, o si no, parecerá más un crisantemo amarillo.

2 D: Voy a dar pequeñas pinceladas juntas. La pintura no puede estar demasiado líquida o se correrá. Las hojas son gordas ¿verdad?, y ese gris, no sé cómo obtener ese color.

3 J: ¿Cómo harás las flores de la parte de arriba? Es una especie de morado rojizo y parecen estrellas o una especie de cruces. Creo que pintaré una cruz y rellenaré los pétalos un poco, curvándolos, así.

Podemos ver que David y Jane observan las

plantas de forma muy minuciosa y buscan un método satisfactorio para representar lo que ven. Distinguen las partes de la planta, tienen en cuenta el color y la forma y muestran que son conscientes de las dificultades para encontrar las técnicas adecuadas que representen lo que observan.

En todos los estadios hay que ayudar a los niños con las técnicas, pero es importante que éstas se desarrollen como un medio para resolver los problemas de la representación. Los niños pueden mejorar sus técnicas cuando hablan con el maestro sobre las alternativas posibles y los modos de llevarlas a cabo.

A menudo los maestros piden a los niños que recuerden algún suceso o alguna visita que haya sido importante para estudiar alguna asignatura del currículum. Hacer representaciones de tales experiencias proporciona la oportunidad de conversar sobre los detalles y la secuencia, lo cual, no sólo aumentará la comprensión del niño, sino que puede ayudarle a recordar algunos aspectos que pudiera haber olvidado. Muchos niños tienen problemas para pensar en experiencias pasadas cuando deben confiar sólo y por entero en el lenguaje; hacer dibujos, pinturas y maquetas les da la oportunidad de recordar diversos aspectos de esa experiencia y, por así decirlo, les permite acceder a la conversación y la escritura. A los niños que tienen dificultades para escribir sobre sus experiencias, a menudo se les puede ayudar utilizando al principio materiales para expresar sus ideas, y luego conversando sobre los distintos aspectos que recuerdan al representarlas. Después, pueden darse cuenta de que pueden expresar las mismas ideas mediante la escritura, tal y como se ilustra en el siguiente ejemplo.

A Matthew, de ocho años, no le era fácil expresar sus ideas ni a través de la conversación ni de la escritura. Las anotaciones del Sr. P. al final del primer trimestre de Matthew en la escuela mostraron que aún tenía dificultades al leer y que necesitaba mucha ayuda para pensar sobre experiencias pasadas o inmediatas. A Matthew le gustaba dibujar y su maestro descubrió que cuando el niño expresaba primero sus ideas en un dibujo, posteriormente podía conversar con más facilidad sobre ellas y que podía utilizar este método tam-

bién para hacer redacciones cortas.

Hubo en la televisión un programa sobre el cuerpo de bomberos sobre el que los niños estaban realizando un trabajo. El dibujo de Matthew representaba a unos bomberos que bajaban por la barra y subían al camión de bomberos que estaba dispuesto para salir hacia el fuego que se había provocado al fondo. El maestro se sentó al lado de Matthew y mostró interés por el dibujo. (Matthew, M.; Sr. P., Ma.)

1 Ma: Parece que tus bomberos van a apagar un fuego muy rápidamente.

2 M: Si, van a eso. Tienen mucha prisa.

3 Ma: Siempre parece divertido que deban deslizarse por la barra. Yo no bajo así.

4 M: No, ni yo, pero es muy rápido.

5 Ma: ¿Qué quieres decir?

6 M: Llevaría más tiempo bajar las escaleras, pasar las puertas e ir corriendo. De este modo saltan, se deslizan y ya están abajo, uno después de otro.

7 Ma: ¿Y qué ocurre luego?

8 M: Luego tienen que montarse en el coche.

9 Ma: ¿No tienen que coger el equipo?

10 M: No, está preparado. Han colocado todo. Siempre está dispuesto, por si acaso hay un incendio.

11 Ma: ¿Y ahora que ocurre?

12 M: Bajan por la calle con la sirena puesta y todos tienen que apartarse de su camino, por eso van tan deprisa.

13 Ma: ¿Sí?

14 M: Y desenrollan esas cosas largas, mangueras, buscan una cosa con agua para atarlas y abren el agua y la echan sobre el fuego.

15 Ma: ¿En qué pensarán los bomberos?

16 M: En apagarlo, en pararlo. Podrían pensar que alguien se está quemando, buscan personas.

Después de hablar del dibujo de Matthew, el maestro le pidió que lo escribiera para que pudieran guardarse su dibujo y su redacción en un álbum de la clase y que todos pudieran leerlo. Matthew escribió:

Hay un fuego en la ciudad. Los bomberos se deslizan por la barra porque es rápido y saltan al coche y corren hacia el fuego. Hay algunas personas en la parte de arriba de la casa.

Colocan las escaleras y ajustan las mangueras a las bocas de agua. Algunos bomberos suben por las escaleras en busca de personas. Hace calor y hay humo, pero bajan a las personas sanas y salvas.

Después de conversar algo más con el profesor Matthew añadió:

No me gustaría ser bombero porque es demasiado peligroso. Los bomberos son muy valientes.

El uso creativo de diversos recursos de expresión

Introducir a los niños en el uso creativo de distintos recursos forma parte de nuestros objetivos del currículum y debe enseñarse por sí mismo y no sólo como apoyo a otras áreas de aprendizaje. Las representaciones de los niños deben expresar una interpretación, o un recuerdo personal, o alguna idea desarrollada por la imaginación. A través del uso de técnicas expresivas los niños pueden indicar su interés por aspectos particulares de una experiencia y mostrar cómo la perciben y cómo reaccionan a ella. La conversación con el maestro puede ayudarles no sólo a clarificar su pensamiento sobre esa experiencia, sino también a reflexionar sobre sus sentimientos hacia ella. En estas situaciones la conversación con los niños proporciona al profesor una visión de algunos aspectos de pensamiento del niño y también, probablemente, aumentan la conciencia del niño sobre aspectos concretos de la experiencia que quiere aprender. También puede proporcionar la oportunidad de ayudarle a apreciar de un modo más completo las representaciones de los demás y a reflexionar sobre el modo en que los demás han percibido y representado temas parecidos. De este modo, el niño va aprendiendo que hay distintas técnicas que pueden enriquecer sus representaciones, y también va dándose cuenta de cómo funcionan y de las diversas formas en que las utilizan los demás.

Neil, de doce años, se ha interesado por los delfines. Ha visto algunos en el zoo y le entusiasmó su forma, su fuerza y su flexibilidad. Ahora está utilizando la arcilla para representar su impresión de un delfín saltando fuera del agua pero no está satisfecho con el resultado. En la siguiente

transcripción, Neil se dirige al Sr. V. para pedirle consejo. (Neil, N.; Sr. V. M.)

1 N: Sr. V., no creo que esto esté bien.

2 M: Dime qué es lo que no te gusta.

3 N: Bueno, quiero hacer la forma del lomo del delfín cuando salta. Debería haber una curva suave a lo largo de su lomo, con una línea aerodinámica pero no estoy seguro de dónde debería ir la cabeza. Parecía que giraba la cabeza a un lado para mirarte.

4 M: Tal vez te sería más fácil trabajar si lo fijas a un soporte. De ese modo encontrarías la forma que tiene cuando está saltando en el aire. La cola quizá no está conseguida del todo. Necesitarías alargarla y hacerla un poco más fina, creo yo.

5 N: Parecía tan fácil, y sin embargo es una criatura tan grande, y todo él es una curva, salpica burbujas cuando sale del agua. No puedo hacer eso en la arcilla. Creo que también haré un dibujo porque podría conseguir mejor la forma.

6 M: Creo que te ayudaría hacer primero el dibujo. Podrías conseguir mejor las proporciones pero creo que si miras el cuello y la cabeza y los comparas con un dibujo son bastante más pesados, gordos. Tienes que ver cómo puedes conseguir aumentar el cuerpo.

El interés de Neil le llevó a mirar libros para comprobar los detalles y hacer dibujos para ensayar la forma del animal. Trabajó mucho con la arcilla pero al final consiguió una figura sólida y que impresionaba.

A los diez años, las reflexiones de este tipo pueden contribuir al pensamiento de los niños cuando estudian por sí mismos el trabajo de algún artista y comparan cómo ha tratado e interpretado la realidad el artista con la forma en que ellos lo harían. Por ejemplo, un pequeño grupo de niños de diez años decidió dibujar las calles de las inmediaciones de su escuela y la gente que había en ellas. Recorrieron las calles con el profesor e Sr. T., que a través de la conversación les ayudó a observar más de cerca las casas, las tiendas y otros edificios. Se fijaron en los detalles de la construcción en ladrillo y en piedra, en las ventanas, puertas y contraventanas; se fijaron en la forma de

ra, sombras, modelos y tamaño de los edificios en relación con la gente en la calle.

John, Philip y Jane, todos de diez años y medio, hablan entre sí sobre la calle. (John, J.; Philip, P.; Jane, Ja.; Sr. T., M.)

1 J: Creo que deberíamos tratar de hacer un croquis de la esquina de esa casa alta y del cobertizo que hay detrás. También podríamos poner esa chimenea tan alta que se ve al fondo.

2 Ja: Bueno, pienso que necesitas una panorámica del resto de la calle. ¿Te has fijado en el alero de madera que hay al borde del tejado?

3 P: Es una especie de talla de madera, como un borde de la casa con muchos adornos. No hay ningún otro como ese. Mira, incluso se puede ver en la sombra.

4 Ja: Creo que será difícil hacer la calle con todas las piedras, adoquines.

5 M: ¿Has dicho adoquines? Quisiera saber cómo pensáis hacer la perspectiva en el dibujo.

6 Ja: Bueno, la casa que está lejos tendrá que ser más pequeña, y la calle se estrechará un poco para indicar que está más lejos.

7 M: ¿Cómo pensáis hacer los adoquines?

8 Ja: No estoy segura. En realidad donde ya los he hecho parecen guijarros. Creo que los dejaré de color claro y sólo pintaré de oscuro las sombras y las grietas.

De esta forma se ayudó a los niños a reflexionar sobre lo que habían visto en la calle y contemplaron cómo se podían tratar determinados aspectos concretos.

Cuando volvieron a la escuela, la conversación versó sobre un tema que les había interesado y sobre los detalles que habían tenido intención de representar. La conversación surgía de vez en cuando, cuando los niños comenzaban sus dibujos explicando cada uno sus ideas a los demás y comparando las primeras fases de los trabajos. Durante toda la actividad el maestro hablaba frecuentemente con los niños, de forma individual, sobre observaciones acerca de la calle, y les ayudaba a reflexionar acerca de ellas. Les animaba a probar diferentes técnicas para lograr algunos efectos concretos y, de vez en cuando, el grupo se reunía comparaba sus dibujos y reflexionaba sobre los dis-

tintos aspectos que intentaba plasmar cada niño. Volvieron a ver las calles antes de acabar sus pinturas y contemplaron entonces toda la escena de una forma más perceptiva. Después de la conversación, que trató desde las formas de los adoquines en la calzada, hasta la perspectiva de la calle estrecha y larga, y las pinceladas luminosas de color de la ropa ondeando al viento, volvieron para terminar sus dibujos.

Gracias a esta actividad, se ayudó a los niños no sólo a representar sus ideas sino que también se desarrolló su pensamiento sobre la experiencia y las ideas que representaba. El hablar juntos les ayudó a darse cuenta de muchos aspectos, que, de otra forma, habrían pasado inadvertidos. Una vez que terminaron los dibujos, el maestro trajo unos grabados de Lowry para compararlos con las representaciones de los niños. Comentaron la manera en que Lowry había representado a las personas y el efecto que les producía su trabajo. (Jane, Ja.; Peter, P.; Mary, M.; Sr. T., Ma.)

1 Ja: Pienso que es muy inteligente, hasta sorprendente, pero más simple de lo que en realidad es.

2 Ma: ¿Más simple? ¿Qué quieres decir?

3 Ja: Bueno, el color es más claro y uniformemente extendido, no hay sombras como hacen otros.

4 P: A mí me gustan las personas. No son gente real, la forma no es correcta. Pero parecen personas. Es divertido, no puedo explicarlo.

5 M: Bueno, están de pie como las personas ¿no? Se ve el modo en que están de pie, algunos tienen los hombros enconados y ése anda con los hombros caídos cerca de la pared. Pero mirad ése andando a zancadas por la calle. Ha sacado cosas importantes de la gente real pero creo que sólo son impresiones.

En este ejemplo vemos que ayudar a los niños a expresar ideas, mediante la utilización de recursos materiales, no se puede llevar a cabo proporcionando únicamente esos recursos y el tiempo necesario para emplearlos. Para que los niños puedan desarrollar técnicas y modos de representar las ideas, la conversación tiene que desempeñar un papel importante. Los niños se dieron cuenta,

mediante la conversación con el profesor, de que la actividad requería que observaran los detalles y las relaciones; que analizaran la escena y extrajeran los aspectos importantes; que tomaran decisiones respecto a la parte de la escena que dibujarían; que primero planificaran considerando las posibilidades y seleccionando la forma de llevar a cabo el trabajo; que compararan con otras formas de hacerlo; que imaginaran los sentimientos de Lowry cuando se disponía a pintar temas similares y a examinar cómo realizaría determinados efectos, que parecían estar relacionados con sus sentimientos personales sobre las escenas callejeras que pintó.

El fruto del pensamiento a través de una experiencia así depende de las destrezas de uso del lenguaje del niño, del conocimiento pertinente del maestro y de las habilidades que posee para ayudarles a explorar la experiencia mediante la conversación. Aunque con el tiempo los niños puedan llegar a aplicar solos este método de análisis crítico y de reflexión, al principio será sólo la conversación con el maestro la que les introduzca en las estrategias de pensamiento que necesitan utilizar.

Ya hemos señalado que las ideas de los niños no pueden fluir de forma automática solo porque el maestro proporcione el material y las instrucciones para realizar la tarea. La planificación del profesor es importante y hace posible la actividad, pero sólo la estructuración premeditada de la situación por parte del maestro y su participación en la conversación con los niños puede garantizar que su pensamiento se enriquecerá, y eso se refleja en sus representaciones creativas.

Al utilizar distintos medios para la transmisión de ideas, la conversación sirve para varios propósitos, incluyendo la exploración de la experiencia misma y el proceso técnico reflejado en el trabajo terminado.

A menudo, el uso de materiales para representar ideas no se basa en la experiencia inmediata, sino que surge de la imaginación de los niños, en la que desempeñan un papel fundamental los elementos procedentes de sus experiencias directas o vicarias, que al juntarse, producen un episodio vivamente imaginado. Todo este pensamiento puede plasmarse en dibujos a través de multitud

de medios, en relatos escritos, dramatizaciones, el mimo y la música, ya por separado, o también, combinando varios de ellos, como en el ejemplo que describimos a continuación.

En los diarios habían publicado reportajes sobre un temporal en el mar y los barcos que estaban en dificultades. Esto coincidió con un día que pasamos una tempestad de truenos especialmente violenta. Andrew, un chico de nueve años de muy viva imaginación se expresó: «me puedo imaginar, cómo se sentirán los marineros en esos barcos». Su maestra, la Srta. Y., le siguió el hilo y pronto, toda la clase estaba metida en la conversación. La Srta. Y., les pidió que suspendieran todo trabajo y pensarán, por unos momentos, en algo que pudieran ver y sentir, si ellos estuvieran en un barco en medio de la tormenta. Se dijo a los niños que podían tomar unas notas para recordar, y que luego, en la puesta en común debían hablar con claridad y sin repetir cosas dichas por otros. Puesto que los niños ya estaban familiarizados con el método de puesta en común de un grupo grande, rápidamente se enfrascaron en el meollo del asunto y dieron aportes como los siguientes:

«Las olas son como montañas y caen como truenos sobre el barco».

«Las velas crujen y se retuercen y al final el mástil se quiebra y se viene abajo con estrépito. Afortunadamente no hay ningún herido».

«Las nubes son negras y espesas y no se puede ver nada sino con el destello de los relámpagos».

«Los hombres se aferran a los cabos para no dejarse barrer sobre la borda».

«El pequeño bote es arrancado de su anclaje y se estrella contra el barco».

Después de haber reflexionado sobre la escena y sobre los sentimientos de los niños si hubieran estado en tal situación, la Srta. Y. les sugirió que podían utilizar esas ideas de diversas formas. Un pequeño grupo decidió pintar, mientras que otros se inclinaron por hacer bocetos a lápiz, bolígrafo o pluma. Otros decidieron inventar una historia juntos construyendo un argumento y escribiendo a continuación lo que pasaba desde el punto de vista del capitán, de un miembro de la tripulación y de un pasajero.

Otro grupo se fue a realizar una improvisación.

teatral y más tarde, cuando la clase vino a reflexionar en común sobre lo que había hecho cada uno, presentó el siguiente diálogo sobre el hundimiento del barco. (John, J.; Susan, S.; Rachel, R.; Peter, P.)

- 1 J: Necesito cuerdas para hacer una balsa. Tenemos que atar algunos tablones juntos o podemos utilizar unos barriles.
- 2 S: La cuerda está arriba. Alguien tiene que ir y traerla rápidamente.
- 3 J: Claro. Yo' iré. Tendré que darme prisa antes de que se hunda el barco.
- 4 R: Yo también subiré, necesitarás ayuda.
- 5 P: Intenta bajar esos botes, rápido.
- 6 J: Vamos, sujeta la cuerda, rápido, se está soltando.
- 7 R: Tengo otra tabla, voy a empujarla por un lado.
- 8 P: ¡Al agua, rápido, rápido!
- 9 R: Empieza a remar antes de que nos hundamos cuando vuelque el barco 10 S: ¿Ves más personas? Yo no veo ningún superviviente ¿no?
- 11 P: No, sólo estamos vivos nosotros cuatro. ¡Qué horror! El resto debe haber quedado atrapado.
- 12 S: ¡Ahí va! Está clavando la proa hacia el lecho del mar.
- 13 R: ¡Tierra a la vista! ¡Puedo ver tierra! Mirad al Este, veo árboles y colinas. Debe ser tierra.
- 14 S: ¡Mirad, el barco se está hundiendo! Cada vez es más hondo. Ya no queda mucho fuera.
- 15 J: Creo que estamos llegando a la orilla. Pero esta balsa es inestable. Habrá que agarrarse fuerte o nos arrojará al agua.
- 16 R: ¿Trajiste el hacha? Pensé cogerla.
- 17 J: Sí. A mí también casi se me olvida, pero me acordé justo a tiempo y volví a por ella. También me guardé en el bolsillo algunos clavos y tornillos.
- 18 S: Mira, el barco está casi hundido. Siento que se haya perdido. Era un buen barco.
- 19 R: Sí, ya desaparece ahora más rápidamente, el mar casi lo ha cubierto.
- 20 P: ¡Mira! Ya se hunde, se hunde, desapareció.
- 21 R: ¡Cuidado! Las olas nos están acercando a la orilla y nos destrozarán si no hacemos algo.

- 22 S: Ataos a la balsa con la cuerda. Así si nos tiran nos arrastrará la balsa.
- 23 P: Eso es, resistid, ya me he atado ¡oh! estoy en el agua, me he caído al agua pero la cuerda me está sujetando.
- 24 R: Estoy en la orilla, lleno de arena, pero estoy a salvo.
- 25 J: Sería mejor coger nuestras cosas de la balsa e ir hasta el bosque.
- 26 R: ¡Dividíos! ¡Dividíos!
- 27 S: No. Permaneced juntos o nos perderemos, si nos dispersamos igual no podremos reunirnos otra vez, no conocemos esta tierra, es mejor estar juntos, podría haber algún peligro en el bosque.
- 28 P: Tendríamos que buscar un refugio y hacer un fuego.
- 29 R: ¡Vale!
- 30 S: ¿Qué os parece aquí? bajo esta roca, es una especie de cueva.
- 31 R: Sí, rápido, parece que se acerca una tormenta. Vamos a meternos rápido.
- 32 J: Voy a beber agua y a comer algo. ¿Quién tiene la bolsa con la comida y el agua?
- 33 P: Nos queda muy poca comida y agua. Tendremos que racionarlas. Será mejor esperar hasta que comamos todos.
- 34 J: Podríamos coger algo, cazar un animal o pescar algún pez.
- 35 P: Sí, pero no podemos estar seguros, por eso será mejor tener cuidado con la comida.
- 36 J: Pon algo fuera para recoger la lluvia. Necesitaremos el agua.
- 37 R: De acuerdo. Es una buena idea.

La Srita. Y. vio cómo Rachel, que generalmente parecía poco imaginativa, se había metido en la experiencia y añadió un comentario al registro continuo sobre su papel en la representación. En él se refería al modo en que trabajar con otros niños había ayudado a Rachel a introducirse en un tema imaginado.

Después de esto, la maestra animó a los niños a escribir el diario que podrían haber escrito un grupo de marineros sobre sus experiencias.

Otro grupo de niños eligió desarrollar un tema utilizando instrumentos musicales para expresar la idea de una tormenta. La maestra tuvo que partici-



par, continuamente, en la conversación con este grupo para ayudarles a encontrar un método de trabajar juntos para planificar cómo podría cada uno abordar la tarea, discutir cómo concretar lo que se les ocurría de forma que pudieran ejecutar sus ideas. La maestra decidió que era imprescindible pasar algún tiempo con este grupo ayudándoles a desarrollar nuevas técnicas y habilidades.

El grupo estuvo trabajando en esta tarea bastante tiempo. Adrián ideó una melodía repetitiva utilizando la flauta y la escribió para que los demás pudieran acompañarle. Luego sacaron otra melodía con el vibráfono y la flauta, utilizando el mismo tema. El papel de los diversos instrumentos de percusión se describió en palabras y expresiones rítmicas utilizando la notación musical.

A este grupo se le unió otro grupo pequeño que había decidido utilizar la expresión corporal para describir la experiencia de la tormenta. De nuevo, la maestra discutió con ellos los modos de planificar y ejecutar este objetivo. Aunque los niños habían experimentado primero con el movimiento y habían logrado las características de las olas del barco sacudido y de los marineros que intentaban llevar a cabo sus tareas en la tormenta, sólo cuando comentaron sus ideas en la conversación fue cuando empezaron a ver cómo introducir cada elemento. (Terry, T.; Gillian, G.; Srta. Y., M.).

1 M: No estaba muy segura de la última escena.

2 T: Bueno, nos cogimos de la mano para hacer el barco, pero no salió bien. Y los marineros tenían que haberse movido con el barco, intentando balancearse.

3 M: Sí, ¿Hay alguna manera de mejorarlo un poco?

4 G: Tendríamos que hacer que las olas se enrollaran, estaría bien pero entonces el barco sería sacudido por las olas. Los de un lado podríamos levantarnos y los del otro podrían agazaparse, y al revés. Así parecerá que el barco se balanceaba.

La expresión final de sus ideas en una secuencia de movimientos se debió tanto a la conversación entre todos y con la profesora, como también a la familiaridad que tenían con los modos de representar las ideas a través del movimiento.

Algunos niños combinaron diferentes medios para expresar sus ideas. Dos niños trabajaron juntos para dibujar una especie de historieta animada en la que el diálogo, al estilo de los comics, salía en un recuadro de la boca de los marineros, de un delfín y de algunos peces que estaban bajo el agua. De nuevo la conversación con la maestra les ayudó a aclarar la secuencia y las ideas que podrían expresar. En este caso la maestra necesitó participar poco para estimular ideas pero hizo de público para que los niños intentaran expresarlas. (Tim, T.; Michele, M.; Ian, I.; Srta. Y., Ma.).

1 T: No creo que esto vaya bien, Srta. Y. ¿no?

2 Ma: ¿Qué quieres decir?

3 T: Bueno, aquí tenemos a los marineros rezando para no morir y en el siguiente están hundiéndose hacia el fondo del mar.

4 Ma: Bueno, tendríamos que meter una viñeta en medio donde el barco se balancease y los hombres estuvieran colgados de los lados.

5 Y: Y dirían: «socorro, socorro, no quiero una tumba llena de agua».

6 Ma: Sí eso está bien ¿pensarían en alguna otra cosa?

7 M: Se podría poner los pensamientos en burbujas como si él fuera un ángel que sube hacia el cielo.

8 I: O como si se lo comiera una ballena.

La Srta. Y. trabajó mucho con los niños durante este tiempo. Fue de un grupo a otro, participó en las discusiones y a veces conversó con algún niño unos cuantos minutos sobre su trabajo. No tuvo que hablar mucho sobre aspectos de organización. Los niños habían trabajado de este modo muchas veces y ya estaban familiarizados con la forma en que tenían que comportarse, desplazándose por el aula sin molestar y prestándose el material que necesitaban, hablando entre ellos en voz baja y dirigiéndose a la maestra para discutir sus ideas sólo cuando ella no estuviera con otros niños.

La Srta. Y. estuvo atenta a las necesidades de los niños, dispuesta a aconsejar y escuchar sus ideas, ayudándoles a desenvolverse, más que a imponerles. De vez en cuando anotaba algún comentario de un niño cuando veía algún avance o alguna dificultad concreta. Algunas de las notas que añadió a su diario fueron las siguientes:

Nigel

Habló del rescate en el mar; conoce a fondo el rescate con helicópteros, buen razonamiento sobre la construcción del bote salvavidas que volcó. No ha proyectado fácilmente los sentimientos de los naufragos ni de los que los rescataron.

Adrián

Su pintura de la tormenta, es lograda, imaginativa, viva, buena descripción. Consciente de las consecuencias, exploró las posibilidades para el rescate. Discutió técnicas para pintar olas, dió varias alternativas, imaginó fácilmente el pánico de los pasajeros, la ansiedad del capitán.

Linda

Uso limitado de la imaginación. No puede dar una descripción de la tormenta. Conversó sobre la tormenta de ayer, poco detalle y razonamiento pero algo de proyección del miedo de la gente en la tormenta en el mar. Hay que animarla más.

Jackie

Escribe la historia. Imagina fácilmente, conversó sobre cómo escalar el mástil y lo que siente una persona que mientras lo está escalando mira hacia abajo. Consciente de posibles consecuencias y alternativas, buena predicción.

James

Discutió sobre la melodía. Buena descripción del ritmo que habían pensado. Planificación, predicción, relaciona la secuencia musical con la historia. Abierto a sugerencias, acepta muchas sugerencias.

Julián

Comentó los movimientos. Capaz de describir las intenciones. Buenas estrategias de planificación, proyecta el pánico en el barco, dirige a los demás, planificación, instrucciones claras.

Tom

Trabajó en una maqueta. Anticipa, planifica. Proyección difícil, encuentra dificultad en ima-

ginar la escena del hundimiento. Escrito limitado a la descripción.

La Srita. Y. volvió sobre las notas de estos y de otros niños. Decidió que la actividad había tenido una buena respuesta pero que podría lograrse más, porque hubo suficiente interés como para sacar más provecho de ella. Algunos niños no habían terminado su trabajo y necesitaban más ayuda. Otros necesitaban más estimulación para ampliar sus ideas. La maestra buscó libros que hicieran referencia a barcos y al mar para que los niños los consultaran. Encontró dos grabados para comentar y buscó poemas y una historia corta. También llevó un disco de «La cueva de Fingal» para ponerlo. De este modo utilizó la valoración del uso del lenguaje para planificar más trabajo que fomentara el pensamiento y las habilidades lingüísticas de los niños.

De vez en cuando, la maestra hacía participar a toda la clase en la discusión. Observaban entre todos los trabajos realizados, se hacían preguntas, reflexionaban sobre la música, la historia y los poemas y compartían sus conocimientos, sus sentimientos y su trabajo personal.

Este ejemplo nos permite ver cómo el lenguaje desempeña un papel importante a la hora de ayudar a los niños a representar sus ideas mediante otros medios. Estas actividades dependen básicamente de las observaciones de los niños, y de la conciencia que tengan del proceso en que están envueltos y de las técnicas que están utilizando. El dialogar con los niños les ayuda a utilizar estrategias de información y razonamiento como base sobre la que desarrollar ideas, lo cual depende de su capacidad para anticipar, predecir, ponerse en lugar de los sentimientos de los demás, utilizar la imaginación para crear nuevas situaciones y para representar todas estas ideas utilizando diversos recursos materiales.

No estamos sugiriendo que el uso imaginativo de materiales y de otros medios surja solo cuando el maestro trabaja para integrarlos, como en el ejemplo anterior. Esta es una buena forma de trabajar con niños pequeños y mayores. Pero da mucha satisfacción realizar estas actividades diferentes. Los niños mayores pueden trabajar durante

un período de tiempo, intentando perfeccionar una destreza. Sin embargo, está claro que para que los niños obtengan el mayor beneficio posible del uso creativo de los diversos medios, es necesaria la interacción con el maestro; en ella podrán explorar a fondo las ideas y materializar sus aptitudes para su capacidad de pensamiento complejo y de imaginación.

La creatividad en los niños puede parecer espontánea y no aprendida, pero el uso de la imaginación puede descubrirse al tener la experiencia de pensar con creatividad porque otras personas les empujan a ello. Muchos niños no tienen experiencias de esta clase de pensamiento a menos que las obtengan en la conversación con sus maestros. Las destrezas de los niños para utilizar los recursos materiales y otros medios para expresar sus ideas sólo pueden surgir si viven experiencias que les ayuden a construir nuevos modos de pensar en ellas y nuevas formas de representarlas. Sus destrezas sólo pueden desarrollarse si han experimentado los diferentes medios y si se les ha prestado ayuda, mediante la conversación, para poder apreciar las cualidades especiales de un recurso determinado y cómo se utiliza éste para contribuir a expresar su significado.

Conclusión

En este capítulo hemos expuesto de forma breve, el modo en el que la utilización de diferentes recursos puede apoyar al aprendizaje de los niños y el modo en que aprenden a utilizar esos medios de forma creativa. Está claro que el pensamiento y uso del lenguaje de los niños se puede estimular y apoyar por estos medios de auto-expresión, y que, dichas actividades deberían ser parte muy importante en las experiencias de los niños entre siete y trece años. Pero podemos ver cómo, si no les ayudáramos, muchos niños no descubrirían la gran satisfacción que proporciona el uso creativo de los diversos recursos expresivos. La conversación con el profesor apoya y amplía el pensamiento del niño así como el uso de otros medios de autoexpresión.

APRENDER DE LA EXPERIENCIA

El uso de las propias experiencias del niño

El currículum que aplicamos al niño entre los siete y los trece años tiene como característica fundamental conceder un papel central a la actividad del niño y su implicación física con el mundo que le rodea. Animamos al niño a que explore e investigue su entorno. Nuestras clases están llenas de objetos para que los niños los examinen y los manipulen, y utilizamos una amplia gama de recursos concretos para apoyar y completar el aprendizaje del niño. Muchas escuelas han creado áreas de recursos para que el niño pueda disponer de materiales estructurados, que apoyen su trabajo, por ejemplo en matemáticas, o en otras áreas del currículum: pueden ser colecciones de objetos y materiales geológicos, biológicos, históricos y geográficos; una variedad de herramientas, instrumentos y equipos que se usan en ciencias, matemáticas, economía doméstica, artes y oficios y geografía.

Si no se dispone de una colección centralizada de recursos, el propio profesor puede proporcionar objetos y materiales y animar a los niños a que contribuyan ellos también. El Servicio de Museos Escolares se usa, a menudo, para apoyar actividades que necesitan materiales que están menos disponibles. Los contactos entre profesores de diferentes escuelas, o las profesiones y ocupaciones de los propios padres, son a menudo una fuente útil de materiales para que los niños usen e investiguen. Además, la mayoría de las escuelas organizan trabajos de investigación que se pueden realizar en los alrededores del colegio. También suelen hacer salidas o visitas a sitios más distantes; los niños pueden investigar la vida de las plantas y de los animales en sus hábitats locales; pueden construir mapas sobre algún lugar de la zona; pueden hacer un informe de algunos aspectos sociales del distrito para averiguar más sobre los servicios en su propia comunidad.

Proporcionar actividades de este tipo se basa en la idea de que los niños necesitan implicarse activa y directamente y que esto es básico para su capacidad de comprensión y su aprendizaje. Sin embar-

go, es peligroso suponer que por la simple experiencia directa del mundo que le rodea, el niño va a aprender sin más y a mejorar su comprensión de él. El proceso de aprendizaje es más complejo que todo esto: el niño necesita algo más que experiencias directas de diferentes tipos para establecer y comprender los conceptos básicos que nos parecen deseables. Sabemos que, unas veces, lo que el niño aprende de la experiencia puede ser poco intencionado; que, otras, parece aprender muy poco; que, otras, la experiencia sólo parece reforzar los puntos de vista equivocados o las conductas indeseables y, que, finalmente, otras veces la experiencia le ofrece tan pocas recompensas que el deseo del niño de aprender se ve seriamente afectado.

El aprendizaje mediante la observación

Si queremos asegurarnos de que la actividad de un niño culmina ampliando su pensamiento y comprensión, debemos reconocer que necesita ayuda para dar sentido a sus experiencias. Mediante la conversación con el profesor podemos ayudar al niño a reflexionar acerca de lo que está sucediendo y lo que está observando, y pueden conseguirse nuevos conocimientos. Sería fácil dar por hecho que la experiencia directa (por ejemplo, con animales vivos) es tan reforzante en sí misma que el niño conseguirá aprender mucho a partir de ella. Pero es solamente mediante la conversación con el profesor, y en el caso de que ésta se dé de forma mutuamente intencional, cuando los niños pueden organizar y extraer nuevos conocimientos y nuevas formas de pensamiento a partir de las experiencias de este tipo. Por lo tanto, como profesores, necesitamos ser conscientes de los diferentes tipos de pensamiento y de las distintas formas de utilizar el lenguaje que están implicados en cada una de las actividades que proporcionamos a los niños. Cuando un niño está manejando materiales concretos, o cuando está explorando el entorno fuera de la escuela, depende sobre todo de sus habilidades de observación para conseguir cierta comprensión de la experiencia. La habilidad de observar con comprensión depende de la capacidad que tenga el niño de utilizar el lenguaje para informar de lo que

ve y siente, y esto depende, a su vez, del repertorio de estrategias que posea. Distinguimos en la clasificación del capítulo cuatro, una serie de estrategias que el niño utiliza cuando describe lo que observa: éstas van, desde el simple acto de denominar, a la capacidad de reflexionar sobre las relaciones entre las diferentes partes de lo que está observando. El niño necesita ser capaz de usar estas destrezas básicas de dar información para poder organizar su respuesta a partir de la experiencia directa y utilizando esas experiencias, la forma más eficaz de construir las destrezas de dar información, desde la más simple a la más compleja, es mediante la conversación con el profesor y de los niños entre ellos.

Con sólo ver los ejemplos en los que profesores y niños conversan mientras manejan objetos y materiales, podemos darnos cuenta cómo el profesor utiliza esas situaciones como base de un diálogo eficaz, en el que el proceso de valoración lleva inevitablemente al proceso de fomentar el pensamiento del niño y su uso del lenguaje. En el siguiente extracto, por ejemplo, un niño de nueve años, Christopher, ha seleccionado una concha de una colección de la clase y está hablando de ella con su profesora, la Srta. C. Christopher formaba parte de un pequeño grupo de niños que estaban trabajando en el tema de cómo los animales se protegen contra el ambiente. La profesora creyó que su interés espontáneo en la colección de conchas sería un buen punto de partida para el diálogo y mediante él intentaba ampliar las habilidades de dar información de Christopher. La profesora esperaba también que la conversación ayudara a Christopher a incorporar sus observaciones sobre las conchas a su proyecto de trabajo. Sabía, por sus registros continuos, que a veces Christopher necesitaba ayuda para usar el conjunto total de estrategias de información. Había observado que se refería a los detalles con bastante facilidad pero que con frecuencia, no sacaba conclusiones ni buscaba las relaciones entre lo que veía (Chris, C; Srta. C, M).

- 1 C: Oye, no entiendo cómo se hacen las conchas.
 2 M: Es raro, ¿verdad?
 3 C: Sí, ésta parece un mapa con montañas.
 4 M: Sí.
 5 C: O es como un diente, afilada como un diente

si le das la vuelta así. Y se enrolla hasta el final.

6 M: Hmm... Las conchas enteras, quieres decir; ya sé lo que quieres decir.

7 C: La concha es muy dura. No creo que se rompiera ni aunque la pisara.

8 M: ¿Crees que es necesaria para que el animal se proteja?

9 C: Sí, debe ser.

10 M: ¿Sabes por qué?

11 C: Bueno, cuando se mueve en el mar puede darse contra las rocas. Las piedrecitas y la arena pueden aplastarle.

12 M: ¿Crees que la forma que tiene es importante para su protección?

13 C: No sé, las conchas tienen muchas formas diferentes. No creo.

14 M: Me la estabas describiendo, vuelve a decirme qué forma tiene.

15 C: Bueno, empieza a enrollarse alrededor de un punto, como cuando enrollas un trozo de papel en el dedo.

16 M: Por lo tanto, si a la concha la empujara el mar, ¿qué crees que pasaría?

17 C: Oh, ya. Rodaría, ¿no? Rodaría bastante deprisa, quizás más deprisa que las piedrecitas y las rocas.

18 M: ¿Crees que el animal puede resultar herido?

19 C: No sé. Creo que no, porque está bastante bien ahí dentro protegido por la concha.

20 M: Sí. Me gustaría saber si la forma que tiene le haría más fácil salir de la arena si llegara a enterrarse.

21 C: Puede que sí. Lo blanco de dentro es muy brillante y está muy liso.

22 M: Sí. Parece que todo lo que hay dentro es muy suave. ¿Verdad?

23 C: Tiene que serlo. ¿A que sí? El animal podría cortarse si estuviese áspero.

24 M: No había pensado en eso. ¿Puedes comprobar si tienes razón?

La profesora se dio cuenta de que Christopher estaba utilizando cierto número de estrategias diferentes para describir la concha: hizo algunas comparaciones (como un mapa, como un diente) para dar la idea de su forma y constitución, incluyendo una gran cantidad de detalles. La

intención de la actividad era tomar en consideración la protección de los animales; por lo tanto, la Srta. C aprovechó la oportunidad de ayudar a Christopher a relacionar la forma con este tema. Hacia el final de la conversación el niño describió la concha de nuevo y la Srta. C la utilizó para ayudarle a ampliar su pensamiento y buscar alguna explicación de lo que el niño observa.

Este ejemplo muestra cómo un profesor, basándose en la valoración hecha en el pasado, y las sucesivas valoraciones que pueden hacerse durante el diálogo, puede tomar decisiones sobre el objetivo del proceso que se quiere fomentar. Aquí el profesor se dio cuenta del uso de la comparación que hacía Christopher y de la forma en que comenzaba a sacar conclusiones y decidió ampliar esas destrezas porque parecían apropiadas para el niño y para la actividad en sí misma. En consecuencia, la profesora no sólo amplió el uso del lenguaje de Christopher, sino que también enriqueció su pensamiento y su aprendizaje.

En el siguiente ejemplo se muestra a una niña que está utilizando materiales con un papel muy activo, observando y comentando sus propias acciones.

Nicola, de diez años, estaba haciendo botes de arcilla ayudándose con el dedo pulgar, y cuando se le acercó una amiga comenzó a explicarle lo que estaba haciendo. La profesora sabía por sus anotaciones anteriores que Nicola usaba a menudo sus gestos y que tenía dificultades en ser explícita. Tenía buenas dotes prácticas y era muy hábil con la arcilla y otros materiales. Sin embargo, tenía siempre dificultad para describir el proceso y explicar cómo había logrado un efecto determinado.

Antes de nada, la Srta. C escuchó lo que Nicola y Andrea estaba hablando para ver si Nicola describía por iniciativa propia lo que estaba haciendo (Nicola, N; Andrea, A; Srta. C, M).

1 N: Mira, la arcilla debe estar en su punto y no demasiado seca, un poco húmeda.

2 A: ¿Estará bien así? No está demasiado pegajosa. ¿Verdad?

3 N: Sí, está bien; ahora estate atenta, Andy, mira lo que yo hago. Haz así hasta que esté un poco más blanda. Después, dale vueltas en la mano, después pones el dedo pulgar den-

tro. ¿Lo ves? Luego lo muevo así, rápidamente, y meto dentro el dedo y giro muchas veces la muñeca y da vueltas y más vueltas y se hace cada vez más grande.

4 A: El tuyo se está haciendo más grande que el mío.

5 N: Mira, sigue empujando con el dedo gordo y dale vueltas como yo.

La profesora se da cuenta de que Nicola estaba utilizando estrategias simples de información, apoyándose en los gestos para describir detalles y sucesos y decidió que iba a intentar ampliar el pensamiento de Nicola y su uso de estrategias mientras conversaba con ella.

6 M: ¿Qué pasa con esto que está aquí Nicola? ¿Lo has hecho de la misma forma? ¿Qué ha pasado?

7 A: Está muy graciosa.

8 N: Bueno, me salió mal. Esa siempre está saliendo mal.

9 M: ¿Qué pasa con ésa? Cuéntanos algo más.

10 N: Me parece que apreté demasiado. Mira, así (gesticula sobre el bote que tiene en la mano), y entonces la arcilla se quedó demasiado delgada en el fondo y había demasiada arcilla en los lados.

11 M: Pero no sé por qué te ha salido mal.

12 N: Mira, se parece a la forma de una herradura. Bueno si se corta por la mitad parece como una herradura.

13 A: ¿Una herradura?

14 M: No estoy muy segura de entender lo que quieres decir, con «una herradura». ¿Volviendo ésta hacia dentro, por encima? ¿Eso es lo que quieres decir?

15 N: Tiene que estar más grueso en el fondo que en los lados y tienes que trabajar con el dedo pulgar y los otros dedos para hacerla más gruesa en el fondo.

16 M: ¡Ah, ya!

17 N: Mira, lo que puedes hacer es empujar hacia abajo los lados con los pulgares, y de esta forma se hará más gruesa en el fondo.

18 A: ¿Lo hago ahora?

19 N: Bien, pon el pulgar dentro y los otros dedos alrededor de la parte de fuera. Así, tienes que empujar, tienes que poner el pulgar y los

dedos con fuerza.

20 M: Lo estás haciendo muy bien, Andy, mucho mejor.

21 N: Creo que ahora está bien, pero, a veces queda desigual y no siempre se puede arreglar. Entonces, lo mejor que puedes hacer es devolverlo al barreño.

En este ejemplo podemos ver que la conversación que acompaña la actividad de Nicola sirvió para una serie de objetivos. Mediante la conversación, la profesora mantuvo el interés de Nicola, ayudándola a continuar con la actividad que estaba realizando y quizás a darse cuenta de lo que era capaz de hacer por sí misma. Pero lo que es más importante, precisamente mediante la conversación, la profesora está ayudando a los niños a dirigir sus propias acciones y a informar y reflexionar sobre lo que vieron y lo que hicieron. Esto en sí mismo indica otro objetivo de la conversación, puesto que las destrezas de información del niño son la base de su capacidad para observar relaciones de diferentes clases: al fomentar las destrezas de observación, el profesor está construyendo en el niño una tendencia a tratar las acciones de esa forma; esto es, a reflexionar analíticamente sobre el proceso. Este enfoque analítico, a su vez, se convierte en la base del razonamiento y de la formulación de conclusiones, de tal forma que, al fomentar las destrezas de observación crítica en el niño, el profesor está poniendo las bases a partir de las cuales el niño puede razonar sobre las consecuencias de sus acciones y las características de los materiales.

Ampliar las observaciones

Incluso en estos breves ejemplos es posible ver cómo el niño que está utilizando el lenguaje para informar sobre su actividad, muy a menudo llega al uso del lenguaje para explorar relaciones. A Christopher se le ayudó a considerar cómo la forma de la concha que observaba podía proteger al animal y a Nicola se le ayudó a explicar por qué algunas vasijas no salían bien.

Muchas actividades que comienzan con la observación y la información pueden usarse como

una forma de llevar al niño a utilizar el lenguaje para el razonamiento y la reflexión. En este ejemplo, cuatro niños de diez años estaban haciendo una investigación sobre «mi cuerpo». Se les pedía que descubrieran todo lo que pudiesen sobre el esqueleto mediante la observación y la discusión, mientras que otro grupo buscaba más información en libros de consulta. La Srta. T. les estaba oyendo conversar (Paul, P; Gaynor, G; Oliver, O; Nicola, N; Srta. T, M).

1 P: Bueno, de todas formas tenemos huesos por todo el cuerpo.

2 G: Sí, pero están dentro no fuera.

3 O: Bueno, hay algunos huesos encima de ciertas partes como los pulmones. Mira, tú puedes sentir tus costillas y tus pulmones están dentro porque las costillas están alrededor.

4 N: No puedes mover tus costillas, sin embargo puedes mover otros huesos como las piernas.

5 O: Bueno, sí puedes cuando respiras, mira, mis costillas están levantándose.

6 N: Pero no puedes sentirlos todos ¿Verdad? Yo no puedo decir dónde están mis costillas ¿Y tú?

La Srta. T dejó al grupo que continuara su discusión y volvió más tarde para oír las conclusiones a las que había llegado sobre las funciones del esqueleto, a partir de su propia observación.

7 M: ¿Por qué necesitamos tener un esqueleto?

8 O: Bueno, creemos que está para proteger los pulmones y el cerebro. El cráneo protege al cerebro y las costillas cubren los pulmones.

9 N: Y nos mueve cuando andamos y nos movemos.

10 M: ¿Os mueve?

11 O: No él sólo, son los músculos los que realmente empujan. Los huesos están ahí sólo para que los músculos se fijen en ellos.

12 M: ¿Cómo serían los brazos y las piernas si no tuvieran huesos?

13 N: Flojos; seríamos un montón, como una medusa.

14 P: Nuestros brazos no podrían sujetar cosas, se doblarían.

15 M: Por lo tanto, ¿hay otras razones por las que

necesitemos los huesos además de para proteger las partes delicadas?

16 O: Necesitamos los huesos para sujetar nuestros cuerpos. No podríamos mantenernos en pie si no tuviéramos huesos.

17 N: Los músculos sujetan los huesos para moverlos, así podemos andar y usar nuestros brazos y manos.

Otra vez podemos observar claramente cómo las observaciones de los niños les han ayudado a observar relaciones; en este ejemplo, han descubierto la relación funcional entre las diferentes partes del cuerpo. La conversación ha ayudado a los niños a avanzar desde lo que podían observar hasta un examen de las relaciones entre las distintas partes.

En muchas ocasiones, las observaciones del niño y las relaciones que percibe le llevan a otras formas de pensamiento y uso del lenguaje. El niño puede comparar su experiencia actual con experiencias similares en el pasado, o se le puede ayudar a tener en cuenta el futuro y considerar lo que puede suceder a continuación, o lo que podía haber sucedido, si se alteraran algunas condiciones. Es posible y deseable ayudar a los niños a buscar alternativas y a tener en cuenta un abanico de posibilidades.

En este ejemplo, una clase estaba coleccionando objetos para una exposición sobre la vida antes del Primera Guerra Mundial, y la abuela de Steven había enviado un bloque redondo de madera con un mango. El Sr. F está hablando sobre ello con un grupo de niños de nueve años (Rachel, R; Steven, S; Emma, E; Sr. F, M).

1 M: Bueno, vamos a ver si descubrimos qué es esto.

2 R: Parece una especie de seta.

3 M: Sí, sigue.

4 R: Bueno, es una especie de tazón de madera con un ...er...botón, un trozo de madera de forma redonda, en medio.

5 S: Lo puedes coger por ahí ¿No?

6 M: Sí, parece un mango ¿Verdad?

7 R: ¿Puede servir para las hierbas?

8 M: No sé cómo.

9 R: Bueno, no tiene por qué ser un mango. Se puede cortar cosas sobre él con un cuchillo.

como un yunque y los trocitos caen en el tazón.

10 E: ¿Hay cortes? Un cuchillo tendría que haberlo cortado al golpearlo.

11 M: Miradlo.

12 S: No. Creo que hay grietas; mira, sólo hay dos. Pero no creo que sea eso. Se balancearía y no serviría para cortar cosas.

13 E: De todas formas se puede usar como mortero para hierbas y un... y... un mango... un palo con un cacharro al final.

14 S: Quiere decir una mano de mortero.

15 M: Sí, una mano de mortero y un mortero, pero... esto no se parece a eso. ¿Verdad?

16 R: ¿Sabes lo que es esto, Steven?

17 S: Mi abuela no me lo ha dicho nunca. Tendré que preguntárselo.

18 M: Vamos a mirarlo de nuevo y lo pensamos.

19 R: Se parece a una zurcidora. Ya sabes lo que quiero decir. Se pone un calcetín sobre eso y se zurce.

20 S: No, yo tenía una y era muy pequeña.

21 E: No puedes meter eso en un calcetín, ¿verdad? Así que no es eso.

22 R: Bueno, se puede usar para zurcir otras cosas... como su abrigo, Sr. F. Está tejido... de lana. Puede poner una manga.

23 E: O una pernera del pantalón, para zurcir las rodillas..., pero el mango es un poco grande... no sería fácil sostenerlo.

24 M: Es una buena idea, y se puede usar este objeto para eso, pero no creo que estuviera diseñado para ello, porque es demasiado grande para la mayoría de las cosas.

25 E: Ya sé, para los sombreros. ¿Puede ser para hacer algo con los sombreros?

26 M: ¿Qué pensáis de eso?

27 R: Puede ser. Puedes planchar un sombrero sobre él. Pregúntale a tu abuela, Steven.

En este ejemplo, la capacidad de Steven para predecir y buscar nuevas posibilidades es aún bastante limitada, pero como trabaja con niños como Rachel en los que esa habilidad está bien desarrollada y conversa con el profesor, el medio es óptimo para que el niño pueda aprender a buscar esas posibilidades.

Hacia la experimentación y el razonamiento

Cuando los niños pueden tomar en consideración las distintas posibilidades de esta forma, pueden diseñarse algunos experimentos simples que sean apropiados. Por ejemplo, incluso los niños más pequeños, pueden darse cuenta de que los gusanos se encuentran con más frecuencia en un sitio determinado de su nido. Conversando con su profesor pueden empezar a pensar sobre las posibles razones y continuar investigando sobre los efectos de la luz, la oscuridad y la humedad en los movimientos de los animales.

A veces, es posible que los niños observen acontecimientos similares repetidas veces; se espera que generalicen a partir de tales observaciones y que formulen un principio que puedan después verificar mediante la experimentación. Por ejemplo, los niños pueden observar las sombras en las diferentes horas del día, intentar descubrir cuándo se acortan y cuando se alargan y llegar a una explicación mediante la medida y la experimentación.

El Sr. B ha fomentado cierto interés por el tiempo atmosférico y durante un trimestre los niños han hecho registro sobre el viento, la lluvia, el sol y otros aspectos del tiempo. En esta ocasión, ha habido una gran nevada durante la noche y todavía no se ha producido el deshielo. Ha habido cierto debate entre toda la clase antes de que se haya dividido en pequeños grupos para realizar diversas tareas relacionadas. Tom, Brian y Peter se han ofrecido voluntarios para hacer anotaciones sobre la lluvia caída durante el día. Llevaban el libro de registro a una mesa y comenzaban a organizar el material para trabajar juntos, cuando el Sr. B se detuvo en su mesa para ver lo que pensaban hacer (Peter, P; Brian, B; Tom, T; Pat, Pt; Sr. B, M).

1 P: Sr. B, ha parado de nevar. ¿Tenemos que hacer la nieve ahora?

2 M: ¿Hacer la nieve? No sé qué quieres decir.

3 P: Bueno, ¿tenemos que esperar hasta el recreo para medirla?

4 M: ¿Hay alguna razón para que sea mejor medirla ahora?

5 B: Se puede ir si esperamos.

6 T: Quiere decir que se puede derretir y desaparecer.

- 7 M: ¿Y eso importa? ¿No podéis mirar en el medidor de lluvia qué cantidad ha caído?
- 8 P: Pero es que hay nieve. La hemos traído... y sólo un poco de agua... sólo una gota, como un centímetro.
- 9 M: ¡Qué interesante! O sea, que sólo hay un centímetro. ¿Qué crees que es un centímetro de lluvia? ¿Es mucho o poco para un día?
- 10 T: Bueno, si es lluvia es bastante.
- 11 M: ¿Qué te hace pensar eso?
- 12 T: No lo sé.
- 13 B: Creo... porque no es frecuente que haya más de un centímetro en la botella. ¿Verdad?
- 14 M: Podéis comprobarlo. ¿No?
- 15 B: Mira, está aquí... llovió mucho la semana pasada. ¿No? Mira no hay un centímetro ningún día.
- 16 M: Sí, puedes verlo en el gráfico. ¿Habéis mirado vosotros, Tom y Peter? ¿Entendéis lo que Brian quiere decir?
- 17 T: Sí, pero hoy no está lloviendo. ¿No?
- 18 M: ¿No? ¿Qué pensáis los demás? Sería mejor que preguntases a los demás qué piensan.
- 19 B: Realmente es lo mismo que la lluvia. ¿No? Quiero decir que ahora hace frío y nieva, pero realmente es lluvia.
- 20 M: Habría sido lluvia si no hiciera tanto frío. ¿Es esto lo que quieres decir? Pues sí, tienes razón. ¿Y qué pasa entonces con esta agua del medidor de lluvia?
- 21 T: Quiere Ud. decir que era nieve pero que ahora se ha derretido.
- 22 P: ¿Queréis decir que toda esa nieve es lo mismo que un centímetro de lluvia? Parece mucho más.
- 23 M: Bueno, yo creo que sí, pero podemos comprobarlo si queréis. ¿Hay alguna forma de comprobarlo? ¿Se os ocurre alguna forma de comprobar si hemos hecho bien en poner la precipitación de hoy como si fuera de un centímetro? Quizás podéis pensar en una forma mientras yo voy a ver los otros grupos que están mirando las nubes y el viento.
- 24 B: Sr. B, nos parece que lo hemos encontrado.
- 25 M: ¿Qué habéis encontrado?
- 26 B: La nieve... vamos a comprobar si la medida en la botella es correcta.
- 27 M: Sí. ¿Qué habéis decidido? John, Pat, a ver qué os parece su plan. Es mejor que nos expliquéis primero qué vais a hacer. ¿Qué te parece Tom? ¿Puedes ayudarles?
- 28 T: Vamos a poner algo en el gráfico... en el libro... sobre la lluvia caída hoy. Y... bueno, hay algo de lluvia en el medidor de lluvia... un centímetro.
- 29 B: Porque la trajimos y la dejamos ahí y ahora sólo hay un centímetro de agua.
- 30 T: Pensamos que está mal, porque hay mucha nieve fuera... Parece que hay unos quince centímetros.
- 31 P: No, no es tanto, pero es bastante.
- 32 M: Por lo tanto, tenéis un problema... ¿lo ves claro Pat?
- 33 Pt: No sé... ¿van a ver cuánta nieve hay fuera?
- 34 M: ¿En todo el patio? Es un poco difícil ¿Es eso lo que vais a hacer?
- 35 B: No... vamos a... hemos pensado que...
- 36 P: Lo mediremos, la misma cantidad.
- 37 M: Quizás os expliquéis mejor de uno en uno... Brian tú primero... Y después los demás pueden añadir lo que a ti se te olvide decir.
- 38 B: No podemos hacer el montón. Creemos que podemos poner el medidor boca abajo y apretar. Entonces, podemos meter en la jarra la nieve que haya cabido dentro del medidor y, así recogida, dejar que se derrita y medirla.
- 39 M: Eso es interesante.
- 40 T: Pero yo no creo que funcione.
- 41 M: ¿Por qué no?
- 42 T: Porque no vamos a conseguir que la nieve entre ahí... perderemos alguna cantidad.
- 43 M: Puede ser posible; por lo tanto... ¿Que decisión tomáis?
- 44 B: Si pudiéramos verla caer aquí y pudiéramos poner algo debajo, cuando llegue al fondo.
- 45 T: Pero no puedes verla.
- 46 M: ¿Hay algo que podáis hacer para poder ver lo que estáis haciendo?
- 47 Pt: Yo creo que si quitan algo de nieve entonces

Un poco después, los tres niños buscaron al profesor cuando éste hablaba con Pat para informarle de su solución al problema.

podrán verlo... si no cae mas nieve.

48 M: ¿Quieres decir hacer un corte con una pala, por ejemplo, y después poner el medidor de lluvia en el corte de nieve?

49 B: Tenéis que ponerlo derecho en el corte, porque si no, puede entrar algo de aire en él.

50 P: Pero lo podéis ver... y poner un trozo de algo debajo... un trozo de cartulina para evitar que caiga fuera.

51 T: No creo que funcione.

52 B: Vamos a intentarlo y ver si funciona. Coge un trozo de cartulina.

53 M: Es mejor que no vayáis en zapatillas. ¿No? Contadme lo que ha pasado cuando volváis a entrar.

Un poco después, los niños volvieron a mostrar al Sr. B que la nieve que habían recogido de esa forma se había deshecho finalmente y había ocupado aproximadamente un centímetro. Cuando toda la clase volvió a reunirse, el Sr. B utilizó la experiencia de los niños como una introducción para dar una información más completa a todo el grupo sobre la formación de la nieve.

En este ejemplo vemos que la conversación juega un importante papel ayudando a los niños de varias formas. Parte de la conversación estuvo destinada a ayudar a los niños a planificar cómo podían medir la nieve y a examinar las diferentes posibilidades. En segundo lugar, la conversación ayudó a los niños a unir observaciones previas y registradas en un gráfico, a su tarea actual. La conversación ayudó también a los niños a relacionar sus conocimientos previos (que la nieve es lluvia helada) con el problema, llevándoles a la conclusión provisional de que una considerable cantidad de nieve, al derretirse, sólo da una pequeña cantidad de agua. Finalmente, la conversación se utilizó para ayudar a planificar y diseñar un experimento con el que probar la hipótesis.

Estudiando la aportación del profesor a esta situación, podemos ver cómo sus estrategias de diálogo, casi siempre, son apropiadas para la actividad. Las *estrategias de orientación* dirigen el pensamiento del niño hacia la reflexión sobre la experiencia y amplían su pensamiento. El profesor cuida de que el niño contribuya y amplíe sus propias ideas con estrategias de *compleción* y utiliza

las estrategias de *información* para completar el conocimiento de los niños, o, para resumir y organizar la información que éstos ofrecen.

No sabemos si las estrategias eran apropiadas para las destrezas de cada niño pero podemos ver cómo el profesor intenta asegurarse de que todos los niños entiendan, y cómo los organiza para que como grupo de trabajo les sea posible explicar sus ideas a alguien nuevo.

En Ciencias Sociales, las observaciones del niño pueden llevarle al pensamiento de formas muy diferentes. Con el uso cada vez más extendido de los magnetófonos en la escuela, muchos grupos de niños realizan diversos tipos de encuestas sociales incluyendo entrevistas a miembros de la comunidad, tanto dentro como fuera de la escuela. En situaciones de este tipo está claro que existen oportunidades valiosas para ayudar al niño a elaborar sus observaciones de las respuestas de la gente a sus preguntas, poniéndose en lugar de sus sentimientos y reacciones. Aquí, la experiencia directa del niño se usa como base para explorar las experiencias de los demás: ¿Como sienten y responden otras personas en ciertas situaciones?

El uso la lectura y la escritura

Hasta ahora hemos discutido las habilidades que permite al niño saber informar y las formas en que pueden ampliarse pero sólo en el contexto del lenguaje hablado. Hemos tratado de ilustrar cómo la conversación que se produce antes, durante, y después de las actividades prácticas del niño, es el medio más eficaz del profesor para asegurarse de que se produce aprendizaje a partir de esas actividades. Pero los otros dos modos de comunicación (la lectura y la escritura) tienen también un papel importante que desempeñar en el desarrollo de estas actividades. El niño tiene muchas formas de registrar por escrito sus actividades prácticas. Todas ellas pueden considerarse como nuevos recursos al servicio del profesor, y contribuir a materializar el potencial total de la actividad. A veces, basándose en la valoración continua el profesor decidirá cuál es la forma apropiada de registro escrito. Pero, a menudo, es posible que el mismo niño decida la mejor forma de comunicar,

de forma escrita, los resultados de sus observaciones. Puede hacer un comentario directo sobre lo que ha observado recientemente. Este es un ejemplo de un niño de siete años, Darren, que formaba parte de un pequeño grupo que había estado discutiendo sobre un ramo de narcisos.

Darren: Los pétalos de los narcisos se apoyan los unos sobre los otros. Son amarillo pálido y cuando son capullos están cubiertos por una piel. La piel estaba arrugada y seca.

El profesor guardó este párrafo como parte de su registro continuo de la escritura de Darren y lo comparó con el siguiente extracto, escrito algunas semanas más tarde. Durante una fuerte nevada el profesor dirigió una discusión con el mismo grupo de niños; después les pidió que describieran lo que habían visto. Cuando la nieve dejó de caer, Darren escribió:

La nieve vista a través de la ventana parecía trocitos pequeños de algodón. Parecía como si alguien pusiera azúcar en su desayuno. Y los bancos parecían puentes. La nieve también parece una sábana blanca. Los árboles parecen arañas. También había algunos trozos de acera limpios. Cuando la nieve cae en la tierra, brilla. La casita que hay allá lejos parece un casita de caramelo. Y la nieve parece helado.

El profesor anotó cómo Darren estaba utilizando un amplio repertorio de estrategias y estaba particularmente satisfecho de que utilizara la estrategia de hacer comparaciones para explicar lo que veía.

Pero el niño no siempre escoge la forma de escribir más acorde a las tareas. En ese caso, como hemos visto en el último capítulo, el diálogo puede utilizarse para reflexionar sobre la escritura y la forma que ésta debería tener.

Cuando los niños están ocupados en actividades prácticas y los profesores han organizado estas actividades con la intención de que puedan aprender a partir de la experiencia, siempre hay la posibilidad de que, en cualquier momento del trabajo, el niño vuelva al material escrito para completar lo que observa directamente. La conversación puede desempeñar un papel importante a la hora de ayudar al niño a utilizar el material y unir la información nueva con sus observaciones. Las mismas

observaciones anotadas por el niño pueden utilizarse para apoyar o contrastar experiencias nuevas y se le puede ayudar a ver el acuerdo o la disparidad entre acontecimientos observados en diferentes momentos. De forma similar, la propia lectura del niño puede utilizarse como fuente de experiencias y de explicaciones de ellas para poder compararlas con observaciones personales.

Cuando un niño utiliza de esta forma los libros de consulta, necesita algo más que destrezas mecánicas de lectura. Debe ser capaz de formularse a sí mismo lo que quiere conocer; debe tener alguna idea sobre cómo empezar a buscar; debe ser capaz de seleccionar la información que necesita a partir de un conjunto de otras informaciones que no son relevantes para su propósito. Debe ser capaz de interpretar un esquema, un mapa o un diagrama debe tener la capacidad de extraer el significado principal de un texto, de tal forma, que no interprete las frases aisladas fuera del contexto. A medida que se utiliza material de lectura más complejo, debe ser capaz de reconocer y distinguir entre textos que emplean metáforas, analogías y símiles, y textos que tienen que ser interpretados literalmente. El profesor necesitará comprobar cuidadosamente el desarrollo de estas destrezas puesto que, sin ellas, gran parte de la utilización por parte del niño de los textos de consulta, probablemente, no será útil; el proceso de valoración del desarrollo de estas destrezas puede ayudar al profesor a fomentarlas. El diálogo que pueda tener lugar durante el uso de libros de consulta quizá sea el medio principal del profesor para, primero, comprobar las destrezas del niño y, segundo, fomentar deliberadamente otras habilidades que necesite.

A medida que los profesores sean más capaces de fomentar las destrezas de observación y de interpretación de las experiencias en cualquier área curricular estarán más preparados para ver el potencial que poseen otras situaciones para desarrollar otros aspectos de esas habilidades. Se puede sacar provecho de infinidad de actividades: la búsqueda de plantas y animales, cocinar, el empleo de estructuras matemáticas, el estudio del entorno, hacer visitas fuera de la escuela, realizar experimentos científicos simples, etc. etc. En todas estas actividades las destrezas de observación y de infor-

mación del niño pueden desarrollarse y ampliarse.

El papel del maestro

En todos los ejemplos de este capítulo, la aportación del profesor al diálogo eficaz consiste en algo más que las palabras dichas. Para que el diálogo sea una fuente eficaz de aprendizaje, el profesor tiene que tomar decisiones incluso antes de que tenga lugar. El profesor selecciona las actividades a través de las cuales el niño aprende; planifica y organiza la clase de tal forma que esas actividades sean provechosas. El maestro agrupa a los niños de modo que el tamaño del grupo se convierta en un factor positivo en el aprendizaje, juzga hasta qué punto la comunicación mediante la conversación puede completarse con la lectura y la escritura. Mediante la valoración continua durante las actividades, el profesor evalúa el crecimiento de las destrezas de cada niño y estudia las consecuencias para su desarrollo futuro. Finalmente, la elección que haga el profesor de las estrategias de diálogo asegura que la planificación y organización culminen en una experiencia que lleve al aprendizaje.

Conclusión

En este capítulo hemos examinado cómo aprenden los niños a partir de sus propias experiencias directas. Hemos resaltado la importancia de la conversación que dirige la atención de los niños hacia aspectos significativos de sus experiencias. Hemos ilustrado cómo el diálogo ayuda a los niños a utilizar sus observaciones para razonar y llegar a conclusiones. Sobre todo, el diálogo con el maestro ofrece al niño experiencias de las diferentes formas de pensamiento sobre muchos aspectos del mundo que le rodea.

MÁS ALLÁ DE LA EXPERIENCIA DIRECTA

En el último capítulo analizamos el aprendizaje resultante de la experiencia directa de los niños,

pero no todo el aprendizaje se puede enfocar de esta manera. Por ejemplo, al introducir al niño en la historia, la geografía y la literatura se le está pidiendo que participe en experiencias que no puede tener por sí mismo. En muchas áreas del currículum el niño debe *proyectar e imaginar* mucho más que en las actividades tratadas en el capítulo catorce. Por ejemplo, utilizando su imaginación y recurriendo a sus propias experiencias, se puede ayudar a que el niño elabore una visión de la vida en otros lugares o en otros tiempos. Es muy probable que los niños no tengan experiencia personal sobre la Bretaña romana. Por tanto, si queremos que los niños aprendan algo de la vida en Bath en el siglo primero, debemos ayudarles a inspirarse en pinturas y objetos, informes e historias y en sus propios conocimientos sobre ciudades y construcciones; su capacidad para imaginar y proyectar, junto con su capacidad para relatar y razonar, les permiten combinar la información de todas estas fuentes para formarse una imagen del pasado.

En este capítulo examinaremos las áreas del currículum en las que se pide a los niños que piensen sobreponiéndose a la experiencia directa y compartan las experiencias de personas de otro lugar y otro tiempo. La clasificación de los usos del lenguaje que hemos propuesto proporciona un marco de referencia dentro del que podemos examinar los tipos de pensamiento necesarios en estas áreas.

Una mirada al pasado

Aunque la historia no es materia formal ni en la enseñanza primaria ni en 1a media, los maestros sin embargo tratan de que los niños comprendan la vida y sucesos del pasado. La idea no es que los niños de esta edad manejen datos contradictorios o busquen explicaciones causales. La mayor parte de los maestros de los niños de estas edades dirigirán el trabajo a través de las propias experiencias directas del niño, por ejemplo, utilizando visitas, objetos, pinturas, representaciones teatrales o historias. Los niños harán un relato de estas experiencias y el maestro aprovechará la ocasión para ayudarles a salirse del presente, de la experiencia inmediata y

desarrollar una perspectiva histórica.

En el siguiente extracto, por ejemplo, un grupo de niños de diez años visitan con su maestra, la Sra. L, la hospedería de un monasterio cisterciense (Sally, S.; David, D.; Ian, I.; Susan, Sn.; Sra. L, M.).

- 1 M: ¿Cómo pensáis que sería esta casa cuando la gente la utilizaba para vivir?
- 2 S: Las paredes eran de piedra, parecen muy frías.
- 3 D: Pero había una chimenea grande, mira.
- 4 I: Creo que tendría un tejado, porque si no, haría mucho frío.
- 5 S: ¿Para qué son esos pilares?
- 6 M: ¿Tú qué crees?
- 7 S: Podrían sostener algo encima.
- 8 M: Susan, echa un vistazo a la pared que tienes detrás, ¿qué ves?
- 9 Sn: Hay un agujero.
- 10 M: ¿Qué podría haber dentro?
- 11 D: Vigas..., encima de los pilares..., habría otro piso arriba.
- 12 M: Sí..., ¿dice algo la guía, de David?
- 13 D: Sí..., dice que los huéspedes dormían arriba y abajo.
- 14 M: ¿Podéis imaginar lo que parecería esto cuando estuviera lleno de huéspedes?
- 15 I: Estarían todos sentados alrededor de la mesa.
- 16 Sn: O cerca del fuego..., tendrían frío después del viaje.
- 17 S: Los monjes traerían comida de la cocina que hemos visto antes.
- 18 I: Habría mesas largas.
- 19 D: Estaría bastante oscuro... todas esas luces no estarían aquí, ¿verdad?

En este ejemplo la pregunta de la maestra en (1) incitó a los niños a proyectar y a medida que respondían relataban lo que podían ver y lo que les habían estado contando. La profesora juzgó que los niños habían apreciado algunos detalles relevantes y, por lo tanto, les incitó nuevamente a proyectar (14) la situación histórica; los niños respondieron con estrategias de información, pero esta vez en una escena que imaginaban. El contexto era el pasado histórico, más que el presente inmediato. La maestra no tenía claro en qué medida era capaz de proyectar cada niño del grupo más allá de la

experiencia presente. Y en trabajo de seguimiento, durante la semana siguiente a la visita, decidió comprobarlo. Ian y David estaban trabajando juntos en una redacción sobre la hospedería y los viajeros que la habían utilizado. Previamente grabaron su conversación en un magnetófono para preparar su redacción.

- 1 D: ¿Qué tenemos que poner?
- 2 I: Todo sobre la hospedería.
- 3 D: Todo lo que vimos. Tengo un dibujo que podemos poner.
- 4 I: Y sobre cómo era antes. No cuando estuvimos allí. Quiero decir si tú hubieras estado allí. No como es ahora.
- 5 D: Ah, ya sé, sobre el tejado y los cristales de las ventanas.
- 6 I: Sí y el fuego de la chimenea.
- 7 D: Se estaría bastante caliente cerca del fuego y habría esterillas en el suelo que les resguardarían del frío. El dibujo del libro muestra cómo era la habitación, había lamparillas en las paredes. Habría mucho humo.
- 8 I: También tenían mesas largas, porque lo vimos en esa maqueta en el museo, todos se sentarían alrededor, de fiesta, con un gran fuego y mucha comida.
- 9 D: Que bien... y podrían bailar unos con otros, el hombre dijo que la gente venía de toda Inglaterra.
- 10 I: Sí, a veces se estaría muy bien. Cuando estuvieras comiendo y escuchando historias no te importaría demasiado el humo y el frío, estarías contento, sería mucho mejor que dormir fuera.

Cuando la maestra oyó nuevamente la grabación se percató de que David y Ian estaban usando el lenguaje para proyectar esta situación, empleando los detalles que habían observado por sí mismos y la información extraída de la guía. La profesora se reunió con David y Ian cuando trabajaban en su redacción. Pensó que ese momento sería adecuado para orientar el pensamiento de los niños hacia las posibles reacciones de los viajeros ante lo que veían en el monasterio. A continuación se ofrece una análisis de esta conversación.

- 1 M: ¿Qué pensarían los viajeros sobre el monasterio la primera vez que llegaron allí?
- 2 I: Estarían impresionados por el edificio tan grande y por el tipo de vida de los monjes.
- 3 D: Verían todo tipo de riquezas, platos y bandejas de plata, cuadros...
- 4 I: Sí, todas esas joyas que vimos en la iglesia.
- 5 M: ¿Qué pensarían de todas esas riquezas, de los libros y las hermosas joyas de la iglesia?
- 6 D: Creo que podrían tener un poco de envidia.
- 7 M: ¿Por que crees que tendrían envidia de lo que veían?
- 8 D: Bueno, en realidad si no tenían mucho dinero o si habían visto muchos pobres desearían tener algo de todo aquello.
- 9 M: Sí, estoy de acuerdo contigo, probablemente estarían impresionados... pero también podrían tener envidia ¿Qué contarían a sus amigos?
- 10 I: Les hablarían de los edificios maravillosos, los adornos y los libros.
- 11 D: Y de lo bien cuidados que estaban
- 12 M: Mm ¿algo más?
- 13 D: Podrían decir cómo pensaban que los monjes repartirían parte de su dinero o si lo usarían para cuidar a los pobres y los enfermos.
- 14 I: Pero dirían que estaban contentos de poder estar allí... supongo que habría algunas cosas que les gustarían y otras que no.

Al repasar la conversación, la Sra. L. pensó que quizás podía haber ayudado a los niños a dar más detalles sobre las cosas que los viajeros habrían visto; deseaba saber si esto habría ayudado a los niños a entender de una forma más completa la naturaleza de la hospitalidad ofrecida por el monasterio. Pensó que el diálogo ayudó a David a comprender mas profundamente la vida del monasterio y deseó ver lo que había escrito pensando que ello podría proporcionar un punto de partida para discutir con un grupo mayor. Le agradó comprobar la facilidad con la que los dos niños empleaban las destrezas de imaginación y proyección y concluyó que su capacidad en esta

Orientación: proyección de reacciones de los demás.

Proyecta reacciones; usa estrategias de información, reconoce el significado central.

Proyecta experiencias de otros; estrategia de información dando detalles.

Información, detalla.

Vuelve a orientar. M se da cuenta de que David está detallando la escena en lugar de las reacciones.

Proyección de reacciones.

Capacitación: compleción.

Proyección de experiencias de otros; información de detalles, amplía su primera respuesta.

Información, resume la discusión; vuelve a orientar la proyección hacia las reacciones.

Proyección de la situación; información de detalles.

Proyección de la situación; información de detalles.
Compleción

Proyección de reacciones y posibilidades.

Proyección de sentimientos de otros.

situación concreta reflejaba el hecho de que la visita (con la discusión durante y después de la visita), había proporcionado un fundamento necesario para el pensamiento de los niños.

La vida en otros lugares

Al igual que sucede con la historia, aunque la geografía no sea una asignatura formal, todos los maestros quieren introducir actividades que pongan a los niños en contacto con los conceptos básicos de la geografía. Es importante aclarar el propósito de estas actividades y las exigencias que

ple.
adep
paíse
do es
sino
nar l
situa
ejem
otros
las fo
tinta.
inform
que p
form
recur
El
rado
manil
de ir
1 P:
2 M:
3 P:
4 M:
5 P:
6 M:
7 P:
8 M:
9 P:
10 M
11 P:
12 M
13 P:
14 M
15 I

plantean a los niños. Intentamos que los niños adquieran una idea general de la vida en otros países, pero debemos tener en cuenta que, haciendo esto, no pueden utilizar su propia experiencia sino que deben confiar en su capacidad para imaginar las experiencias de otros, los sucesos y las situaciones que nunca han experimentado. Por ejemplo presentamos a los niños la idea de que en otros países el clima, la comida, las ocupaciones y las formas de vida de la gente pueden ser muy distintas de las nuestras. Esperamos que utilicen la información obtenida en los libros y en películas, que proyecten su forma de vida y que aprecien la forma en la que esto se relaciona con el clima y los recursos.

En el siguiente ejemplo la maestra había elaborado una valoración continua de Paul, que puso de manifiesto que el niño no utilizaba las estrategias de información más complejas y que no proyectaba

correctamente situaciones que no había experimentado. La clase había estado recogiendo información sobre los distintos países que participaban en la Copa del Mundo y Paul estaba observando algunas fotos de Brasil cuando se acercó la Srta. A (Paul, P.; John, J.; Srta. A., M.).

1 P: He encontrado algunas fotos de Brasil.

2 M: Déjame echar un vistazo... ¿En qué se diferencian de Inglaterra?

3 P: En esta foto de ganado.

4 M: Mm . ¿Qué tiene?

5 P: Es grande... mucho mayor.

6 M: ¿Qué quieres decir con mayor?

7 P: Los campos son tan grandes que no se puede ver el final.

8 M: Sí, los campos aquí no son como ése. ¿Algo más?

9 P: No hay vallas... es todo hierba y hay millones de vacas.

10 M: ¿De verdad hay millones?

11 P: No... no hay millones en un campo sino miles.

12 M: ¿Eso no pasa en Inglaterra?

13 P: Sí, generalmente sólo hay unas pocas vacas en un campo, bueno en el campo de detrás de la escuela sólo hay tres o cuatro, pero a veces hay muchas más, pero no miles, los campos no son tan grandes.

14 M: Así que una cosa diferente de Brasil parece ser que las granjas tienen campos muy grandes sin vallas.

15 P: Sí y eso hace que haya más vacas en una granja que en Inglaterra.

Orientación: hacia informar.

Información-denominación.
Compleción.

Información-comparación.

Focalización.

Información-comparación.

Apoyo.

Información-detalle.

Comprobación.

Información-detalle.

Comprobación.

Información-detalle-aspectos relacionados.

Información: haciendo un resumen.

Información: haciendo una comparación.

Al revisar esta conversación, la maestra pensó que había ayudado a Paul a hacer algunas comparaciones entre la fotografía de Brasil y lo que había visto en Inglaterra. Sin embargo, se dio cuenta de que no había dado a Paul la oportunidad de emplear el lenguaje para proyectar e imaginar. Más tarde, después de que Paul y John hubieran trabajado juntos para hacer un dibujo de una granja en Brasil, encontró la ocasión de conversar de nuevo con él.

- 16 M: Es un dibujo interesante ¿Cómo se trabajará en una granja como ésta?
- 17 J: Supongo que será un trabajo duro.
- 18 M: Mm ¿Tú qué crees, Paul?
- 19 P: Será duro.
- 20 M: ¿Sí? ¿que será duro?
- 21 P: Habrá que galopar mucho tiempo y hay mucho ganado que cuidar. En ocasiones tendrán que acorralarlo.
- 22 J: He dibujado un gaucho a caballo.
- 23 M: Mm, usan caballos porque los ranchos son tan grandes que les lleva mucho tiempo recorrerlos.
- 24 P: He puesto el polvo que levanta el ganado... están pisoteándolo todo.
- 25 M: Mm, habrá mucho polvo. ¿Cómo te sentaría el polvo si fueras un gaucho.
- 26 P: No me gustaría que se me metiera en los ojos.
- 27 M: ¿Cómo te sentirías?
- 28 P: Me daría sed, se me metería en la boca y la garganta y me apetecería beber.
- 29 M: ¿Qué más harías?
- 30 P: Sería difícil ver las vacas y me molestaría llevar esa ropa. Me encantaría bañarme.
- 31 M: Sí, sería incómodo... los gauchos se tapan la cara para evitar el polvo en la boca.
- 32 J: No hemos puesto eso en el dibujo.
- 33 M: ¿Crees que deberíais? Habéis puesto mucho polvo y quizás los gauchos necesitarían taparse la cara... ¿qué pensáis?

La Srta. A. se percató de que Paul le había respondido usando algunas estrategias de proyección y lo anotó en el registro continuo; también

Orientación hacia una proyección.

Proyectar una situación; información-detalle.

Compleción.

Información detalle.

Compleción.

Proyección.

Información-detalle.

Información.

Información: detalles-incidentes.

Orientación hacia una proyección.

Proyección de la situación.

Orientación.

Proyección de la situación.

Compleción.

Proyección de la situación.

Información.

Información sobre acciones propias.

Finalización.

anotó que la conversación constituyó un buen punto de partida para la tarea de escribir y que debería animar a Paul a redactar sus impresiones



mi
de
em
de
pro
ri
e
lida
ini
ex
xiór
mo
qu
dici
hu
que
en
es
esta
diza
to
de
áre
ra
sis.
se
ba
raz
co
sc
así
1 M
2
3 M
4 M
5 J
6 T
7 M
8 T

más tarde. Pensó que ésta sería una buena manera de fomentar la capacidad creciente de Paul para emplear el lenguaje con el fin de proyectar.

En esta discusión sobre el papel que pueden desempeñar las habilidades relacionadas con la proyección y la imaginación en las áreas del currículum denominadas tradicionalmente geografía e historia, hemos visto cómo se elaboran esas habilidades a partir de otras básicas de observación e información. El niño aprende a pensar sobre las experiencias de otros como resultado de la reflexión sobre las suyas propias. Con frecuencia pedimos al niño que examine su propia respuesta para que pueda proyectar los puntos de vista de otros diciéndole: «¿Cómo crees que te sentirías si esto te hubiese pasado a ti?» Al resaltar la importancia que tienen las habilidades de proyectar e imaginar en ciertaaginar en ciertas áreas del currículum, no estamos sugiriendo, sin embargo, que por sí sólo el establecimiento de estas destrezas lleve al aprendizaje y a la comprensión. Muchos de los conceptos básicos de la geografía y la historia y muchos de los problemas que los niños encuentran en estas áreas del currículum exigen su capacidad para razonar y explicar, para predecir y plantear hipótesis. Es importante considerar que para un pensamiento de este tipo el niño no tiene la misma base de experiencia directa como para apoyar su razonamiento. Para lograr la comprensión debe combinar la experiencia directa con aquello que sólo puede comprender mediante la imaginación; así puede descubrir las relaciones, resolver proble-

mas y dar explicaciones dentro de un contexto histórico o geográfico.

La literatura

Cuando leemos a los niños algún poema o cuento, o les animamos a que ellos mismos lean literatura, les pedimos que reaccionen a las palabras como si fuesen los sucesos que representan. Para que los niños aprecien la literatura deben ser antes capaces de interpretar las ideas expresadas con el lenguaje. Pero la valoración de un cuento o de un poema implica algo más que la interpretación de las ideas que contiene: primero hay que recordar los sucesos e identificar los personajes de la historia. La literatura se preocupa de las relaciones entre las ideas y los sucesos y las relaciones entre las personas. Un cuento no es un conjunto aleatorio de sucesos y es más que el registro de una serie de hechos: los sucesos se relacionan de alguna forma unos con otros y son interdependientes. Para que un niño aprecie la historia, el argumento, el personaje o la ambientación, debe ser capaz de reconocer las relaciones entre los personajes, las posibles interpretaciones alternativas y de proyectar sus experiencias y respuestas.

En el siguiente ejemplo, unos niños de diez años hablan sobre *The lion, the witch and wardobre* y se ve cómo la comprensión de la historia depende de una respuesta compleja a diferentes niveles (John, J.; Kate, K.; Jamie, Ja.; Alison, A.; Sr. P., M.).

- 1 M: Contadme de qué trataba la historia que habéis leído.
 2 Ja: Trataba de cuatro niños.
 3 M: Sí.
 4 K: Y bombardearon donde vivían y les enviaron a vivir con un profesor a Londres.
 5 J: Al campo, querrás decir.
 6 Ja: Estaban en Londres pero tenían que marcharse al campo.
 7 M: Sí, ¿y?
 8 K: Encontraron un armario con abrigos de piel maravillosos y estaban jugando al escondite y...hum...

Orientación: información.

Información.

Apoyo.

Información: secuencia.

Información: incidente.

Apoyo.

Información: detalle, incidente.



- | | | |
|--------|--|---|
| 9 A: | Lucy, que era la más pequeña, entró en el armario y caminó a través de él y se encontró en una tierra extraña. | Información: secuencia. |
| 10 K: | Se dejó la puerta abierta porque sabía que traía mala suerte cerrar las puertas de los armarios. | Razonamiento: relación dependiente. |
| 11 M: | ¿Y dónde llegó? | Compleción. |
| 12 A: | A Narnia... un especie de país imaginario. | Información: denominación (definición). |
| 13 M: | ¿Y qué paso luego? | Compleción. |
| 14 Ja: | Mm. La reina era mala. Ella siguió. | Información: detalle. |
| 15 J: | Se hacía llamar la Reina Blanca pero en realidad era una bruja blanca y se llamaba así misma la Reina de Narnia. | Información: detalle. |
| 16 M: | La Reina de Narnia...¿Pero era realmente una bruja? ¿Qué clase de persona era? | Orientación hacia una proyección. |
| 17 K: | Fue amable cuando le dio a Edmund algunos dulces. | Proyección información. |
| 18 Ja: | De todas formas eso no era amabilidad porque los dulces tenían algo dentro que hacían que quisiera cada vez más ¿no? | Proyección: razonamiento. |
| 19 A: | En Narnia era siempre invierno y nunca Navidad, la bruja blanca consiguió que hiciera frío todo el tiempo, todos estaban tristes y la odiaban pero ella logró caerle bien a Edmund dándole cosas bonitas como delicias turcas. | Información: detalle-incidente
Proyección: información aspectos relacionados |
| 20 M: | ¿Y qué pasó con Edmund? | Compleción |
| 21 A: | Bueno, Edmund se hizo ruín y egoísta y era muy desgraciado. Pero los demás niños se hicieron amigos de muchos animales que hablaban y que hablaron de Aslan. | Información: detalle, incidente |
| 22 Ja: | Era muy desgraciado y malo... caprichoso... después de eso, porque no podía conseguir más delicias turcas. | Información: aspectos relacionados. |

En este ejemplo, John, Jamie y Kate, han recordado detalles, y vemos algunos ejemplos donde utilizan estrategias de información, dando los detalles y la secuencia. El detalle y la secuencia son importantes en una historia, pero no pueden darnos por sí solos una visión del tema central del libro. Alison hace tres aportes importantes a la historia (9, 19, 21), que muestran que estaba siguiendo y utilizando los detalles de la historia para intentar extraer el significado central. Sus contribuciones ponen de manifiesto la relación entre los sucesos.

Si analizamos las estrategias de diálogo elegidas por el Sr. P., podemos comprobar cómo las estrategias de completión dan a los niños la oportunidad de contar algo más sobre la historia. Sin embargo, hay ocasiones en las que los niños no responden fácilmente a este tipo de estímulo y puede que el profesor tenga que utilizar estrategias de información para recordarles detalles que han olvidado. Las intervenciones de los maestros son importantes porque proporcionan a los niños modelos de distintas formas en las que se puede discutir la lite-



10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

ratura.

En el ejemplo siguiente, un maestro, el Sr. R., habla sobre un poema con algunos niños de diez y once años. El maestro centra su atención sobre ciertos detalles importantes del poema y, de este modo, da algunos ejemplos a los niños de las formas con las que se le puede enfocar. El maestro también utiliza las destrezas de varios niños de la clase para recoger información sobre el poema como punto de partida para una exploración posterior.

El profesor ha decidido leer algunas baladas a su clase y después de leer *The two covies* pasa unos pocos minutos conversando con la clase (Kevin, K.; Susan, Sn.; David, D.; Sally, S.; Richard, R.; Paul, P.; Lisa, L.; Steven, St.; Sr. R. M.).

- 1 M: Me gusta ese poema. Realmente me parece ver una imagen de dos cuervos murmurando juntos. ¿Qué tipo de imagen tienes tú?
- 2 K: Muy poco clara: sólo un hombre caminando por allí y los dos pájaros juntos. Pero todos están solos... nada más... nada.
- 3 Sn: El dique lleno... hace que sienta que todo está muy mojado... húmedo y gris.
- 4 M: Sí, «el dique viejo y lleno».
- 5 D: Creo que parece invierno porque habla sobre el viento soplando.
- 6 M: ¿Algo más?
- 7 S: Todo parece desierto y vacío... nada allí... nadie más.
- 8 M: Parece desierto y vacío. Kevin dijo que sólo veía al hombre y los pájaros... ¿El poema menciona realmente a alguien más?
- 9 R: Hay un caballero muerto pero nadie sabe que está allí excepto los cuervos.
- 10 P: Todo el mundo se ha marchado y sus sabuesos se han ido a cazar y le dejaron.
- 11 L: Sí, y allí está el caballero solo, tendido en el campo.
- 12 R: Nadie le conoce y nadie se preocupa de él... nadie le está buscando... se han olvidado de él.
- 13 P: Los cuervos saben que está allí pero no creo que les importe.
- 14 L: Yo creo que están muy contentos por eso.
- 15 M: ¿Por qué, Lisa?

16 L: Bueno, van a comérselo y usar su pelo para sus nidos.

17 P: Van a sacar sus ojos y van a divertirse con eso.

18 M: Me gustaría saber quién lo mató.

19 K: Podría ser el hombre del poema.

20 M: ¿El que cuenta la historia?

21 S: No, no puede ser él o lo sabría ya.

22 K: Puede que esté fingiendo que no lo sabe.

23 P: Apuesto a que los cuervos saben quién lo mató... probablemente estaban mirando cuando sucedió.

24 M: ¿Alguien más lo sabe?

25 R: «Su halcón, sus sabuesos y su hermosa dama». todos ellos lo saben.

26 St: No podría ser su hermosa dama quién lo mató... no lo creo.

27 M: ¿Por qué?

28 P: Bueno, podría ser y por eso ella se ha ido con otro... le dejó... se ha deshecho de él.

29 M: Pero no podemos estar seguros.

30 L: No podemos preguntarle a los cuervos... lo contarían si pudiesen.

El Sr. R. tomó nota del modo en el que los niños habían reaccionado ante el poema. Era consciente de que había expresado su propia opinión, pero sentía que esto había ayudado a que los niños siguieran la secuencia de ideas y vieran las implicaciones de las descripciones del poeta y, quizás, los diferentes modos de interpretar el poema.

La conciencia que tenía el Sr. R. de la necesidad de seleccionar cuidadosamente sus estrategias de diálogo, le ayudó a conducir a los niños a una reflexión sobre el significado del poema. Conversaciones de este tipo podrían ayudar a que los niños adquirieran actitudes hacia la conversación y la literatura, que desempeñaran un importante papel en sus respuestas en futuras ocasiones. El maestro muestra cómo pueden intercambiarse las ideas a través de este tipo de discusión; los niños pueden asociar sus ideas y mejorarlas, dando una interpretación más completa y satisfactoria. De esta manera, los niños tuvieron oportunidad de conocer algunas de las formas con las que se puede analizar la literatura.

De la conversación a la lectura y escritura

En sus primeras experiencias con la literatura, los niños dependen de que el maestro les cuente y lea historias y poemas. En estas ocasiones, la interpretación no se ve entorpecida por las dificultades mecánicas de la lectura. La entonación y el ritmo que el maestro da a la historia o poema, mantiene la atención del niño y constituyen un apoyo a sus esfuerzos por escuchar e interpretar. Pero también queremos alentar a los niños para que lean libros por iniciativa propia; es esencial, por lo tanto, que conversemos con ellos sobre las historias y poemas que leen para asegurarnos de que han hecho una interpretación apropiada y que ha reflexionado sobre el significado de lo que ha leído.

Las ideas que se encuentran en la literatura, la forma en que éstas se expresan y la conversación por medio de la que los maestros ayudan a que el niño reflexione sobre sus significados contribuyen a fomentar las destrezas del niño para que desarrolle sus propias ideas y las exprese tanto a través de la conversación como de la escritura. El niño no puede desarrollar las destrezas necesarias para la escritura creativa si no cuenta con las oportunidades para la proyección e imaginación. Estas destrezas empiezan con la conciencia que adquiere el niño de sus experiencias directas y, con ellas, forma las bases a partir de las cuales puede desarrollar situaciones e historias imaginadas. Con frecuencia, son las experiencias directas que programamos para los niños las que aportan esta base, tal como sucede en el siguiente ejemplo.

Steven, de doce años, visitó un museo con su curso. Estaba impresionado con la fragua reconstruida. Tomó notas de lo que vio y, más tarde, las completó con otros datos que dio el director del museo. Después de una larga discusión sobre esta experiencia con su maestro y otros niños fue capaz de imaginar un día en la vida del herrero. Esto es lo que escribió:

Mi herrería

Mi trabajo generalmente empieza muy temprano, casi al amanecer, encendiendo la fragua y trayendo agua desde el pozo. Luego, traigo

láminas de metal de diferentes tamaños para el viejo caballo de la granja de McKenzie. Ahora hay una vieja yegua, graciosa, tiene las cuatro patas distintas, así es que tengo que cortar piezas de metal especiales para ella. No se por qué la conserva. Ya no la usa para el arado pero sobre todo le sirve de compañía y para que monte su hijo.

Sería mejor que me fuera porque aquí viene el cobrador de impuestos. Sus honorarios son un quinto de lo que tengo que pagar. Con razón usa ropas tan finas. Me gustaría tener su trabajo. De todas maneras, no puedo quedarme por ahí todo el día, tendré que pagarle. Bueno, ya le he pagado al viejo Jasper. Me gustaría que estuviese muerto, pero igual pondrían a otro hombre de la oficina.

Aquí viene el Padre Peter y el granjero McKenzie, por lo menos me dirán alguna palabra amable. El Padre Peter es muy agradable pero cuando alguien le molesta es como un cañón. La mecha se quema lentamente y luego explota en un arranque de mal humor. A pesar de que tiene mal genio es un hombre bueno pero es mejor estar de su parte. Sería mejor que le pusiera la herradura a este caballo. Que pusiera el metal al fuego para ablandarlo: sobre el yunque para que pueda doblarlo. Llevarlo a la fragua otra vez para golpearlo nuevamente, aplanarlo, hacerle los agujeros para los clavos y enfriarlo. Luego levantarle la pata y clavarle la herradura.

«Esto tiene que durarte... vuelve con tu amo, viejo caballo».

La escritura de Steven incluye muchas de las ideas que han surgido en la discusión con el maestro, pero podemos ver que también han influido en su escritura las experiencias obtenidas al escuchar y leer historias. Su proyección tiene una calidad dramática que sugiere que la escena es nítida en su imaginación.

La lectura de poemas por parte del profesor y su posterior comentario con toda la clase y con cada niño en particular puede que constituyan para la mayoría de los niños su único contacto con la poesía y la única oportunidad de pensar sobre formas alternativas de expresar ideas. Sin embargo,

sabemos que alrededor de los nueve o diez años, los niños pueden llegar a sentirse fascinados por los sonidos y significados de las palabras y comenzar a apreciar sutilezas del significado que hasta ahora no habían conocido. Este es un período en que pueden llegar a interesarse por la expresión de ideas de forma poética. El maestro puede aprovechar la oportunidad para leer poemas como comentario sobre experiencias relacionadas con las experiencias directas de los niños. A través de la conversación, los maestros pueden ayudar a que los niños reflexionen sobre las experiencias reales y, de paso, en lo que otros han pensado acerca de experiencias similares. Pueden conversar con ellos acerca del modo en el que un poeta expresa sus ideas sobre un tema y, a partir de esa discusión, animarles a que hagan sus propios comentarios de forma similar.

En la clase de la Sra. V. los niños habían estado reuniendo frutas de otoño, y estaban confeccionando un muestrario y estudiando los métodos de propagación de las semillas. En ese tiempo, los niños habían visitado un bosque. Lo habían observado detenidamente, tomando notas que no sólo habían utilizado para los temas sobre el estudio de la naturaleza, sino también para trabajos creativos de todo tipo.

La Sra. V. aprovechó la oportunidad para leer varios poemas a la clase. Después de la discusión sobre los poemas y de sus propias observaciones, algunos de los niños decidieron escribir sus propios versos. Podemos ver que Simon, un niño de diez años, reunió ideas de diversas fuentes en el siguiente poema:

Otoño

Un sendero de pinos crujiente y brillante,
delgados árboles invernales repetidos en el estanque.

Colgando de los árboles telarañas plateadas,
la araña tan oscura y bronceada.

Es hora de cazar el pequeño zorro.

El excitado aullido de los sabuesos, ecos a través
de los cerros.

Un destello escarlata, el golpetear de los caballos.

Giran y giran y giran las hojas,
dentro del estanque se van.

Se deslizan las hojas flotando hacia las cascadas.
El espantoso sonido del grito de los búhos,
el resplandor del color y del sonido.

Sobre todo, no debería verse la escritura como algo aislado; puesto que como medio de comunicación va a llegar a ser tan familiar como la conversación, debe llegar a formar parte de un diálogo continuo entre el maestro y los niños.

Un grupo de niños de diez años había estado participando en un taller de literatura y acababa de escuchar algunos poemas e historias sobre el fondo del mar. Los niños se organizaron en pequeños grupos, eligiendo diversos aspectos para estudiar.

Los siguientes ejemplos, un poco extensos, muestran cómo un maestro, el Sr. U., utilizó la conversación y la escritura como parte del proceso para desarrollar una comunicación en la que se modificaron las ideas de los niños. (Vanessa, V.; Julie, Ju.; John, J.; Stephen, S.; Mark, M.; Gordon; Kay, K.; Gary, G.; Sr. U., Ma.).

1 Ma: Visteis al final lo que Michael Baldwin llamó «un bloque submarino». Hay montañas, agujeros, valles, grandes árboles, arbustos y plantas, y es como un nuevo mundo completo bajo el agua. ¿Qué cosas podría haber en un mundo como ese?

2 V: En vez de haber tigres salvajes y leones habría ballenas y tiburones.

3 Ju: Pulpos.

4 J: Calamares gigantes.

5 Ma: Sí, como un pulpo enorme. Michael Baldwin dijo que el calamar gigante había tenido la culpa de muchos desastres marinos en otro tiempo.

6 S: En las casas marinas, un niño fue arrancado de las rocas por un calamar gigante que lo llevó al agua y nunca le volvieron a ver.

7 Ma: Algo así podría ser el comienzo de tu historia, luego puedes elaborar el resto.

8 M: Ese podría ser el niño de tu historia.

9 V: ¡Sería una buena comida para el calamar!

10 G: No podría escribir la historia si estuviese muerto.

11 M: Podría haberle escupido.

12 V: Sí, como a Jonás.

13 S: Podrías comenzar la historia con dos hombres que van a pescar. Se están ahogando porque hay una tormenta..., pero más tarde, la gente que vive cerca de allí, dice que no sólo fue la tormenta lo que hizo que el bote volcara.

14Ma: La gente podría preguntarse ¿Fue algo más que una simple tormenta y un naufragio?

Después de discutir algo más, los niños escribieron aventuras del mar y el Sr. U. leyó algunos de sus trabajos, como el de Vanessa que citamos a continuación:

El Monstruo Marino

Había una vez un barco que se hizo a la mar. Estaban navegando tranquilamente; pronto oscurecería así que los hombres cenaron y se metieron en sus literas. Todos estaban dormidos excepto un hombre. Estaba completamente despierto. Estaba oscuro y hacía frío. La luna brillaba sobre el agua cuando, de repente, las olas chocaron y el viento sopló más fuerte. Una perversa bestia con grandes dientes afilados como cuchillos surgió desde el fondo del mar. El barco chocó contra las rocas y el monstruo envolvió su largo y delgado cuerpo alrededor del barco y lo apretó fuertemente. Algunos de los hombres sacaron sus espadas y se las clavaron al monstruo. La sangre goteó en el mar azul hasta volverlo púrpura.

Luego el Sr. U. les invitó a comentarlo:

15Ma: ¿Qué os parece? ¿Os gusta?

16 K: A mí me gustó. Especialmente me gusta el modo en el que Vanessa utiliza las palabras para dar una visión del barco sobre al mar en calma y luego en la tormenta. Lo describió con todo detalle.

17Ma: Puedes dar ejemplos?

18 K: Sí, la sangre goteando. Todos los colores... el mar se estaba tiñendo de púrpura por la sangre del monstruo.

19 Ju: Es corto al principio. Podría haber dicho de dónde zarpó el barco y hacia dónde iba.

20Ma: Podría haber dicho lo que llevaba el barco.

21Ga: Puede que llevara carga... una carga valiosa.

22Ma: ¿Sí?

23 J: Dinero, medicinas, oro, joyas, diamantes.

24 G: Podría estar haciendo contrabando de droga.

25Ma: ¿Crees eso? ¿Qué pasa con el monstruo?

26 G: Es una cosa mecánica, yo creo.

27 K: Bueno, no habría sangre entonces, ¿verdad? Me gustó ese poco de púrpura... la sangre goteando y volviendo al mar púrpura. Eso está bien.

Después de que los niños habían conversado sobre sus historias, algunos decidieron trabajar de nuevo en ellas. Vanessa añadió lo siguiente a la suya:

El Monstruo Marino

Un barco estaba esperando en el muelle a que lo pintaran. Los hombres trabajaban en él; había pasado un mes y estaba listo para navegar, así que a la mañana siguiente Los marineros subieron la carga a bordo y zarparon rumbo a Africa. El barco se hizo a la mar. Pronto se encontraron navegando tranquilamente, los días pasaban y ya les faltaba poco. Todos los hombres, excepto uno, estaban dormidos: él estaba completamente despierto. Hacía frío, la luna brillaba en el agua. De repente, las olas chocaron, el viento sopló más fuerte. El hombre miró por la ventana y vio una perversa bestia con dientes afilados como cuchillos y una cara cubierta de escamas. El sabía lo que era. Era el monstruo marino. Corrió sobre la cubierta y gritó. No podían creerlo. Los hombres sacaron sus armas, pistolas, espadas y se las clavaron al monstruo. La sangre goteó al mar que se volvió púrpura. Le pusieron cuerdas y lo ataron, pero el monstruo mordió la cuerda que tenía alrededor y escapó. Los hombres sacaron sus pistolas y dispararon al monstruo, pero envolvió su largo y delgado cuerpo alrededor del barco y lo aplastó contra un arrecife de rocas negras, apretando hasta que el barco se partió y los hombres cayeron al mar.

Conclusión

En este capítulo hemos visto en qué medida el aprendizaje de los niños depende de su capacidad para proyectar e imaginar. En algunos ejemplos, hemos mostrado a niños que pueden proyectar e imaginar con facilidad y que pueden apoyarse sobre el conocimiento y la información principal para conseguir elaborar sus proyecciones; otros niños, en cambio, tienen dificultades considerables para pensar de esta manera.

Los maestros pueden valerse de la valoración continua para evaluar la capacidad de proyección e imaginación del niño. Podemos ver que un conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño, en las diversas situaciones, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectar cómo es la vida en otros lugares, cómo fue en el pasado o en la utilización de la imaginación para apreciar la literatura.

Al insistir en la importancia de las estrategias de diálogo del maestro en los tipos de actividades que requieren el uso de la imaginación para describir escenas poco familiares, no estamos sugiriendo que todos los niños tengan los recursos necesarios para pensar de este modo. Esta forma de pensamiento depende de cómo transfiere lo que ya conoce a un nuevo contexto. Los niños serán incapaces de proyectar e imaginar si tienen poca experiencia directa relevante, sobre la cual poder basar su pensamiento. Una parte importante de la tarea del maestro es hacer que los niños puedan disponer de la información adecuada mediante libros y otras fuentes de información, y por supuesto, a través del diálogo y de relatos o descripciones interesantes que estén de acuerdo con sus necesidades. De este modo, podemos ayudarles a explorar y reflexionar sobre las experiencias a las que nunca podrán acceder por sí mismos.

HACIA UNA POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Estamos llegando al final de nuestra tarea. Con *El lenguaje oral en la escolaridad básica* pretendíamos explorar las relaciones que deben existir entre el desarrollo de las habilidades de uso del lenguaje y

los objetivos de la educación del niño entre los siete y los trece años. ¿Que implicaciones tiene para los profesores la idea de que la conversación y el diálogo son nuestros mejores medios de ayudar a los niños a estructurar sus experiencias en la escuela y de apoyar su aprendizaje? ¿Que implicaciones tiene para los profesores trabajar de la forma que hemos descrito en este libro?

Nuestro propósito ha sido ayudar a los profesores a desarrollar un conocimiento sobre las destrezas de uso del lenguaje que los niños necesitan para su aprendizaje en la escuela y ayudarles a descubrir lo que cada niño es capaz de hacer mediante el uso del lenguaje. La forma de trabajar que hemos recomendado intenta llevar a una comprensión más completa de las demandas que las diversas áreas del currículum escolar plantean a la utilización del lenguaje del niño, y de la necesidad de proporcionar experiencias que aprovechen las destrezas que los niños han desarrollado, y apoyen el posterior desarrollo de las que los niños necesitan.

Las aplicaciones prácticas que este libro sugiere ofrecen a los profesores la oportunidad de reflexionar sobre lo que pretenden con su enseñanza y examinar cómo el currículum que ellos proporcionan está contribuyendo a conseguirlo. Mediante este trabajo, los maestros pueden hacerse más conscientes de las actitudes, los valores y los métodos que inhiben el aprendizaje de los niños, y son incompatibles con sus propósitos.

En este libro hemos mostrado cómo la conversación con otras personas influye sobre la forma en que los niños usan el lenguaje y cómo la interacción, mediante la conversación, lleva al niño a diferentes formas de pensamiento sobre el mundo que le rodea. Hemos considerado la relación, que debería fomentarse y aprovecharse, entre la expresión y recepción de ideas que se produce con la conversación y el desarrollo de las habilidades de lectura tanto las de iniciación como las posteriores de interpretación, y el reconocimiento y extracción de información relevante. También hemos mostrado cómo deben utilizarse experiencias en las que los niños examinen y reflexionen sobre las ideas a través de la conversación, para desarrollar habilidades de expresión a través de la escritura.

La mayoría de los profesores son conscientes de los problemas que plantea proporcionar esta clase de experiencias a un grupo de 20, 30 o más niños; aunque reconocen que todos se beneficiarían del diálogo con el profesor. La conversación con el maestro es necesaria para que éste pueda conocer las dificultades específicas de los niños y facilitar de esta forma su aprendizaje. Por lo tanto, es importante que, como profesores, aprovechemos cualquier ocasión de conversar con los niños y analicemos de qué manera puede ser más beneficioso para ellos. ¿Cómo podemos aportar algo a su uso del lenguaje y a su pensamiento utilizando la conversación con toda la clase y con grupos numerosos? ¿Hasta qué punto es beneficiosa la conversación en grupo pequeño, y con que propósitos puede usarse la conversación de forma más eficaz? ¿Cómo podemos proporcionar unos objetivos y una dirección a la conversación entre los propios niños sin la intervención directa del profesor? Y, finalmente, ¿cómo podemos usar la conversación individual con cada niño para comprender mejor sus dificultades y capacidades, y darle las experiencias esenciales que amplíen su uso del lenguaje y estimulen su pensamiento y aprendizaje? A lo largo de nuestro trabajo hemos señalado la importancia de observar y grabar durante el proceso, al que nos hemos referido como *hacer valoraciones*, y también de construir registros continuos. El objetivo último de nuestro trabajo ha sido ayudar a los profesores a encontrar formas de comunicación más eficaces con los niños y conseguir un conocimiento mayor del papel fundamental del lenguaje en el aprendizaje, y de la dependencia de todas las áreas del currículum de la capacidad del niño para usar el lenguaje.

Al preparar *El lenguaje oral en la escolaridad básica* hemos tenido en cuenta que aunque su lectura pueda proporcionar conocimientos nuevos al profesor, las destrezas que se necesitan para ser capaces de valorar el uso del lenguaje del niño necesitan practicarse. Para que esas destrezas puedan emplearse en el aula, es necesario realizar un examen activo de la propia práctica del profesor y un estudio de la utilidad que pueden tener el trabajo con los niños. Es probable que ese examen nos abra los ojos a la necesidad de desarrollar nuevas

habilidades de interacción y de modificar la organización de la clase de tal manera que la conversación y el diálogo puedan ser una parte integral del aprendizaje.

Aunque puedan sacar mucho provecho de la lectura de nuestro libro y de la puesta en práctica de las actividades sugeridas, muchos profesores pueden sentir la necesidad de la conversación, el intercambio de ideas y el apoyo, para modificar sus propias prácticas, lo que pueden lograr al trabajar con un grupo de colegas. Los profesores reciben muchas presiones de los padres, directores, asesores o inspectores y de la profesión misma, para lograr lo que ellos consideran metas importantes. Los profesores tienen también muchas limitaciones: el número de niños en la clase, el nivel de capacidad, el número de niños con necesidades especiales, el espacio y recursos de la clase y las demandas de las actividades extracurriculares; todas ellas son limitaciones que afectan al rendimiento del profesor. Sin embargo, aun a pesar de ello, los profesores están siempre buscando formas más eficaces de enseñar. También se les pide que ayuden a los niños a aprender más y mejor y a sacar el máximo partido a su educación. La reunión en grupo con el fin de trabajar en las ideas que esbozamos este libro, podría servir para que en muchas escuelas el profesorado se sintiera apoyado de verdad por sus compañeros y directores en la práctica educativa diaria. Pensamos nuestro libro de forma que pudiera ayudar en este tipo de reuniones de trabajo. Se ha publicado una serie de cintas de video que ilustran la temática expuesta y añaden nuevos puntos de discusión.

A medida que los profesores se familiaricen con los temas esbozados en el libro y reflexionen sobre las implicaciones de su trabajo en la escuela, se harán más conscientes de la necesidad de replantear el papel que se concede a la conversación y al diálogo como medios de promover el aprendizaje en la escuela. Es decir, la necesidad de tener una política lingüística como parte del proyecto educativo. ¿Cómo pueden los profesores ponerse a trabajar sobre esa política? Las condiciones esenciales para ir construyendo una política lingüística incluyen los puntos siguientes:



1. *Los profesores necesitan trabajar juntos.* Esto significa algo más que tener una discusión y una planificación al principio. Significa encuentros regulares en los que los profesores analicen el papel fundamental del lenguaje en el aprendizaje, consideren sus implicaciones para el aprendizaje de los niños, y, en consecuencia, los métodos de enseñanza y de aplicación en la clase. Esta obra proporciona una base para que los profesores trabajen juntos de esta forma.
2. *Los profesores necesitan destrezas para escuchar a los niños cuando conversan y un medio de analizar lo que oyen.* En el libro hemos diseñado un marco de referencia para analizar el uso del lenguaje del niño. Lo hemos hecho reuniendo aspectos que algunos profesores ya han identificado y utilizado en su enseñanza. Esos usos identificados no nos son extraños; son descripciones de sentido común de los propósitos con que todos utilizamos el lenguaje corrientemente. La utilización de este marco de referencia ayuda a los profesores a escuchar y analizar el uso del lenguaje de los niños.
3. *Los profesores necesitan desarrollar habilidades para interactuar con los niños* para proporcionarles experiencias valiosas de conversación y pensamiento. Este libro ofrece un marco de referencia, basado en descripciones de sentido común, de distintos tipos de preguntas y comentarios. Mediante su utilización, los profesores pueden aprender mucho sobre cómo usan el diálogo ellos mismos, de tal forma, que pueden llegar a emplear la conversación para desarrollar esas habilidades en los niños. Y trabajando con este marco de referencia, también pueden ir mejorando sus habilidades de interacción con los niños.
4. *Los profesores necesitan estudiar las implicaciones de sus nuevos conocimientos y destrezas sobre la enseñanza y la organización de la clase.* ¿Qué organización es la mejor para que la conversación, el principal medio de comunicación que tiene el niño, pueda contribuir de una forma más eficaz a su aprendizaje? Nuestra intención

es que el libro ayude a los profesores a analizar el currículum y considerar la importancia del papel que puede desempeñar el diálogo en la enseñanza de los niños.

5. *Los profesores necesitan reflexionar acerca de sus propios puntos de vista sobre la educación y examinar sus conocimientos sobre los niños y el aprendizaje infantil, de tal manera, que puedan rechazar aquellas actitudes que suelen inhibirlo o dificultarlo claramente.* Eso conlleva el análisis de los objetivos de cada área del currículum: es el objetivo principal de la tercera parte del libro.
6. *Los profesores necesitan conocer sus destrezas profesionales y sus conocimientos.* Hemos intentado estimular este proceso de autoevaluación y ofrecer un método mediante el cual los profesores puedan ampliar sus conocimientos y sus habilidades como enseñantes.
7. *Los profesores necesitan reconocer que todas las actividades que se realizan en la escuela son consecuencia de intencionalidades comunicativas, una comunicación entre ellos y los niños, y que todo el aprendizaje está influido por tanto, por la calidad de la interacción que se produce en la conversación entre el profesor y el niño.*

Las condiciones que acabamos de enumerar son los requisitos que nosotros consideramos que deben encauzar el desarrollo de una política lingüística. Estas condiciones pueden servir como criterios con los que revisar todo el currículum escolar: el objetivo es lograr el máximo beneficio de un enfoque basado en el uso del lenguaje como herramienta de aprendizaje de los niños. Sabemos que quienes han trabajado con este libro han iniciado un proceso que esencialmente consiste en el desarrollo de las condiciones básicas que permiten la formulación y puesta en marcha de una política lingüística.

Este es el momento en el que terminamos nuestra discusión pero es un final que proporciona un nuevo punto de partida. Las ideas que hemos explorado en este libro proporcionan un acer-

camiento a la formulación y aplicación de una política lingüística mediante el examen del papel que el lenguaje desempeña en el conjunto total del currículum. Hemos intentado proporcionar ideas que, cuando se ponen en práctica, pueden ayudar a los profesores a iniciar y llevar a cabo un proceso de desarrollo del currículum basado en su propio conocimiento y comprensión del proceso de comunicación y de la importancia que tiene la conversación en el aprendizaje de los niños.



LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS



PRESENTACIÓN

La Unidad III del curso, se centra en el análisis de propuestas encaminadas a resolver uno de los retos sobresalientes en la actividad escolar: la lengua escrita. Este aspecto se aborda en las actividades de la unidad, en sus fases de comprensión y de producción de textos. El objetivo que se plantea consiste en observar la manera en que se puede lograr que en la escuela, la lectura y la escritura, sean significativas para el alumno, al encontrar su relación con actividades cuya finalidad vaya más allá de la tarea escolar.

En esta unidad se trabajan ocho textos básicos. El criterio para seleccionarlos consistió en su carácter propositivo, sistemático e ilustrativo, de tal manera que sus ideas son adaptables y pueden aplicarse en diversos contextos educativos.

Los primeros tres textos que conforman la Unidad III "*Hacia una tipología de los textos*", "*Caracterización lingüística de los textos escogidos*" y "*Los textos escolares: un capítulo aparte*", constituyen un gran aporte para la concreción de actividades didácticas dentro de un enfoque comunicativo-funcional de la enseñanza de la lengua. En ellos las autoras, Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez, desarrollan una caracterización de los principales tipos de textos escritos que el alumno de primaria debe conocer y utilizar en su trabajo académico y en su vida cotidiana.

Los siguientes dos textos de la unidad, "*Qué hace la escritura*" y "*Qué hace la lectura*", de Donald H. Graves, presentan de una manera muy clara algunas acciones sencillas, pero de gran alcance metodológico, para que el alumno capte la importancia de la lectura, en relación con los usos orales de la lengua.

La sexta lectura básica de la unidad: "*La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal*" de James Baumann, explica un conjunto de pasos metodológicos y de etapas de aprendizaje, por medio de los cuales se puede organizar el desarrollo de la comprensión de la lectura en el aula.

"*Acortar las entrevistas*", de Donald H. Graves, es el texto con el que continúa la unidad. En esta lectura, el autor propone acciones para evaluar las actividades de comprensión de la lectura en los alumnos.

El último texto básico que se trabaja en esta unidad: "*Escritura. Fase intermedia*" de Mabel Condemarín y Mariana Chadwick, muestra con gran explicitud una metodología completa para el desarrollo de la escritura. Asimismo, completa su propuesta con sugerencias para evaluar el progreso en diversos aspectos de la escritura.



LECTURA: HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS*

PRESENTACIÓN

En esta lectura, las autoras proponen una tipología de textos, que puede servir como base para que los profesores organicen las actividades de comprensión y producción de textos entre sus alumnos. La tipología que proponen se centra en el texto escrito; su intención es incluir los principales tipos de texto que el estudiante debe aprender a usar en su entorno social.

Esta tipología constituye una aportación para la metodología basada en el enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. La clasificación que ofrecen las maestras argentinas, parte del supuesto de que en la elaboración de un texto se utiliza una trama específica (descriptiva, narrativa, argumentativa y conversacional), y se atiende la función comunicativa que deberá cumplir, de acuerdo con los propósitos del emisor, las características y expectativas del destinatario, y el contexto situacional.

HACIA UNA TIPOLOGÍA DE LOS TEXTOS

El estado actual del desarrollo de la lingüística textual y de otras disciplinas que convergen en el estudio de los discursos pone en evidencia la preocupación por establecer tipologías de textos. Es obvio que no existe una única tipología, sistemática y explícita; por el contrario, en los diferentes trabajos referidos al tema podemos encontrar una diversidad de clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, prosa de base, rasgos lingüísticos o estructurales, efectos pragmáticos, variedades del lenguaje, recursos estilísticos y

*Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez en: "Hacia una tipología de los textos", en: *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993. pp. 19-28.

retóricos, etcétera, (Bernández, 1987).

Estas tipologías reflejan en mayor o menor medida nuestras propias intuiciones como hablantes/oyentes de una lengua: nosotros, sin duda alguna, podemos agrupar los textos a partir de la identificación de ciertos rasgos que percibimos como comunes. Y, aun sin poder definir ni categorizar esos rasgos, logramos distinguir un relato de una obra de teatro, un informe de una conversación, una noticia de un poema.

En general, la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social.

Ése fue también nuestro propósito: intentar una clasificación sencilla y coherente que nos permitiera ayudar a los maestros a operar con los textos en el entorno escolar.

Cuando nos propusimos esta tarea tomamos en consideración aquellos textos escritos (**aquí no nos ocuparemos de los orales**), que, siendo de uso frecuente en la comunidad, ya han ingresado en las aulas de nuestra escuela primaria, o deberían ingresar en razón de la importancia que revisten para mejorar la competencia comunicativa de los escolares.

Existe consenso en clasificar y designar esos textos a partir de ciertas características compartidas que justifican incluirlos en una misma categoría. Así encontramos textos literarios, textos periodísticos, textos de información científica, textos instruccionales, textos epistolares, textos humorísticos, textos publicitarios. Pero esos conjuntos así formados, sin lugar a dudas, responden a principios heterogéneos de clasificación: por ejemplo, al conformar la clase de textos de **información científica**, se privilegia el área de conocimientos -las ciencias- en la cual se ubican sus contenidos; al establecer la categoría de textos **periodísticos** se tuvo en cuenta el portador (diarios, semanarios, revistas); para los textos literarios, la intencionalidad estética; para los instruccionales se consideró predominante la intención manifiesta de organizar quehaceres, actividades; en el caso de los **epistolares**, aparecen en primer plano el portador y la identificación precisa del receptor; para los **humorísticos** se atendió

al efecto que buscan (provocar la risa); los publicitarios ponen primordialmente en escena la función apelativa del lenguaje.

Pero, además, existe otro hecho perfectamente constatable: cada una de estas categorías admite distintas variedades. Entre los textos periodísticos encontramos las noticias, los reportajes, las entrevistas, los artículos editoriales, los artículos de opinión, las columnas, las crónicas, etc; entre los textos literarios están los cuentos, los poemas, las novelas, las obras de teatro, y, así, en los restantes tipos de texto.

Ante la existencia de estos tipos y de estas variedades nuestro trabajo reconoce tres momentos, cuyos resultados están en las páginas siguientes:

- 1) Selección de aquellos textos que aparecen con mayor frecuencia en la realidad social y escolar (**Cuadro 1**)
- 2) Búsqueda de criterios de clasificación válidos para un ordenamiento coherente y operativo de los textos seleccionados. (**Cuadro 2**)
- 3) Caracterización lingüística simple de los distintos tipos de texto, con los rasgos de mayor relevancia de cada uno de ellos, tanto en el nivel

1. Textos literarios	<ul style="list-style-type: none"> Δ Cuento Δ Novela Δ Obra de teatro Δ Poema
2. Textos periodísticos	<ul style="list-style-type: none"> Δ Noticia Δ Artículo de opinión Δ Reportaje Δ Entrevista
3. Textos de información científica	<ul style="list-style-type: none"> Δ Definición Δ Nota de enciclopedia Δ Informe de experimentos Δ Monografía Δ Biografía Δ Relato Histórico
4. Textos instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> Δ Receta Δ Instuctivo
5. Textos epistolares	<ul style="list-style-type: none"> Δ Carta Δ Solicitud
6. Textos humorísticos	<ul style="list-style-type: none"> Δ Historieta
7. Textos publicitarios	<ul style="list-style-type: none"> Δ Aviso Δ Folleto Δ Afiche

Cuadro 1

oracional como en el textual.

Nuestra intención no fue modificar designaciones sino simplemente seleccionar textos con sus respectivas variedades para trabajar con ellos.

La búsqueda de criterios de clasificación se convirtió en una ardua tarea. Luego de revisar las tipologías contenidas en diversos trabajos de lingüística textual (Bernández 1987 Van Dijk, 1983) convinimos en que, para los fines de este trabajo necesitábamos cruzar criterios que, a nuestro entender facilitarían la caracterización lingüística de los textos. Así llegamos a destacar como criterios pertinentes las funciones del lenguaje y las tramas que predominan en la construcción de los textos.

Procederemos ahora a definir a qué nos referimos con función y trama y, luego expondremos el cuadro que contiene los diferentes textos ubicados de acuerdo con el cruce de las dos categorías de análisis.

Los textos y las funciones del lenguaje

Los textos, en tanto unidades comunicativas manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscan informar convencer seducir entretener sugerir estados de ánimo etc. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos.

Los textos que nunca se construyen en torno a una única función del lenguaje siempre manifiestan todas las funciones, pero privilegian una. Por eso hablamos de función predominante.

De las funciones enunciadas por Jakobson en sus trabajos acerca de la comunicación (Glosario, primera parte), hemos tomado únicamente aquellas que consideramos pertinentes para nuestro propósito: informativa, literaria, apelativa y expresiva.

1. Función informativa

Una de las funciones más importantes que cumplen los textos usados en el entorno escolar es la función de informar, la de hacer conocer el

mundo real, posible o imaginado al cual se refiere el texto con un lenguaje conciso y transparente.

El lenguaje no aparece como una barrera que deba ser superada sino que conduce al lector en la forma más directa posible a identificar y/o caracterizar las distintas personas, sucesos o hechos que constituyen el referente (de allí la denominación de **función referencial** con que aparece en Jakobson).

2. Función literaria

Los textos con predominio de la función literaria del lenguaje tienen una **intencionalidad estética**. Su autor emplea todos los recursos que ofrece la lengua, con la mayor libertad y la originalidad, para crear belleza. Recurre a todas las potencialidades del sistema lingüístico para producir un mensaje artístico, una obra de arte.

Emplea el lenguaje figurado, **opaco**. El "cómo se dice" pasa a primer plano, relegando al "qué se dice", que es fundamental cuando predomina la función informativa. El lenguaje se establece como una cortina que debe ser descorrida para aprehender el referente al cual alude. La interpretación del texto literario obliga al lector a desentrañar el alcance y la significación de los distintos recursos usados (símbolos, metáforas, comparaciones, valor de las imágenes, etcétera) y su incidencia en la funcionalidad estética del texto

3. Función apelativa

Los textos que privilegian la función apelativa del lenguaje intentan **modificar comportamientos**. Pueden incluir desde las órdenes más contundentes hasta las fórmulas de cortesía y los recursos de seducción más sutiles para llevar al receptor a aceptar lo que el autor le propone, a actuar de una determinada manera, a admitir como verdaderas sus premisas.

4. Función expresiva

Los textos en los cuales predomina la función expresiva del lenguaje **manifiestan la subjetividad del emisor**, sus estados de ánimo, sus afectos, sus emociones.

En estos textos se advierte una marcada tendencia a incluir palabras teñidas con matices afectivos y valorativos.

Ciertos textos literarios como, por ejemplo, los poemas líricos, también manifiestan la subjetividad del autor, pero la diferencia radica fundamentalmente en la intencionalidad estética: estos textos literarios al expresar la subjetividad del emisor se ajustan a los patrones establecidos por la estética para crear belleza, razón por la cual los definimos como literarios y no como expresivos.

La trama de los textos

Observamos, anteriormente, que un criterio adecuado para clasificar los textos es el referente a las funciones del lenguaje. En efecto, de acuerdo con la **función predominante**, estaríamos habilitados para hablar, en general, de textos informativos, textos literarios, textos apelativos, textos expresivos. Ubicaríamos, entonces, en la categoría de textos **informativos** a diferentes tipos de texto, como las noticias de un diario, los relatos históricos, las monografías sobre diversos temas, los artículos editoriales, las notas de enciclopedias, etc., que buscan, prioritariamente, transmitir informaciones. Caracterizaríamos como textos **literarios** a todas aquellas variedades textuales (cuentos, leyendas, mitos, novelas, poemas, obras de teatro, etc.) que se ajustan, en su construcción, a determinados patrones estéticos. Entre los **apelativos** incluiríamos las distintas clases de texto que se proponen modificar los comportamientos del lector, desde las recetas de cocina o los manuales de instrucciones, que organizan ciertos quehaceres o actividades, hasta los avisos publicitarios, que buscan crear en los consumidores la acuciante necesidad de adquirir determinado producto para poder satisfacerla y, por último, categorizaríamos como expresivos a todos aquellos textos que manifiestan la subjetividad del autor: cartas amistosas, declaraciones de amor, diarios íntimos, etcétera.

Lo que acabamos de expresar nos permite advertir que, si clasificamos los textos únicamente en razón de la función del lenguaje que predomina en cada uno de ellos, no podemos distinguir ni ca-

den-
tivos

racterizar convenientemente las diversas variedades de textos informativos, literarios, apelativos y expresivos que circulan en la sociedad.

Una clasificación basada solamente en las funciones, además de ser excesivamente reduccionista desde una perspectiva teórica, es poco operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

¿Qué es lo que nos permite distinguir una noticia de un artículo de opinión; un relato histórico de una monografía, si todos ellos informan? ¿Qué es lo que diferencia un cuento de una obra de teatro si ambos textos comparten la función literaria? ¿Cuáles son los rasgos textuales que caracterizan las recetas permitiéndonos distinguirlos de los avisos publicitarios? ¿En que se diferencia una carta de un diario íntimo? Es evidente que no podemos usar como criterio la variedad de contenidos porque en ese caso tendríamos infinitas clases de textos; pero, sin embargo, el modo en que están presentados estos contenidos nos puede ayudar a establecer distintas clases dentro de las categorías determinadas por la función. pues, si bien es obvio que existen diferencias altamente calificativas entre los textos mencionados, también lo es el hecho de que algunas de estas diferencias se relacionan con la forma, con el modo de presentar los contenidos: algunos textos narran acontecimientos y otros los comentan, explican y discuten; algunos presentan los hechos en su desarrollo temporal; otros, en cambio, describen, especifican, caracterizan y, a su vez, existen otros que transcriben directamente los intercambios lingüísticos los diálogos de los participantes en la situación comunicativa creada por el texto. Podemos sostener, entonces, que los textos se **configuran** de distintas maneras para manifestar las mismas funciones del lenguaje o los mismos contenidos. Y, en concordancia con las raíces etimológicas de la palabra texto (texto proviene del latín *textum*, tejido, tela, entramado, entrelazado), aceptemos que otro criterio de clasificación adecuado, para cruzar con el de las funciones, podría ser el referido a las distintas maneras de entrelazar los hilos, de entramar, de tejer, es decir, los **diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las**

funciones del lenguaje. Nosotras adoptamos este criterio y convinimos en llamar **trama** -únicamente para los propósitos de este trabajo- a las diversas estructuraciones, a las diferentes configuraciones de los textos.

Imaginemos un tapiz en cuyo tejido se destacan nudos, colores diversos, hilos que se entrecruzan de distintas maneras, para configurar un paisaje de la Puna, un templo a través del cual llegamos a la civilización de los mayas, un rincón de San Telmo. El texto es el tapiz: combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras privilegia determinadas relaciones sintácticas etc., para transmitir distintas intencionalidades.

Estos tejidos, estas tramas son la **narrativa** la **argumentativa** la **descriptiva** y la **conversacional**.

Los textos en los cuales predomina la **trama narrativa** presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en la organización de los textos narrativos. También es importante la distinción entre el autor y el narrador, es decir la voz que relata dentro del texto; el punto de vista narrativo (narración en primera o tercera persona) y la predicción.

Los textos con **trama argumentativa** comentan explican demuestran o confrontan ideas conocimientos opiniones creencias o valoraciones. Por lo general se organizan en tres partes: una introducción en la que se presenta el tema la problemática o se fija una posición; un desarrollo, a través del cual se encadenan informaciones mediante el empleo en estructuras subordinadas, de los conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuencia, tesis/antítesis, etc.) o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.) y una conclusión. Los conectores y los presupuestos son de fundamental importancia en esta trama.

Consideramos como textos de **trama descriptiva** a todos aquellos que presentan preferentemente las

especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas o procesos a través de una selección de sus rasgos distintivos. Predominan en ellos las estructuras yuxtapuestas y coordinadas que permiten aprehender el objeto descrito como un todo, en una simultaneidad de impresiones. Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos ya que los sustantivos mencionan y clasifican los objetos de la realidad y los adjetivos permiten completar la información del sustantivo añadiéndole características distintivas o matices diferenciales.

En la **trama conversacional** aparece, en estilo directo la interacción lingüística que se establece entre los distintos participantes de una situación comunicativa, quienes deben ajustarse a un turno de palabra, La conversación avanza con los cambios de turno. Las formas pronominales adquieren relevancia en esta trama.

Una vez aclaradas las nociones de función y trama veamos en el **Cuadro 2** como pueden distribuirse los textos mencionados en el **Cuadro 1**.

A fin de evitar la fascinación que provocan muchas veces los cuadros y superar las simplifica-

ciones y distorsiones que puedan surgir de ellos, queremos reiterar una vez más que los textos han sido ubicados de acuerdo con la función y la trama que predominan en las formas habituales que suelen adoptar en nuestra sociedad

Esto no implica que sean las únicas posibles pero no es fácil -ni deseable a los fines de este trabajo- abarcar todas las alternativas que puede permitir la flexibilidad de ciertos cánones lingüísticos.

Por ejemplo, el lector advertirá que las cartas aparecen en tres casilleros: en el cruce de función informativa/trama narrativa en el de función expresiva/trama narrativa y en el de función apelativa/trama argumentativa. En el primer caso se trata de cartas en las que se informa sobre sucesos o situaciones (el típico caso de las cartas interescolares o aquellas en que se cuenta qué pasa); el segundo corresponde a las cartas en las que se privilegia la expresión de sentimientos o de estados de ánimo, y en el último caso, Se trata de cartas informales en las que se solicita algo y se argumenta para conseguirlo (por ejemplo: "Papá por favor mándame dinero ya que aquí todo está muy caro y

Función \ Trama	Informativa	Expresiva	Literaria	Apelativa
Descriptiva	<ul style="list-style-type: none"> Δ Definición Δ Nota de enciclopedia Δ Informe de experimentos 		<ul style="list-style-type: none"> Δ Poema Δ Folleto Δ Afiche 	<ul style="list-style-type: none"> Δ Aviso Δ Receta Δ Instrutivo
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> Δ Artículo de opinión Δ Monografía 			<ul style="list-style-type: none"> Δ Aviso Δ Folleto Δ Carta Δ Solicitud
Narrativa	<ul style="list-style-type: none"> Δ Noticia Δ Biografía Δ Relato Histórico Δ Carta 	<ul style="list-style-type: none"> Δ Carta 	<ul style="list-style-type: none"> Δ Cuento Δ Novela Δ Poema Δ Historieta 	<ul style="list-style-type: none"> Δ Aviso Δ Historieta
Conversacional	<ul style="list-style-type: none"> Δ Reportaje Δ Entrevista 		<ul style="list-style-type: none"> Δ Obra de teatro 	<ul style="list-style-type: none"> Δ Aviso

Cuadro 2. Clasificación de los textos por función y trama.



lo que traje se me está terminando").

Ahora bien también existen las cartas literarias: hay novelas montadas sobre textos epistolares pero no fueron incluidas aquí por no ser de frecuente aparición ni su forma más prototípica.

En resumen: el cuadro no es exhaustivo y las localizaciones de los textos son sólo las que el niño va a encontrar regularmente en su entorno.



LECTURA: CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TEXTOS ESCOGIDOS*

PRESENTACIÓN

Este texto corresponde a otro capítulo de la misma obra en el que se ubica la lectura anterior. En esa sección, las autoras presentaron una propuesta de clasificación de textos, de acuerdo con la trama que utilizan y la función comunicativa que cumplen. En el capítulo que se incluye a continuación proceden a definir cada uno de los textos incluidos en la tipología.

En la conceptualización de cada texto, toman en cuenta los dos criterios que utilizaron para elaborar la tipología (trama y función comunicativa). A partir de esta caracterización textual, es posible conocer los requerimientos de construcción de cada texto, tanto en el nivel del esquema textual, como en los niveles léxico y oracional. Así pues, estas definiciones pueden servir como guía para tener en cuenta qué tipo de léxico, de construcciones sintácticas y de organización de la información, son pertinentes en la elaboración de cada tipo de texto.

CARACTERIZACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS TEXTOS ESCOGIDOS

Expondremos en este capítulo una breve caracterización lingüística de los textos incluidos en el **Cuadro 2**. Esta caracterización no presenta, como el lector obviamente podrá apreciar, una descripción exhaustiva de los textos abordados, ni toma en consideración aspectos vinculados con la problemática de los elementos implícitos ni con las determinaciones de los actos de habla: simplemente se describe una selección de rasgos distintivos de cada uno de los textos.

*Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez. "Caracterización lingüística de los textos escogidos", en: *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993. pp. 29-56.

Estos rasgos corresponden tanto a aspectos macro y/o superestructurales estudiados por la gramática textual; como a elementos locales o microestructurales, descriptos por la gramática oracional. La selección de unos y otros obedece a la intención de poner de manifiesto las relaciones existentes entre ellos en tanto elementos constitutivos del texto.

TEXTOS LITERARIOS

Son textos que privilegian el mensaje por el mensaje mismo. En ellos interesa primordialmente cómo se combinan los distintos elementos de la lengua de acuerdo con cánones estéticos para dar una impresión de belleza. En el proceso de construcción de los textos literarios el verbo "escribir", tal como lo expresa Barthes, se convierte en verbo intransitivo: el escritor se detiene en la escritura misma, juega con los recursos lingüísticos, transgrediendo, con frecuencia, las reglas del lenguaje, para liberar su imaginación y fantasía en la creación de mundos ficticios.

A diferencia de los textos informativos, en los cuales se transparenta el referente, los textos literarios son textos opacos, no explícitos, con muchos vacíos o espacios en blanco, indeterminados. Los lectores, entonces, deben unir todas las piezas en juego: la trama, los personajes y el lenguaje; tienen que llenar la información que falta para construir el sentido, haciendo interpretaciones congruentes con el texto y con sus conocimientos previos del mundo.

Los textos literarios exigen que el lector comparta el juego de la imaginación, para captar el sentido de cosas no dichas, de acciones inexplicables, de sentimientos inexpressados.

Aunque todos los textos literarios tienen un "repertorio", un territorio que nos es familiar, porque involucra realidades extra-textuales (lugar y tiempo de las acciones, normas y valores representados, alusiones o referencias a personas, lugares y cosas que existen fuera del texto, elementos y tradiciones literarias, etc.), no basta con conocer estas realidades para comprender el texto literario: es necesario fundamentalmente desentrañar las

múltiples perspectivas y los múltiples niveles de asociación que el texto ofrece.

El texto literario, que permite el desarrollo de todas las virtualidades del lenguaje, que es el espacio de la libertad del lenguaje liberado de las restricciones de las normas, puede permitirnos leer "para nada" ~~para~~ no hacer nada después de la lectura. sólo dejarnos llevar por la imaginación; pero, también puede permitirnos analizar los mecanismos empleados por el autor para producir belleza, intentar recrear esos mecanismos en nuevas creaciones, desentrañar los símbolos que estructuran el mensaje, jugar con la musicalidad de las palabras liberadas de su función designativa, etcétera.

El cuento

Es un relato en prosa de hechos ficticios. Consta de tres momentos perfectamente diferenciados: comienza presentando un estado inicial de equilibrio, sigue con la intervención de una fuerza, con la aparición de un conflicto, que da lugar a una serie de episodios, y se cierra con la resolución de ese conflicto que permite, en el estado final, la recuperación del equilibrio perdido.

Todo cuento tiene acciones centrales, núcleos narrativos, que establecen entre sí una relación causal. Entre estas acciones aparecen elementos de relleno (secundarios o catalíticos) cuya función es mantener el suspenso. Tanto los núcleos como las acciones secundarias ponen en escena personajes que las cumplen en un determinado lugar y tiempo. Para la presentación de las características de estos personajes, así como para las indicaciones de lugar y de tiempo, se apela a recursos descriptivos.

Un recurso de uso frecuente en los cuentos es la introducción del diálogo de los personajes, presentado con las marcas gráficas correspondientes, las rayas, para indicar el cambio de interlocutor.

La observación de los nexos temporales, permite conocer si el autor mantiene la línea temporal o prefiere sorprender al lector con las rupturas del tiempo en la presentación de los hechos (saltos hacia el pasado o avances hacia el futuro).

La demarcación del tiempo aparece generalmente en el párrafo inicial. Los cuentos tradi-

cionales presentan fórmulas características de introducción de temporalidad difusa: "Erase una vez...", "Había una vez..."

Los tiempos verbales juegan un rol importante en la construcción y en la interpretación de los cuentos. Los pretéritos imperfectos y los perfectos simples predominan en la narración mientras que los presentes aparecen en las descripciones y en los diálogos.

El imperfecto presenta la acción en proceso, cuya incidencia llega hasta el momento de la narración: *Rosario miraba tímidamente a su pretendiente mientras su madre, desde la sala, hacía comentarios banales sobre la historia familiar.* El perfecto simple, en cambio, presenta las acciones concluidas en el pasado: *De pronto, entró el padre, con sus botas sucias por el barro, miró a su hija, luego al pretendiente y sin decir palabra entró furioso a la sala.*

La presentación de los personajes se ajusta a la estrategia de la definitivización. Se los introduce mediante una construcción nominal iniciada por un artículo indefinido (o elemento equivalente) que luego es sustituido por el definido, por un nombre, un pronombre, etc.: *Una mujer muy bella entró apresuradamente a la sala de embarque y miró a su alrededor buscando a alguien con impaciencia. La mujer parecía haber escapado de una película romántica de los años 40.*

El narrador es una figura creada por el autor para presentar los hechos que constituyen el relato, es la voz que cuenta lo que está pasando. Esta voz puede ser la de un personaje, o la de un testigo de lo que está aconteciendo, que cuenta los hechos en primera persona o, también, puede ser la voz de una tercera persona que no interviene ni como actor ni como testigo.

Puede adoptar distintas posiciones, distintos puntos de vista: puede conocer sólo lo que está aconteciendo, es decir, lo que están haciendo los personajes; o, por el contrario, saber todo: lo que hacen, piensan, sienten los personajes, lo que pasó y lo que pasará. Estos narradores que saben todo se llaman omniscientes.

La novela

Es similar al cuento pero tiene más personajes, mayor número de complicaciones, pasajes más extensos de descripciones y diálogos. Los personajes adquieren una definición más acabada y las acciones secundarias pueden llegar a adquirir tal relevancia que terminan por convertirse, en algunos textos, en unidades narrativas independientes.

La obra de teatro

Los textos literarios que conocemos como obras de teatro (dramas, tragedias, comedias, sainetes, etc.) van tejiendo distintas historias, van desarrollando diversos conflictos, mediante la interacción lingüística de los personajes, es decir, a través de las **conversaciones** que tienen lugar entre los participantes, en las situaciones comunicativas registradas en el mundo de ficción construido por el texto. En las obras de teatro no existe un narrador que cuenta los hechos, sino que el lector los va conociendo a través de los diálogos y/o monólogos de los personajes.

Dada la trama conversacional de estos textos, es posible encontrar en ellos, con frecuencia, huellas de la oralidad en la escritura que se manifiestan en un lenguaje espontáneo con numerosas intervenciones, alteraciones de la sintaxis normal, digresiones, repeticiones, deícticos de lugar, tiempo y personajes. Los signos de interrogación, exclamación y signos auxiliares sirven para modalizar las propuestas y las réplicas, y, al mismo tiempo, establecen los turnos de palabra.

Las obras de teatro alcanzan toda su potencialidad a través de la representación escénica: están construidas para ser representadas. El director y los actores orientan su interpretación.

Estos textos se organizan en **actos**, que establecen la progresión temática: desarrollan una unidad informativa relevante para el conflicto presentado. Cada acto contiene, a su vez, distintas **escenas**, determinadas por las entradas y salidas de los personajes y/o distintos **cuadros**, que corresponden a cambios de escenografías.

Las obras de teatro incluyen textos de trama descriptiva: son las llamadas acotaciones escénicas, a través de las cuales el autor da indicaciones a los actores acerca de la entonación y la gestualidad y caracteriza a las distintas escenografías que considera pertinentes para el desarrollo de la acción. Estas acotaciones presentan con frecuencia oraciones unimembres y/o bimembres de predicado no verbal. *Juan se muestra distendido. Diego sumamente alterado. En el rincón izquierdo, una mesa desvencijada. Al fondo, una reproducción de un cuadro de Quinquela. La luz mortecina de un farol.*

El poema

Texto literario generalmente escrito en verso, con una espacialización muy particular: las líneas cortas y las agrupaciones en estrofas dan relevancia a los espacios en blanco y, entonces, el texto emerge en la página con una silueta especial que nos prepara para introducirnos en los misteriosos laberintos del lenguaje figurado. Habilita una lectura en voz alta para captar el ritmo de los versos y promueve una tarea de abordaje que intenta desentrañar la significación de los recursos estilísticos empleados por el poeta, ya sea para expresar sus sentimientos, sus emociones, su visión de la realidad, ya para crear atmósferas de misterio y de irrealidad, ya sea para relatar epopeyas (como en los romances tradicionales) o, también, para impartir enseñanzas morales (como en las fábulas).

El **ritmo** -ese movimiento regular y medido-, que recurre al valor sonoro de las palabras y de las pausas para dar musicalidad al poema, es un constituyente esencial del verso, sin el cual éste no existe: el verso es una unidad rítmica constituida por una serie de métrica de sílabas fónicas. La distribución de los acentos de las palabras que conforman los versos tiene una importancia capital para el ritmo: la musicalidad depende de esa distribución.

Recordemos que **para medir los versos** debemos atender únicamente a la longitud sonora de las sílabas. Las sílabas fónicas presentan algunas diferencias con las sílabas ortográficas. Estas diferencias constituyen las llamadas **licencias poéticas**:



la *diéresis* que permite separar en dos sílabas los diptongos, la *sinérsis* que une en una sílaba dos vocales que no constituyen diptongo, la *sinalefa*, que fusiona en una sola sílaba la sílaba final de una palabra terminada en vocal con la inicial de una palabra que comienza con vocal o hache y el *hiato* que anula la posibilidad de la sinalefa. Los **acentos finales** también inciden en el recuento de las sílabas del verso. Si la última palabra es grave, no se altera el número de sílabas, si es aguda, se suma una sílaba y si es esdrújula se disminuye una.

La rima es una característica distintiva pero no obligatoria de los versos, ya que existen versos sin rima (los versos blancos o sueltos de uso frecuente en la poesía moderna). La rima consiste en la coincidencia total o parcial de los últimos fonemas del verso. Existen dos tipos de rima, la consonante (coincidencia total de vocales y consonantes a partir de la última vocal acentuada) y la asonante (coincidencia de las vocales únicamente, a partir de la última vocal acentuada). La **longitud** más frecuente de los versos abarca desde las dos hasta las dieciséis sílabas. Los versos monosílabos no existen ya que por el acento se los considera bisílabos.

Las **estrofas** agrupan versos de igual medida y de dos medidas distintas combinadas regularmente. Estas agrupaciones se vinculan con la progresión temática del texto, dado que, con frecuencia, desarrollan una unidad informativa vinculada con el tema central.

Los trabajos dentro del paradigma y del sintagma a través de los mecanismos de sustitución y de combinación, respectivamente, culminan con la creación de metáforas, símbolos, configuraciones sugerentes de vocablos, metonimias, juego de simplificaciones, asociaciones libres, y otros recursos estilísticos que dan ambigüedad al poema.

TEXTOS PERIODÍSTICOS

Los textos que se designan como textos periodísticos en razón de su portador (tienen como soportes los diarios, los periódicos, las revistas) muestran un claro predominio de la función informativa del lenguaje. Dan a conocer los sucesos más relevantes en el momento en el que se producen. Esta adhe-

sión al presente, esta primacía de la actualidad, los condena a una vida efímera.

Se proponen difundir las novedades que se producen en distintas partes del mundo acerca de los tópicos más diversos.

De acuerdo con este propósito se los agrupa en el portador en diferentes secciones, como, por ejemplo, información nacional, información internacional, información local, sociedad, economía, cultura, deportes, espectáculos, entretenimientos.

El orden de presentación de estas secciones dentro del portador, así como la extensión y el tratamiento dado a los textos que incluyen, son indicadores importantes tanto de la ideología como de la posición adoptada por la publicación acerca del tema que se aborda.

Los textos periodísticos presentan distintas variedades. Las más comunes son las noticias, los artículos de opinión, las entrevistas, los reportajes, las crónicas, las reseñas de espectáculos.

La publicidad es un componente constante de los diarios y revistas en la medida en que les permite financiar su edición. Pero los textos publicitarios no sólo aparecen en los periódicos sino que también tienen otros portadores ampliamente conocidos como los afiches, los folletos, etc., por eso nos referiremos a ellos en otro apartado.

En general se acepta que los textos periodísticos, en cualquiera de sus variedades, deben cumplir ciertos requisitos de presentación entre los que destacamos éstos: una tipografía perfectamente legible, una diagramación cuidada, fotografías adecuadas que sirvan para complementar la información lingüística, inclusión de gráficos ilustrativos que fundamenten las explicaciones del texto.

Es pertinente observar cómo se distribuyen los textos periodísticos en el portador para conocer mejor la ideología de la publicación. Fundamentalmente la primera página, las páginas impares, el extremo superior de los diarios, encierran la información que se quiere destacar. Esta ubicación anticipa al lector la importancia que el periódico le ha dado al contenido de estos textos.

El cuerpo de la letra de los títulos es también un indicador a considerar sobre la posición adoptada por la redacción.

La noticia

Transmite una nueva información sobre sucesos, objetos o personas.

Las noticias se presentan como unidades informativas completas, que contienen todos los datos necesarios para que el lector comprenda la información sin necesidad de recurrir a textos anteriores (por ejemplo, no necesita haber leído los diarios del día anterior para interpretarla) o de ligarla a otros textos contenidos en el mismo portador o en portadores similares.

Es común que este texto use la técnica de la pirámide invertida: comienza por el hecho más importante para finalizar con los detalles. Consta de tres partes perfectamente diferenciadas: el título, el copete y el desarrollo. El título cumple una doble función, sintetizar el tema central y atraer la atención del lector. Los manuales de estilo de los periódicos (El País, 1991) sugieren, por lo general, que no excedan las trece palabras. El copete (o entrada) contiene lo principal de la información, sin llegar a ser un resumen de todo el texto. En el desarrollo se incluyen los detalles que no aparecen en el copete.

La noticia se redacta en tercera persona. El redactor debe mantenerse al margen de lo que cuenta, razón por la cual no está permitido emplear la primera persona del singular ni del plural. Esto implica que además de omitir el *yo* o el *nosotros*, tampoco debe recurrir a los posesivos (por ejemplo, no se referirá a Argentina o a Buenos Aires con expresiones tales como *nuestro país* o *mi ciudad*).

Este texto se caracteriza por su exigencia de objetividad y veracidad: presenta estrictamente los datos. Cuando el periodista no ha podido comprobar en forma fehaciente los hechos presentados, suele recurrir a ciertas fórmulas para salvar su responsabilidad: *al parecer, no se descarta que*, o al uso del potencial: *Se habría entregado el autor del hecho*. Cuando el redactor menciona lo dicho por alguna fuente, recurre al discurso directo encomillado. *El ministro afirma: "El tema de los jubilados será tratado en la Cámara de Diputados durante la próxima semana"*.

El estilo que corresponde a este tipo de texto es

el estilo formal.

Emplea, principalmente, oraciones enunciativas, breves, que respetan el orden sintáctico o canónico. Si bien las noticias usan preferentemente los verbos en voz activa, también es frecuente encontrar la voz pasiva: *los delincuentes fueron perseguidos por las fuerzas del orden*; y las formas impersonales: *Se persiguió a los delincuentes con un patrullero de la comisaría 15*.

La progresión temática de las noticias gira en torno a las preguntas *qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué y para qué*.

El artículo de opinión

Encierra comentarios, evaluaciones, expectativas acerca de un tema de actualidad que, por su trascendencia en el plano nacional o internacional, ya es considerado o merece ser instalado como objeto de debate.

En este rubro se incluyen los editoriales, los artículos de análisis o investigación y las columnas que llevan la firma de su autor. Los editoriales expresan la posición adoptada por el diario o la revista en concordancia con su ideología, mientras que los artículos firmados y las columnas transmiten las opiniones de sus redactores, de allí que muchas veces encontremos en una misma página opiniones divergentes y hasta antagónicas.

Si bien es cierto que estos textos pueden tener distintas superestructuras, en general se organizan siguiendo una línea argumentativa que se inicia con la identificación del tema en cuestión, acompañado de sus antecedentes y alcances, sigue con una toma de posición, es decir, con la formulación de una tesis, luego se presentan los diferentes argumentos esgrimidos para justificar esa tesis, para cerrar con una reafirmación de la posición adoptada.

La efectividad del texto está en relación directa no sólo con la razonabilidad de los argumentos expuestos sino también con las estrategias discursivas usadas para persuadir al lector. Entre estas estrategias podemos encontrar las acusaciones claras a los oponentes; las ironías; las insinuaciones; las disgresiones; las apelaciones a la sensi-

bilidad o, en su defecto, la toma de distancia a través del uso de las construcciones impersonales, para dar objetividad y consenso al análisis realizado; el detenimiento en recursos descriptivos, detallados y precisos o en relatos muy pautados de las distintas etapas de la investigación, con una minuciosa enumeración de las fuentes de la información; recursos todos ellos que sirven para fundamentar los argumentos usados en la validación de la tesis.

La progresión temática se da generalmente a través de un esquema de temas derivados. Cada argumento puede encerrar un tópico con sus respectivos comentarios.

Estos artículos en virtud de su intencionalidad informativa, muestran una preeminencia de oraciones enunciativas, aunque también incluyen, con frecuencia, dubitativas y exhortativas en razón de su trama argumentativa. Las primeras les sirven para relativizar los alcances y el valor de la información de base, el asunto en cuestión, y las últimas para convencer al lector a aceptar como verdaderas sus premisas. En el entramado de estos artículos se opta por oraciones complejas que incluyen proposiciones causales para las fundamentaciones, consecutivas para poner énfasis sobre los efectos, concesivas y condicionales.

Para interpretar estos textos es insoslayable desentrañar la postura ideológica del autor, identificar los intereses a los que responde y precisar bajo qué circunstancias y con qué propósito se organizó la información expuesta. Para cumplir con los requisitos de este abordaje necesitaremos poner en marcha estrategias tales como la referencia exofórica, la integración crítica de los datos del texto con los recogidos en otras fuentes y una lectura prolija entre líneas, con el fin de convertir en explícito lo implícito.

Si bien es cierto que todo texto exige, para su interpretación, activar las estrategias mencionadas, es indispensable acudir a ellas cuando estamos ante un texto de trama argumentativa, a través del cual el autor busca que el lector acepte o evalúe ciertas ideas o creencias como verdaderas o falsas, ciertas opiniones como positivas o negativas.

El reportaje

Es una variedad de texto periodístico de trama conversacional que, para informar acerca de un tema determinado, recurre al testimonio de una figura clave para el conocimiento de ese tópico.

La conversación se desarrolla entre un periodista que representa la publicación y una personalidad cuyo quehacer ha concitado o merece concitar la atención de los lectores.

El reportaje incluye una somera presentación del entrevistado realizada mediante recursos descriptivos e, inmediatamente, desarrolla el diálogo. Las preguntas son breves y concisas, en la medida en que están orientadas a dar a conocer las opiniones e ideas del personaje entrevistado y no las del entrevistador.

La entrevista

Al igual que el reportaje, se configura preferentemente mediante una trama conversacional, pero combina, con frecuencia ese tejido con hilos descriptivos y argumentativos. Admite, entonces, una mayor libertad ya que no se ajusta estrictamente a la fórmula pregunta-respuesta sino que se detiene en comentarios y descripciones acerca del entrevistado, y transcribe solamente algunos fragmentos del diálogo, indicando con rayas el cambio de interlocutor. Le está permitido presentar una introducción extensa con los aspectos más significativos de la conversación mantenida, y las preguntas pueden ir acompañadas por comentarios, confirmaciones, refutaciones, acerca de las expresiones del entrevistado.

Por tratarse de un texto periodístico la entrevista debe necesariamente incluir una temática de actualidad o con incidencia en la actualidad, aunque luego la conversación derive hacia otros temas. De allí que muchas de estas entrevistas se ajusten a una progresión temática lineal o de temas derivados.

Como sucede en cualquier texto de trama conversacional, no existe una garantía de diálogo verdadero, en la medida en que si bien se puede respetar el turno de palabra, la progresión temática

no se ajusta al juego argumentativo de propuestas y réplicas.

TEXTOS DE INFORMACIÓN CIENTÍFICA

Esta categoría incluye textos cuyos contenidos provienen del campo de las ciencias en general. Los referentes de los textos que vamos a desarrollar se ubican tanto en las ciencias sociales como en las ciencias naturales.

Pese a las diferencias existentes entre los métodos de investigación de estas ciencias, los textos tienen algunas características que son comunes a todas sus variedades: en ellos predominan, como en todos los textos informativos, las oraciones enunciativas de estructura bimembre, y se prefiere el orden sintáctico canónico (sujeto-verbo-predicado).

Incluyen frases claras, carentes de ambigüedad sintáctica o semántica, y toman en consideración el significado más conocido, más extendido de las palabras.

El vocabulario es preciso. Generalmente, estos textos no incluyen vocablos a los que se les puede atribuir una multiplicidad de significados, es decir, eluden términos polisémicos, y de no ser posible esto, establecen, mediante definiciones operatorias, el significado que se le debe atribuir al término polisémico en ese contexto.

La definición

Expande el significado de un término, mediante una trama descriptiva, que fija en forma clara y precisa los caracteres genéricos y diferenciales del objeto al cual se refiere. Esta descripción contiene una configuración de elementos que se relacionan, semánticamente, con el término a definir a través de un proceso de sinonimia.

Recordemos la definición clásica de "hombre", porque es el ejemplo por excelencia de la definición lógica, una de las construcciones más generalizadas dentro de este tipo de textos: *El hombre es un animal racional*. La expansión del término "hombre" - "animal racional" - presenta el género al cual

pertenece, "animal", y la diferencia específica, "racional": la racionalidad es el rasgo que nos permite diferenciar a la especie humana dentro del género animal.

Usualmente, las definiciones incluidas en los diccionarios, que son sus portadores más calificados, presentan los rasgos esenciales de aquello a lo que se refieren: *Piscis* (Del lat. *Piscis*). n.p.m. *Astron.* Duodécimo y último signo o parte del Zodíaco, de 30° de amplitud, que el Sol recorre aparentemente antes de terminar el invierno.

Como podemos observar en esta definición extraída del *Diccionario de la Real Academia Española* (RAE, 1982), el significado de un tema base o entrada se desarrolla a través de una descripción que contiene sus rasgos más relevantes, expresada a menudo, a través de oraciones unimembres constituidas por construcciones endocéntricas (en nuestro ejemplo tenemos una construcción endocéntrica sustantiva -núcleo sustantivo o rodeado por modificadores directos y/o indirectos: "duodécimo y último signo o parte del Zodíaco, de 30° de amplitud..."), que incorporan mayor información mediante proposiciones subordinadas adjetivas: "que el Sol recorre aparentemente antes de terminar el invierno".

Las definiciones encierran, también informaciones complementarias referidas, por ejemplo, a la ciencia o disciplina en cuyo léxico se inscribe el término definir (*Piscis: Astron.*); al origen etimológico del vocablo ("Del lat. *Piscis*"); a su clasificación gramatical (n.p.m.), etcétera.

Estas informaciones complementarias contienen, frecuentemente, abreviaturas, cuyo significado aparece en las primeras páginas del diccionario: Lat., Latín; *Astron.*, *Astronomía*; n.p.m., nombre propio masculino, etcétera.

El tema base (entrada) y su expansión descriptiva -categorías básicas de la estructura de la definición- se distribuyen espacialmente en bloques, en los cuales distintas informaciones se suelen codificar a través de tipografías diferentes (**negritas** para el vocablo a definir; *bastardillas* para las etimologías, etc., redondas para otras caracterizaciones). Las diversas acepciones aparecen demarcadas en el bloque mediante barras paralelas y/o números.

Prorrogar (Del lat. *prorogare*.) tr. Continuar, dilatar, extender una cosa por un período determinado. II 2. Suspender, aplazar. II 3. ant. Echar de un territorio o desterrar.

La nota de enciclopedia

Presenta, como la definición, un tema base y una expansión de trama descriptiva, pero se diferencia de ella por la organización y la amplitud de esta expansión

La progresión temática más usual en las notas de enciclopedia es la de temas derivados: los temas o comentarios referidos al tema base, se constituyen, a su vez, en temas de distintos párrafos demarcados, a menudo, por subtítulos. Por ejemplo, en el tema República Argentina, podemos encontrar los temas, derivados: rasgos geológicos, relieve, clima, hidrografía, biogeografía, población, ciudades, economía, minería, comunicaciones, transportes, el estado argentino, cultura, etcétera.

Estos textos emplean con frecuencia esquemas taxonómicos, en los cuales los elementos se agrupan en clases incluyentes e incluidas. Por ejemplo: se describe a "mamífero" como miembro de la clase de los vertebrados y luego se presentan los rasgos definitivos de sus diversas variedades terrestres y marítimas.

Puesto que en estas notas predomina la función informativa del lenguaje, la expansión se construye sobre la base de la descripción científica, que responde a las exigencias de objetividad y precisión.

Las características inherentes a los objetos presentados aparecen a través de adjetivos descriptivos *-pez de color amarillento oscuro, con manchas negras en los costados, y vientre plateado, cabeza casi cónica, ojos muy juntos, boca oblicua y dos aletas dorsales* que amplían la base informativa de los sustantivos y, como es posible apreciar en nuestro ejemplo, agregan cualidades propias de aquello a lo que se refieren.

El uso del presente marca la atemporalidad de la descripción, en cuyo tejido predominan los verbos estáticos: presentar, mostrar, tener, etc., y los copulativos: ser, estar, semejar, parecer, etcétera.

El informe de experimentos

Contiene la descripción detallada de un proyecto que consiste en manipular el entorno para obtener una nueva información. Es decir, son textos que describen experimentos.

El punto de partida de estos experimentos es algo que se desea saber, pero que no se puede encontrar observando las cosas tal como están: es necesario, entonces, establecer algunas condiciones, crear ciertas situaciones para llevar a cabo la observación y extraer conclusiones. Se cambia algo para constatar qué sucede entonces. Por ejemplo, si se desea saber en qué condiciones una planta de determinada especie crece más rápidamente, se pueden colocar sus semillas en distintos recipientes bajo diferentes condiciones de luz, arena, tierra, agua, fertilizantes, etc., para observar y precisar en qué circunstancias se obtiene un mejor crecimiento.

La superestructura de estos informes, contiene primordialmente, dos categorías: una atañe a las **condiciones** en que el experimento se realiza, es decir, al registro de la situación de experimentación, y la otra, al **proceso** observado.

En estos textos, entonces, se usan con frecuencia oraciones que comienzan con **si** (condicionales) y con **cuando** (temporal condicional) *Si coloco la semilla en un compuesto de arena, tierra negra, turba y resaca la planta crecerá más rápido.*

Cuando riego las plantas dos veces al día los tallos comienzan a mostrar manchas marrones debido al exceso de humedad.

Estos informes adoptan una trama descriptiva de proceso. La variable tiempo aparece a través de numerales ordinales. *En una primera etapa es posible observar... en una segunda etapa aparecen los primeros brotes...;* de adverbios y de frases adverbiales: *luego, antes de que, después de que, en el mismo momento en que, etc.* dado que la variable temporal es un componente esencial de todo proceso, pero el texto pone énfasis en los aspectos descriptivos, presenta las características de los elementos, los rasgos distintivos de cada una de las etapas del proceso.

El informe puede estar redactado en forma impersonal, *se coloca/colocó un recipiente... luego se observa/observó que, etc.*, o en primera persona sin-

gular, *coloco/coloqué un recipiente... luego observo/observé que... etc.*, o plural, *colocamos un recipiente... luego observamos que... etc.* El uso del impersonal pone énfasis en la distancia existente entre el experimentador y el experimento, mientras que la primera persona enfatiza el compromiso de ambos

La monografía

Estructura en forma analítica y crítica la información recogida en distintas fuentes acerca de un tema determinado.

Los textos monográficos no necesariamente deben realizarse sobre la base de consultas bibliográficas, ya que se puede recurrir a otras fuentes como, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados, o de especialistas en el tema.

Exigen una selección rigurosa y una organización coherente de los datos recogidos. La selección y organización de los datos sirve como indicador del propósito que orientó la escritura. Si pretendemos, por ejemplo, mostrar que las fuentes consultadas nos permiten sostener que los aspectos positivos de la gestión gubernamental de un determinado personaje histórico tienen mayor entidad y valor que los aspectos negativos, tendremos que presentar y categorizar los datos obtenidos de un modo tal que esa valoración quede explícita.

En las monografías es insoslayable determinar en el primer párrafo el tema a tratar, para abrir paso a la cooperación activa del lector, quien, conjugando sus conocimientos previos y sus propósitos de lectura, hará las primeras anticipaciones sobre la información que espera encontrar formulará las hipótesis que habrán de guiar su lectura. Una vez determinado el tema, estos textos transcriben luego, mediante el uso de la **técnica del resumen**, lo que sostiene sobre ese tema cada una de las fuentes consultadas, las cuales van a estar consignadas a ser las referencias bibliográficas, de acuerdo con las normas que rigen la presentación de la bibliografía.

El trabajo intertextual (incorporación de los textos de otros en el tejido del texto que estamos elabo-

rando) se manifiesta en las monografías a través de construcciones de discurso directo o de discurso indirecto.

En las primeras se incorpora el enunciado de otro autor, sin modificaciones, tal como fue producido. *Ricardo Ortíz declara: "El proceso de la economía dirigida condujo a una centralización en la Capital Federal de toda tramitación referente al comercio exterior"*. Los dos puntos que preanuncian la palabra del otro, las comillas que sirven para demarcarla, las rayas que suelen encerrar al autor del texto incluido, *"El proceso de la economía dirigida -declara Ricardo Ortíz- condujo a una centralización..."*, son algunos de los signos que distinguen, a menudo, al discurso directo.

Cuando se recurre al discurso indirecto, se relata lo dicho por otro, en lugar de transcribirlo textualmente, con la inclusión de elementos subordinantes y las consiguientes modificaciones, según el caso, en pronombres personales, tiempos verbales, adverbios, signos de puntuación, signos auxiliares, etcétera.

Discurso directo: *"Las raíces de mi pensamiento -sostuvo Echeverría- se nutren en el liberalismo"*.

Discurso indirecto: *Echeverría sostuvo que las raíces de su pensamiento se nutrían en el liberalismo.*

Los textos monográficos recurren, con frecuencia, a los verbos declarativos (decir, expresar, declarar, sostener, opinar, etc.), tanto para la introducción de los enunciados de las fuentes como para incorporar los comentarios y opiniones del emisor.

Si el propósito de la monografía es solamente organizar los datos que el autor ha recogido sobre el tema de acuerdo con un determinado criterio de clasificación explícito (por ejemplo, organizar los datos en torno al tipo de fuente consultada), su efectividad dependerá de la coherencia existente entre los datos expuestos y el principio de clasificación adoptado.

Si la monografía pretende justificar una opinión o validar una hipótesis, su efectividad, entonces, dependerá de la confiabilidad y veracidad de las fuentes consultadas, de la consistencia lógica de los argumentos y de la coherencia establecida entre los hechos y la conclusión.

Estos textos pueden ajustarse a distintos esque-

mas lógicos del tipo problema/solución, premisas/conclusión, causas/efectos.

Los conectores lógicos oracionales y extraoracionales son marcas lingüísticas relevantes para analizar las distintas relaciones que se establecen entre los datos y evaluar su coherencia.

La biografía

Es una narración hecha por alguien acerca de la vida de otras personas. Cuando el autor cuenta su propia vida es una autobiografía.

Estos textos son empleados con frecuencia en la escuela para presentar la vida o algunas etapas decisivas de la existencia de personajes cuya acción ha sido calificada como relevante en el acontecer histórico.

Los datos biográficos se ordenan, por lo general, cronológicamente, y dado que la temporalidad es una variable esencial en el tejido de las biografías, en su construcción predominan recursos lingüísticos que aseguran la conectividad temporal: adverbios, frases adverbiales, construcciones de valor semántico adverbial (*Sus cinco primeros años transcurrieron en la tranquila seguridad de su pueblo natal. Luego se trasladó con su familia a La Plata.*), proposiciones temporales (*<Cuando se introducía obsesivamente en los tortuosos caminos de la novela>, sus estudios de física lo ayudaban a reinstalarse en la realidad*), etcétera.

La objetividad que exigen los textos de información científica se manifiesta en las biografías a través de las citas textuales de las fuentes de los datos presentados, mientras que la óptica del autor se expresa en la selección y en el modo de presentación de estos datos. Se puede emplear la técnica de acumulación simple de datos organizados cronológicamente, o cada uno de estos datos puede aparecer acompañado por las valoraciones del autor en razón de la importancia que les atribuye.

Actualmente están teniendo gran difusión las llamadas "biografías no autorizadas" de personajes políticos o del mundo del arte. Una característica que parece ser común en estas biografías es la intencionalidad de denostar al personaje a través de una profusa acumulación de aspectos negativos,

en especial de aquellos que se relacionan con defectos o vicios altamente vituperados por la opinión pública

El relato histórico

Es una narración que informa acerca de acontecimientos pasados.

La reflexión teórica sobre los estudios históricos en estas últimas décadas, ha puesto el acento sobre la importancia de lo narrativo en la comprensión de la ciencia de la historia, enfatizando la correlación existente entre la actividad de relatar un acontecimiento y el carácter temporal de la experiencia humana que es objeto de la historia.

El relato histórico establece relaciones de continuidad entre hechos comprobables que, al aparecer intrínsecamente vinculados entre sí por el hilo de la narración, constituyen un todo inteligible. La explicación reside en la propia estructura narrativa: en el modo en que aparecen conectados los hechos y la comprensión consiste en aprender esos hechos interrelacionados como constituyentes necesarios de un conjunto significativo, cuyo sentido se encuentra en las conexiones articuladas por el relato.

La historia responde a la pregunta acerca de cómo se generó un acontecimiento relatando sus antecedentes: la progresión temática del texto nos permite conocer los lazos que vinculan las condiciones necesarias de los sucesos concretos y establecer las distintas etapas de una secuencia de acontecimientos.

La continuidad está garantizada en el texto tanto por la permanencia del mismo agente o de los mismos agentes en toda una serie de acciones, como en la conexión temporal y causal de los hechos a través de los cuales se realizan los propósitos o las políticas.

Las fuentes del relato son documentos reinterpretados por el historiador, quien no se incluye en la narración para dejar que los hechos hablen por sí, creando de este modo un efecto de realidad, pues el relato histórico, a diferencia del cuento, evita la presencia explícita de elementos subjetivos.

Pero es necesario señalar que el narrador, a par-

tir de un paradigma en el que se asocian los datos de un periodo del pasado instituido como objeto de estudio, organiza el relato a través de un proceso individual, y sin duda arbitrario, de selección y de combinación de hechos y encuadres. Su óptica, entonces, permanece en el relato por mas impersonal y objetivo que éste pretenda ser.

Los contenidos del relato admiten ser sometidos a criterios de verdad mediante la confrontación de fuentes. Estos textos se rigen por el principio de veracidad, a diferencia del cuento, donde interesa la verosimilitud.

TEXTOS INSTRUCCIONALES

Estos textos dan orientaciones precisas para realizar las actividades más diversas, como jugar, preparar una comida, cuidar plantas o animales domésticos, usar un aparato electrónico, arreglar un auto, etc. Dentro de esta categoría encontramos desde las más simples recetas de cocina hasta los complejísimos manuales de instrucciones para ensamblar el motor de un avión. Existen numerosas variedades de textos instruccionales; además de las recetas y de los manuales, están los reglamentos, estatutos, contratos, instructivos, etc. Pero, todos ellos, cualquiera sea su complejidad, comparten la función apelativa en la medida en que prescriben acciones y emplean la trama descriptiva para representar el proceso a seguir en la tarea emprendida.

La construcción de muchos de estos textos se ajusta a modelos convencionales acuñados institucionalmente. Por ejemplo, en nuestra comunidad están ampliamente difundidos los modelos de reglamentos de copropiedad, entonces cualquier persona que toma a su cargo la redacción de un texto de este tipo recurre al modelo y solamente cambia los datos identificatorios e introduce, si es necesario, algunas modificaciones parciales en los derechos y en los deberes de las partes involucradas.

En nuestra vida cotidiana nos encontramos constantemente con textos instruccionales, que nos ayudan ya sea a usar bien una procesadora de alimentos o una computadora, a hacer una exquisita

comida o a seguir una dieta para adelgazar. La habilidad alcanzada en el dominio de estos textos incide directamente en nuestro quehacer concreto. Su empleo frecuente y su utilidad inmediata justifican el trabajo escolar de abordaje y producción de algunas de sus variedades, como las recetas y los instructivos.

La receta y el instructivo

Nos referiremos a las recetas de cocina y a los textos que encierran instrucciones para organizar un juego, hacer un experimento, construir un artefacto, fabricar un mueble, arreglar un objeto, etcétera.

Estos textos tienen dos partes que se distinguen, generalmente, a partir de la espacialización: una contiene listas de elementos a usar (lista de ingredientes en las recetas, materiales que se manipulan en un experimento, instrumentos para arreglar algo, distintas partes de un aparato, etc.), y la otra, desarrolla las instrucciones.

Las listas, que son similares en su construcción a las que usamos habitualmente para hacer las compras, presentan sustantivos concretos acompañados por adjetivos numerales (cardinales, partitivos y múltiples).

Las instrucciones se configuran, habitualmente, con oraciones bimembres con verbos en modo imperativo (*mezcle la harina con el polvo de hornear*), u oraciones unimembres conformadas por construcciones verboidales de infinitivo (*revolver la harina con el azúcar*).

Tanto los verbos como los verboides aparecen acompañados por adverbios o construcciones adverbiales que expresan el modo en que deben realizarse determinadas acciones (*separe cuidadosamente las claras de las yemas; o separe con mucho cuidado las claras de las yemas*). Los propósitos de esas acciones aparecen estructurados en circunstanciales de fin (*revuelva lentamente para diluir el contenido del sobre en agua fría*), o con valor temporal final (*bata la crema con las claras hasta que tome una consistencia espesa*). En estos textos se incluye con frecuencia el tiempo del receptor a través del uso de la daxis de lugar y de tiempo. *Aquí debe agregar una yema. Ahora podrá revolver nuevamente. En éste*

momento tendrá que correr rápidamente hasta alcanzar el lado opuesto de la cancha. Aquí puede intervenir otro miembro del equipo.

TEXTOS EPISTOLARES

Los textos epistolares buscan establecer una comunicación por escrito con un destinatario ausente, el cual aparece identificado en el texto a través del encabezamiento. Puede tratarse de un individuo (un amigo, un pariente, el gerente de una empresa, el director de un colegio) o un conjunto de individuos designados en forma colectiva (Consejo editorial, junta directiva, barra de 5B)

Estos textos reconocen como portador a ese trozo de papel que en forma metonímica se denomina carta, esquela o solicitud, en relación con las características del texto que contiene.

Presentar una estructura que se refleja claramente en su organización espacial, cuyos componentes son: el **encabezamiento**, que consigna el lugar y el tiempo de la producción, los datos del destinatario y la fórmula de tratamiento empleada para establecer el contacto; el **cuerpo**, parte del texto en donde se desarrolla el mensaje, y la **despedida**, que incluye el saludo y la firma, a través de la cual se introduce el autor en el texto. El grado de familiaridad existente entre emisor y destinatario es el principio que orienta la elección del estilo: si el texto va dirigido a un familiar o a un amigo, se opta por un estilo informal; en caso contrario, si el destinatario es desconocido u ocupa el nivel superior en una relación asimétrica (empleador con respecto al empleado, director con respecto al alumno etc.) se impone el estilo formal.

La carta

Como ya lo hemos mencionado en el Capítulo 1, las cartas pueden construirse con diferentes tramas (narrativa y argumentativa) en torno de las distintas funciones del lenguaje (informativa, expresiva y apelativa).

Nos referimos aquí, en particular; a las cartas familiares y amistosas, es decir, aquellos escritos a

través de los cuales el autor da a conocer a un pariente o a un amigo eventos particulares de su vida. Estas cartas contienen hechos, sucesos, sentimientos, emociones, experimentados por un emisor que percibe el receptor como "cómplice", o sea como un destinatario comprometido afectivamente en esa situación de comunicación y, por lo tanto, capaz de desentrañar la dimensión expresiva del mensaje.

En la medida en que se trata de un diálogo a distancia con un receptor conocido se opta por un estilo espontáneo e informal, que deja ver marcas de la oralidad: frases inconclusas en las que los puntos suspensivos habilitan las múltiples interpretaciones del receptor, en su intento por concluir las; preguntas que buscan sus respuestas en el destinatario; preguntas que encierran en sí sus propias respuestas (preguntas retóricas); signos de exclamación que expresan el énfasis que el emisor pone en determinadas expresiones que reflejan sus alegrías, sus preocupaciones, sus dudas.

Estos textos reúnen en sí las distintas clases de oraciones. Las enunciativas que aparecen en los fragmentos informativos se alternan con las dubitativas, desiderativas, interrogativas, exclamativas para manifestar la subjetividad del autor. Esta subjetividad determina también el uso de diminutivos y aumentativos, la presencia frecuente de adjetivos calificativos, la ambigüedad léxica y sintáctica, las repeticiones, las interjecciones.

La solicitud

Esta dirigida a un receptor que, en esa situación comunicativa establecida por la carta, está revestido de autoridad en la medida en que posee algo o tiene la posibilidad de otorgar algo que es considerado valioso por el emisor: un empleo, una vacante en un colegio, etcétera.

Esta asimetría entre autor y lector: uno que pide y otro que puede acceder o no al pedido, obliga al primero a optar por un estilo formal, que recurre al uso de fórmulas de cortesía ya acuñadas convencionalmente para la apertura y para el cierre. *De mi consideración.../ De mi mayor/más distinguida consideración.../... me despido de Ud. respetuosamente*

Saludo a Ud. con el mayor respeto) y a las frases hechas con que se inician y se cierran estos textos (Me dirijo a Ud. a efectos de solicitarle que... El que suscribe, Antonio González, D.N.I. 32.107.232, se dirige al Sr. Director del Instituto Politécnico a efectos de solicitarle...)

Las solicitudes pueden estar redactadas en primera o en tercera persona. Las que están redactadas en primera persona introducen al emisor a través de la firma; mientras que las redactadas en tercera persona lo identifican en el cuerpo del texto. (El que suscribe, Juan Antonio Pérez, se dirige a...)

La progresión temática se da a través de dos núcleos informativos: el primero determina lo que el solicitante pretende y el segundo las condiciones que reúne para alcanzar aquello que pretende. Estos núcleos que están enmarcados por las frases hechas de la apertura y del cierre, pueden aparecer invertidos en algunas solicitudes, cuando el solicitante quiere enfatizar sus condiciones y las ubica en un lugar preferencial para dar mayor fuerza a su apelación.

Estas solicitudes, aunque cumplen una función apelativa, muestran un amplio predominio de las oraciones enunciativas complejas, con inclusión de proposiciones causales que permiten desarrollar fundamentaciones, condicionamientos y efectos a alcanzar, y de construcciones verboidales de infinitivo o de gerundio: *para alcanzar esa posición el solicitante pone en su conocimiento estos antecedentes...* (el infinitivo pone el acento en los fines que se persiguen), o *habiendo alcanzado grado de...* (el gerundio enfatiza los antecedentes que legitiman el pedido).

La argumentación de estas solicitudes se ha institucionalizado de tal manera que aparece contenida en las consignas de los formularios de empleo, de solicitud de becas, etcétera.

TEXTOS HUMORÍSTICOS

Están primordialmente orientados a provocar risa mediante recursos lingüísticos y/o iconográficos que alteran o quiebran el orden natural de los hechos o sucesos, o deforman los rasgos de los personajes. Los recursos más frecuentes son la burla,

la ironía, la sátira, la caricatura, el sarcasmo.

Entre los textos humorísticos se destacan las tiras cómicas o historias de humor que, estando ampliamente difundidas en nuestro medio social, ya han sido aceptadas y valoradas en las aulas.

La historieta

Constituye una de las variedades más difundidas de la trama narrativa con base icónica: combina la imagen plana con el texto escrito y los elementos verbales e icónicos se integran a partir de un código específico.

Este tipo de texto busca la participación activa del lector por vía emocional, asistemática, anecdótica y concreta.

Existen diversos tipos de historietas, uno de ellos es la ya clásica historieta de las tiras cómicas de los diarios que se caracteriza por su intencionalidad apelativa y su contenido humorístico. En otras historietas se advierte un predominio de la función literaria; son aquellas historietas en las que se desarrollan aventuras guerreras, historias policiales, relatos románticos, de ciencia ficción, etcétera.

Dentro de la categoría de historietas con función apelativa, encontramos una clase que está siendo empleada con mucha frecuencia en el campo de la educación para la salud: es la historieta que expresa instrucciones para mejorar la higiene, prevenir enfermedades, orientar a la población en el uso de determinados medicamentos, etcétera.

El empleo de la historieta con distintas intenciones parte de la premisa de que estos textos que combinan lo lingüístico con lo icónico son más aptos para transmitir mensajes a lectores poco entrenados en la decodificación lingüística.

La historieta humorística se caracteriza por su economía. Economía narrativa, ya que condensa el relato en pocas viñetas. Lenguaje económico, frases muy cortas, palabras o construcciones que remiten a una pluralidad de significados. Pocos personajes caracterizados con rasgos sintéticos.

Estos textos recurren a combinaciones poco frecuentes de significados, metonimias y metáforas originales. Emplean símbolos icónicos conven-

cionales para expresar sentimientos (un corazón para el amor), efectos de acciones (estrellas ante un cachetazo), emociones violentas (rayos, culebras y calaveras para el insulto), etcétera.

La espacialización, a la vez que permite conocer las normas que rigen la producción de las historietas, tiene una particular relevancia para atribuir significado a los distintos elementos en juego. Las viñetas se relacionan con la progresión temática; los globos encierran los recursos directos de los personajes, contienen lo que estos dicen, piensan, murmuran, gritan; la ubicación de los globos guarda relación con los turnos de palabra (se lee primero lo que está en los globos ubicados en la parte superior izquierda); el cuerpo de las letras se relaciona con el énfasis que los personajes atribuyen a lo que dicen; la repetición de letras; signos de puntuación, de exclamación, de interrogación; los cuadros en blanco, los grises o negros; el lugar que ocupa el texto o la imagen dentro del cuadro, etc., son todos elementos significativos para desentrañar el mensaje.

Construcciones sustantivas, adjetivas o adverbiales, oraciones unimembres o bímembres con predicado no verbal, quiebras deliberadas de la sintaxis normal, ausencia de conectores lógicos, son algunos de los recursos usados con frecuencia para expresar la ironía, la burla, el doble sentido, el enfoque humorístico o sarcástico de la realidad.

TEXTOS PUBLICITARIOS

Estos textos, que están estrechamente relacionados con las expectativas y las preocupaciones de la comunidad, son los indicadores típicos de la sociedad de consumo: informan sobre lo que se vende con la intención de hacer surgir en el receptor la necesidad de comprar. La información es parcial en la medida en que presentan solamente lo positivo, ya que buscan transformar aquello que se ofrece en objeto de deseo.

Se construyen en torno de la función apelativa del lenguaje dado que buscan como efecto modificar comportamientos. Manipulan el lenguaje en virtud de lo que se proponen obtener del receptor. Este propósito habilita tanto la transparencia como

la opacidad, el lenguaje neutro, sin adornos, como el lenguaje figurado. El lenguaje económico del aviso publicitario o la compleja retórica de la propaganda política. Se dirigen a las emociones, sentimientos y fantasías culturales del público.

El aviso

Este texto publicitario, que aparece en diarios, revistas, afiches, folletos de publicidad, etc., puede adoptar distintas tramas: narrativa, argumentativa, descriptiva o conversacional y frecuentemente conjuga lo verbal con lo icónico en una relación de complementariedad que acrecienta el significado.

En la estructura profunda de todo aviso están las frases imperativas "compre tal cosa"; "obre de tal manera"; "haga esto" que aparecen modificadas en la superficie por el ocultamiento del verbo comprar a través del trabajo retórico ideológico de la práctica publicitaria.

Cualquiera que sea la trama elegida, estos textos se caracterizan por su trabajo de síntesis a través de relatos resumidos, descripciones precisas, diálogos breves, argumentaciones económicas ubican al receptor en el mundo deseado.

Las estrategias discursivas más usuales en los avisos son los juegos de palabras, las metáforas, las repeticiones sistemáticas, las insinuaciones, las onomatopeyas, la renovación de títulos conocidos, combinatorias de sonidos, hipérbolos o exageraciones, uso de estereotipos, las transcripciones de testimonios en estilo directo, etcétera.

El afiche

En nuestra vida cotidiana nos encontramos con mucha frecuencia en calles, negocios, cines, teatros, etc., con textos breves ubicados sobre cartulinas, cartones, papeles de grandes medidas, contruidos especialmente para promocionar un lugar, un producto, una actividad, un personaje. Estos textos, de gran auge en las sociedades de consumo, cumplen una función apelativa y, por lo general, tienen una trama descriptiva.

El afiche se construye con un mínimo de recur-

sos expresivos para llamar la atención. La espacialización del texto sobre el portador, así como las imágenes que en los afiches más elaborados complementan el mensaje lingüístico, son de fundamental importancia: la efectividad depende en gran medida del color, de la diagramación, de la tipografía seleccionada, del tamaño de las letras que permita su lectura desde la distancia.

Dentro de esta categoría de textos, tenemos los simples carteles callejeros en los cuales, usando como único recurso letras grandes que se destacan sobre papeles blancos o de un solo color, se anuncia *Gran baile familiar en Villa Margarita. Club Atlético Pueblo Unido. Sábado 22 a las 23 horas.* El evento promocionado, el lugar y el tiempo de su realización aparecen enunciados directamente con un mínimo de recursos lingüísticos (oraciones unimembres integradas por construcciones sustantivas con escasos modificadores directos e indirectos) para asegurarse de que el anuncio va a ser inmediatamente comprendido.

Otros afiches se construyen alrededor de frases de contenido metafórico, con verbo copulativo en construcciones del tipo A es B -*La droga es un viaje de ida*-, o con elipsis de verbo y predicado no verbal nominal -*La lectura, una aventura*-, u oraciones simples -*XXL, marca su nivel*-, que llevan al receptor a construir múltiples asociaciones.

El folleto

Al igual que el afiche, el folleto intenta crear en el receptor la necesidad de adquirir un producto, recorrer un lugar, participar en un evento, compartir una reunión, etc., a partir de la descripción de los rasgos o de los aspectos valorados como positivos del elemento promocionado.

En su estructura profunda estos folletos intentan modificar comportamientos, tienen una intencionalidad claramente apelativa; pero, a diferencia de los otros textos publicitarios, que se caracterizan por la economía de los recursos expresivos usados, los folletos expanden, con mayor amplitud, su base informativa.

Por ejemplo, si queremos promocionar un determinado lugar, construiremos un texto de trama

descriptiva que contenga los datos precisos acerca de su ubicación, vías de acceso, acontecimientos más relevantes de su historia, parajes de mayor atracción, productos regionales, etcétera.

En el tejido de este texto se destacan los circunstanciales de lugar construidos por adverbios, frases y construcciones adverbiales o de valor semántico adverbial y adjetivos numerales cardinales y ordinales: *este pueblito está situado a 5 km. de Sauce Chico, muy cerca de la desembocadura del Río Rocoso, en la falda de la sierra de la Pantera*; los adjetivos calificativos, con valoraciones positivas: *el monte Lugano, que se yergue majestuoso hacia el occidente, es el guardián eterno de ese pueblito romántico y misterioso*; sustantivos propios y abstractos: *la imponente belleza de los atardeceres de las sierras de Guadarrama es un espectáculo que le permitirá olvidar el ajetreo de la gran ciudad.*

Los folletos muchas veces recurren a la trama argumentativa para atraer la atención de los lectores, sobre la base de oraciones complejas integradas por proposiciones condicionales: *Si Ud. está interesado en conocer teorías, investigaciones y experiencias de lectura y escritura, entonces debe suscribirse a LYV*; o concesivas: *Aunque hoy no nos necesites, recuerda esta dirección: ... Estamos aquí para ayudarnos y ayudarte a crecer.*

El folleto, que encuentra en el tríptico su formato más frecuente, suele estar impreso en varios colores que resaltan el atractivo y la riqueza de las imágenes que complementan la significación del texto.

LECTURA: LOS TEXTOS ESCOLARES: UN CAPÍTULO APARTE*

PRESENTACIÓN

Esta lectura pertenece al mismo trabajo de las autoras de los dos textos anteriores. En la sección que se incluye a continuación, ellas presentan una reflexión acerca del papel que desempeñan los textos elaborados en y para el uso escolar. Las autoras cuestionan en este capítulo, el hecho de que estos textos tengan uso sólo dentro del contexto escolar, y que, por ello, no respondan a expectativas de funcionamiento en situaciones que se realizan fuera de la escuela.

Las explicaciones que desarrollan, en lo referente a las ventajas y desventajas de la escolarización de los textos, permiten al docente formarse un criterio para mantener el equilibrio en la utilización de diversos tipos de textos, con el fin de que los alumnos de primaria desarrollen su capacidad de lenguaje, de una manera funcional, en relación con los contextos escolares y extraescolares.

Las reflexiones presentadas en este texto constituyen una base, desde la cual el docente analice de qué manera puede propiciar que los alumnos encuentren una relación amplia entre los usos escolares del texto y el entorno social.

LOS TEXTOS ESCOLARES: UN CAPÍTULO APARTE

En los capítulos anteriores hemos intentado clasificar y caracterizar, someramente, distintas variedades de textos escritos de uso social, que ingresan, con frecuencia, a las aulas de nuestra escuela primaria, para las actividades de lectura y producción; o que nos parece conveniente que sean trabajados en ellas. Consideramos que tomar contacto con esa diversidad de texto es, obviamente, una vía efectiva para mejorar la competencia comunicativa

de los niños.

En esas páginas no hemos hecho mención alguna a ciertos materiales de lectura que, habitualmente, son empleados en el desarrollo de las distintas clases: nos referimos a los llamados **libros de texto o textos escolares**, que constituyen... un capítulo aparte.

Estos materiales son **producidos, intencionalmente, para ser empleados en forma sistemática por el escolar y el docente**. Dentro de esta categoría se incluyen los manuales (que en nuestro país están siendo reemplazados, en forma paulatina por los libros de área), los libros de lectura, los libros o carpetas de actividades, las cartillas o libros de lectoescritura inicial. Quienes defienden su uso (a ultranza y sin discriminar entre las distintas clases), esgrimen como argumento de mayor peso, que estos textos escolares constituyen un recurso didáctico importante para facilitar el aprendizaje de los alumnos pues presentan los temas las actividades, las estructuras discursivas en forma pautada según el grado de dificultad que ofrecen.

Una polémica, a nuestro entender mal planteada muchas veces ha enfrentado a los partidarios del uso exclusivo de los textos escolares con los que privilegian el empleo -también de **forma exclusiva-** de textos "auténticos", textos producidos para uso extraescolar que son incorporados como materiales de lectura en el aula (enciclopedias, diccionarios, diarios, periódicos, revistas, obras de literatura infantil, libros de consulta sobre temas diversos, etcétera).

Es decir por un lado se ubican los que sostienen "usemos solamente libros de texto,, y, por el otro, los que enfatizan "solamente deben emplearse en el aula los textos que circulan en los contextos extraescolares, textos de circulación social". Pensamos que el problema está en la **dimensión limitativa del adverbio solamente**.

Es indudable que los lectores no se forman con lecturas escolares de materiales escritos elaborados expresamente, para la escuela, con el fin de cumplir con las exigencias de un programa. Los lectores se forman con la lectura de distintas obras que contienen una diversidad de textos que sirven como sucede en los contextos extraescolares para

*Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez. "Los textos escolares: un capítulo aparte", en: *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993. pp. 57-64.

una multiplicidad de propósitos (informar, entretener, argumentar, persuadir, organizar quehaceres etc.). Sin embargo, ello no implica descartar a priori todos los textos escolares. Algunos de estos textos **-usados convenientemente-** pueden favorecer los trabajos de producción y de comprensión.

Consideramos estéril detenernos en esta polémica ya que por nuestros contactos con los maestros y nuestras observaciones de clase hemos podido corroborar que el problema fundamental radica no sólo en cómo seleccionar los textos sino, fundamentalmente, en cómo usarlos.

¿Cómo seleccionar los textos?

La **tarea de seleccionar**, en general materiales de lectura para los alumnos es, en todos los niveles y modalidades de la educación, una de las empresas más arduas que ha de asumir el docente en su quehacer pedagógico.

Seleccionar implica evaluar y, por lo tanto, aceptar el carácter de objeto evaluable de todos los materiales de lectura: los objetos a seleccionar pasan a estar sujetos a juicios racionales en función de diversos criterios a determinar.

En esta determinación se ponen en juego las distintas concepciones que tiene cada docente acerca del aprendizaje, de los procesos de lectura, de la comprensión lectora, de las funciones de los textos, del universo del discurso (entendido como el conjunto integrado por la situación comunicativa y las limitaciones retórico-temáticas de los textos) y del rol que le cabe al docente como mediador de los actos de lectura que tienen lugar en el aula. Se pone en juego, además, la representación que tiene cada docente, no sólo del desarrollo cognoscitivo y socioafectivo de los sujetos a quienes van dirigidos los materiales, sino también de los intereses lecturales de tales destinatarios. Asimismo, interviene también, como variable significativa, el valor que dicho docente le atribuye a los materiales en tanto recursos didácticos.

Los textos **-desde una perspectiva sociofuncional-** son selecciones, recortes, opciones, del potencial de significado contenido en el lenguaje.

Todo texto se define como la realización de un potencial de significado: es lo que se quiere decir seleccionado entre una serie de alternativas que constituye lo que se puede decir. Y esa realización se cumple en todos los niveles del lenguaje: nivel de la significación, nivel léxico gramatical y, en el caso que nos ocupa, en el nivel de la escritura (Rodríguez, 1988).

¿Cómo seleccionar los textos escolares?

En el caso particular de los textos escolares distintos criterios pueden ayudarnos en la selección. En primer lugar, es necesario tomar conciencia de que esos materiales necesariamente se relacionan con las **políticas educacionales** del nivel correspondiente, con las pautas y normas curriculares que las traducen y los enfoques pedagógicos que las sustentan.

Es preciso atender, por otra parte, a los contenidos de la cultura que los textos escolares incorporan a la transferencia educativa. Todos los materiales de lectura en tanto lenguaje transmiten modelos de vida, a través de los cuales el individuo aprende a desenvolverse como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores (Halliday, 1982).

La **lecturabilidad** de los materiales seleccionados es otro criterio importante a considerar en el proceso de selección: atender la vinculación entre los intereses y habilidades del lector por un lado y las características temáticas y retóricas de los textos por el otro.

Y, por último, un cuarto criterio de evaluación se relaciona con las **situaciones concretas de uso de los materiales**, cuya dimensión de análisis integra variables tales como participantes, situaciones comunicativas, propósitos e intenciones, etc., que atañen a la operatividad de las realizaciones lingüísticas en un contexto determinado: el aula. Nos ocuparemos de esta variable en el apartado siguiente.

Como ya lo hemos mencionado anteriormente, la categoría de textos escolares incluye distintas variedades: manuales, libros de lectura, libros o

carpet
toescri
cindib
cuante

a) l
cartili
alfabo

letras
Actua
difun
textos

ra. Es
basar
el co

adecu
garar
dificu
repet

comp
tos r
no se

la co
bién
peda

C
mam
no c

acte
inte
clar

se v
dia
-“a

enc
una
las
niñ
la

“se
bie
rer
ab
co
m
ba



carpetas de actividades y cartillas o libros de lectoescritura inicial. En nuestra opinión, es imprescindible establecer diferencias entre estas clases en cuanto a su selección.

a) Descartamos, de manera categórica, el uso de **cartillas o libros de lectura correspondientes a alfabetización inicial que van presentando las letras de manera progresiva y controlada**. Actualmente, en nuestro país, la metodología más difundida que suele guiar la confección de estos textos escolares es el método de palabra generadora. Esta alternativa didáctica se afina sobre un basamento teórico conductista, que considera que el correcto aprendizaje consiste en la asociación adecuada entre estímulos y respuestas, lo que será garantizado a partir de la propuesta gradual de las dificultades por parte del enseñante, seguida de la repetición (ejercitación reiterada) y el refuerzo (recompensas o sanciones). Nuestro rechazo a los textos resultantes de esta concepción se fundamenta no solo en principios epistemológicos, referidos a la concepción de aprendizaje subyacente, sino también a cuestiones lingüísticas y consecuencias pedagógicas.

Convengamos en que *Olaso alisa el piso y su mamá sala las lisas*, aunque este escrito en un libro, no configura un texto adecuado para permitir un acto de lectura que ponga en juego estrategias inteligentes, propias de un buen lector. Queda claro, por ejemplo, que la anticipación significativa, se va a ver obstaculizada porque, en la vida cotidiana y en los textos normales, el piso no suele ser "alisado": habitualmente es lavado, barrido o encerado. Asimismo resulta engorroso encontrar una persona llamada "Olaso" y la expresión "sala las lisas" ha dado lugar a interpretaciones de los niños que moverían a risa si el hecho no revistiera la gravedad que tiene (por ejemplo, la palabra "sala" es entendida como el nombre de un ambiente de las casas, con lo que la proposición, carente de verbo, resulta absolutamente agramatical).

Los textos de esta naturaleza suelen resultar aberrantes por la lógica misma de su construcción con muy pocas letras. Su uso ha dificultado, en muchos casos, la alfabetización de niños que entraban a la escuela pensando que la lectura era un

acto inteligente y que las escrituras tenían mensajes significativos y terminaban renunciando a esas convicciones, transformándose así en torpes descifradores de sonoridades extravagantes carentes de sentido.

b) Las **carpetas de actividades** pueden constituirse en un recurso práctico para el maestro ya que suelen ofrecer a docentes y alumnos un amplio abanico de trabajos de interpretación y producción de textos para hacer en clase y fuera de ella. Es importante tener en cuenta, en su selección, cuales son las teorías del aprendizaje y las concepciones pedagógicas acerca de los procesos de lectura y escritura que las fundamentan, y, primordialmente, revisar cuidadosamente las actividades que proponen. En concordancia con lo que hemos expuesto en los capítulos anteriores, estas actividades deben responder a los requerimientos temático-retóricos de las distintas variedades textuales y privilegiar la producción de textos completos en auténticas situaciones de comunicación.

c) Si bien es cierto que se puede prescindir de los libros de lectura, ya que suelen ser antologías de textos literarios, y en ese caso se les puede reemplazar por libros de literatura, muchas veces facilitan la tarea del docente al ofrecerle buenas selecciones de textos.

d) Los **manuales y libros de área** que se emplean en grados medios y superiores, son útiles **-siempre y cuando no se los use como única fuente de información-** porque brindan un principio de organización para el tratamiento de los distintos temas curriculares, facilitan un primer acceso a la información de la pluralidad de contenidos de las distintas disciplinas, dan un punto de partida común para iniciar la búsqueda de información sobre los temas y permiten, también, una puesta en común de la información recogida en distintas fuentes, favoreciendo así la socialización de la lectura.

¿Cómo usar los textos escolares?

Ahora bien ¿qué pasa con el uso de los textos escolares en el aula? Una práctica que consideramos altamente negativa es la de usar en forma exclusiva ya sea manuales, libros de lectura o libro de actividades, aunque se hayan elegido los mejores. El respeto por la diversidad es esencial en este sentido. Sumar y no limitar sería la premisa básica.

Queremos referirnos ahora, especialmente, al empleo de los manuales. El análisis de los textos contenidos en los manuales de amplia difusión, a pesar de los avances que muestran en relación con los de épocas anteriores, nos ha permitido observar que algunos evidencian tratamientos inadecuados de la informatividad. En efecto, los textos informativos de los manuales constituyen síntesis de informaciones provenientes de diversas fuentes. La construcción de estas síntesis suele manifestar, a menudo, dos comportamientos opuestos en cuanto al abordaje de la información: o acumulan datos y más datos, mediante mecanismos de yuxtaposición, sin conectores explícitos o con escasos relacionantes (por ejemplo, 294 datos en dos páginas de manual, sobre la Revolución de Mayo, datos sobre protagonistas, lugares, acciones, mezcladas con causas y efectos); o caen en la banalidad del texto altamente redundante que gira en torno de unas pocas unidades de información (por ejemplo, tratar la contaminación ambiental limitándose únicamente al problema de la recolección de residuos).

Es muy difícil para cualquier lector y, obviamente, lo es mucho más para lectores poco competentes, procesar cualquiera de estos textos. El exceso de información, la falta de remansos que aquieten la progresión temática y las falencias de cohesión emergen como obstáculos para la construcción de esquemas que permitan la memorización. Los textos redundantes empobrecen o tergiversan los temas abordados.

En virtud de lo que acabamos de decir, una práctica negativa referente al uso de los manuales es la de pedir a los alumnos que resuman estos textos, ya que es sumamente difícil poder someterlos a operaciones de supresión, selección e integración para reconstruir su macroestructura semántica. No se puede suprimir ni seleccionar informaciones re-

levantes en un texto que acumula datos, mientras que un texto altamente redundante puede terminar siendo resumido en una oración.

Los textos de los manuales, por el contrario, necesitan **expansión**. La información suministrada por ellos debe ser complementada, cotejada, confrontada con otras fuentes de información, tarea que puede llevar a la producción de textos monográficos o de informes bibliográficos.

Como no "escolarizar" los textos de circulación social.

Nos hemos referido ya a algunos usos negativos de los textos escolares. Pero convengamos en que no sólo se pueden usar mal los libros de texto, sino que, también, se pueden hacer malos abordajes de los textos de circulación social al escolarizarlos utilizándolos en actividades que contradicen, alteran o tergiversan los propósitos que orientan la lectura de estos textos fuera de la escuela.

Los textos periodísticos, instrumentos valiosos para la formación de lectores críticos, no pueden ser empleados para recortar sílabas o letras, para subrayar sustantivos, adjetivos, adverbios, etc., para hacer listas de palabras agudas, graves o esdrújulas, etcétera.

No se puede ignorar la riqueza imaginativa, la belleza del lenguaje figurado, la ambigüedad fascinante del texto literario, usándolo como fuente de información. Sin lugar a dudas, una nota de enciclopedia o un texto de un libro de zoología nos brindarán datos más precisos que un cuento de Quiroga, acerca de los reptiles. Pero este cuento nos hará gozar y sufrir con el juego de las distintas imágenes que van haciendo cada vez más angustioso el suspenso, hasta culminar con la muerte del personaje picado por una víbora.

La historieta habilita tomar en cuenta los mecanismos lingüísticos usados para sorprendernos, para provocarnos risa, pero no justifica que la usemos para analizar sintácticamente todas sus oraciones.

Para finalizar, y retomando la polémica, "solamente libros de texto o solamente textos verdaderos", ¿por qué no pensar en los aspectos posi-

tivos de una suma, usarlos de acuerdo con los diferentes propósitos para los que fueron elaborados? ¿por qué no enriquecer, acrecentar, habilitar la lectura de la pluralidad?

Tal como lo hemos planteado en este capítulo, creemos que lo importante no es sólo la diversidad y la selección adecuada de los textos sino, primordialmente, cómo se los usa.



LECTURAS: QUÉ HACE LA ESCRITURA; QUÉ HACE LA LECTURA*

PRESENTACIÓN

Los siguientes dos textos de la antología, "Qué hace la escritura" y "Qué hace la lectura corresponden a un libro en el que su autor, Donald Graves, presenta su experiencia docente en la tarea de que los alumnos emprendan las actividades de escritura y lectura, con el interés suscitado por la comprensión del uso comunicativo de la lengua escrita, en el contexto social.

En estos dos capítulos, el autor expone de una manera muy práctica y ejemplificada, la forma en que el profesor puede ayudar a los alumnos a que capten el significado que tiene expresarse por medio de la escritura.

El texto es interesante, debido a que además de la conceptualización, ofrece una metodología muy precisa para realizar el trabajo, consistente en que los alumnos comprendan la función que tienen la lectura y la escritura en la comunicación.

En esta propuesta de trabajo, el docente puede encontrar una guía muy útil para despertar en los alumnos, un interés real por aprender a leer y escribir.

QUÉ HACE LA ESCRITURA

Robbie tenía sólo seis años, pero era un experto en cerdos. Su familia tenía un criadero, y Robbie regularmente exponía productos de esa actividad en la feria del distrito. Robbie dibujaba cerdos, escribía sobre cerdos y estaba encantado de ser el experto de la clase en ese tema.

Su maestra, la señora Porter, se esforzaba mucho por lograr que él incluyera más información en su escritura. El diálogo que sigue demues-

tra la comprensión que Robbie tenía de la escritura en relación con el discurso oral.

SRA. P.: Robbie, no tenía idea de que una chancha tenía tantos chanchitos. ¿No se te ocurrió poner esa información en tu texto?

Robbie: ¿Por qué lo voy a poner? Se lo acabo de decir a usted.

SRA. P.: Es cierto, me lo dijiste, pero los otros chicos no están acá. ¿Cómo pueden conocer esta información? ¿No te parece que es importante para ellos entender cuántos cerditos puede tener una cerda?

Robbie: Seguro. Pero si quieren saber me pueden preguntar y yo les digo.

SRA. P.: Eso también es cierto, Robbie. ¿Pero qué pasa cuando vos faltas, como faltaste el viernes? ¿Quién les puede explicar?

Robbie: Bueno, no lo había pensado. Me parece que mejor pongo algo de eso en el papel.

Tanto Robbie como la maestra están luchando por comprender cabalmente qué significa la escritura y que lugar ocupa. Después de la entrevista, la Sra. Porter comentó: "Yo estaba descubriendo junto con Robbie cuál es el papel de la escritura. Y sólo al final, cuando le pregunté cómo se hace cuando el autor no está presente para dar la información, yo misma me di cuenta de una de las funciones más importantes de la escritura".

Los niños muy pequeños encuentran difícil concebir momentos en que su escritura sea leída por otros sin estar ellos presentes. Ésta es una de las transiciones necesarias que todos hacemos cuando pasamos del discurso oral al escrito. En cierta medida, nunca termino de superar la sorpresa que siento cuando alguien se me acerca y me dice: "Estaba leyendo su texto en *Artes del Lenguaje* y me gustó esa parte en que cuenta del chico que hablaba al mismo tiempo que escribía". El milagro de la letra nunca deja de sorprenderme. Existe cuando no estamos presentes: las palabras de mis amigos pueden estar conmigo cuando las leo en mi living al atardecer, aunque ellos estén a miles de kilómetros. Escribir me ayuda a descubrir cosas de mí mismo que no sabía o, si algún problema me tiene perplejo, escribo hasta que algo surge de la página.

A casi todos los escritores, y a cualquier maestro

*Donald H. Graves. "Qué hace la escritura", en: *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique, 1992. pp. 51-65.

que escriba, estas características de la escritura les resultan obvias, pero son tan importantes para nosotros que debemos tratar de ayudar a los chicos a comprender en mayor detalle el milagro de escribir. Se ha enseñado tantas veces a leer bajo el apotegma de "algún día vas a necesitar esto; tenés que escribir"... Una buena enseñanza de la escritura es aquélla en la que permitimos que los niños descubran el lugar que ella ocupa en sus vidas, aquí y ahora, no en algún abstracto futuro. También es aquella en la que exploramos y confirmamos juntos la relación de la escritura con la oralidad y, con la lectura.

Las Acciones contenidas en este capítulo están destinadas a usarse cuando la oportunidad lo justifique, dado que parten de constataciones que la propia clase ya ha realizado por sí misma. Por ejemplo, cuando los niños llevan una crónica de una serie de hechos, y esa información vuelve a usarse, señalo o comento la función irremplazable que cumple en ese caso el texto escrito.

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A COMPRENDER LA PERDURABILIDAD DE LA ESCRITURA

Cuando Robbie hablaba sobre los cerditos con su maestra, la Sra. Porter, trataba su escritura como trataba su oralidad. No se daba cuenta de que otros podían obtener información de sus palabras aun cuando él no estuviera presente: la información estaría guardada en palabras silenciosas estampadas sobre el papel. A diferencia del lenguaje oral, donde la transferencia de información se detiene cuando el hablante cesa en su discurso, la escritura perdura.

Los maestros como la Sra. Porter ayudan a los niños a comprender el poder de la palabra escrita porque llaman la atención sobre las cosas que la palabra escrita puede hacer. Pruebe algunos de los siguientes enfoques de esta Acción para ayudar a los niños a ampliar sus conocimientos sobre los beneficios irremplazables de la escritura.

- Lleve carpetas de archivos. Constituyen para los niños una evidencia palpable de cómo se acumulan su información y su conocimiento.

- Mantenga conversaciones con la clase. ¿Qué puede hacerse con la escritura que no puede hacerse hablando? ¿Qué puede hacer el habla oral que no puede la escritura? ¿y qué no puede la lectura?
- Use textos anteriores. Recorra a un texto que ha sido escrito por un niño meses o semanas antes, para consultar información o para mostrar los avances. Desarrolle un sentido de trayectoria.
- Lleve registros de las investigaciones, observaciones y datos matemáticos que los niños reúnen, y use la información posteriormente para evidenciar lo duradero de la escritura.
- Lea trabajos de los niños cuando ellos no están presentes. No lo haga como una práctica regular, pero hágalo lo suficiente como para que los chicos vean que su trabajo sigue actuando cuando ellos no están. Comente el texto con la clase cuando el chico regrese, de modo de que él comprenda que las palabras existen aunque el autor no esté presente.
- Haga conocer libros publicados por niños. Cuando otros chicos leen el libro de un niño y expresan sus respuestas, el chico puede darse cuenta de cómo sus palabras pueden también obrar sobre personas de otros lugares y de otros tiempos

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A ENTENDER QUE TOMANDO NOTAS SE PUEDE ALMACENAR INFORMACIÓN

Una vez terminados, los trabajos escritos rara vez son retomados y vueltos a usar en el aula. Los chicos pueden leer un libro publicado por otro niño, y en este sentido sí se vuelve a usar la escritura y se genera una noción de permanencia, tanto en el escritor como en el lector. Pero la escritura a la que me refiero aquí es la escritura portadora de informaciones que serán *necesarias en otro momento y lugar*. Por ejemplo, si los chicos llevan registro diarios de los hábitos de los patitos, las conclusiones que elaboren sobre el comportamiento de estos animales, al final de la semana, requerirán el uso de toda la información que han recolectado.

Los estudios de los jóvenes aprendientes mues-

tran que hay pocos acontecimientos en sus vidas en los que tienen necesidad de volver atrás y usar información previa de algún tipo: releer un texto, reexaminar un problema de matemáticas o repensar un problema social en la clase. Las demandas del currículo no dan tiempo para la reflexión o el reexamen de la información acumulada. La escritura en diarios íntimos, la reflexión diaria, el mantenimiento de registros sistemáticos y las entrevistas contribuyen a dar una visión de la información diferente de la que proviene de las episódicas revisiones de habilidades o relecturas de cuentos.

Es necesario que los niños aprendan a adquirir información de los libros y de las personas. La mayor parte de su experiencia hasta el momento ha sido recordar información que oyen de otros niños. Si se trata de recordar información más pormenorizada para usarla en otro momento, hace falta que tomen notas. La toma de notas es una tarea muy exigente porque el oyente/lector debe abstraer información al instante. La toma de notas de la lectura es menos difícil que la del discurso oral, ya que al lector le está permitido volver atrás y releer en busca de la información esencial.

Cuando los niños toman notas mientras alguien habla, deben saber cómo condensar los sustantivos y verbos y abstraer las ideas para conservar lo esencial de la información. Después, el lector puede reconstituir el resto del texto. En esta instancia, las notas nos muestran cómo unas pocas palabras pueden dar cuenta de un hecho más extenso.

Haga sesiones de prueba con un proyector para que los niños puedan observar como se hace esa tarea. A veces yo llevo un objeto para que ellos me interroguen, en éste caso un *timer*:

DON: Háganme preguntas para averiguar todo lo que saben sobre este objeto.

CHICOS: ¿Qué es?

DON: Un medidor de tiempo. (*Escribo medidor de tiempo en una columna*).

CHICOS: ¿Para que lo usa?

DON: Lo uso para tomar el tiempo de algunas cosas. (*Escribo "tomar el tiempo" en la pizarra*).

CHICOS: ¿A qué cosas les toma el tiempo?

DON: Cuando estoy trabado escribo cualquier cosa vieja durante diez minutos. Pongo este medidor de tiempo para que suene en diez minutos. Es muy útil ¿Qué palabras puedo poner aquí que los ayuden a ustedes a ver lo que yo estaba diciendo? (*Escribo "diez minutos" "estoy trabado" "algo viejo"*).

Después de señalar esas pocas palabras abstraídas de nuestra entrevista, veo si los chicos pueden recordar de qué estábamos hablando. Incluso puedo volver con esas notas al día siguiente para ver si nos ayudan a recordar. En todas las etapas, estaré interesado en ver quién puede recordar, tanto el día en que hacemos el trabajo como los días subsiguientes, qué cosas están sustituidas por esos vocablos sueltos. Hay algunos chicos que aprenden a hacer esto ya en segundo grado, y otros a quienes todavía les sigue costando cuando entran a la universidad. Abstraer, recortar información, redactar resúmenes y registrar datos para usarlos más tarde son herramientas que se pueden introducir en la carrera escolar de un niño mucho antes de lo que se lo hace actualmente, a condición de que los niños puedan sentir que en otro tiempo y lugar la información resumida les hará falta.

Después de que los niños han aprendido a hacer satisfactoriamente algunos resúmenes, siguiéndome en el proyector o en papeles murales, les pido que intenten hacerme otra entrevista, pero esta vez, tomando sus propias notas. Usando las notas que ellos tomen, recordaremos lo que sucedió en la charla.

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A COMPRENDER QUE LA ESCRITURA IMPLICA DESCUBRIMIENTOS

A un escritor le lleva un tiempo experimentar el gozo del descubrimiento en la escritura. Al principio, los niños pequeños creen que las palabras van

directamente de sus cabezas a la página. Cuando pido a un niño con una página parcialmente llena que me explique qué pasará después, por lo general puede decirme con bastante precisión que palabras va a usar hasta el final del escrito. Un poco más tarde, puedo controlar las palabras de la página con lo que el niño me ha dicho, ya que la correspondencia es muy estrecha. Pero él ha experimentado muy poca sorpresa en su escritura.

Esta particular fase de "en mi cabeza, en el papel" no dura demasiado el chico hace experiencias con diversos públicos o auditorios. Los buenos auditorios permiten a los jóvenes escritores *escuchar* su escritura a medida que escriben. Desarrollan el sentido de la opción, de las alternativas, de la narración, de la trama o de los detalles informativos. Al principio, los chicos se molestan con las alternativas: "En tercer grado escribía bien; ahora no puedo". Se enfrentan a las opciones con un alto grado de indecisión. Pero los problemas son también oportunidades de descubrimiento, y éste es el gran goce de escribir. Es indispensable que los maestros traten los problemas que los chicos tengan para escribir como oportunidades para nuevos descubrimientos, porque es uno de los aspectos más importantes y más motivadores de la escritura. Los escritores profesionales escriben para descubrir; nosotros necesitamos reconocer esas oportunidades en que los niños pueden empezar a escucharse, a observarse y a tomar conciencia de las nuevas imágenes.

A través de mi propia escritura muestro a la clase cómo descubro cosas nuevas cuando escribo "Oh, había olvidado todo sobre aquello. No me acordaba nada hasta que empecé a escribir este texto. Eso es lo que hace la escritura: ayuda a recordar, y por lo tanto, a descubrir". Lo que sigue es un ejemplo en el que yo hablaba en voz alta mientras escribía en el proyector (el texto escrito está en bastardilla).

DON: Voy a escribir sobre mi perra Sadie. Cuando fuimos de vacaciones era como si ella también supiera que estábamos de vacaciones. ¿Pensaron alguna vez en las vacaciones de un perro? Ahora voy a escribir, y cuando lo haga, voy a necesitar observar y escuchar. Voy a tratar

de ver imágenes en mi mente, y de escuchar palabras que se correspondan con esas imágenes. Ahora voy a escribir la primera línea. Vean.

Durante nuestra larga marcha hacia el lago, Sadie dormía, hecha un ovillo en el suelo del auto.

DON: Lo primero que yo escuchaba era un resoplido, una especie de jadeo a mis espaldas. Así que lo que recuerdo en este punto es un sonido. Luego la vi. ¿Qué les parece que vi?

NIÑOS: La perra en el asiento de atrás.

DON: Y escribiré eso, pero estoy tratando de recordar qué aspecto tenía. Estoy tratando de ver. Recuerdo que estaba un poco cómica. Ah, no. Ahora recuerdo. Ahora puedo ver. Voy a escribir eso.

Luego cuando nos aproximábamos al lago, ella pareció sentir el aroma del agua. Recuerdo una especie de resoplido y un bufido a mis espaldas. Me di vuelta y miré. Parecía un perro feliz. Tenía las orejas hacia atrás y sus ojos mostraban el mismo aspecto de satisfacción que tiene cuando estoy por darle su cena. Cada tanto, Sadie sacudía la cabeza y olisqueaba algo, y me miraba como diciendo "casi llegamos" y se mantenía alerta con todo el cuerpo a lo que estaba por suceder.

DON: He escrito aquí algunas cosas para que ustedes puedan ver a la perra. Díganme lo que ven. Díganme lo que les gustaría ver, que les gustaría que yo hubiera escrito aquí para que ustedes lo vieran.

NIÑOS: ¿De que color es? No sabemos de qué color es la perra. ¿Es grande? ¿Muerde?

DON: Muy bien. Creo que puedo poner algo de eso ¿Dónde debería ponerlo para que a ustedes les venga bien?

NIÑOS: Más atrás, cuando ella se despierta en el asiento.

DON: Bien trataré de ayudar de esta forma. Veamos cómo queda. *(Los agregados propuestos no están en la bastardilla)*

Durante nuestra larga marcha hacia el lago Sadie dormía, hecha un ovillo en el piso del auto. Sadie es una linda perra de pelo tostado, cuyo lomo es alto como la silla en la que ustedes se sientan para desayunar.

DON: ¡Eh! Me doy cuenta de que aquí hay algo que puede confundirlos. Pero veamos primero qué altura se imaginan ustedes que tiene Sadie. Veamos qué imagen les he creado en la mente.

NIÑO: Es de este tamaño *(indica la altura de la silla, con respaldo incluido)*.

OTRO NIÑO: No, él quería decir la parte donde te sentás.

DON: Bueno, ustedes no pueden tener ninguna seguridad, así que voy a ser más preciso así me pueden decir con más exactitud qué altura tiene mi perra. Escribiré "alta como el asiento de la silla en que ustedes se sientan a desayunar".

NIÑO: ¿Eso es cuando está parada, sentada o corriendo?

DON: Buena pregunta. Lo intentaré de nuevo. *Cuando camina, su lomo es tan alto como el asiento de la silla en que ustedes toman el desayuno.*

NIÑO: Nuestras sillas pueden ser de diferentes alturas.

DON: Cierto, pero es posible que la mayoría de las sillas de ustedes sean iguales. Pero tienen razón, ustedes pueden tener imágenes diferentes de su altura porque sus sillas son diferentes. Me da un poco de trabajo crearme en mi mente una imagen que se aproxime a la que ustedes tienen. Escribiré un poco más para que puedan ver a Sadie. Ahora puedo verla saltando del auto, y voy a escribir lo que ella va a hacer después. Haré una descripción.

La dejó salir del auto y ella empezó a correr en círculos como un mediocampista de fútbol en domingo. Mi perra tiene ocho años, pero corre y juega como un cachorrito. La lengua parecía colgar de su boca como si no la pudiera controlar, y sus ojos tenían una mirada alocada e indómita. Hasta tenía los labios estirados, como si sonriera. Finalmente se detuvo, resoplando furiosamente. Golpeé las manos y le dije: "Todo tuyo Sadie", y ella se disparó de nuevo, corriendo y dando vueltas en círculos salvajes alrededor de los árboles y de la mesa de picnic, subiendo y bajando sin parar los escalones de la entrada.

DON: Empecé con la perra en el suelo y podía verla en el suelo. Mi primer recuerdo fue de cómo resollaba y olisqueaba en el asiento trasero. Di vuelta la cabeza y la vi allí. Traté de recordar que aspecto tenía luego trate de pintarlo con palabras, poniendo los detalles de lo que veía, especialmente cuando salió del auto y se puso a correr. Más que nada recuerdo su cara con ese aspecto enloquecido y feliz que indicaba que al fin ella estaba de vacaciones. Después la vi corriendo. Mis palabras representan lo que vi, pero para eso primero tuve que ver. Quiero que ustedes vean lo que yo vi y darles suficientes detalles como para que se hagan su propia representación. Creo que ese es uno de los milagros de la escritura: el escritor ofrece imágenes al lector para que éste pueda sentir lo que sintió el escritor.

Trato de mostrar cómo la escritura también nos coloca frente a posibles elecciones, y luego cómo aparecen los descubrimientos cuando elijo después de escuchar lo que dice mi texto y tratar de visualizarlo "¿Qué ven?", pregunto mientras hablo en voz alta a la clase. Esa pregunta o proceso muestra que escucho lo que he escrito.

ACCIÓN: QUE LOS CHICOS SE AYUDEN MUTUALMENTE A VER

Pruebe esta tarea una vez que ya ha hecho con los niños composiciones como la que yo hice en el proyector. Pida a los alumnos que tomen un texto

que ya tengan escrito y que elijan algunas líneas para usarlas como base de nuevas imágenes. También, si lo desean, pueden escribir unos pocos renglones sobre un tema diferente. Ahora, trabajando en grupos de dos, pida a un niño que lea en voz alta su texto a su compañero. El compañero dice que imágenes ve o hace preguntas al autor para suscitar nuevas imágenes. El autor se pone entonces a trabajar y escribe sobre algunas de las imágenes que el compañero hizo surgir durante la entrevista. Esto no debe llevar más de diez minutos. Con el tiempo, los chicos podrán tomar la iniciativa de reafirmar entrevistas con otros para ayudarse a buscar las imágenes que necesitan para su escritura.

ACCIÓN: BUSCAR UNA ESCRITURA QUE PUEDA SER DE UTILIDAD A LOS DEMÁS

Quiero escribir para construir algo que tenga sentido para mí. Pero si yo soy veraz en el tema y he escuchado mi texto con suficiente atención, también haré un aporte a los demás miembros de la clase. Me propongo que los niños se den cuenta de que escribir mueve a los otros a actuar, a dar información sobre su pensamiento o su escritura, y es tanto una fuente de disfrute como un medio de suscitar nuevos pensamientos, nuevos relatos y nuevas informaciones entre sus compañeros de clase.

Los niños del primer grado de Pat McLure en la Mast Way School de Lee, New Hampshire, compilan cada año un libro informativo sobre el conocimiento y cría de sus pollitos. Otras clases de la misma escuela encuentran en esos registros datos útiles para su propio trabajo con pollitos. La maestra conserva los libros año a año, de modo que los chicos pueden encontrarse con descubrimientos que en algunos años aparecen pero en otros no.

Algunos niños se hacen "expertos" en ciertos autores o temas, tales como animales prehistóricos o unicornios. Sus escritos se convierten en una fuente de referencia para otros. Hago notar esto a mis alumnos, tratando de que lo perciban en sus propios trabajos "¿De qué manera te ayudó ese

texto? ¿En que te ayudó ese libro? ¿Conoces a alguien a quien este libro le podría resultar útil?", son preguntas que realizo al final de la sesión de intercambio de textos, acrecentando así su noción de lo que pueden hacer los libros. No pasa mucho tiempo antes de que los propios chicos empiecen a hablar acerca de qué servicios les prestan sus escritos.

Los bibliotecarios pueden encargar a los niños que escriban libros para la biblioteca, sobre determinados temas que se piden y sobre los que hay poco o nada. Los niños son capaces de componer libros de áreas curriculares, para ser distribuidos en la clase o en la biblioteca. Se fijan altas normas de calidad para esos trabajos, y el encargo ayuda a los niños a ver cómo sus textos pueden causar efectos sobre los demás.

REFLEXIÓN: CONSIDERAR LAS FUERZAS POSITIVAS Y NEGATIVAS DE LA ESCRITURA

La mayoría de las personas tienen vívidas memorias de cuando aprenden a escribir. En 1978, realicé un estudio para la Fundación Ford sobre el status de la escritura en Estados Unidos. Entrevistamos a gente de todos los estilos de vida, jóvenes y viejos, sin excluir a escritores profesionales y les pedimos que compartieran con nosotros cualquier recuerdo que estuviera conectado con su aprendizaje de la escritura. Uno tras otro, los encuestados relataron la dolorosa y embarazosa experiencia de las tachaduras en rojo o de las respuestas triviales tales como "bien", "mal", "regular" o "me gustó cómo trataste este tema".

Mas adelante, en las entrevistas yo pedía: "Cuéntenos algo sobre maestros que usted haya tenido que vieron algo que usted quería decir y lo ayudaron a decirlo". La mayoría de los encuestados no pudieron mencionar a ninguno; algunos mencionaron a una persona, y nadie mencionó a mas de dos. Muy pocos de los entrevistados escribían en su vida adulta, a menos que su ocupación se los exigiera. Todos tenían historias personales que no sólo los hacían sentir inadecuados como escritores, sino que también les impedían elegir la escritura como medio importante de pen-

Grado	Maestra	Escritura en la escuela	Escritura en casa
1	Miss Jones		
2	Miss Jaeger		
3	Miss Wood	"Abraham Lincoln"	
4	Miss White		
	Miss Mc Graw		
5	Miss Adams		
6	Miss Fortin		
7	Mrs. Thompson	Copia de poemas	West Point
8	Mrs. Kaftel		
9	Miss Hasting		Audición de radio
10	Mrs. Dower Mrs. Fitch	John Keats Conservación	Jack London Diario
11	Miss Whitaker		Resoluciones - Diario Discurso para la iglesia
12	?		Solicitud para el colegio

Figura 4-1 Recuerdos de la escritura

samiento y expresión. Quienes optaban por escribir, en cambio, lo hacían bajo la influencia de algún maestro o mentor no escolar. Un buen docente, al ayudar a los alumnos en el proceso de la escritura, contribuye enormemente al desarrollo futuro de esas personas como sujeto de escritura.

Reflexione un momento y hágase una lista de recuerdos asociados con sus propias experiencias de escritura. Yo haré la reflexión junto con usted para mostrarle lo que quiero decir (ver figura 4-1) y comentaré mi lista cuando la haya terminado. Observe que en la primera columna pongo el grado, luego el nombre del docente, y luego el recuerdo. También tengo a la derecha una columna para a recuerdos o remembranzas que no pertenezcan a la escuela. Anotaré unas pocas palabras como ayudamemoria para el comentario posterior.

A medida que reviso mi historial de escritura me siento sorprendido por lo escaso de mi recuerdo de la escuela primaria. Recuerdo dos composiciones de tercer grado, pero quizá sea porque mi madre las había guardado. Mi más fuerte remembranza de aquella época tiene que ver con mi mala letra. Los suspiros de mis maestros son peores recuerdos que sus críticas abiertas.

En séptimo grado, Alice Underwood y yo decidimos escribir un libro fuera de la escuela.

Inspirados por una serie de libros que habíamos leído sobre West Point, sobre el comienzo de la Segunda Guerra Mundial, y por las ansias de ganar dinero con un best-seller, empezamos nuestro libro. En el capítulo 3 nos habíamos quedado sin combustible, pero esa escritura sigue siendo el recuerdo más significativo de mis primeros nueve años en la escuela.

En décimo grado la Sra. Florence Dower, la primera y única profesora que lo hizo, respondía a nuestros borradores de escritura. Leía nuestros trabajos, percibía nuestros sueños y nos ayudaba a reescribir hasta que pudiéramos darles forma concreta. Tuve que esperar veintinueve años hasta encontrarme con Donald Murray, durante mi primer año como profesor en la Universidad de New Hampshire, para recibir de nuevo ese tipo de ayuda. Sin duda muchos otros han ayudado en todo el camino, pero hay algo de irrepetible en la persona que transmite a un escritor la sensación de que tiene posibilidades y luego lo ayuda concretamente con preguntas y asesoramiento durante la tarea.

Durante muchísimo tiempo, el término *escritura* significó caligrafía. Eso ensombreció cualquier recopilación de escritos de mis años de escuela elemental. Yo odiaba escribir porque la primera

respuesta de la maestra era: "Donald, copia de nuevo esto. No pusiste cuidado. Esforzate un poco más". Mi segundo y tercer intento nunca eran mucho mejores que el primero. En la desesperación, cuando entré en el ciclo intermedio me volqué hacia la letra de imprenta.

Mientras examina su propio perfil, hágase estas preguntas:

- Su recuerdo más positivo del aprendizaje de la escritura ¿Qué hizo el maestro para ayudarlo?
- Su recuerdo más negativo del aprendizaje de la escritura ¿Cómo contribuyó el maestro para ese recuerdo desgraciado?
- ¿Qué papel ocuparon los problemas con la caligrafía, la ortografía, la puntuación o la gramática en la construcción de su concepto de si mismo como escritor?
- ¿En qué medida usa, en la actualidad, la escritura como medio de expresión personal? ¿En qué medida su historia personal contribuye a su uso o no de la escritura?

Usted puede plantearse una acción con los alumnos en la que se revisen sus breves trayectorias personales como escritores. ¿Qué los ha ayudado? Hay algún texto escrito por ellos que les resulte especialmente memorable? ¿Han escrito textos de los que hayan aprendido más que los otros? ¿Qué aspectos de la historia de su escrito desearían mejorar?

Algunos niños encuentran dolorosas esas recordaciones, especialmente si las sienten como imperfectas o punitivas. Los chicos que han pasado más tiempo en la escuela, y que pueden recordar algunos momentos difíciles con la escritura, suelen tener una opinión negativa de los textos y de su acumulación. Linda Rief (1984) estudió la noción que tenían los estudiantes de la escuela media acerca de la recepción de sus textos en relación con la actitud que asumían frente a la conservación de los trabajos, y descubrió tres grupos diferentes.

A la autora de la investigación le inquietó que algunos de sus alumnos tenían las carpetas vacías. Sabía que habían estado escribiendo, pero no podía encontrar ninguno de sus trabajos. "Lo perdí... estaba mal; lo tiré... no sé". Como su estudio se centraba en la recepción de la producción escrita,

Rief descubrió que los chicos que estaban en esta categoría escribían sólo para ella, para la profesora. Para ellos la escritura era un encargo que se ejecutaba para el docente y que sólo servía para poner en evidencia sus imperfecciones personales. Tal como ellos lo percibían, la acumulación de escritos en una carpeta era la acumulación de sus fracasos personales.

El segundo grupo guardaba sólo sus trabajos buenos y desechaba los que no le gustaban, con lo que mostraba algunos atisbos de sentido de la recepción. La mayoría, sin embargo, escribía todavía para el docente, pero muchos de ellos podían mencionar una o dos personas a quienes la lectura de sus textos podría interesarles.

El tercer grupo guardaba en sus carpetas todo lo que escribía. Más aún, algunos conservaban textos del primer grado. Su sentido del auditorio era amplio y diversificado: podían citar a muchos potenciales lectores de sus trabajos. Tenían un alto sentido de su historia personal y del éxito. Más aún, si se los interrogaba acerca de sus planes futuros de escritura, podían ofrecer una larga lista de tópicos posibles. La rica y confiada trayectoria de su escritura contribuía a que se sintieran interesados por los nuevos planes y temas.

A través de su investigación, Rief constató la importancia del auditorio y de la conciencia de una trayectoria personal a través de la actividad escritural. Muchos de sus alumnos cambiaron y las carpetas empezaron a abultarse, pero como se trataba de estudiantes del nivel medio, la tarea fue mucho más difícil que con los alumnos de los primeros grados. Los maestros de primer grado, en cambio, rara vez mencionan el problema de las carpetas vacías.

REFLEXIÓN FINAL

La escritura es una de las pruebas más concretas de que alguien existe. Observen la fascinación de los niños pequeños cuando miran garabatos y dibujos en un papel: "Yo hice esas marcas, yo existo", es el mensaje que se trasunta en sus caras. Una carpeta donde se acumulan los textos producidos a lo largo de un año, o más, es una prueba aún mayor de esa

existencia.

En una época de desarraigo de las familias y las comunidades, en las que existen pocas evidencias concretas de nuestras creaciones, una carpeta de escritura -una colección de la propia expresión y las propias ideas- se convierte en una base de referencia personal.

La "historia" comienza en el momento en que pongo una palabra en el papel. Las palabras que hablan acerca de una experiencia personal o expresan una opinión acerca de la comida de la cafetería envejecen en el mismo instante en que llegan a la página; pero cuando esas palabras constituyen un historial de experiencia vivida -un sentido artesanal de la escritura, un sentido de creación de algo que se comparte con los compañeros- provee una base de lanzamiento para el pensamiento futuro. Da, al escritor, confianza en que los planes en que ha estado trabajando en el pasado pueden funcionar en el futuro.

Es importante que los niños a los que enseñamos tengan la sensación de qué cosas puede hacer la escritura. Es igualmente importante que nosotros tengamos la noción de que cosas puede la escritura. La palabra que escribo en la página crea una imagen de mi propio pasado. Puede ser un anzuelo que atraiga una larga serie de recuerdos que se van a incorporar dentro de una narración de tipo personal, o puede ser una guía para internarse en las dificultades de un ensayo.

La escritura me ayuda a trascenderme a mí mismo en el espacio y el tiempo. Cuando releo un texto que escribí hace meses, veo cómo he cambiado desde entonces; o puedo sumergirme en una crónica que escribí hace muchos años, para revivir ese día, o para recuperar información. Son los milagros de la escritura. Cuando escribo algo, eso puede ser útil para el maestro del aula de enfrente o para los familiares de otra ciudad, todo a causa de la permanencia de la letra. Con la letra escrita se puede revivir un antiguo recuerdo o atesorar las palabras de un amigo.

Las Acciones de este capítulo están pensadas no para ser usadas como una unidad o secuencia, sino como recordatorios de los poderes de la escritura. Úselas cuando la experiencia resulte evidente para toda la clase. Por ejemplo, cuando un niño haga

referencia a un texto escrito meses antes, induzca a la clase a ver cómo, por medio de la escritura, se ha congelado una experiencia para volver a experimentarla en otro tiempo y lugar.

QUÉ HACE LA LECTURA

Yo tenía seis años cuando mi madre nos leyó a mi hermano y a mí un cuento sobre un abuelo que construía para sus nietos una casita en el árbol más grande del patio de su granja. Es el primer recuerdo que tengo de un libro que me halla hecho desear que mi vida se pareciera a lo oído en sus palabras y visto en sus imágenes. Me recuerdo yendo a casa de mi abuelo y preguntándole si él nos construiría una casa como la del libro. No guardo memoria de lo que dijo, pero creo que no tuvimos la casita en el árbol.

En segundo grado, leí una versión del *Robinson Crusoe* adaptada para niños. Me fui a las barrancas del río Hudson a tratar de construir una choza como la de Crusoe, rodeada por una empalizada como la que yo veía en las ilustraciones. Quería revivir los sentimientos que había experimentado al leer el libro. En cuarto grado, mi papá me regaló *Don Fendler: Lost on a Mountain in Maine* ("Don Fendler, perdido en una montaña del Maine"), una historia verídica acerca de un boy scout que sobrevivió catorce días después de perderse en Mount Hatahdin, en el estado de Maine. Caminé por los bosques cercanos a mi casa simulando estar perdido, tratando de decir donde estaría el norte y donde el sur, de mantener la cabeza fría y de localizar comestibles en esa "selva".

Los libros me provocan eso. Me mueven a probar cosas nuevas, a adoptar otras vidas mediante la biografía y la autobiografía, a viajar hacia atrás en la historia o trasladarme a un lugar lejano, a convertirme en detective y resolver un complicado crimen.

Siempre me asombra el poder que tienen las palabras de evocar imágenes. El otro día estaba escribiendo un poema en el aparecía un furgón. De inmediato se me presentó un furgón embanderado que venía por la avenida Pennsylvania transportando el cadáver del presidente John Kennedy.



En
res
con
-fun
S
la es
algu
paz
leí e
una
mi p
do l
cont
toria
bio p
muc
de se
casi
M
peq
Hub
vaci
tam
Mch
ried
sirv
libro
sigu
Web
E
casi
"Will
to ac
E
mac
"past
llev
E
que
tró
E
ena
ena

Era noviembre, y los hombres marchaban firmes y respetuosos. Yo podía oír el ruido de los tambores con su batir solemne y asordinado. Una palabra -furgón- hizo todo eso. Un milagro.

Si el milagro me gusta, yo puedo volver a visitar la escena y leer acerca de ella una y otra vez. Hay algunos libros que leo y vuelvo a leer. *La guerra y la paz* y *Annia Karenina* son dos de ellos. Primero los leí en la universidad y releerlos periódicamente es una forma de darme cuenta de cómo evoluciona mi propio pensamiento. Las palabras siguen siendo las mismas, pero yo cambio. Cuando leo, me contemplo a mi mismo y muevo mi cabeza aprobatoriamente como diciendo "Ah, ha habido un cambio para mejor", o me desapruero y me digo "Ah, muchacho, el mismo de siempre. Tantos intentos de ser diferente, y mi pensamiento no ha cambiado casi nada".

Mi experiencia no es única. Los niños muy pequeños producen las mismas imágenes. Ruth Hubbard (1985) ha dado a conocer una observación que realizo tras un año de estudiar comportamientos infantiles en el primer grado de Pat McLure. De las conversaciones surge una gran variedad de formas de entender los libros y para qué sirven, así como de imágenes suscitadas por los libros y la palabra impresa. Cuando se produjo el siguiente diálogo, Pat acababa de leer *Charlotte's Web* (El tejido de Charlotte), de E. B. White:

El comentario del libro comenzó de inmediato. Barry casi gritó: "Me encantan los libros de E. B. White"

"Y, ¡mirá!", dijo Roger, "Las figuras son de Garth Williams, el mismo que hizo The Chick Story ("El cuento del pollito")."

Después de que Pat leyó el capítulo del día a su animado auditorio, Tara inició la discusión.

"Vi la película y el comienzo era distinto... No había pasto húmedo... ni las zapatillas. Y el hermano de ella llevaba una rana y no un revolver de palo."

Barry seguía pensando en las ilustraciones. "Creo que el fondo se parece a Stuart Little. ¿También lo ilustró Garth Williams?"

Dwayne se centró más en el contenido. "Ese cerdo enano me hizo recordar a Clifford. Él también era enano".

"Nuestro gato era el más enano", añadió Roger. Y

ahora es el más grande de todos".

Las respuestas de los chicos incorporan muchas imágenes que van surgiendo a medida que ellos van y vienen entre su experiencia personal, las palabras de E. B. White y otros libros que han leído. No están tratando de impresionar a nadie con sus conocimientos librescos. Por el contrario, están tan habituados a dejar correr libremente sus asociaciones y sus imágenes que todo es grano para los molinos de su pensamientos.

Los chicos están haciendo muchos tipos de lectura en su sesión con *Charlotte's Web*. Leen el cuento componiendo sus propias imágenes a partir del texto que Pat McLure ha leído en voz alta, se hacen nuevas ideas a partir de lo que dicen sus amigos y efectúan instantáneas "relecturas" de otros libros a medida que la conversación evoca imágenes y argumentos. La vida de las letras es así; supone, una lectura constante del mundo que nos rodea. Y el mundo incluye árboles, amigos, automóviles, ciudades animales, y así sucesivamente. Tratamos de leer lo que sucede en nuestro mundo, y el texto sobre la página es apenas una parte de esa lectura. Así, la maestra de lectura enseña a los alumnos a leer el mundo, y el libro es apenas una fracción de ese mundo. Cualquier noción de lectura que no trate simultáneamente de entender un texto-mundo- o un texto -humano- y un texto escrito, no está entendiendo para que se lee y para qué se piensa.

QUÉ HACE LA LECTURA

Por lo general no somos conscientes de lo que hace la lectura. Simplemente, leemos. Estamos inmersos en un mundo de letras. Maneje por la autopista, camine por un *shopping center* o mire a su alrededor en la habitación en donde está. Las letras nunca están demasiado lejos. Influyen sobre nosotros aunque la mayoría de las veces no seamos conscientes de su presencia. Este capítulo procura que nosotros, como profesionales, podamos ver los efectos de la lectura en nuestras vidas. Luego llevaremos, estas percepciones y ayudaremos a los niños a hacer lo mismo, a descubrir por sí mismos

los poderes de la escritura.”

Toda lectura conlleva una suerte de historia. Si hay algo escrito en la página, es que hay alguien que en otro momento y lugar lo escribió; la escritura tuvo lugar antes de que el lector tomara el papel. Leer con este sentido de que todo escrito tiene una historia influye sobre nosotros y podemos ampliar esa percepción de muchas maneras:

- *La lectura acompaña nuestras experiencias.* Si experimento la muerte de un amigo puedo leer acerca de la muerte de otros a fin de comprender mi experiencia. Si juego al basketball, puedo leer relatos deportivos a fin de experimentar, a través de los relatos de otros atletas, la misma excitación que ya conozco. Difícilmente haya una experiencia humana sobre la que no se haya escrito y aún sabiendo que hay experiencias parecidas a las mías, sé que la mía es irrepetible. Me doy cuenta de esa irrepetibilidad reconociendo en qué difiere mi propia experiencia de las experiencias ajenas sobre las cuales leo.
- *La lectura extiende nuestra experiencia.* La lectura me permite visitar lugares antes de haber viajado a ellos, o ir hacia atrás en el tiempo, a otras épocas y culturas. Leo *La guerra y la paz* y viajo a la invasión napoleónica de Rusia, donde revivo los conflictos filosóficos de Pierre sobre la ética de la guerra, la muerte de Bolkonsky, el amor de Natasha. Vivo las vidas de los otros, pero al mismo tiempo vivo la mía propia.
- *La lectura provee reservorios de información.* La mayoría de las veces, no puedo hablar directamente con “los que saben” acerca de determinado tema. Cuando quiero información detallada sobre calles, museos y restaurantes de Nueva York, cruzo la habitación y tomo la *Guía azul de Nueva York*. El mismo estante contiene *El libro de la salud y la bicicleta* y la *Guía AMC de las montañas*. Se trata de áreas de mi interés personal sobre las cuales los libros me dan la información especializada que necesito. No tengo la capacidad suficiente para saber todo lo que quiero sobre esos temas, pero los libros están allí para

ayudarme.

Durante muchos años me he interesado en lo que se llama la Unión Soviética. Otro estante contiene literatura rusa, libros sobre la política rusa reciente y biografías de destacados novelistas y poetas de Rusia, que componen un reservorio de fácil acceso.

- *La lectura provee distracción y evasión.* Hay veces en que todo lo que quiero es sumergirme en un libro, para resolver un caso policial o combatir en la Segunda Guerra Mundial. Mi lectura es simplemente un medio de dejar este mundo en busca de algún otro, y tengo mi estante de evasión, con libros de aventuras y novelas detectivescas.
- *La lectura permite una degustación del lenguaje.* Algunas veces leo para degustar el lenguaje de mis escritores o poetas favoritos. Recuerdo una experiencia personal particularmente difícil. Estaba deprimido, y acudí a mi estante de los poetas. Por alguna razón esa noche elegí un libro de poemas. Leí en voz alta uno, y luego el libro entero. Tres horas más tarde, había leído a viva voz todo el libro y me había sostenido en mi hora de crisis. Por alguna razón, su tono, sus temas y su lenguaje estaban muy cerca de mi propia sensación de esterilidad. Otros autores también usan el lenguaje de un modo que me hace desear leerlos en voz alta para sentir la presencia del autor escribiendo sobre temas cercanos a mi corazón. Algunos de los poetas que pueblan mi biblioteca son: Mckeele McBride, Charles Simic, Eamon Grennan, Richard Wilbur, Roben Frost, Marge Piercy, Sharon Olds, Anne Sexton, Donald Hall, Walt Whitman, Peter Meinke, William Carlos Williams, Dylan Thomas, William Stafford y Ezra Pound. Algunas noches, si me siento un poco deprimido, tomo un volumen y simplemente leo en voz alta tratando de encontrar los tonos y las sensaciones adecuadas. Estoy en ánimo de degustación.
- *La lectura nos impulsa a actuar.* Cuando yo era mucho más joven, los libros me movían inmediatamente a la acción. Una lectura de

Robinson Crusoe me llevaba directamente afuera para construir una choza en las barrancas de New Jersey. Ahora mis respuestas son más acumulativas y sutiles. Así y todo, hace dos semanas una estudiante china, Xiao Ming Li, me dio una copia de *El remiendo del cielo y otras mitos chinos*, que ella había traducido. Estos relatos simples y profundos desataron en mi mente una línea de poesía, un verso me hizo soltar el libro para anotar lo antes de que se me evaporara. Del mismo modo, *In search of Excellence* (En busca de la excelencia, Peters y Waterman, 1982) y *Reinventing the corporation* (Reinventando la corporación, Nasbitt y Aburdene, 1985) introdujeron en mi discurso la inmediata necesidad de descentralizar y humanizar la administración de las escuelas públicas.

Lo que acabo de exponer son sólo algunas de las razones por las cuales las personas leen, o algunas de las utilidades que nos prestan los libros, pero hay muchas otras. El modo en que cada uno usa esas categorías es más personal aún: su evasión puede seguir caminos y necesitar sabores enteramente diferentes a los que yo necesito, pero su posibilidad de evadirse será idéntica. Hace falta que nosotros, junto con los niños, tomemos más conciencia de lo que la lectura hace por nosotros o de para qué nos sirve.

Las Acciones de este capítulo están apuntadas a ese fin y son algo diferentes de las que aparecieron en los capítulos anteriores. Cuando ayudo a un niño a comprender la función de lectura, se trata más de una actividad conjunta que de una enseñanza directa. Cuando un niño expresa, por ejemplo, una reacción emocional ante un libro, es el momento oportuno para hacerle notar la función de la lectura. En todo caso, siempre puedo conducir a un chico hacia una situación en la cual los efectos de la lectura se vean con más evidencia. Las siguientes son situaciones generales que nos ayudan a comprender más claramente para qué sirve la lectura:

- Compartir lo que yo mismo he aprendido sobre la lectura y sobre sus poderes. Eso puedo hacerlo cuando comparto mis propias

lecturas

- Entrevistas con adultos y con otros individuos sobre el lugar y la función que la lectura cumple en sus vidas
- El descubrimiento de los poderes de la lectura que hacen los propios niños cuando leen para sí mismos

ACCIÓN: TOMAR UN FRAGMENTO DE TEXTO Y REGISTRAR LO QUE PASÓ POR LA MENTE MIENTRAS UNO LO ESTABA LEYENDO

Un pequeño fragmento puede concentrar muchos de los ingredientes que nos causan efecto cuando leemos otros textos. Para mostrar lo que quiero decir, elegiré dos textos muy diferentes y que nunca había leído antes. Tomaré un libro que compré ayer en la Biblioteca del Congreso en Washington, *The Human Experience: Contemporary American and Soviet Fiction and Poetry* (La experiencia humana: poesía y ficción contemporáneas de la Unión Soviética y Estados Unidos, 1989). Paso las páginas y elijo al azar el cuento "A Greeting from Afar" (Un saludo de lejos), cuyos tres primeros párrafos voy a transcribir en la columna de la izquierda; a la derecha escribiré las cosas que me pasaron por la cabeza mientras lo hacía.

El pan no se repartía en la aldea hasta la mañana. Así que la gente acumulaba un poco más para ellos y para su ganado cuando estaban escasos de forraje en sus graneros. Los días de reparto, la gente venía temprano para no quedar última en la cola del almacén y tener que contentarse con las sobras. Se sentaban alrededor de la entrada, las mujeres con sus tejidos, comentando las novedades de la aldea y todo lo demás.

Esta vez le tocaba el turno

Acudió de inmediato una imagen. "Una babushka" en una especie de cocina con un lugar en donde guarda el pan, una especie de alacena. Tiene una hogaza redonda de pan duro y la está destripando. Más allá de la ventana se ve un campo con vacas y yo me pregunto inmediatamente "¿Cómo harán para mantener ganado con el poco pan que tienen para comer?" Mi mente vaga más lejos. Parece como si recién hubiera terminado la guerra y la

a Manya Kharitonova. El año anterior, los hijos de Manya habían venido a buscarla, junto con su marido, para que vivieran con ellos en el establecimiento central de la enorme granja colectiva que abarcaba varias aldeas dispersas.

"Echo una mirada por la estación de ómnibus, y allí está Manya, 'Hoh, cómo estás'. Y charlamos sobre esto y lo de más allá", contaba Arkhip, un hambre viejo y animado conversador. Prácticamente todas las semanas él estaba en la estación de ómnibus, fuera por que viajaba por algún asunto a Uryupinsk, o, como algunas veces había sucedido, a la ciudad, a visitar parientes. "Le digo, 'me voy corriendo para casa, para ver a mi vieja. Los jardines están en flor en la aldea. Es realmente bello'". Y ella ¿pueden creerme? se pone a llorar. 'Nunca volveré a ver mi aldea', dice. 'Me han llevado a una estepa árida: ni un jardín, ni un autobús' y las lagrimas le corrían hasta aquí". Arkhip señalaba con su uña coloreada por la nicotina.

gente tuviera muy poco. Así que está la vieja Manya en la imagen, y se parece a la mujer de la primera escena que tenía que compartir su pan con los animales. Ahora tengo una imagen más completa de ella. Capas y capas de ropa para protegerse del frío. Las ropas están muy viejas y usadas, así que deben de tener agujeros que no se ven, ocultos por las otras capas. Es una mujer de aspecto fuerte, de frente despejada y con una mancha de nacimiento en la cara, a la izquierda de la nariz. No sonríe. Tiene ojos grises y mejillas rubicundas.

Arkhip lleva puesta una gorra pequeña, negra, típica de los campesinos rusos. Tiene una gran barba; la barba es blanca, lo que contrasta con sus ojos azules y movedizos. Es bajo y esmirriado, lo contrario de Manya. Ahora, quizá tenga que cambiar mi imagen, porque si él viajaba quizá tenía un aspecto diferente, un poco más compuesto. Pero de todos modos es un campesino, aunque sea un campesino con negocios, y quizá, mi corrección deba limitarse simplemente a que tiene las botas más lustradas. Los dos se encuentran en la estación de autobuses, una estación con amplios bancos, atestados de gente vestida con

atuendos campesinos. Si Manya llora, me pregunto por qué está ahí. Quiero saber algo más sobre la mudanza que ha causado su desdicha. Imágenes, y luego las preguntas suscitadas por lo incompleto de los datos que veo y escucho en las imágenes. Sigo ahí, con la desdichada Manya y el azorado Arkhip. Se oye el sonido del sollozo apagado, y su voz explicando a borbotones las razones de su desdicha. sus brazos se agitan levemente mientras ella exterioriza su añoranza.

La mayoría de las cosas que vi no estaban en la descripción hecha por el autor. Pero ése no es nada más que el comienzo del cuento, y yo trabajo bastante al principio para ver y oír lo que está sucediendo. Sospecho, además, que lo que he compartido aquí en mi informe escrito es un poco más detallado que las imágenes y sonidos que tenía en mente. Las preguntas, suscitadas por las imágenes incompletas, son lo que sustenta una buena narración y una buena lectura.

Probaré con otro fragmento, que pertenece a un tipo de texto muy diferente, para ver que ocurre cuando leo. El siguiente es el comienzo de un texto de Joan First en *Phi Delta Kappan* (Phi Delta Kappa), noviembre de 1988. El artículo me lo dio Debra Menkhart, una amiga de Washington con la que trabajamos juntos, en esa ciudad, en un proyecto de ayuda a los niños salvadoreños emigrados. El texto de la autora está en la columna izquierda, y a la derecha aparece lo que la lectura suscitó en mí.

Rosario Anaya, miembro de la junta de Escuelas Unificadas de San Francisco tiene opiniones muy firmes acerca de la respuesta norteamericana al desafío que representa la educación de los niños inmigrantes. "Mientras hablamos de democracia y de igualdad de oportunidades", dice Anaya "en realidad muchos de nuestros alumnos apenas si tienen la oportunidad de cruzar la cerca. Nos resistimos a confluir con los niños inmigrantes, ni siquiera en una zona intermedia. La cuestión fundamental no es como les enseñamos a esos chicos, sino realmente queremos hacerlo".

La gran inmigración hacia los Estados Unidos que se ha producido durante los últimos quince años ha derivado en niveles históricos en matrícula de inmigrantes en las escuelas públicas. Esos recién llegados -en su mayoría de Asia, América Latina y el Caribe- son un recurso vital para el futuro de este país. Pero su extraordinaria diversidad cultural y sus diferentes tradiciones familiares y sociales presentan arduos desafíos que debemos enfrentar si queremos que esa promesa de futuro se realiza plenamente.

Veo una mujer joven de origen hispano, llena de energías inquieta, vehementemente. Está en una oficina, quizás en el Municipio, en lo alto de una colina de San Francisco. No sé donde está el Municipio, pero conozco lo suficiente de San Francisco como para decir que allí en lo alto; puedo ver la bahía a mi derecha, y el puente Golden Gate sobre un fondo neblinoso. Ella habla, pero cuando habla también veo a Debra, la persona que medió el artículo, parada no muy lejos. Debra querrá conocer mi reacción ante ese texto. A través de las palabras del autor veo a los mismos niños de El Salvador con los que trabaje en Washington el viernes. Sus rostros demuestran deseos de aprender, pero yo sé que los recursos para ayudarlos son limitados. Me refiero a los recursos humanos, a los mal preparados recursos humanos, para transmitir sus ansiosos pedidos de educación. En este país somos siempre grandes en las palabras, palabras políticas que hablan de acoger a los hambrientos y los necesitados, salvar a los chicos de Vietnam y darles una oportunidad de recomenzar. Estoy enojado, pero también enojado conmigo mismo por no ser más

activo en la campaña para procurar más recursos para estos niños. Yo trato de ayudar a los niños, pero mi respuesta es tan lamentable como la de mi gobierno. El presidente Bush asegura que las empresas y los gobiernos locales deben asumir la responsabilidad de aliviar esta situación. No podemos esperar de Washington todos los recursos, pero necesitamos algún incentivo, porque si comenzamos el trabajo, la tarea de algún modo seguirá. Este enorme problema me afecta profundamente.

Me deja sorprendido que aún en un texto expositivo yo tenga que comenzar con una imagen. Debo ver donde ocurre algo. Eso es lo que sucede cuando converso con alguien por primera vez: quiero saber de donde es, para hacerme una representación de su estado, de su ciudad y de su casa. Yo me construyo una imagen, un contexto para poner a mi interlocutor, y luego nuestra conversación avanza. Me sorprende que Debra esté allí escuchando mis pensamientos mientras yo leo. En mi mente las personas que me dan cosas para leer suelen estar cerca del autor del texto. El artículo me indignó y me dio impulsos para actuar, actuar ahora. Esos niños salvadoreños están esperándome a mí, a mí personalmente. Si, es algo personal, no muy distinto de mis tiempos de cuarto grado, cuando corría a las colinas después de la escuela para "redescubrir" el país imitando a los exploradores. La lectura se convierte, en esta instancia

en una transacción personal entre el autor y yo.

Para esta Acción, elija fragmentos de dos tipos de texto enteramente distintos, para ver que sucede en su mente. La pregunta subyacente es "¿Cómo te afecta la lectura?" La lectura es un acto tan individual que usted no tendrá, cuando lea, las mismas reacciones que tuve yo. Puede ocurrir que usted ni siquiera se forje imágenes, o que si lo hace, sus imágenes sean diferentes, porque usted lleva a la página experiencias enteramente distintas. Pero igualmente este ejercicio lo hará más consciente de lo que la lectura opera en usted cuando lee.

Algunas veces, es posible preguntar a los niños sobre lo que les ocurre cuando leen. Los chicos, según he visto, quizá pueden responder si uno les formula la pregunta de esta forma: "Has leído esta parte del cuento. ¿Recuerdas lo que ibas pensando mientras lo leías?" No sugiero que cosas podría haber en sus cabezas; me limito a esperar lo que dicen. Después de que han hablado, puedo sugerir algo del tipo de "¿Alguien vio algunas imágenes en su mente cuando leía? ...¿Escuchó algo? ...¿Sintió algo en su interior? ... Se le ocurrió algo?"

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A VER QUE LOS LIBROS PUEDEN CONDUCIRLOS A EXPERIENCIAS SUSTITUTAS

Esta Acción está pensada para ayudar a los chicos a tomar conciencia de cómo los libros pueden causarnos efectos a través de los personajes literarios. La lectura de escritos de ficción traslada a los niños a las vidas de los personajes sobre los cuales leen. Un niño lee *Henry Huggins* de Beverly Cleary y experimenta que significa tener un perro que sea solamente suyo. Otro chico lee una serie de libros de Nancy Drew y recorre los clásicos de la resolución de misterios.

Ayude a los niños a darse cuenta de la adhesión -y, a veces, hasta de la identificación- que se teje entre ellos y los personajes de los libros. Yo hago esto después de que los chicos comparten sus libros. Es natural que los niños se centren en la acción de los personajes: "Él ganó el partido... Él viajó al espacio exterior... Ella los engañó y logró que le mostraran dónde estaban escondidas las

joyas". La experiencia vicaria que proporciona la lectura comienza por ahí. Convertirse en el personaje de un libro es descubrir una parte importante de lo que pueden los libros.

Yo no me diferencio mucho de los chicos cuando leo mis libros de Travis McGee³, escritos por John McDonald. La mayor parte del tiempo la paso cabalgando a sus espaldas, navegando en su barco, el *Busted Flush*, lanzando un puño contra el estómago del villano o buscando refugio de alguna lluvia de balas. Pero hay momentos en los que McGee se enzarza en una discusión con su brillante amigo y economista, Meyer, y en los que yo me adentro en la mente de mi personaje mientras discute las últimas cuestiones de la economía o de la ecología de los pantanos de la Florida.

Ayude a los niños a ver si ellos están siguiendo a sus personajes o metiéndose dentro de ellos. No se trata de una enseñanza directa, sino de un aprendizaje que tiene lugar una vez que ellos han terminado de leer sus libros y la discusión grupal se orienta hacia los personajes:

- ¿Cómo te sentiste cuando el se caía del caballo? ¿Qué fue lo que te hizo sentir así? Mostrame las palabras que leías cuando pensaste eso.
- ¿Hubo momentos en que te sentiste particularmente "metido" durante la lectura, como si pudieras verlo y oírlo todo? ¿Como si estuvieras adentro del personaje? Contame un poco eso. ¿No es sorprendente que los libros puedan generarnos imágenes en nuestras cabezas? ¿Y que sean determinadas palabras y no otras las que lo hacen?

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A FAMILIARIZARSE MÁS CON LOS PERSONAJES CON LOS QUE SE SIENTEN IDENTIFICADOS

Cuando la conversación se centra en los personajes, los niños que forman los grupos pueden decidir si querrían o no convertirse en determinado personaje. Elabore en el pizarrón una lista de los personajes favoritos que surgen en los comentarios de los libros, o haga que los chicos lleven libretas de notas o un mural con citas o dibujos de los personajes, hechos por ellos mismos a partir de

lo que imaginan.

Conozco una maestra de cuarto grado que suele establecer un día en el que los chicos se convierten en sus personajes favoritos. Algunos se disfrazan, pero otros simplemente actúan como suponen que sus personajes lo hacen. Los otros niños de la clase tratan de adivinar a quién representa cada compañero.

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A APRENDER QUÉ LIBROS PINTAN SITUACIONES SIMILARES A LA VIDA REAL, QUE PODRÍAN PARECERSE A SUS PROPIAS EXPERIENCIAS E INTERESES

Los niños pueden hacer listas de las situaciones humanas que encuentran en sus libros y que podrían ser de utilidad para los compañeros. Algunas de las situaciones que interesan a los niños son las siguientes:

- El crecimiento, el inicio de la adolescencia.
- La muerte de una mascota, un progenitor o familiar.
- Los divorcios.
- Los triunfos o derrotas deportivos.
- La lucha contra una discapacidad.
- Manejar un automóvil.
- Las enfermedades graves.
- Los problemas de drogas.
- La ruptura con un amigo.
- Los malentendidos con los padres.
- Correr riesgos.
- Recibir un premio o alcanzar una meta.

ACCIÓN: DESARROLLAR LA NOCIÓN DE QUE LOS LIBROS APROXIMAN A LAS PERSONAS ENTRE SÍ Y ESTABLECEN COMUNIDADES

Me gusta leer en voz alta Me gusta compartir los libros que leo solo, leyéndoselos en voz alta a toda la clase. Me preparo leyendo en voz alta en casa, saboreando y sintiendo las palabras como anticipo de lo que voy a compartir mas tarde con los niños. Experimento en privado lo que haré en público con la clase.

Cuando los niños escuchan la lectura en voz alta de un libro, experimentan momentos llenos de suspenso en los que comparten con sus amigos el interés del relato. Conocen toda la gama de alegrías, risas y pena que surgen de las andanzas de Fern, Charlotte, Wilbur y Templeton en *Charlotte's Web*, de E. B. White (1952). Mientras leo, los niños componen sus propias imágenes, pero las sensaciones que reconocen en común crean, un vínculo literario que es único en la experiencia humana.

Después de que un grupo parece haber sentido colectivamente las alegrías y profundidades afectivas surgidas de la lectura en voz alta, yo llamo su atención sobre otro aspecto de lo que un libro puede hacer. Puedo hacer algunas preguntas como éstas, que abonan la sensación de una experiencia común:

- ¿Cuáles fueron algunos de los sentimientos que ustedes experimentaron durante la escena en que Fern creía que había perdido a Wilbur?
- ¿Qué imágenes se les vinieron a la mente?

Esas preguntas no apuntan tanto a indagar una respuesta, como ayudar a los niños a ver que la lectura en voz alta produce emociones compartidas y posiblemente algunas imágenes en común motivadas por el texto.

La lectura es un hecho social. Aún cuando yo lea en voz alta, me encuentro con muchos otros lados de mi persona. Me confundo con el vagabundo que quiere estar sólo en los bosques para ver los pájaros, los helechos, los árboles y las montañas. Me equiparo con la persona que quiera ser alguien en la historia, quizá con el ejecutivo que toma decisiones en la política monetaria.

Comparto muchos de mis libros con otras personas. Nuestro programa doctoral en lectura y escritura de la universidad de New Hampshire parece atraer a recomendadores de libros, tanto profesores como alumnos. Leemos toda clase de libros pensando en pasárselos al siguiente lector. Un sentido de el "próximo lector" surge del texto cuando lo estamos leyendo, hasta que finalmente podemos decir cuando lo hemos terminado: "Este libro es para vos".

En nuestra más reciente investigación en la Stratham Memorial School, en Stratham, New Hampshire, toda la escuela, maestros y alumnos, se

escribían semanalmente cartas sobre sus lecturas. Las cartas eran, la mayoría de las veces, conversaciones espontáneas sobre libros. Los chicos les escribían a los maestros y a otros chicos, y contestaban las cartas recibidas. El resultado: una inusual sensación de comunidad en el aula y en toda la escuela. A continuación transcribo un ejemplo de un intercambio de cartas entre un estudiante y un maestro. Las siguientes reproducciones dan una idea de su tono y contenido. La primera es de un niño de cuarto grado, la segunda de uno de sexto.

Querida señora Herdecker,
Doggie cae en el agua, Aprende a nadar. Es raro, porque nunca me había gustado tanto leer sobre cerdos desde Charlotte's Web. Me gusta porque los animales son como las personas. Como en los libros de Thornton Burgess. Los animales actúan como personas. Hablan, usan ropa, aunque en este libro no tienen ropa. En este libro simplemente intentan hablar unos con los otros, igual que la pata Felicity conversa con Doggie. Los cerdos como Barly, Mrs. Gobblespud, Mrs. Swiller, Mrs. Troughlicker, Mrs. Grubguzzle, Mrs. Maizemuch y Doggie Patas de Perro, y el Caballero. Todos esos personajes son cerdos.

Jared

Querido Jared:
Esa entrada de tu diario es sensacional. Fue muy bueno que compararas los cuentos de animales de Thornton Burgess.
Tengo la sensación de que te gustan los animales. Me doy cuenta por lo que escribís y lees.
¿Creés que los animales realmente pueden hablarse y contestarse:

Cariños,

Sra. Herdecker

Joshua Davidson

One eyed cat
(El gato de un ojo solo)
Paula Fox
N°3, vol. 3

Querido señor N.
Empezaré como siempre por responder a su carta. Creo que veo lo que usted quiere decir. Y sé cómo se

enlazan las pistas.

Bueno, One Eyed Cat era un poco aburrido. Antes de leer el libro uno se da cuenta de la trama. No hay acción. No sucede realmente nada. ¡Basta de eso!

Estoy leyendo otro libro de Drew. No puedo evitarlo. Jess compra más y yo no puedo negarme. Soy adicto a Drew. Necesito ayuda. Quiero leer también otros libros. ¿Oye lo que le estoy diciendo?

Pero, hay sin embargo un problema. Ned es estúpido. Hace las cosas tan estúpidamente que uno tiene que tenerle pena. Es un real plomo y da bastante mala fama a Nancy. Querría matarlo. ¿Tiene usted alguna colección que lea, y en la que odie a alguno de los personajes?

Sinceramente,

Joshua Davidson

Querido Josh,

Hola Josh, linda carta. Me encantó eso de que sos un adicto a Drew. Me hizo reír mucho. Creo que si hay algo que te causa adicción y no podés vivir sin eso, no está mal que se trate de una colección de libros. Lamento que One Eyed Cat fuera tan previsible y aburrido. Creo que el tema era bueno, y que hubiera sido mejor que la autora fuera menos predecible en lo que iba a suceder. Sé que ya te lo pregunté antes, pero ¿leíste My teacher the Hawk (Mi maestro el halcón)? Lo leí una vez a la clase, pero no creo que estuvieras escuchando. Quizá lo puedas leer y, si te interesa venir a verme.

Mr. Nelson

El tono de las cartas entre el alumno y maestro, maestro y alumno, es muy franco. La correspondencia comienza al principio del ciclo lectivo y se mantiene semanalmente durante todo el año. Algunos tópicos y libros son tema de diversos intercambios de cartas. Las cartas, junto con la lectura colectiva de la clase y la lectura en voz alta del maestro, se convierten en un modo de circulación social. Dado que los chicos leen y escriben sobre sus libros -cada chico promedia entre treinta y cuarenta libros por año- el comentario de libros se convierte en un modo de vida en esas clases. La lectura es así el medio por el cual los niños (en este caso, cada niño) tiene algo para aportar respecto de cada libro que lee.

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A DESCUBRIR QUE LA LECTURA APORTA INFORMACIÓN ESPECÍFICA PARA SATISFACER LA NECESIDAD DE DATOS

Mark Milliken, un maestro de quinto grado de la Stratham Memorial School, ayuda a los niños a interrogar sus textos. Cuando lo hacen, encuentran que necesitan más información y que eso requiere nuevas lecturas. Mark se refirió a los cambios en las lecturas de los chicos:

MARK: Después empezamos a ver las limitaciones de los libros de estudios sociales. Su enfoque era muy superficial, simplemente rozaban la superficie de la historia. Los chicos querían saber más cosas de los incas y de Pizarro, así que conversamos sobre cómo podían hacerlo.

Cuando leyeron en otras fuentes de referencia se encontraron con que el texto de estudios sociales eludía la problemática moral de lo que Pizarro hizo a los incas; los alcances de la explotación a que fueron sometidos quedaban fuera del libro de texto. Esta experiencia sirvió para que los chicos aprendieran lo que la lectura puede y no puede hacer.

Cuando los maestros formulan grandes preguntas y van más allá de los límites del curriculum, hacen falta recursos adicionales. Los niños se introducen así en los mejores usos de la lectura y se dan cuenta de un modo práctico y personal de cómo la lectura los ayuda a encontrar lo que querían saber.

Peter Schiot, un maestro de quinto grado de la escuela elemental Oyster River de Durham, New Hampshire, impulsó a los chicos a la lectura y la escritura de otra manera. Él enseña fracciones y decimales mediante cotizaciones del mercado bursátil los chicos se imaginan el valor completo de las acciones al anotar las variaciones fraccionales diarias de las cotizaciones; también traducen las acciones a decimales para una mejor comprensión. No pasó mucho tiempo antes de que los alumnos empezaran a darse cuenta de cuáles eran las acciones que estaban subiendo y cuáles las que estaban en baja.

Un día, Shiot vio en el *Wall Street Journal* un

aviso anunciando el "Desafío Inversor de la American Telephone and Telegraph". El desafío ofrecía una suma ficticia de 500,000 dólares a las clases escolares que invirtieran en el mercado. El objetivo era ver cómo las clases pueden incrementar en cuatro meses el valor de una cartera bien seleccionada. Cuando AT&T permitió ingresar a la clase de quinto grado de Shiot, la necesidad del grupo de fuentes de información escrita se multiplicó.

Los chicos empezaron a leer el *Barron's*, el *Wall Street Journal* y el *Financial Times* para estudiar los principales indicadores del mercado. Complementaron su lectura apelando a fuentes orales y marcando 800 números telefónicos para llamar a agentes de bolsa e invitar a inversores locales y a un profesor de la universidad a visitar su clase. Nuevamente fueron necesarias otras lecturas para entender los cambios del mercado y para equilibrar más sabiamente las carteras de inversión. Al terminar los cuatro meses, ese quinto grado estaba en la posición 1.500, entre 6.800 participantes.

Cuando los niños profundizan en su necesidad de información, su lectura se extiende mucho más allá de cualquier libro de texto y su comprensión de para qué sirve y qué puede hacer la lectura se amplía maravillosamente. La elaboración de un cuadro que ayude a los niños a comprender la función de la lectura es un cometido natural e interesante en esas circunstancias. También en ese caso, comente cuáles son los efectos y poderes de la lectura *después de la experiencia*, de modo que los chicos puedan considerar su valor retrospectivamente, que es cuando mejor pueden hacerlo.

ACCIÓN: AYUDAR A LOS NIÑOS A COMPRENDER PARA QUÉ SIRVEN LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL MUNDO EXTERIOR DE LA ESCUELA

Una manera de que los niños comprendan la importancia de la lectura y la escritura en sus vidas es examinar cómo otras personas usan estas herramientas. Mary Comstock y Mary Ann Wesells realizaron una investigación con alumnos de quin-

to grado en la Stratham Memorial School para ayudarlos a averiguar y comprender para que sirve leer y escribir. Comstock y Wessells empezaron con los propios niños, luego extendieron el arco de exploración a otras personas, y luego analizaron sus propias necesidades como aprendientes de lectura y escritura. La serie-siempre creciente de preguntas que los chicos se hacía fue sintetizada así:

1. ¿Para qué usas la lectura y la escritura en la escuela?
2. ¿Cómo se usan la escritura y la lectura en casa?
3. ¿Qué diferencias hay entre la respuesta a la primera pregunta y a la segunda?

Cuando se compararon las respuestas, los alumnos notaron que "si bien existen algunas diferencias entre las listas de las preguntas 1 y 2, está más ligada con el escenario (por ejemplo, escribir los menús en casa o llenar las plantillas de horarios en la escuela) que con los fines básicos de la lectura y escritura". Como lo han señalado las investigadoras, "se veían pocas diferencias en sus percepciones sobre para que se usaba la lectura y escritura en la escuela y en la casa."

Los alumnos pasaron luego a una nueva fase de preguntas que los condujo a nuevos circuitos de búsqueda de información:

1. ¿Cómo piensas que otra gente, que no pertenece a la escuela ni a nuestro hogar, usa la lectura y la escritura?
2. Cuando buscás mensajes escritos en el aula, ¿qué podés descubrir acerca del uso de la escritura?"

Cuando los niños contestaron la primera pregunta, sus listas eran muy cortas. El equipo investigador pasó luego al punto 2, que provocó una rica cosecha de nuevas percepciones.

Empezaron obviamente por estantes de libros, pero pronto estaban dando vuelta los pocillos de café en busca de los nombres de los fabricantes, reptando debajo de los escritorios para registrar los números de inventario y leyendo las etiquetas de advertencia del calefactor... aunque en ese momento todavía no se daban que cada uno de esos letreros era una evidencia de cuantas vidas de seres que leen y escriben intervienen para hacer posible una clase.

Los niños hicieron lo mismo en sus casas y extendieron aún más sus listas, verificando en ese proceso que existe un mundo de letras y números que ellos aún no comprendían. Mediante una serie de debates, los niños decidieron que una entrevista con sus padres podía adoptar la mejor información. Torbellino de ideas mediante, confeccionaron una lista de preguntas para formular a aquellos padres que accedieran a venir al aula para una entrevista. Sus preguntas se iban modificando a medida que ellos apuntaban a averiguar con más precisión cómo se usaban la lectura y la escritura en las ocupaciones de sus padres. Las investigadoras notaron que:

Todos los voluntarios vinieron preparados para una entrevista sobre la lectura y la escritura, y para dar información adicional sobre sus trabajos. Muchos trajeron ejemplos de formularios, catálogos, piezas de equipos, ejemplares de revistas profesionales, manuales de instrucciones, formularios de procedimientos operativos y hojas de registro de tiempos.

Para completar su estudio, las investigadoras pidieron a los chicos dos niveles de reflexiones sobre los datos:

1. Hace una lista de lo que te sorprendió en las entrevistas.
2. Compará la última lista que resulta de las entrevistas con la lista original de lo que habías percibido en el aula.

Cuando intente esta Acción, usted y su clase pueden diseñar un enfoque completamente diferente para la recolección y análisis de datos. Comstock y Wessells permanentemente instaron a los niños a traer sus propias preguntas para ampliar sus nociones sobre los poderes de la lectura y escritura.

REFLEXIÓN FINAL

El objetivo de este capítulo es ayudarnos a empezar a entender el milagro de las letras. Aunque podemos pasar una vida entera usando

exitosamente de la lectura y la escritura para nuestras propias necesidades, adquirimos una gran potencia como seres alfabetizados cuando entendemos qué pasa cuando leemos y cuales son los muchos usos de la lectura que están a nuestro alcance. Podemos recurrir a los libros para tomar decisiones en momentos de crisis o para sobrellevar momentos de pena. Podemos acudir a los libros para reunir más información sobre un problema que nos confunde o para tomar contacto con otros seres que se plantean los mismos interrogantes. Sabemos que nunca estamos del todo solos si hay libros y hay personas que puedan compartir con nosotros las delicias de explorar el mundo mediante la lectura.

Notas de la lectura

¹ Se refiere a "publicaciones" escolares para usar en la biblioteca del aula o de la escuela. (N. del E.)

² Equivalente al tercer año de escuela secundaria en la Argentina. (N. del E.)

³ Nombre del protagonista -detective de varias novelas de John McDonald. En la Argentina se publicó una de ellas, *Lamento turquesa*, en la legendaria colección de novelas de enigma, "El séptimo círculo" (editorial Emecé), creada por Jorge Luis Borges y Adolfo Bioy Casares. (N. del E.)

LECTURA: LA ENSEÑANZA DIRECTA DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL*

PRESENTACIÓN

En este texto, James Baumann desarrolla una alternativa para que el docente organice las actividades de comprensión de la lectura entre los alumnos. Esta propuesta considera varios aspectos que la hacen relevante para la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Uno de esos aspectos es la explicación fundamentada de la práctica que propone. Otro aspecto relevante consiste en la descripción del procedimiento metodológico que el profesor debe seguir con su grupo escolar, en la tarea de comprensión de la lectura; asimismo, es interesante que también incluya una explicación de etapas de comprensión de la lectura, de acuerdo con una graduación que considera desde los procesos de menor a mayor complejidad, por los que pasa el educando en el desarrollo de esta actividad.

Por último, otro aspecto que completa la propuesta, es el cuidado con que el autor incluye una ejemplificación, paso por paso, en la que se puede observar con mayor claridad, tanto el procedimiento metodológico, como la consideración de los conocimientos que utiliza el alumno en cada momento del proceso de lectura.

LA ENSEÑANZA DIRECTA DE LA HABILIDAD DE COMPRENSIÓN DE LA IDEA PRINCIPAL

La enseñanza directa se ha definido e interpretado de varias maneras. En este capítulo, Baumann la define en función de las actitudes del profesor tan consistentemente asociadas con los avances de los alumnos en la lectura.

Basándose en esta literatura, presenta un método de enseñanza directa dividido en cinco fases para enseñar a

*James F. Bauman. "La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal", en: *La comprensión lectora. (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid, Visor, 1990. pp. 133-173.

comprender la idea principal: introducción, ejemplo, enseñanza directa, aplicación dirigida por el profesor y práctica individual. A continuación describe tres clases modelo para enseñar distintas habilidades en varios niveles educativos que ilustran el método educativo directo. El capítulo concluye con algunas sugerencias y un ejemplo que ilustra cómo pueden los profesores modificar o adaptar el material educativo existente de forma que incluya más cantidad de enseñanza directa.

Tras la realización de numerosos estudios, los investigadores han descubierto que: 1) los alumnos que reciben la mayor parte de las orientaciones del profesor progresan más que aquellos de los que se espera que aprendan por su cuenta o entre ellos; 2) los alumnos aprenden a leer más eficazmente cuando los profesores llevan a cabo una enseñanza sistemática, controlan las respuestas de los alumnos y facilitan feedback (Rosenshine y Stevens, 1984, pág. 746).

Millones de dólares del gobierno federal e instituciones privadas y años de esfuerzo de investigadores en el campo educativo han dado como resultado datos que apoyan la noción aparentemente simplista de que los alumnos aprenden lo que se les enseña. Es decir, lo que los profesores enseñan directamente, los alumnos lo aprenden; lo que no se les enseña, no lo aprenden. Esto es cierto en las áreas de ciencias, matemáticas, lenguaje, ortografía y habilidades lectoras. Tal vez usted se pregunte por qué se ha invertido tanto tiempo, dinero y esfuerzo en demostrar algo evidente, de sentido común.

En este capítulo voy a presentar un método de enseñanza directa diseñado para enseñar a los alumnos a comprender las ideas principales. Está basado en lo que actualmente se conoce acerca de la enseñanza eficaz en el aula. Tras definir la enseñanza directa, presentaré los estudios de investigación que discriminan entre profesores eficaces y menos eficaces. Después paso a describir un método de enseñanza directa, dividido en cinco etapas y basado en esta investigación sobre el profesorado. A continuación, presento el alcance y la secuencia de tareas y relaciones sobre la idea principal y varias sesiones prototipo en las que se emplea el método de enseñanza directa. El capítulo

concluye con algunas sugerencias sobre cómo adaptar los currículos actuales de lectura (véase, textos base de lectura) para que contengan más elementos de enseñanza directa.

Enseñanza directa en la lectura: ¿en qué consiste?

El término *enseñanza directa* tiene varias definiciones e interpretaciones. Alcanzó gran popularidad a partir del Modelo de Enseñanza Directa de la Universidad de Oregón, como recurso eficaz para enseñar a niños en inferioridad de condiciones (Becker, 1977; Becker y Carnine, 1980). Este primer modelo de enseñanza directa «hace hincapié en el grupo reducido, en la enseñanza cara a cara con un profesor que sigue una secuencia cuidadosamente preparada de clases diarias de lectura, aritmética y lenguaje» (Becker, 1977, pág. 428). Este método fue comercializado por Science Research Associates, bajo el popular nombre de DISTAR (Engelman y Bruner, 1969). Lo más característico del modelo original son clases muy estructuradas con un guión que el profesor no puede modificar.

Los guiones permiten la selección y evaluación de las secuencias de ejemplos que dan lugar a un aprendizaje eficaz. La mayoría de los profesores simplemente no tienen tiempo para buscar palabras y ejemplos adecuados o para seguir el orden jerárquico de las habilidades del modo más eficaz posible. Cuando los profesores redactan sus propias preguntas, corren el riesgo de elegir términos desconocidos para los niños de rendimiento lento o de utilizar una verborrea innecesaria. Además, cuando eligen ejemplos corren el riesgo de enseñar reglas incorrectas (Becker, 1977, pág. 430).

En este planteamiento de enseñanza directa (Véase Kameenui, capítulo 11 de este volumen), el papel del profesor es bastante limitado. No se permite modificar los guiones de las clases o de los métodos y materiales. De hecho, el profesor únicamente da la clase y prácticamente no toma decisiones educativas.

Sin embargo, otros investigadores y teóricos comenzaron a atribuir al término enseñanza directa un significado diferente, dando más importancia al niño y al profesor en lugar de al diseño educati-

vo o al método para llevarlo a cabo, como ocurría con el modelo de la Universidad de Oregón. Rosenshine (1979) tipificó la enseñanza directa de un modo similar al de Becker (1977) y Becker y Carnine (1980), aunque restó importancia a las clases con guiones y prestó más atención a las actitudes del profesor y a los avances del alumno. Berliner (1981) define la enseñanza directa como una confluencia de condiciones y actitudes del profesor que han sido asociadas con la enseñanza eficaz en el aula: cobertura del contenido, oportunidad de aprender, tiempo de dedicación académica, tiempo dedicado a la tarea, tasa de éxito, etc. Asimismo Duffy y Roehler (1982) destacan las variables del profesor, no de la tarea: «Enseñanza directa equivale a objetivos académicos, secuencia de contenidos precisa, elevada participación del alumno, seguimiento cuidadoso y feedback específico por parte del profesor» (pág. 35). Baumann (1983) reforzó la noción de que en el corazón de la enseñanza directa se encuentra el profesor:

En la enseñanza directa, el profesor, de un modo razonablemente formal y cara a cara, dice, muestra, describe, demuestra y enseña la habilidad que hay que aprender. La palabra clave es profesor, puesto que es él quien está al mando de la situación de aprendizaje y quien dirige la clase, al contrario de la enseñanza «dirigida» por una hoja de trabajo, un equipo de material, un centro de aprendizaje o un libro de trabajo (pág. 287).

Por tanto, es el comportamiento del profesor lo que hilvana el método que se presenta en este capítulo. A continuación se comentan los resultados de las investigaciones sobre la eficacia del profesorado, es decir, el comportamiento del profesor en que se basa este método de enseñanza directa.

Eficacia del profesor y enseñanza directa*

Se ha avanzado considerablemente en el estudio de los comportamientos que diferencian los buenos de los malos profesores. Muchos de los estudios sobre el efecto de los profesores han sido correlacionales (Fisher, et al., 1978); en ellos se han asociado ciertos comportamientos de los profesores y condiciones

del ambiente escolar con el alto rendimiento del alumno. Otros estudios han sido experimentales (Anderson, Evertson y Brophy, 1979); en ellos estudiantes de magisterio preparados para adoptar comportamientos eficaces (como los identificados en los estudios correlacionales) consiguieron mayores logros que los estudiantes que no siguieron dicha preparación. Una revisión exhaustiva de toda la investigación referente a la eficacia del profesorado sobrepasa los límites de este capítulo; los lectores interesados pueden consultar alguna de las excelentes revisiones de esta literatura (Baumann, 1984a; Berliner, 1981; Brophy y Good, 1985; Duffy, 1981, 1982; Good, 1979, 1983; Rosenshine, 1976; Rosenshine y Stevens, 1984). Lo que sigue a continuación es una revisión selectiva de aquellos aspectos de la eficacia del profesorado relacionados con el método de enseñanza directa en la comprensión de la idea principal.

Supuestos básicos

El profesor eficaz asume dos cosas sobre la enseñanza y el aprendizaje. En primer lugar, asume que la escuela (autoridades educativas y claustro de profesores) es básicamente responsable del progreso del alumno (Brophy y Evertson, 1974, 1976; Hoffmall y Rutherford, 1984; Samuels, 1981; Venezky y Winfield, 1979). En otras palabras, profesores y directores no se dedican a escurrir el bulto, sino que aceptan la realidad social, económica y política de su situación y de su trabajo con todas sus limitaciones. No ponen como excusa la escasez de recursos o las dificultades familiares para justificar el fracaso escolar. En segundo lugar, el profesor eficaz espera que los alumnos aprendan (Brookover y Lezotte, 1979; Brophy y Evertson, 1974, 1976; McDonald y Elias, 1976; Rutter et al., 1979). Como dijo Duffy (1982) «Cuando el profesor cree que el alumno puede aprender, este aprende (pág. 365). En efecto, estos dos supuestos reflejan la seguridad del profesor, seguridad en su capacidad para enseñar y en la capacidad del alumno para aprender (Brophy, 1979).

Metas y objetivos

El aprendizaje se favorece cuando los profesores formulan con claridad los objetivos educativos y son capaces de comunicarlos a los alumnos (Anderson, Evertson y Brophy, 1979; Emmer, Evertson y Anderson, 1980; Tikunoff, Berlinér y Rist, 1975). A su vez, la enseñanza eficaz se caracteriza porque los niños saben qué van a aprender y por qué es importante aprenderlo; en este ambiente, rara vez profesores y alumnos albergarán dudas sobre las metas académicas.

Tiempo de dedicación académica

En los programas de lectura eficaces se destina tiempo suficiente a la enseñanza, es decir, existe una relación directa entre la duración del período dedicado a la lectura y el avance del alumno en la lectura (Berliner, 1981; Fisher et al. 1978; Rosenshine y Berliner, 1978). Sería correcto predecir que si el Profesor A dedica 40 minutos diarios a la lectura y el Profesor B, 75 minutos, los alumnos del Profesor B superarán a los del Profesor A. Evidentemente, otros factores además del tiempo influyen en el progreso (véanse los apartados siguientes), pero si se destina una cantidad de tiempo razonable a la enseñanza de la lectura, los alumnos tienen la oportunidad de aprender.

Tiempo dedicados a la tarea

Un factor más estrechamente relacionado con el progreso de los alumnos es el tiempo dedicado a la tarea (Berliner, 1981; Fisher et al., 1978; Rosenshine y Berliner, 1978). El período de tiempo que los alumnos pasan ocupados con una tarea (lectura oral o silenciosa, ficha de trabajo, lectura individual etc.) se diferencia del tiempo que dedican a actividades no académicas, como son la disciplina, descansos, charlas, etc.

Énfasis académico

Los profesores que durante las clases se concentraban en la tarea resultaron ser más eficaces que los profesores menos formales orientados hacia el alumno (Solomon y Kendall, 1979; Stallings et al., 1977; Stallings y Kaskowitz, 1974; Stallings, Needles y Stayrook, 1979). Estos profesores dirigían las clases (en contraposición con el autodidactismo), aprovechaban el tiempo, no se desviaban del tema, hacían responsables a los alumnos del trabajo en casa y en la escuela, tenían a mano el material que deseaban emplear, corregían los errores de los alumnos y les animaban en el empleo de buenos hábitos de trabajo. Por el contrario, en las clases con menor énfasis académico, los profesores dedicaban más tiempo a los grupos no estructurados y realizaban muchas actividades lúdicas, puzzles, trabajos manuales, etc.

Enseñanza dirigida por el profesor

Los profesores que consiguen mayores avances en el rendimiento de los alumnos seleccionan y dirigen las actividades que realizan en el aula (Soar, 1973; Solomon y Kendall, 1979; Stallings et al., 1977; Stallings y Kaskowitz, 1974). Los profesores que hacen del alumno el centro de atención, que organizan el aprendizaje en función de los problemas generados por el alumno y que participan de sus actividades tienen efectos negativos en su rendimiento. Como señalan Rosenshine y Stevens (1984):

Cuando los alumnos elegían las actividades, seguían sus propios intereses, se responsabilizaban de la planificación de la clase y no dependían del profesor, reinaba en el aula el ruido, el griterío y el desorden. Además, estos factores de permisividad, espontaneidad y falta de control se relacionaban negativamente no sólo con el progreso, sino también con el aumento de creatividad, motivación, habilidad en la escritura y autoestima de los alumnos (pág. 746-747).

Altas cotas de éxito

El profesor eficaz capacita a sus alumnos para que tengan éxito regularmente (Anderson, Evertson y Brophy, 1979; Brophy y Evertson 1976; Fisher et al., 1978). Berliner (1981) define así el éxito elevado «el alumno comprende la tarea y sólo comete descuidos y errores ocasionales» (pág. 209). Por ejemplo, un porcentaje elevado de éxito significaría que los alumnos responden a la mayor parte de las preguntas correctamente, leen en voz alta con errores mínimos y la proporción de ítems correctos en las actividades escritas es elevada. En otras palabras, la idea intuitiva «el éxito llama al éxito» se ha comprobado empíricamente. Ahora bien, la importancia de las altas cotas de éxito no quiere decir que no deba desafiarse a los alumnos o que no se aprenda de los errores («El sentido común sugiere que una cota demasiado elevada de éxito sería contraproducente», Berliner, 1981, pág. 211), sino que el fracaso sistemático desanima o interfiere en el aprendizaje

Organizadores competentes

No sorprende que los profesores que son organizadores competentes sean eficaces en la enseñanza de las habilidades lectoras (Anderson, Evertson, y Brophy, 1979; Brophy y Good, 1985; Emmer, Evertson y Anderson, 1980; Duffy, 1981, 1982). Este comportamiento se caracteriza por una preparación profunda y avanzada de las clases, un ritmo de enseñanza dinámico, un tiempo de transición mínimo, unas normas y procedimientos carentes de ambigüedad y la capacidad para prevenir la mala conducta del alumno (Anderson, Evertson y Brophy, 1982).

Control del profesor

El control efectuado por el profesor también ha resultado estar directamente relacionado con el progreso del alumno (Anderson, Evertson y Brophy, 1979; Brophy y Good, 1985; Emmer, Evertson y Anderson, 1980). Implica la habilidad



del profesor para comprobar la comprensión del alumno, corregirle adecuadamente, volver a enseñar cuando sea preciso y asegurarse de que realiza las actividades. Esta estrechamente ligado a la participación y la organización, puesto que son estos profesores los que proporcionan más oportunidades de aprender, al organizarse ellos y sus clases y conseguir la máxima eficacia y la mínima pérdida de tiempo. (Anderson, Evertson y Brophy, 1982).

Enseñanza en grupos grandes o pequeños

La enseñanza individualizada es el modelo de organización más eficaz (Smith y Glass, 1980), pero dada la imposibilidad de ponerla en práctica en aulas compuestas por veinte o treinta alumnos, la investigación indica que la enseñanza en grupos tradicionales grandes o reducidos es más favorecida que una enseñanza altamente «individualizada» en la que se espera que el alumno aprenda por sí mismo (Fisher et al., 1978; Kean et al., 1979; Stallins y Kaskowitz, 1974). Rosenshine y Stevens (1984) señalaron que «cuando los alumnos trabajaban en grupos bajo la supervisión de un adulto, las correlaciones con el progreso fueron positivas y a menudo significativas, pero cuando los alumnos formaban grupos reducidos sin la supervisión de un adulto, las correlaciones fueron negativas y a menudo significativas (pág. 748). Aunque la investigación no haya arrojado una respuesta definitiva sobre las ventajas relativas del grupo grande o del grupo reducido (Brophy y Good, 1985), la enseñanza de la lectura requiere grupos reducidos, especialmente en clases muy heterogéneas (Anderson, Evertson y Brophy, 1982; Brophy y Good, 1985). En otras palabras, cuando los alumnos trabajan en grupos homogéneos (por lo general, grupos que progresan al mismo ritmo), avanzan más que cuando trabajan individualmente en centros de estudio (Brophy y Good, 1985). Esto no quiere decir que no deban tenerse en cuenta las diferencias individuales. No es aconsejable la enseñanza en grupos grandes, en los que todos los alumnos, independientemente de su nivel, deben emplear el mismo material. Pero cuando el profesor agrupó a los

alumnos en base a su ritmo de aprendizaje y les asigna el material adecuado, estos aumentan su habilidad lectora (Anderson, Evertson y Brophy, 1982).

Ambiente en el aula

Tras haber hecho tanto hincapié en el aspecto académico, la enseñanza dirigida por el profesor, la dirección eficaz, el control estricto, etc., alguien podría pensar que los buenos profesores dirigen las clases como los sargentos, en un clima autoritario, con una disciplina férrea y reglas, normas y castigos impuestos arbitrariamente. Todo lo contrario; las aulas de este tipo han demostrado crear un ambiente cálido, armónico y de cooperación (Anderson, Evertson y Brophy, 1979; Berliner y Rosenshine, 1977; Brophy y Evertson, 1974; Emmer, Evertson y Anderson, 1980). Los profesores estaban al mando, sin duda, y no se toleraban las actividades extraacadémicas pero estos profesores también mantenían cierto sentido del humor, elogiaban a los niños y les transmitían su aprecio. Efectivamente, en estas aulas los alumnos se sentían seguros y cómodos.

Un método de enseñanza directa de las habilidades de comprensión lectora

La mayor parte del comportamiento del profesorado arriba descrito se ha etiquetado como «enseñanza directa» (Baumann, 1983; Berliner, 1981; Berliner y Rosenshine 1977; Duffy, 1981, 1982; Rosenshine, 1976). En este sentido, cuando tiene lugar la enseñanza directa, se dedica tiempo suficiente a la lectura, los profesores aceptan su responsabilidad en el progreso de sus alumnos y esperan que estos aprendan. Los profesores conocen los objetivos de sus clases y son capaces de exponerlos claramente a sus alumnos. La atmósfera es seria y organizada pero al mismo tiempo, cálida, relajada y solidaria. El profesor selecciona las actividades y dirige las clases; la enseñanza no la lleva a cabo un libro de trabajo, libro de texto u otro alumno. Generalmente se realiza en grupos grandes o pequeños, los alum-

nos cosechan más éxitos que fracasos y están concentrados en las tareas la mayor parte del tiempo. El profesor está bien preparado, es capaz de prevenir el mal comportamiento, comprueba que sus alumnos comprenden, corrige adecuadamente y vuelve a repetir las explicaciones cuando es necesario. Pero lo más importante es que el profesor está al mano de la situación de aprendizaje, mostrando, hablando, demostrando, describiendo, enseñando lo que hay que aprender.

Se han recabado muchos datos que corroboran la eficacia de la enseñanza directa de las habilidades de comprensión lectora. Por ejemplo, Hansen (1981) y Hansen y Pearson (1983) enseñaron a sus alumnos a mejorar las habilidades de comprensión de inferencias; Raphael y Pearson (1982) y Raphael y McKinney (1983) informaron de los efectos positivos de la instrucción metacognitiva en las estrategias de pregunta/respuesta de los niños; Reis y Spekman (1983) favorecieron la capacidad de comprensión de los relatos enseñando directamente la estructura narrativa; un estudio longitudinal realizado por Tharp (1982) con niños de origen polinésico, escolarizados en primer grado, reveló un mayor avance en la comprensión lectora tras un programa de enseñanza activa, en comparación con los niños que habían seguido un modelo de decodificación tradicional; Patching et al., (1983) trabajaron las habilidades críticas de comprensión lectora (generalización errónea, falsa causalidad y testimonio inválido) con alumnos de 5 grado y descubrieron que los alumnos que habían recibido una enseñanza directa y sistemática superaron a aquellos que habían aprendido con un libro de actividades, correcciones y controles.

El método de enseñanza directa dividido en cinco etapas está basado en un trabajo que realicé en 1983. La eficacia de este enfoque se ha documentado en dos estudios. En uno de ellos formé tres grupos aleatorios con alumnos de sexto grado y sometí a cada uno a un tratamiento diferente: un grupo se sometió al método de enseñanza directa dividido en cinco etapas, un segundo básico recibía clases de comprensión de la idea principal con libros de textos base y el grupo de control recibió clases para aumentar el vocabulario. Los resultados revelaron que el grupo sometido a la enseñan-

za directa superó significativamente a los otros dos en una serie de mediciones que evaluaban aspectos diversos de la comprensión de las ideas principales. En un estudio similar realizado con alumnos de tercer grado (Baumann, 1986), volví a comprobar que los resultados obtenidos en la comprensión de relaciones anafóricas (referentes de palabras) con el método de enseñanza directa fueron superiores a los que obtuvieron el segundo grupo y el grupo de control. A continuación se describen los cinco pasos que componen el método de enseñanza directa de la comprensión y las sesiones que sirven de ejemplo práctico:

Introducción

En esta primera etapa se explica a los alumnos el objetivo de la clase que van a recibir y la razón por la que la adquisición de la habilidad les ayudará a leer mejor. La introducción es simplemente una visión general estructurada que informe a los alumnos del contenido y objetivo de la clase que van a recibir. La introducción se basa en los hallazgos sobre los efectos del profesorado relacionados con los Supuestos Básicos y con las Metas y Objetivos a los que me he referido anteriormente.

Ejemplo

El ejemplo es una continuación de la introducción. Se muestra a los alumnos una sección de un texto que contiene un ejemplo de lo que se les va a enseñar. Les ayuda a entender claramente lo que van a aprender. El ejemplo demuestra que en los textos escritos existe esta relación o convención y que la habilidad para comprenderla les ayudará a entender mejor lo que leen. Al igual que la introducción, el ejemplo se basa en lo que se sabe sobre Supuestos Básicos, Metas y Objetivos y Énfasis Académico.

Enseñanza directa

En la frase de enseñanza directa, el profesor parti-

cipa activamente mostrando, explicando, describiendo y demostrando la habilidad en cuestión. Al igual que en la Introducción y en el Ejemplo, es el profesor quien dirige la actividad. Los alumnos participan activamente respondiendo a las preguntas y elaborando la comprensión del texto, pero el profesor está al cargo, es decir, él asume la responsabilidad básica del aprendizaje. En las etapas siguientes, profesor y alumno llegan a compartir la responsabilidad y al final esta es únicamente del alumno (Pearson, 1985; Pearson y Gallagher, 1983). Un componente importante de la enseñanza directa son los elementos heurísticos, que equipan al alumno con un método o estructura de la que hacer uso cuando aplican la habilidad individualmente. Además el profesor obliga a los alumnos a elaborar respuestas siempre que es factible, ya que el aprendizaje es más fructífero cuando tienen que elaborar respuestas que cuando se limitan a reconocerlas o identificarlas (Bridge et al., 1984; Doctorow, Wittrock y Marks, 1978; Taylor y Berkowitz, 1980). La enseñanza directa tiene su fundamento en los hallazgos sobre los efectos del profesor referentes al Énfasis Académico, Tiempo de dedicación Académica, Enseñanza dirigida por el profesor, Altas Cotas de Éxito, Organizadores Competentes y Enseñanza en grupos pequeños.

Aplicación dirigida por el profesor

En esta fase los alumnos comienzan a asumir la responsabilidad de la adquisición de la habilidad (Pearson, 1985; Pearson y Gallagher, 1983). El profesor inicia la tarea, pero el alumno «descifra» los textos con los que se trabaja la habilidad en cuestión bajo la supervisión del profesor. En otras palabras, el profesor orienta y corrige, pero fuerza a los alumnos a poner en práctica la habilidad que previamente les ha enseñado. Esto permite al profesor hacer un seguimiento de la adquisición de la habilidad por parte del alumno, de forma que si es necesario, puede volver a enseñarla. Este proceso se basa en los datos obtenidos sobre Énfasis Académico, enseñanza dirigida por el profesor, Organización Competente y Control del profesor.

Práctica individual

En esta última fase se delega la responsabilidad del aprendizaje en el alumno (Pearson, 1985; Pearson y Gallagher, 1983). Se reparte entre los alumnos ejercicios con material no empleado en la enseñanza o en la aplicación y que les exijan hacer uso de la habilidad individualmente. También son características deseables de esta fase el empleo de pasajes y la generación de respuestas. La investigación sobre la eficacia del profesor aporta datos suficientes de la necesidad de una cantidad sustancial de práctica independiente una vez realizada la enseñanza (Brophy y Evertson, 1976; Fisher et al., 1978; Stallings et al. 1977; Stallings y Kaskowitz, 1974). Esta fase se basa en las investigaciones sobre Supuestos Básicos, Tiempo de Dedicación, Tiempo de Dedicación Académica y Control del profesor.

Alcance y secuencia de la enseñanza de comprensión de las ideas principales

Muchos autores han propuesto estrategias para la enseñanza de la comprensión de la idea principal (Alexabder, 1976; Aulls, 1978; Axelrod, 1975; Baumann, 1984b; Disher y Readence, 1977; Donlan, 1980; Jolly, 1967; Pearson y Johnson, 1978). El alcance y la secuencia de la enseñanza de las ideas principales presentadas en el Cuadro 1 parte del trabajo de varios de estos autores, pero principalmente se basa en una secuencia de enseñanza de la idea principal que yo he recomendado (Baumann, 1984b).

Cuando se utilice con fines educativos, recuérdese que, aunque se ha estudiado mucho la habilidad de los lectores jóvenes para comprender las ideas principales (Winograd y Bridge, capítulo 2 de este volumen), aún no se ha identificado una jerarquía definitiva del desarrollo de las tareas y relaciones de las ideas principales. Por tanto, el orden de las tareas seguido en el Cuadro 1 y los niveles en los que se recomienda comenzar la enseñanza de cada tarea se basa en las estimaciones óptimas de la literatura de investigación y de la intuición y práctica de profesores experimentados. Por consiguiente empléese el Cuadro 1 como



CUADRO I

Alcance y secuencia de tareas y relaciones sobre idea principales

Tareas	Descripción	Grados
1. Idea principal en listas de palabras	Los alumnos aprenden el concepto de idea principal analizando una lista de palabras relacionadas que determinan la categoría o clase superordinada (por ejemplo, camisa, pantalón, vestido, sombrero, zapatos = ropa). Cuando se emplean listas de este tipo, se debe enseñar a los alumnos a comparar las palabras de la lista con los detalles y el título de la lista de palabras con la idea principal. Actividades de clasificación similares a las propuestas por Johnson y Pearson (1984) son eficaces para enseñar esta habilidad introductoria.	A partir de 1
2. Idea principal en frases	Se enseña a los alumnos a generalizar el concepto de idea principal a una unidad de texto mayor: la oración. En este caso la idea principal se define como el tema (una o más palabras que dicen sobre qué trata la frase) y lo que se dice sobre el tema (es decir, idea principal de la frase = tema + lo que se dice sobre el tema). Se enseña a los alumnos a aplicar esta definición identificando la idea principal y diferenciándola de otra información (análoga a los detalles). Por ejemplo, en la frase «Susan, la niña que vive en la casa azul al final de la calle, visita a su abuela todos los miércoles», el tema es Susan.; lo que se dice sobre el tema es «visita a su abuela», y la idea principal es «Susan visita a su abuela».	De 2 en adelante
3. Idea principal y detalles en párrafos explícita	Se enseña a los alumnos a generalizar el concepto de idea principal / detalle a párrafos. En los párrafos, la idea principal se define como el tema (una o más palabras que nos dicen de qué trata el párrafo) y lo que se dice sobre el tema (es decir, la idea principal del párrafo = tema del párrafo + lo que se dice sobre el tema). Los detalles son el resto de la información en la que se apoya o que confirma la idea principal (aunque los alumnos deberían saber que con frecuencia los escritores incluyen información extraña que no corresponde a la idea principal ni a los detalles). Se enseña directamente a identificar una idea principal explícita y a asociarla con los detalles. También se comenta que los enunciados explícitos de la idea principal por lo general aparecen al comienzo del párrafo. (Baumann y Serra, 1984). El profesor puede emplear el término frase temática si lo considera adecuado y explicar a los alumnos que es sinónimo de oración de idea principal o de idea principal explícita en el párrafo.	De 3 en adelante

CUADRO I

Alcance y secuencia de tareas y relaciones sobre idea principales

Tareas	Descripción	Grados
4. Idea principal y detalles en párrafos - implícita	Tras dominar la identificación de las ideas principales explícitas en párrafos, se debe explicar a los alumnos que en muchos párrafos no se enuncia la idea principal directamente (es decir no contiene frase temática, Baumann y Serra, 1984). Al enseñar a identificar ideas principales implícitas, los alumnos deben identificar el tema del párrafo, determinar qué se dice de él y después enunciar la idea principal que contenga la esencia del párrafo. Hay que enseñarles a inferir la idea principal a partir de los detalles y a comprobar su corrección mediante la pregunta «¿Este enunciado de la idea principal me informa sobre todos los detalles del párrafo?».	De 3 en adelante
5. Idea principal y detalles en pasajes breves - explícita	Tras dominar las ideas principales explícitas e implícitas en los párrafos, se enseña a los alumnos a generalizar el concepto de idea principal/detalles a pasajes breves (secciones de texto con tres o más párrafos, similares a las subsecciones de un libro de texto). Se les explica que el enunciado de la idea principal de un pasaje consiste en el tema del pasaje (una o más palabras que dicen de qué trata el pasaje) y lo que se dice sobre el tema es decir, la idea principal del pasaje = tema del pasaje + lo que se dice sobre el tema). Se enseña a los alumnos a inspeccionar el pasaje en busca de un enunciado explícito de idea principal que, si existe, probablemente aparezca al principio del mismo (Baumann y Serra, 1984). Se les enseña a buscar los detalles (que pueden constituir la idea principal de los párrafos) que sostienen la idea principal y a verificar su elección preguntándose «¿Este enunciado de idea principal me da toda la información del pasaje?».	De 5 en adelante
6. Idea principal y detalles en pasajes breves - implícita	Se enseña a los alumnos a enunciar la idea principal implícita en un pasaje breve. El método es similar al de la tarea 4. Los alumnos deben inspeccionar los párrafos para determinar la información sobre el tema y poder enunciar la idea principal. Los detalles del pasaje sirven para mantener la hipótesis del enunciado sobre la idea principal. Los alumnos deben preguntarse «¿Este enunciado de la idea principal me informa sobre los detalles del pasaje?».	De 5 en adelante

una
de l
com
I
para
ejer



CUADRO I

Alcance y secuencia de tareas y relaciones sobre idea principales

Tareas	Descripción	Grados
7. Esquema de idea principal en pasajes breves - explícita	Esta es una continuación de la tarea 5; se enseña a los alumnos a hacer esquemas de pasajes breves que contienen enunciados explícitos de la idea principal. Se compara la idea principal con los detalles y se enseña a realizar un esquema en dos planos, en el plano superior se incluye la idea principal explícita y en el plano inferior las ideas principales independientes del párrafo (explícitas o implícitas).	De 6 en adelante
8. Esquema de idea principal en pasajes breves - implícita	La introducción es idéntica a la número 7, con la excepción de que los alumnos deben inferir la idea principal del pasaje breve. La idea principal se compara con los detalles y se clasifican en el nivel subordinado de la idea principal implícita.	De 6 en adelante
9. Idea principal en pasajes extensos	Se enseña a los alumnos a inspeccionar textos extensos (subsecciones amplias de libros de textos o capítulos enteros) y a generalizar las habilidades de comprensión de la idea principal adquiridas en clases anteriores. Deben identificar la macroestructura es decir, la idea principal general del pasaje (el enunciado del tema implícito o explícito), un segundo nivel subordinado (similar a las ideas principales explícitas o implícitas de los pasajes breves) y un tercer nivel subordinado (similar a la idea principal explícita o implícita de los párrafos). Para conceptualizar la naturaleza jerárquica de estos textos, se enseña a los alumnos a realizar esquemas de tres niveles similares a los de las tareas 7 y 8.	De 7 en adelante

una guía para programar y escalonar la enseñanza de la comprensión de las ideas principales, no como una jerarquía definitiva.

La columna de los grados indica el nivel inferior para el que se considera apropiada la tarea. Por ejemplo, las tareas 5 y 6 (idea principal y detalles

de los pasajes) no se consideran apropiadas para alumnos de grados inferiores a quinto. No obstante, recuérdese que estos son los límites inferiores, es decir, las tareas 5 y 6 no son adecuadas para alumnos por debajo de quinto grado, ahora bien, los alumnos de niveles superiores se benefi-



ciarían de ellas. Por tanto, un profesor de quinto que desee comenzar a enseñar la comprensión de la idea principal podría emplear las tareas 1 a 6; asimismo, un profesor de sexto curso puede emplear las tareas 1 a 8. De hecho, las tareas del Cuadro 1 siguen un orden de dificultad creciente, es decir, se supone el dominio de las habilidades de una tarea antes de pasar a actividades más sofisticadas. Los profesores que sigan el cuadro deberían comenzar por la tarea 1 y avanzar hasta el nivel superior más adecuado.

Descripción de las clases sobre la comprensión de las ideas principales

Este método de enseñanza directa dividido en cinco etapas tiene otras características dignas de mención. En primer lugar, en la enseñanza de comprensión de las ideas principales se incluye también la comprensión de los detalles secundarios. Con demasiada frecuencia, el material educativo ignora las relaciones entre la idea principal y los detalles secundarios; como resultado, no se alcanza el dominio completo de la comprensión y la enseñanza se dificulta.

En segundo lugar, se emplean métodos heurísticos que permiten al lector utilizar alguna estructura conceptual o visual en la adquisición de la habilidad de comprensión y su aplicación posterior cuando aborda la lectura individualmente.

En tercer lugar, la investigación ha demostrado que la comprensión mejora cuando los alumnos generan respuestas en lugar de limitarse a reconocerlas (Bridge et al., 1984; Doctorow, Wittrock y Marks, 1978; Taylor y Berkowitz, 1980). Por tanto, cuando la tarea educativa así lo requiera, el alumno debe redactar enunciados sobre la idea principal y los detalles secundarios.

En cuarto lugar la secuencia educativa abarca actividades en las que los alumnos deben resumir el texto, debe transmitir con concisión el punto principal (tareas 4-9 del Cuadro 1). La razón es que muchos lectores, en especial los menos capaces, tienen dificultades para resumir textos (Brown y Day, 1983; Tierney y Bridge, 1979; Winograd, 1984) y el dominio de la redacción de resúmenes es esen-

cial para dominar la comprensión de la idea principal en niveles más avanzados.

A continuación se describen tres modelos de clases en enseñanza directa. La clase 1 está dedicada a la enseñanza de la tarea 1 (ideas principales en listas de palabras; véase el Cuadro 1). En la clase 2, se realiza la tarea 4 (idea principal implícita y detalles en párrafos) y en la clase 3, la tarea 7 (esquema de idea principal explícita en pasajes). Al comienzo de cada clase se detalla el tipo de tarea, el curso al que debe pertenecer el alumno y las consideraciones previas sobre la capacidad y aprendizaje previo del alumno. Para facilitar la presentación, se emplean algunas convenciones tipográficas: 1) las explicaciones directas del profesor se han escrito con letra mayúscula; 2) las anotaciones y comentarios en letra minúscula; 3) los ejemplos lingüísticos en minúscula e itálica y 4) los cuadros recogen el material que el profesor proyecta en la pared o las transparencias empleadas en algún momento de la clase.

Antes de comenzar, conviene hacer un último comentario. Los modelos son un ejemplo de una clase de enseñanza directa realizada por un profesor; no son los guiones de las clases. Los guiones son textos preparados para ser leídos o dictados por el profesor a los alumnos, similares a los recomendados por Becker (1977) y Kammenui (Capítulo 11 de este volumen). El planteamiento de enseñanza directa aquí presentado se basa en la preparación y planificación cuidadosa del profesor, pero de ninguna manera implica que éste realice su trabajo a partir de un guión preparado. Es más, el profesor necesita cierta espontaneidad y capacidad de ajuste a los distintos ritmos de enseñanza y tiene que modificar los ejemplos y procedimientos a medida que la clase avanza y en función de las respuestas de los alumnos. Por tanto, cada una de las siguientes clases debe entenderse como uno de los posibles desarrollos con un grupo concreto de alumnos, no como el único modo posible de dirigirlas.

Clase I

Información general.

Tarea: Ideas principales en listas de palabras.

Curso: Segundo semestre, alumnos de primer

grado.

Consideraciones previas:

No se supone conocimiento ni aprendizaje previo de la comprensión de las ideas principales. Todos los alumnos están aprendiendo a leer y son capaces de trabajar con material correspondiente al primer curso, de modo que la decodificación no interfiere en su habilidad para captar el concepto de idea principal en listas de palabras.

Introducción. En los cuentos que os leen o que leéis, hay grandes y pequeñas ideas, por ejemplo, pensad en el cuento que os leí ayer titulado «el terrible, horrible, mal día de Alejandro». ¿Lo recordáis? Bueno, la gran idea del cuento era que el pobre Alejandro había tenido un día muy malo. Las pequeñas ideas eran todas las cosas terribles y horribles que le habían ocurrido y que le habían dado un día tan malo. Como que se le cayese la camisa al lavabo mientras se lavaba los dientes, tener que comer lentejas, que no le gustan nada, ser el único de la familia que tenía una caries cuando fueron al dentista, no poder comprar las playeras que quería en la zapatería, tener que ponerse el pijama del tren que tanto odiaba y morderse la lengua al ir a la cama. Las ideas pequeñas son interesantes e importantes, pero también es importante, entender la gran idea del cuento. Si no entendísteis la gran idea del cuento de Alejandro, no habréis entendido que, el cuento trataba del día tan malo que había tenido.

A esta gran idea también se le llama idea principal. Hoy vamos a empezar a estudiar las ideas principales, pero no de los cuentos. Hoy aprenderemos cómo encontrar la idea principal de una lista de palabras. Una vez que sepáis como encontrarla, será mas fácil aprender a encontrar la idea principal de los relatos.

Ejemplo. Os voy a poner un ejemplo de lo que vamos a aprender hoy: ideas principales de listas de palabras. El profesor señala la figura 1. En primer lugar, tenemos la palabra ropa. Debajo, las palabras camisa, zapatos, calcetines, pantalones, sombrero y falda. Ropa es la idea principal de esta lista de palabras porque todas ellas son ropa. *Camisa, zapatos, calcetines, pantalones y falda son pa-*

labras que nombran ropa diferente.

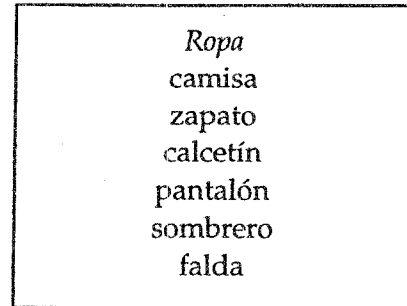


Figura 1

Enseñanza directa. Observad esta figura. El profesor señala la figura 2. Aquí he escrito otra lista de palabras, pero he dejado la cabecera en blanco. Vamos a ver si descubrimos cuál es la idea principal de la lista. Recordad que la idea principal es una palabra que nos habla de toda la lista, es decir, cada palabra debe encajar bajo la idea principal.

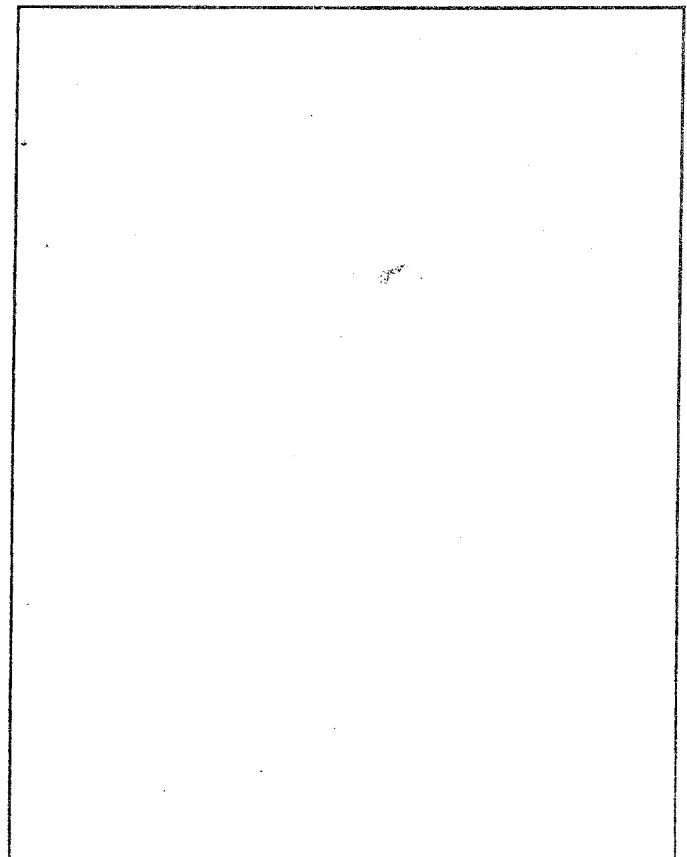


Figura 2

La lista contiene las palabras: *manzana, naranja, melocotón, pera y ciruela*. La idea principal será una palabra que nos hable de todas ellas. ¿Alguien sabe cuál es? Respuesta de los alumnos. Sí, la idea principal es frutas, porque todas las palabras son diferentes tipos de frutas. Vamos a comprobar o para asegurarnos. ¿La manzana es una fruta? Respuesta de los alumnos. Sí la manzana es una fruta. ¿Y la naranja? Respuesta de los alumnos. Sí, la naranja también es una fruta. ¿Y el melocotón, la pera y la ciruela? Respuesta de los alumnos. sí, todas ellas son frutas.

Fijaos que junto a la lista de palabras he dibujado un paraguas. Apuesto a que os estaréis preguntando qué tiene que ver un paraguas con la idea principal de una lista de palabras. Bien, lo he dibujado para ayudaros a comprender mejor la idea principal en listas de palabras. Vamos a escribir la idea principal. En el paraguas. El profesor escribe frutas en el paraguas. ¿Me ayudáis a escribir las palabras de nuestra lista bajo el paraguas? Varios niños escriben las palabras. Bien, ya tenemos la idea principal escrita en el paraguas. Pues igual que un paraguas cubre a toda la gente que se mete bajo él, la idea principal cubre todas las palabras de la lista que van con ella. ¿Se os ocurre alguna otra palabra que añadir a la lista? Los alumnos responden *pomelo*. Sí, un pomelo es otra fruta. ¿Por qué no os levantáis y escribís pomelo bajo el paraguas? Un alumno se levanta y la escribe. ¿Y si ahora escribiera zanahoria? Respuesta de los alumnos. Sí, tenéis razón, la zanahoria no es una fruta, es una hortaliza. El profesor continúa trabajando con listas de palabras hasta asegurarse de que los niños han comprendido el concepto.

Ejercicio de aplicación dirigido por el profesor. Os voy a repartir la hoja 1. Reparte el ejercicio de grupo «ideas principales de listas de palabras» (figura 3). Ahora vais a intentar descubrir sin mi ayuda cuál es la idea principal de esta lista de palabras. Mirad el número 1. Hay dos listas y un espacio en blanco sobre cada una. Leedlas con atención e intentad descubrir cuál es la idea principal. Después escribidla en el espacio en blanco. Acordaos del paraguas, os puede servir de ayuda. No os preocupéis si no sabéis cómo se escribe la palabra hacedlo como sepáis. Comenzad. Los

alumnos realizan el número 1 individualmente.

Vamos a ver que tal os ha salido. ¿Quién tiene la respuesta de la primera lista? Un alumno responde *herramientas*. ¿Alguien más ha contestado *herramientas*? Respuesta de los alumnos. Parece que todos estáis de acuerdo, por tanto, *herramientas* es la idea principal de esta lista de palabras, porque todas ellas son herramientas ¿y la segunda lista? Un alumno responde «*balones*». Vamos a comprobar si *balones* es la respuesta correcta. Baloncesto, balonmano, natación ¿son balones? No. No es correcto. ¿Alguien tiene otra respuesta? Un alumno responde *deportes*. Vamos a comprobarlo. Hacén la misma comprobación que con las palabras anteriores.

Ideas principales en listas de palabras
Ejercicio de grupo

1.			
	martillo		baloncesto
	pala		balonmano
	sierra		natación
	rastrillo		tenis
	azada		golf
2.	rojo	limonada	oído
	azul	agua	cara
	colores	leche	nariz
	amarillo	zumo	boca
	marrón	café	ojo
	verde	bebidas	barbilla
3.	asignaturas		dinero

Figura 3

El profesor sigue adelante con los apartados 2 y 3. En el apartado 2, los alumnos deben encontrar y rodear con un círculo la idea principal contenida en cada lista y en el apartado número 3, deben escribir palabras que encajen bajo el epígrafe de idea principal. Al acabar, se corrigen y discuten las respuestas correctas y el profesor se hace una idea de lo que han comprendido los alumnos y puede indicarles si han hecho bien el ejercicio. Si los alumnos no son capaces de finalizarlos, el profesor pone más ejemplos (directamente del Ejercicio de grupo si fuera necesario) y explica de nuevo el concepto.

Práctica independiente. Muy bien ahora, dad la vuelta a la hoja (véase la figura 4). Poned vuestro nombre. Vais a hacer unos ejercicios vosotros solos. Son como los que acabamos de hacer. En el número 1, leed las palabras escritas debajo del paraguas e intentad descubrir la idea principal. Escibidla dentro del paraguas. En el número 2 tenéis que pensar palabras que correspondan a las ideas principales. ¿Alguna duda? Responde a las preguntas. Bien, podéis comenzar. Prestad mucha atención. Recordad que una idea principal de una lista de palabras debe cubrir todas las palabras de la lista.

Clase 2

Información general.

Tarea: Ideas principales implícitas y detalles de párrafos.

Curso: Alumnos de tercer curso.

Consideraciones previas:

Los alumnos han captado el concepto de idea principal y los detalles y son capaces de encontrarlos cuando aparecen explícitas (frases temáticas). También poseen la capacidad de decodificación necesaria para leer el material.

Introducción. En la última clase aprendimos a encontrar la idea principal de párrafos cuando había una oración que enunciaba la idea principal. A esta oración le llamamos frase temática porque nos decía de qué trataba el párrafo, es decir, la idea principal de todo el párrafo. Hoy también vamos a buscar ideas principales de párrafos, pero los párrafos que leeremos no contienen ninguna frase temática. Tienen una idea principal pero tendréis que descubrir cuál es leyendo todos los detalles del párrafo. Muchos de los párrafos que vais a leer no contienen frases temáticas, por tanto, tendréis que decidir vosotros cuál es la idea principal. Es una técnica de lectura imprescindible, porque dice cuál es la información del párrafo que el escritor consideraba más importante.

Ejemplo. Observad el párrafo que he escrito en el cuadro. El profesor señala el cuadro (figura 5). Voy a leerlo en voz alta, vosotros seguid la lectura en silencio. El profesor lee el párrafo. Es un ejemplo de lo que hoy vamos a aprender. No contiene frase temática, sino que, en conjunto, el párrafo es una

Ideas principales en listas de palabras		
Ejercicio individual		
		Nombre
1.	lápiz pintura pluma rotulador tiza	paloma gorrión águila canario cuervo
2.	canicas cuerda balón juegos corro	pizza patatas fritas ensalada tortilla comida
3.	sentimientos	colores

Figura 4



lista de detalles. Esto no significa que no haya una idea principal porque sí la hay. Pero tenéis que decidir cuál es a partir de los detalles. La idea principal de este párrafo es «cómo ayudan los perros a las personas», porque cada frase dice cómo las personas son ayudadas por los perros.

Los perros policía pueden perseguir y dar alcance a los ladrones. Algunos perros trabajan en los caseríos reuniendo las vacas o las ovejas y ahuyentando ratas y ratones. Los perros de compañía son útiles porque son buenos amigos de sus amos.

Figura 5

Enseñanza directa. En la última clase aprendimos que la idea principal de un párrafo consiste en el tema y en lo que se dice del tema. Fue muy fácil encontrar la idea principal del párrafo porque había una frase que nos hablaba del tema y de lo que se decía del tema: la frase temática. Hoy tendremos que fijarnos en todos los detalles de los párrafos para entenderla.

Mirad el párrafo que he escrito en el cuadro. El profesor lo señala (figura 6). Voy a leerlo en voz alta, seguid la lectura en silencio. El profesor lee el párrafo: Primero vamos a pensar cuál puede ser el tema. ¿Alguien tiene alguna idea? Respuesta de los alumnos. ¿Estáis todos de acuerdo con que el tema de este párrafo es las tormentas? Respuesta de los alumnos. Muy bien, era fácil, pero ahora hay que ver qué dice sobre las tormentas y enunciar una oración con la idea principal. Nos puede servir de ayuda comenzar confeccionando una lista de todas las ideas del párrafo que hablan de las tormentas. ¿Quién comienza? Respuesta de los alumnos; *Las tormentas provocan inundaciones*. El profesor escribe éste y tres detalles más en una lista numerada en la pizarra.

Las tormentas pueden provocar inundaciones y hay gente que se han ahogado en ellas. Durante las tormentas caen rayos y las personas pueden morir fulminadas por un rayo. A veces, se levantan vientos huracanados y algunas personas han sido golpeadas o han resultado heridas por objetos volantes. Y, por supuesto, los tornados también pueden acompañar a las tormentas y ya sabes el peligro que entrañan.

Figura 6

Muy bien, éstas son las ideas que nos informan de las tormentas y la última vez aprendimos a llamarlas detalles secundarios. Como acompañan a la idea principal, vamos a estudiarlos e intentar extraer la idea principal. El profesor vuelve a leer los cuatro detalles secundarios de la pizarra. Bien, ¿Cuál sería una frase de la idea principal sobre el tema tormentas que incluya todos los detalles? Recordad que debe incluir todos los detalles. El profesor escribe las respuestas de los alumnos en la pizarra. Sí, hay varias posibilidades de enunciar la idea principal de un párrafo. Uno de vosotros ha dicho «las tormentas son peligrosas», otro ha dicho, «las personas pueden morir en una tormenta». Ambas oraciones contienen la idea principal, porque todos los detalles nos dicen «por qué las tormentas son peligrosas o cómo pueden las personas morir en ellas».

Ahora observad el siguiente cuadro. El profesor señala la figura 7. ¿Quién puede decirme lo que es? Respuesta de los alumnos. Sí, es una mesa. Vamos a emplear un dibujo de una mesa para comprender mejor que la idea principal y los detalles se complementan. Igual que las patas sostienen la mesa, los detalles secundarios sostienen la idea principal. Vamos a escribir la idea principal sobre la mesa y los detalles en cada una de las patas. Comencemos por los detalles. El profesor escribe las respuestas de los alumnos en las patas. Bien, ahora vamos a escribir encima de la mesa la idea principal que va con los detalles. El profesor escribe la idea principal. Igual que las patas de la mesa sostienen la idea principal del párrafo, los detalles sostienen la idea principal. Cuando tengáis que decidir cuál es la idea principal de un párrafo, recordad la mesa y las

patas para comprender mejor como las ideas principales y los detalles van juntos.

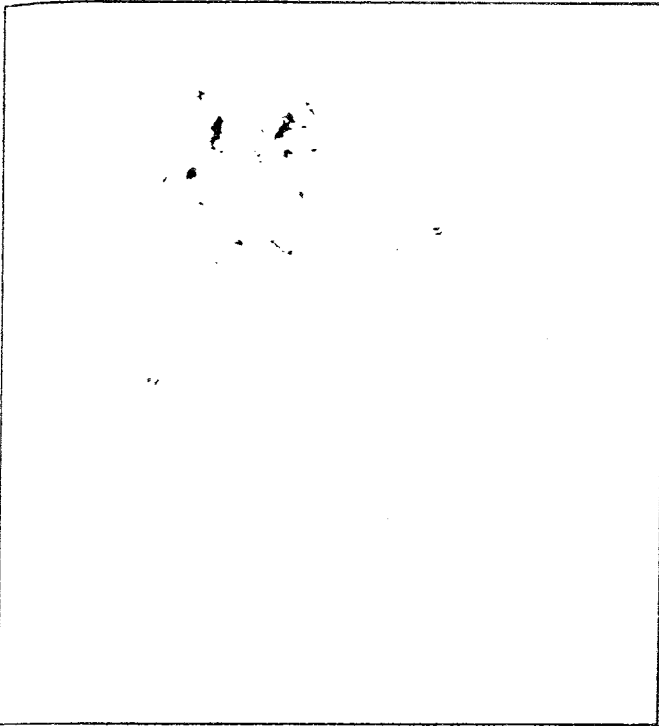


Figura 7

Ejercicio dirigido por el profesor. Tengo una hoja de trabajo que vamos a realizar juntos. El profesor distribuye el Ejercicio de Grupo «Ideas principales implícitas y detalles» (figura 8). Leed en silencio el párrafo del apartado numero 1 e intentar decidir cuál es la idea principal. No contiene frase temática, por tanto deberéis guiarnos por los detalles para determinar la idea principal. Después tachad la letra de la frase que creáis que enuncia correctamente la idea principal. Los alumnos realizan el ejercicio. Bien ¿Qué tal ha ido? ¿Quién puede decirme cuál es la idea principal? Respuesta de los alumnos. C es la respuesta correcta «Los animales ayudan de distintos modos a las personas». ¿Quién puede decir cuáles son los detalles sobre la idea principal? Respuesta de los alumnos. Bien. Por qué es incorrecta la a? Respuesta de los alumnos. Sí, la respuesta a dice que obtenemos muchos alimentos de los animales, pero lo único que el párrafo dice sobre ello es que las vacas no dan leche. El resto de los detalles no encajan en «Obtenemos muchos alimentos diferentes de los animales»?

Ideas principales implícitas y detalles en párrafos

Ejercicio de grupo

1. Los caballos transportan a las personas. Las mulas arrastran cargas pesadas. Los perros guían a las personas ciegas por la calle.
 - (a) los animales nos dan muchas clases de alimentos.
 - (b) los caballos y las mulas hacen el trabajo pesado.
 - (c) los animales ayudan a las personas de distintas maneras.
 - (d) los perros y los caballos son buenos compañeros de las personas.

2. Tom Smith puede levantar un barbo de más de 200 kilos. Tom puede coger una gruesa guía de teléfonos y partirla en dos con las manos. Tom puede lanzar un balón a 70 metros de distancia y lanzar una pelota de béisbol a 140 metros. Tom es tan fuerte que nunca ha perdido una pelea en la escuela.

3. Los petirrojos hacen sus nidos en los árboles. Las águilas construyen los nidos en lugares altos y rocosos. Los faisanes construyen los nidos en campos o praderas. A los gorriones les gusta hacer los nidos en pajareras o en los aleros de las casas. Los pingüinos construyen sus nidos en playas rocosas.

4. Para crecer, las plantas necesitan un suelo rico en minerales. Las plantas también necesitan un gas llamado dióxido de carbono. Sin él, las plantas morirían. Y, por supuesto, las plantas necesitan agua y una temperatura cálida.

Figura 8

Ahora pasad al apartado número dos. Leed el párrafo en silencio y después, escribid lo que consideréis la idea principal en la línea en blanco. Recordad el ejemplo de la mesa y las patas para ayudáros. Los alumnos realizan éste y otros ejercicios y el profesor modera la discusión sobre las respuestas correctas. Si surgen problemas o dudas, el profesor las aclara o repite las explicaciones necesarias.

Práctica independiente. Lo último que vamos a hacer es completar una hoja de trabajo individualmente. Dad la vuelta a la hoja (figura 9). Poned vuestro nombre en el extremo superior. Aquí tenéis párrafos que no enuncian las ideas principales, es decir, tendréis que leer todos los detalles para sacar las ideas principales. En los apartados números 1 y 2, debéis seleccionar entre las opciones que se os brindan, el enunciado correcto de la idea principal. Tachad la letra del enunciado que consideréis correcto. En los apartados números 3 y 4, debéis escribir una frase que contenga las ideas principales de los párrafos. ¿Habéis comprendido las instrucciones? Respuesta de los alumnos. El profesor aclara las posibles dudas. Al hacer el ejercicio recordad el ejemplo de la mesa y las patas, la idea principal debe recoger todos los detalles del párrafo. Trabajad con atención.

Clase 3

Información general.

Tarea de idea principal:

Esquema de idea principal en pasajes breves - explícita.

Curso: Alumnos de sexto grado.

Consideraciones previas:

Se ha enseñado a los alumnos a identificar ideas principales implícitas y explícitas de pasajes breves (3 o 4 párrafos de extensión). Los alumnos poseen habilidades decodificadoras necesarias para leer el material.

Introducción. Llevamos algún tiempo estudiando las ideas principales. Habéis aprendido a encontrar directamente las ideas principales enunciadas en párrafos; las hemos llamado frases temáticas. Habéis aprendido a determinar la idea principal de un párrafo que no la enuncia examinando los

detalles. Y habéis aprendido que los pasajes breves pueden tener ideas principales que abarcan varios párrafos. Hoy vamos a continuar con las ideas principales de pasajes breves. Vais a aprender a extraer la idea principal de un pasaje breve directamente enunciada y a enumerar el resto de las ideas principales del pasaje bajo la idea principal general. Para que comprendáis mejor como se completan estos dos tipos de ideas principales, vais a aprender a hacer un esquema. Es importante porque cuando leáis libros de textos de ciencias naturales y de ciencias sociales podréis extraer la información importante y recordar con más facilidad las ideas importantes del tema.

Nombre
Ideas principales implícitas y detalles en párrafos

Ejercicio individual

1. Los dinosaurios eran animales enormes que recorrían pesadamente la tierra. Algunos eran de tamaño mediano, como el hombre o los caballos pequeños. Y otros eran bastante pequeños. Algunos de ellos vivían en la tierra, pero la mayoría vivían en el agua o se remontaban en el aire.
 - (a) Los dinosaurios eran de distintos tamaños.
 - (b) La mayoría de los dinosaurios eran bestias grandes.
 - (c) Algunos dinosaurios eran de tamaño mediano, como las personas.
 - (d) Todos los dinosaurios eran criaturas peligrosas.

2. Chicago tiene edificios altos como la Torre de Sears y el edificio de John Hancock. San Francisco tiene el edificio Pirámide, que es muy alto. Atlanta y Detroit también tienen algunos edificios muy altos. Y por supuesto, Nueva York es conocida por los edificios altos como el World Trade Center y el Empire State.
 - (a) Chicago tiene los edificios más altos del mundo.
 - (b) Sólo se encuentran edificios altos en los EEUU.
 - (c) En varias ciudades distintas hay edificios altos.
 - (d) Nueva York tiene los edificios más altos del mundo.

3. El padre de Kathy siempre gana cuando juega al dominó. La hermana de Kathy, Susan, siempre gana en las carreras. Kathy nunca ha ganado un concurso en la escuela y nunca acierta las letras para adivinar las palabras.

4. Cuando un esquimal dice «mush» los perros del trineo empiezan a correr. Cuando un vaquero dice «whoa», el caballo se para. A los camellos se les dice «hut, hut» y corren más deprisa. Cuando la gente dice a sus perros «quieto» o «cógelo», los perros se sientan o corren tras el palo.

Figura 9

Ejemplo. He aquí un ejemplo de lo que vamos a hacer hoy. El profesor señala el cuadro de la pared (figura 10). Seguid la lectura en silencio mientras leo en voz alta. El profesor lee el pasaje en voz alta. El pasaje tiene una idea principal en la primera frase «los animales ayudan de varias formas a las personas». Así pues, esta frase contiene la idea principal del pasaje. Para comprobarlo leed los párrafos del pasaje. Cada uno menciona una forma diferente en que los animales ayudan al hombre. El primero habla de la comida que conseguimos de los animales; el segundo sobre la utilidad de los animales para trabajar y transportar cargas; el tercero sobre otros productos que conseguimos de los animales y el último sobre cómo nos ayudan a divertirnos.

Mirad el siguiente cuadro. El profesor lo muestra (figura 10). Aquí tenemos de nuevo la mesa y las patas, pero esta vez tengo la idea principal de todo el pasaje en la mesa y la idea principal de cada párrafo en las patas. Así que igual que los detalles de un párrafo sostienen la idea principal, la idea principal de los párrafos sostienen la idea general del pasaje. Vais a aprender a encontrar una frase que contenga la idea principal de todo el pasaje. Lo haréis leyendo pasajes y haciendo esquemas con la idea principal del pasaje al principio y con las ideas principales de los párrafos a continuación de la idea principal del pasaje.

Los animales son útiles por muchas razones. Los animales nos dan comida. Por ejemplo, conseguimos carne de las vacas y de los cerdos, y huevos de las gallinas.

Los animales son útiles para el trabajo y el transporte. Los caballos llevan a las personas y tiran de las carretas. Las mulas pueden arar los campos y llevar cargas. En algunos países, los elefantes hacen el trabajo pesado que los humanos no podrían hacer.

Conseguimos otros productos de los animales. El cuero que usamos para abrigos, cinturones, monederos y equipos de deporte procede de las vacas, los cerdos e incluso los canguros. El jabón y muchos productos químicos que se emplean en la comida y en la medicina proceden de los animales.

Los animales también nos proporcionan diversión. Cabalgar es muy divertido. Pescar es un deporte que muchos disfrutan y a muchas personas les gusta vivir con perros, gatos, peces y pájaros.

Figura 10

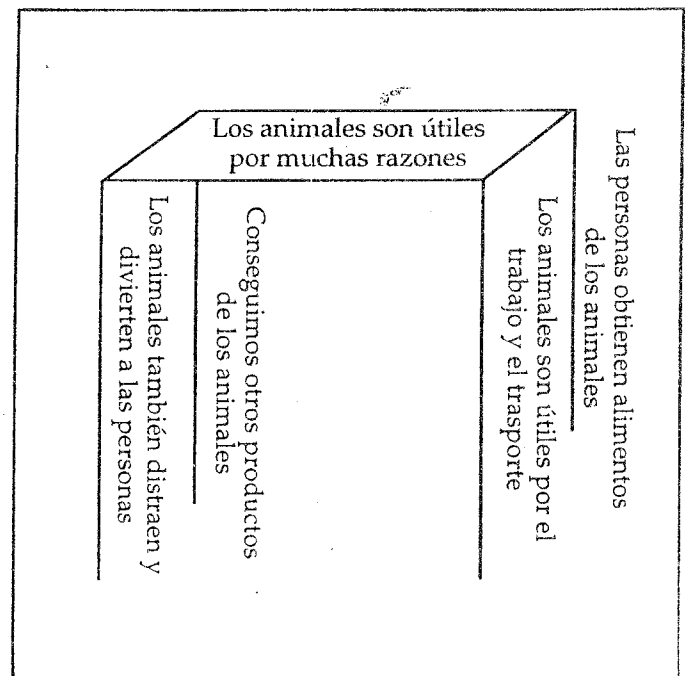


Figura 11

Enseñanza directa. Observar el pasaje de este cuadro. El profesor muestra el cuadro (figura 12). Necesito un voluntario que lo lea en voz alta. Un alumno se ofrece voluntario. Seguid la lectura en silencio mientras John lo lee en voz alta, pero durante la lectura, intentad sacar la idea principal de todo el pasaje y las ideas principales que apoyan esta idea. Recordar el ejemplo de la mesa y las patas. Los alumnos leen el pasaje.

Bien, ahora vamos a ver cuál es la organización del pasaje. En primer lugar, ¿Cuál es el tema? Respuesta de los alumnos. Sí, está claro que este pasaje habla de la electricidad. Ahora hay que ver qué dice sobre el tema electricidad. Recordad que estamos buscando dos tipos de ideas principales: la idea principal que cubre toda la información y la idea principal de los párrafos del pasaje. ¿Alguien cree tener la idea principal de todo el pasaje? Jenny responde. ¿Cuántos estáis de acuerdo con Jenny en que la primera frase es la idea principal de todo el pasaje? Respuesta de los alumnos. Al parecer, la mayoría coincidís en que la idea principal es «se puede generar electricidad de distintas formas». Jenny, ¿por qué no rodeas con un círculo esta frase para mostrar qué indica la idea principal del pasaje? Ahora, ¿Cuáles son las ideas principales incluidas en el pasaje? Es decir, ¿qué ideas podríamos escribir en las patas de la mesa que sujetaran la mesa? Respuesta de los alumnos. Parece que todos estáis de acuerdo en que todos los párrafos contienen frases temáticas. En el primer párrafo es la segunda oración y en el segundo, tercero y cuarto, es la primera oración. Por tanto, sabemos que la idea principal del pasaje es que hay distintas formas de generar electricidad. Después, las ideas principales de cada párrafo dicen que una de las formas es la combustión de carbón, petróleo o gas natural, otra es con energía nuclear; otra son los saltos de agua y la luz solar o el viento. ¿Alguien puede subrayar cada una de las ideas principales en el cuadro? Respuesta de los alumnos.

Hay muchas formas de generar electricidad. Una es en centrales que queman carbón, petróleo o gas natural. Esto produce vapor que hace girar un generador y produce electricidad. Las centrales de carbón, petróleo y gas son la forma más común de generar electricidad.

También se produce electricidad en las centrales nucleares. La energía nuclear desprende calor. Este calor desprende vapor que hace girar un generador y produce electricidad, igual que una central que emplee carbón, petróleo o gas. Las centrales nucleares funcionan bien, pero hay quien piensa que son peligrosas y deberían cerrarse.

También los saltos de agua producen electricidad. El agua contenida en una presa pasa por grandes tuberías a enormes ruedas de agua. El agua mueve las ruedas que están conectadas a un generador. Las centrales que emplean agua son buenas porque son limpias y seguras.

También se utiliza la luz del sol y el viento para producir electricidad. Los paneles solares calientan el agua que se empleará para producir electricidad. Para ello se conectan aspas de enormes molinos a los generadores. La electricidad del viento o el sol es una buena idea porque el sol y el viento son de todos.

Figura 12

Ahora vamos a hacer un esquema. Observar el siguiente cuadro. El profesor muestra el cuadro (figura 13). Aquí hay un esquema que podemos utilizar con este pasaje. Fijaos que comienza con «idea principal del pasaje» y va seguido de cuatro líneas en blanco numeradas. Primero escribiremos la idea principal y después el resto de las ideas. ¿Alguien me ayuda a escribir?. Salen voluntarios.



Idea principal del pasaje

Ideas principales en el pasaje

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____

Figura 13

Bien, ya tenemos el esquema del pasaje. En realidad es un resumen del texto. Un resumen, en caso de que desconozcáis la palabra. Enumera los puntos principales y omite los detalles. Vamos a leer el esquema y ver si es un buen resumen del pasaje. Dice que la idea principal del pasaje es que hay distintos modos de generar electricidad. Entre ellos está la combustión de carbón, petróleo o gas natural. El empleo de energía nuclear, de los saltos de agua o de la energía solar eólica. ¿Son estas las ideas importantes del pasaje?. Respuesta de los alumnos. Sí, estoy de acuerdo, son las importantes y hemos hecho un esquema muy bueno. ¿Y las ideas como «la energía nuclear desprende calor» o «el agua contenida en una presa se conduce por largas tuberías hasta enormes ruedas de agua? El profesor señala estas frases en el texto, ¿son ideas principales? Respuesta de los alumnos. Cierto, no son ideas principales, sino detalles que completan

las ideas principales del pasaje. Los detalles son necesarios y no hay que olvidarlos ni ignorarlos, pero sólo sirven de apoyo a las ideas principales.

Muchas mercancías se transportan por tierra. Por ejemplo, camiones grandes y pequeños transportan mercancías y material de todas las formas y tamaños. Los trenes transportan cargas extremadamente pesadas y voluminosas. Los aviones llevan cargas aéreas. En los negocios se emplea el transporte aéreo porque es muy rápido, pero también es muy caro. Los helicópteros también se utilizan para transportar mercancías por aire y, en algunos lugares, se utilizan globos de aire caliente para el transporte de materiales.

Los barcos, gabarras y otras embarcaciones se utilizan frecuentemente para transportar mercancías por lagos, ríos, canales y océanos. Las grandes cargas de petróleo, carbón y cereal se transportan frecuentemente por vía fluvial. Por tanto, las mercancías pueden transportarse por tierra, agua y aire.

Idea principal del pasaje _____

Ideas principales en el pasaje

1. _____
2. _____
3. _____

Figura 14

Este pasaje sobre la electricidad es bastante fácil porque enuncia la idea principal y el resto de las ideas directamente, sin embargo, los escritores no siempre escriben así. Vamos a leer el siguiente texto (el profesor muestra otro cuadro, figura 14) y a extraer la idea principal del pasaje y las ideas contenidas en él. El profesor sigue los mismos pasos que con el pasaje sobre la electricidad, pero esta vez, les ayuda a identificar una idea principal explícita al final del pasaje (las mercancías pueden transportarse por tierra, mar o aire).

Aplicación dirigida por el profesor. Buen trabajo. Ahora vamos a trabajar juntos en el esquema. Echad un vistazo a esta hoja que voy a repartir. Distribuye el ejercicio de grupo «esquemas de

ideas principales de pasajes breves» (figura 15). Leed el pasaje e intentad extraer la idea principal del pasaje y las ideas principales que contiene, es decir, buscad la oración que escribiríamos en la mesa y las oraciones que escribiríamos en las patas. Escribid las respuestas en los espacios en blanco de la parte inferior de la página. Los alumnos realizan el ejercicio individualmente. Cuando terminan, el profesor modera una discusión sobre la corrección de las respuestas, corrige los fallos que hayan tenido y valora la eficacia de sus explicaciones. Si es necesario, se vuelven a explicar conceptos que no hayan quedado claros.

Práctica independiente. Bien hecho. Para finalizar la clase, quiero que realicéis un esquema sin mi ayuda. Dad la vuelta a la hoja (figura 16). Escribid vuestro nombre en el espacio en blanco el extremo superior, haced exactamente lo que hemos hecho juntos.

ESQUEMA DE IDEAS PRINCIPALES EN PASAJES BREVES

Ejercicio de grupo

La escasez de alimentos se debe a una serie de razones. El clima es una de ellas. En muchas zonas del mundo, pasan períodos prolongados de tiempo sin que llueva. Cuando no llueve, los ríos se secan y la tierra se endurece o se reduce a polvo. Muchas personas mueren de hambre.

Otra razón de la escasez de comida en el mundo es la agricultura de subsistencia. La agricultura de subsistencia consiste en que los agricultores cosechan la comida suficiente para la familia, sin excedentes para casos de emergencia. Si hay una sequía, una inundación o cualquier otro desastre, no se dispone de reservas.

El crecimiento de las ciudades también ha agravado este problema. Cada vez hay más gente que emigra a las ciudades. La tierra que se destina a las ciudades no puede emplearse para el cultivo o el pastoreo. En lo que antes era tierra cultivable, se construyen oficinas y fábricas. Con la disminución de tierra cultivable, se cosechan menos alimentos.

Idea principal del pasaje _____

Ideas principales en el pasaje

1. _____

2. _____

3. _____

Figura 15

IDEAS PRINCIPALES EN PASAJES BREVES

Práctica individual

La energía eólica, geotermal y vegetal son buenos sustitutos de la energía que se obtiene del petróleo y del gas.

La energía geotermal es un buen sustituto de la energía del petróleo y del gas. Proviene del calor acumulado en el manto de la tierra. Cuando el agua subterránea llega a zonas calientes, se transforma en vapor. A veces puede aprovecharse y emplearse para generar energía.

Las plantas absorben la energía solar. Las plantas la emplean para alimentarse. Algunas plantas pueden procesarse y obtener alcohol líquido. Brasil, por ejemplo, está intentando sustituir el petróleo por alcohol. Por tanto, la energía de las plantas es un buen sustituto de la energía del petróleo y el gas.

El viento es otro posible sustituto del petróleo y del gas. Si el viento sostuviera una velocidad de 21 millas por horas, produciría 7.000 veces más electricidad de la que se produce en Hoover Dam en un año. Los molinos de viento pueden transformar la energía eólica en electricidad.

Idea principal del pasaje _____

Ideas principales en el pasaje

1. _____

2. _____

3. _____

Figura 16

Buscad la idea principal del pasaje y las ideas contenidas en el pasaje. ¿Tenéis claro lo que hay que hacer? Respuesta de los alumnos. Podéis empezar. Prestad atención y recordad que la idea principal del pasaje cubre el resto de las ideas. Los alumnos realizan el ejercicio.

Cómo adaptar el material existente para que incluya más enseñanza directa de la comprensión de ideas principales

Las clases descritas se han propuesto como modelos por un motivo concreto: el objetivo perseguido es proporcionar un estereotipo, es decir, un modelo, del resultado de la aplicación de los principios de la enseñanza directa cuando se preparan clases sobre la comprensión de las ideas principales. Esta información puede ser de utilidad inmediata para los especialistas en currículos, autores de material de lectura y profesores en general. Sin embargo, pocos profesores tienen tiempo para preparar clases de lectura y tal vez no sea la mejor forma de emplear el tiempo de que disponen, dadas las excesivas demandas del trabajo en el aula. En lugar de dedicarse a escribir material original, los profesores echan mano de las clases incluidas en los textos existentes en el mercado, en la mayoría de los casos textos básicos de lectura. De hecho, es sensato y eficaz emplear dicho material.

Ahora bien, se han criticado los textos básicos por falta de rigor en la enseñanza de la comprensión (Durkin, 1981). Durkin comprobó que los procedimientos relacionados con la comprensión no eran directamente didácticos, sino que en su mayor parte consistían en evaluaciones o prácticas de las habilidades de comprensión. Aunque los programas de lectura básicos actuales sean superiores a los examinados por Durkin (editados en 1978 y 1979) tanto en calidad como en cantidad de enseñanza de comprensión, hasta cierto punto siguen presentes las limitaciones que esta autora señaló, es decir los profesores no siempre encuentran en los manuales clases de comprensión lectora completas, coherentes y en las que realmente se enseñe al alumno.

A continuación ponemos un ejemplo de cómo

puede un profesor adaptar una de estas clases para que incluya aspectos del método de enseñanza directa presentado en este capítulo. He seleccionado y analizado una unidad sobre comprensión de la idea principal representativa de los programas básicos actuales más conocidos. Después, propongo algunas sugerencias para adaptar o modificar la clase. Se ha extraído de un texto básico de cuarto grado (Barefoot Island, Ginn Reading Program, Clymer y Venezky, 1982). La figura 17 muestra la sección de ejercicios sobre la lección del libro del profesor (págs. 155-156). La figura 18 reproduce una página de ejercicios del libro de ejercicios; no se ha reproducido el ejercicio complementario del libro de texto incluido en la unidad.

COMPRENSIÓN

Idea principal: identificación de la idea principal de un párrafo (práctica)

Pregunte a los alumnos:

¿Cuál es la diferencia entre la oración de la idea principal y el resto de las oraciones del párrafo? (La idea principal es un enunciado general que dice de qué trata todo el párrafo. El resto de las oraciones son normalmente detalles específicos que ilustran la idea principal.)

Explique que los escritores no enuncian la idea principal en cada párrafo. Cuando no se enuncia, los lectores deben preguntarse ¿Cuál es la idea? ¿qué quiere decir el autor?

A continuación diga:

Escuchad el párrafo que os voy a leer. Tratad de extraer la idea principal.

«Bob y María ganan dinero clasificando hojas. Carmen actúa de payaso en fiestas y celebraciones de cumpleaños. Algunas familias de la ciudad llaman a Bruce «su canguro preferido»

Lea en voz alta estas oraciones y que los alumnos decidan cuál describe mejor el párrafo conjunto.



1. Bruce es un canguro popular (detalle secundario).

2. Hoy en día los niños tienen muchas dificultades por encontrar trabajo (idea principal contradictoria).

3. Los jóvenes ganan dinero haciendo cosas muy diferentes (idea principal).

Pida a los alumnos que expliquen por qué el número 2 no es la elección correcta. Asegúrese de que los niños entienden que, aunque sea enunciado de idea principal contradice las ideas del párrafo.

Para trabajar el concepto de idea principal, realice la actividad de la página 43 del libro de Ejercicios. Esta página tiene el formato empleado en el Test de la Unidad. Cuando los alumnos hayan terminado, corrija las respuestas con ellos. Pídales que expliquen por qué algunas de las opiniones no son enunciados de la idea principal.

Figura 17. Enseñanza de la comprensión de la idea principal de un manual básico.

Del Manual del Profesor, Barefoot Island del Ginn Reading Program de Theodore Clymen et al. Copyright 1982, Ginn and Company (Xerox Corporation). Reproducción autorizada.

Ésta no es la primera unidad sobre ideas principales del libro de lectura de cuarto grado. Va precedida de una unidad muy elaborada sobre ideas principales (libro del profesor, pág. 146-147). Esta unidad resultó ser bastante completa en lo tocante a las cinco etapas del método de enseñanza directa. Se anima al lector a analizar la figura 1 y 2 para comprobar si contiene las características del método de enseñanza directa presentado en este capítulo. Después puede decidir cómo adaptarla de modo que se aproxime más al método. Dedico los apartados siguientes a describir el análisis que yo he realizado.

Nombre

Lee cada relato. Rellene el círculo de la frase que diga de que se trata.

1. Alyssa hizo una encuesta a 20 alumnos de 4º grado. A la mayoría de ellos, la estación que más les gustaba era el verano. Estar de vacaciones era la razón por la que preferían el verano. Muchos niños afirmaron que les gustaba el buen tiempo, la ropa y los deportes de verano.

- (a) Alyssa hizo una encuesta a 20 alumnos de 4º grado.
- (b) Los niños que Alyssa entrevistó preferían el verano por varias razones.
- (c) A muchos niños les gusta la primavera porque les agrada el buen tiempo.
- (d) Algunos niños van de viaje cuando están de vacaciones.

2. En Nueva Jersey hay un edificio de oficinas con forma de elefante. En California, una tienda de regalos tiene forma de dinosaurio. En Los Angeles hay un bar con forma de salchicha gigante y un restaurante que es como un sombrero. Estos no son los únicos ejemplos de edificios con formas de objetos. En Boston hay una cafetería que es igual que una botella de leche.

- (a) En Los Angeles hay una salchicha gigante de metal.
- (b) La mayoría de los edificios de América son parecidos.
- (c) En América hay algunos edificios curiosos.
- (d) En California hay algunos edificios interesantes.

3. El cacahuete no es una fruta ni un fruto. El árbol de los cacahuetes es parecido a otros árboles frutales, con la diferencia de que no se ve la fruta. Los cacahuetes crecen bajo tierra. Los tallos crecen de las ramas del árbol hasta que llegan a la tierra. Después se entierran y en el extremo de cada tallo nace un cacahuete.

- (a) Los tallos de la planta se entierran en la tierra.
- (b) Los cacahuetes se tuestan o se emplean para hacer mantequilla.
- (c) Los cacahuetes no se ven hasta que se recogen.
- (d) El cacahuete es un fruto de tipo especial.

Actividad complementaria: Escribir un título para cada párrafo.

Figura 18. Página extraída del libro de trabajo que complementa una unidad sobre comprensión lectora. Del Manual del Profesor, Barefoot Island del Ginn Reading Program de Theodore Clymen et al. Copyright 1982, Ginn and Company (Xerox Corporation). Reproducción autorizada.

Introducción

La unidad no contiene una introducción formal, aunque la primera frase del libro del profesor pida a los alumnos que recuerden qué es una idea principal y en qué se diferencia de los detalles secundarios. Sin embargo, el profesor familiarizado con esta unidad y las precedentes no tendrá dificultades para describir el contenido y los objetivos. Por ejemplo, una presentación simple y adecuada sería:

La semana pasada leímos el cuento «los últimos días de claridad, segunda parte» y estudiamos la idea principal de los párrafos. Hoy vamos a continuar aprendiendo cosas sobre las ideas principales de los párrafos. Recordad que la idea principal nos dice de qué trata todo el párrafo. El resto de las ideas acompañan o sostienen la idea principal. Lo último que aprendimos fue que, a veces, las ideas principales aparecen en una frase del párrafo o del relato; hoy vamos a trabajar con párrafos en los que no aparece la frase con la idea principal y vosotros tendréis que decidir cuál es. (la unidad anterior «enseñanza introductoria» hacía hincapié en las ideas principales explícitas, mientras que esta unidad se centra más en las ideas principales implícitas). Saber cómo encontrar o extraer las ideas principales es una habilidad de lectura importante porque así sabréis cuáles son las ideas del autor.

Ejemplo

La unidad tampoco incluye un ejemplo. Se podría emplear la selección utilizada para la enseñanza (Bob y María), pero quizá convenga reservarla para la fase de enseñanza directa. El profesor podría escribir un párrafo breve como ejemplo de lo que van a estudiar, pero no es la forma más eficaz de emplear el tiempo. Una posibilidad sería que los alumnos revisaran el material educativo tratado anteriormente en el Libro de Ejercicios o en el Libro de Estudio. El profesor podría decir lo siguiente:

Buscad la página 39 del Libro de Ejercicios. La semana pasada hicimos ese ejercicio. Leed el primer párrafo en voz baja mientras yo lo leo en voz alta. (El profesor lee el párrafo ¿Cuál es la oración que expresa la idea principal del párrafo? Respuesta de los alumnos. Sí, la respuesta es «La comida es una fuente importante de energía y crecimiento» Hoy aprenderemos a extraer ideas principales de párrafos como este.

Enseñanza directa

El párrafo del libro del profesor que comienza «Explíquese que los escritos no...», hasta «... contradice las ideas del párrafo» es una buena orientación sobre la elaboración de una idea principal implícita. Sin embargo, podría mejorarse si se proyectara en la pared el párrafo de Bob y María. Es mucho más fácil trabajar la lectura comprensiva cuando los alumnos pueden leer el material que cuando solamente escuchan el párrafo que lee el profesor. Tal vez el profesor deba preparar uno o dos textos más, en caso de que fuera necesario recalcar algún concepto. Una posibilidad más eficaz sería seleccionar uno o dos textos de los ejercicios del Libro de Ejercicios o del Libro de Estudio que completen esta unidad. El problema que surge cuando se emplean varios de estos textos es que luego el profesor no dispone de ejercicios para las etapas de aplicación dirigida y práctica independiente.

Aplicación dirigida por el profesor

Del segundo al último párrafo del Libro del Profesor («Realizar ejercicios sobre ideas principales...») se dan instrucciones para que los alumnos realicen la



página 43 del Libro de Ejercicios. Además el profesor debe revisar con ellos las respuestas una vez finalizado el ejercicio. Este es un ejemplo de aplicación dirigida por el profesor; sin embargo, no se comienza a corregir hasta que no han acabado la página entera. Para aumentar el feedback inmediato, el profesor podría realizar los ejercicios de la página 43 del modo propuesto en la clase modelo de este capítulo, es decir, los alumnos realizan uno o dos ejercicios, se corrigen y se sigue adelante con el resto. De esta forma, los alumnos saben inmediatamente si lo han hecho correctamente y el profesor sabe si es necesario recalcar o volver a explicar algún punto dudoso.

Práctica independiente

Los alumnos podrían realizar la página 45 del Libro de Estudio (un ejercicio similar al de la figura 2) para ejercitarse en la determinación de la idea principal de un párrafo.

¿Y el resto de material complementario incluido en las hojas de trabajo, juegos, programas de ordenador, etc.? ¿Cómo pueden modificarse o adaptarse a la enseñanza directa de la comprensión de la idea principal? Primero hay que valorar el objetivo y empleo del material. Si tiene por objeto la práctica y refuerzo de la enseñanza previa sobre la idea principal, tal vez no sea aconsejable su modificación. Pero si usted pretende emplear el material complementario para enseñar una o más técnicas de comprensión de la idea principal será necesario realizar un análisis similar al llevado a cabo con los manuales de lectura básicos. Por ejemplo, si desea utilizar un programa que incluye la enseñanza de la idea principal como parte integral de un programa de comprensión lectora, primero compruebe si incluye enseñanza dirigida por el profesor. Si esta es insuficiente o inexistente, tendrá que elaborarla en base al componente de enseñanza que incluya. Como en el caso los manuales de lectura básicos, las áreas de introducción/ejemplo, enseñanza directa y aplicación dirigida por el profesor es donde tiene lugar mayor cantidad de análisis, por tanto esté listo para desarrollar, discutir o elaborar cualquier apoyo educativo sobre ideas principales que le brinde el programa. En resumen, si el material complementario tiene un objetivo puramente educativo, evalúe

su eficacia y utilícelo cuando estime conveniente.

Conclusiones

El método de enseñanza directa para trabajar la comprensión de las ideas principales presentado en este capítulo no debe considerarse el único o el mejor método. Ninguna estrategia para enseñar la habilidad de comprensión técnica debe ser nunca considerada definitiva. De hecho, otros autores de este libro han recomendado alternar técnicas y métodos.

Lo único que aquí se presenta es una forma de enseñar sistemática e intensivamente a comprender las ideas principales. El valor de este planteamiento reside en que se basa en lo que se sabe sobre la enseñanza eficaz. Cuando se diseñen clases originales o se modifiquen otras ya existentes, no es preciso seguir el método al pie de la letra, porque no hay nada establecido. El objetivo debería ser hacer del profesor el factor crítico de la enseñanza, es decir, él es quien describe a los alumnos el contenido de la lección, pone un ejemplo, enseña la lección y después, gradualmente, deja la responsabilidad del aprendizaje en manos del alumnos mediante ejercicios de aplicación dirigida y práctica individual. En otras palabras, lo que cuenta es el espíritu de la enseñanza directa, no la naturaleza de las cinco etapas recomendadas.

Para finalizar, aunque no se haya dicho expresamente, este método es generalizable a otros aspectos de la enseñanza de la comprensión lectora. Se ha comprobado que es eficaz no solo para enseñar a comprender las ideas principales (Baumann, 1984b), sino también para enseñar a comprender relaciones anafóricas (Baumann, 1986). Otras habilidades de comprensión (por ejemplo, causa / efecto, secuencia, caracterización / impersonización, predicción de resultados, lenguaje figurativo y conclusiones) podrían abordarse eficazmente siguiendo el mismo planteamiento.

Notas de la lectura

*Algunos fragmentos de esta sección se han extraído de J. F. Baumann, «Implications for reading instruction from the research on teacher and school effectiveness», *Journal of Reading*, 1984, 28, 109-115.



LECTURA: ACORTAR LAS ENTREVISTAS*

PRESENTACIÓN

Este texto corresponde a un capítulo que complementa la propuesta presentada en otras dos lecturas del mismo autor, presentadas anteriormente. Aquí Donald H. Graves desarrolla una alternativa para evaluar los avances de los alumnos, en lo que se refiere a los aspectos de lectura y escritura.

El recurso metodológico que propone para la evaluación, consiste en el uso de la entrevista con los alumnos, para apreciar los progresos en el aprendizaje, mediante un diálogo, en el cual las preguntas que haga el profesor deben ser cuidadosamente elaboradas.

En el trabajo docente, esta propuesta puede aportar valiosas sugerencias, para que el trabajo de evaluación consista en un proceso que enriquezca tanto las experiencias de los alumnos, como las del profesor.

ACORTAR LAS ENTREVISTAS

Desde 1983 cuando se publicó *Writing: Teachers and children at Work*¹, la entrevista de escritura ha tomado un peso enorme. Es cierto que el libro daba demasiado énfasis a la entrevista (aceptaré las culpas que me tocan: le dediqué cinco capítulos). Quiero ser claro: la entrevista -la instancia de escuchar- es el corazón de la buena enseñanza. Pero me parece necesario repensar el lugar que ocupa en el abordaje del proceso de escritura.

Hemos visto a la escritura como una situación de enseñanza estrictamente individual. Aunque muchos maestros han pasado de las correcciones con lápiz rojo a las correcciones mediante la entrevista, la filosofía básica de que la enseñanza es

sinónimo de corrección ha permanecido intacta. No pasan muchos días antes de que el maestro diga "¿Cómo llego a todos? En dos días, sólo he trabajado con seis chicos".

Cada entrevista dura en promedio unos veinte minutos por niño.

Lo reitero: mi propia obra ha contribuido a algunos de los malentendidos sobre las entrevistas. La mayor parte de los ejemplos del libro mostraban al maestro con un alumno. Demostre demasiado el trabajo con técnicas y con la publicación de textos de los niños mediante estructuras de entrevista individual. Pese a todo, la entrevista, en la que el niño habla y el maestro escucha, sigue siendo un elemento fundamental en mi visión de una enseñanza efectiva. Por esa razón, quiero revisar los elementos de la entrevista, para ver qué debe mantenerse, de modo de darle aun mayor efectividad. Una vez que hemos determinado lo que es esencial, aquellos aspectos de la enseñanza de la escritura que no son pertinentes a la entrevista pueden desplazarse a los contextos generales del aula, en los cuales sí son pertinentes.

ELEMENTOS ESENCIALES DE LA ENTREVISTA

La entrevista de escritura tiene como propósito preponderante ayudar al docente y al alumno a mantenerse en contacto con la escritura del niño. Existe en ella un aspecto tridimensional: (1) ¿De dónde viene el texto? (2) ¿Dónde está el texto ahora? (3) ¿A dónde va el texto? Los escritores tienen un sentido de la historia del texto e, inconscientemente, un sentido de su propia historia como escritores. Esto está demostrado en simples diálogos:

MAESTRA: ¿Cómo va eso, Brenda?

BRENDA: Bien, muy bien. Estoy escribiendo sobre que deberían permitirnos compartir más la escritura en otras aulas. Necesito hablar con otros chicos para tener sus opiniones,

MAESTRA: ¿En quién estás pensando?

*Donald H. Graves. "Acortar las entrevistas", en: *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique, 1992. pp. 87-101.



BRENDA: En Kelly y Jen.

MAESTRA: Bueno, andá.

Brenda da un breve antecedente de su escrito, informa apenas de lo que se trata, y de lo que la está ocupando. Si bien ella no necesariamente sabe sobre que va a escribir después, tiene alguna noción de resolución de su actual problema. Brenda conoce lo suficientemente bien la estructura de la clase como para decidir quien puede ayudarla, y también sabe que un modo efectivo de recoger datos en una cuestión del aula es salir a buscar ideas.

El método de Brenda para resolver su problema de información nace de los centenares de problemas que cada semana se resuelven en una clase. Es también una importante razón para limitar las conferencias. La niña sabe que se espera de ella que sea una buena solucionadora de problemas. La maestra está acostumbrada a delegar. En el diálogo que reproducimos, la cuestión no era tanto dar permiso a Brenda para consultar, como averiguar a qué compañeros Brenda consideraba ayudas efectivas para su trabajo.

ESCUCHAR LAS VOCES

Calculo que el ochenta por ciento de nuestras entrevistas con niños les permiten explicar qué es lo que están haciendo. Los chicos pueden escucharse a sí mismos hablar del tema y sentir cómo su voz presenta la información. Si el maestro siente que el control es escaso, puede formular preguntas para ayudarlos a retomar. Escuche atentamente la voz del niño, escuche las palabras, la trama, los personajes que revelan la compenetración del chico.

Si usted siente que se produce una oportunidad de enseñanza, cosa que puede ocurrir en menos del diez por ciento de las entrevistas, haga una demostración rápida de dos minutos. muestre al niño lo que quiere decirle en términos del paso siguiente. Cuando los planes del chico parecen buenos (ver capítulo 9), decida qué habilidad es apropiada para la "zona de desarrollo proximal"

puesta de manifiesto en la entrevista. Vigotsky describe esta zona como "la distancia entre el nivel evolutivo real" determinado por la resolución independiente de problemas, y el nivel evolutivo potencial" determinado por la resolución de problemas bajo la dirección de adultos o la cooperación con compañeros más capaces" En suma, trate de percibir la oportunidad de la enseñanza, el momento más apropiado para el aprendizaje. Estructuramos nuestra enseñanza mostrándoles a los niños los pasos que los ayudarán o quizá planteando un problema, más que tratando de resolverlo.

Lo que sigue es un ejemplo de como guiar a un alumno hacia el paso siguiente:

MAESTRA: ¿Cómo va eso Nicky?

NICKY: más o menos, no sé qué tendría que hacer ahora.

MAESTRA: ¿Qué estabas tratando de hacer?

NICKY: Creo que ya estoy por terminarlo, pero no puedo decidir cómo. Quiero que tenga un final con trampa, bueno, algo que los deje pensando.

MAESTRA ¿Sobre qué trata el texto?

NICKY: Es sobre unos chicos que están perdidos en los bosques y han sobrevivido durante cuatro días. Han encontrado un arroyo que creen que los llevará de vuelta a la civilización. Han visto volar sobre sus cabezas un helicóptero que lo estaba buscando. Pero yo no quiero uno de esos reencuentros tontos. Lo que quiero es que el lector piense que ellos salen, pero que no esté del todo seguro, y terminar ahí.

MAESTRA: ¿Qué podrías hacer que siembre la duda en la mente del lector?

NICKY: Ya sé, uno de los chicos podría enfermarse, enfermarse mucho por algo que comió y la gente se preguntaría si pudo salir a tiempo.



Nicky tiene planes firmes, y la maestra se limita a escuchar su inquietud sobre cómo lograr el tipo de final con efecto que el desea. Nicky da indicios de lo que quiere, y la maestra simplemente le da forma a la pregunta que el se está haciendo: "¿Qué podrías hacer que siempre la duda en la mente del lector?" Prolongar una entrevista cuando el niño tiene en mente un buen plan es un buen uso del tiempo de la entrevista. Esta charla con Nicky es efectiva gracias a las otras cosas buenas que están pasando en el aula. Los niños están acostumbrados a asumir la responsabilidad, desarrollando sus propios planes, y a negociar significados con los demás.

En algunas entrevistas, el docente, deliberadamente, *crea problemas*.

JENNIFER: Ya estoy lista para publicarlo.

MAESTRA: ¿Cómo decidiste que está listo?

JENNIFER: Y, bueno, lo terminé.

MAESTRA: ¿Qué hiciste para que esté listo para publicarlo?

JENNIFER: Eh... Lo miré. Bueno.

MAESTRA: No creo que estés del todo segura, Jennifer; fíjate bien. ¿Quién te gustaría que lo viera junto con vos?

JENNIFER: Christy.

MAESTRA: Bien. Fijáte, habla con Christy, y después hacéme saber cuando ya hayas terminado, y puedas mostrarme cómo es que lo dejaste listo para publicar.

Esta conferencia es corta debido a que, como Jennifer lo sabe existen procedimientos en el aula para preparar un texto para su publicación. Pero, igual que muchos otros chicos, ella se ha olvidado de hacer un doble control de sus convenciones antes de la publicación. No todos los niños necesitan consultar con otros, pero en este caso, la maestra pensó que a Jennifer la beneficiaría saber que

podía conversar con un compañero. La existencia de procedimientos cuidadosamente establecidos para tratar problemas mediante la consulta con otros niños y para hacer controles fue importante para el éxito de la entrevista.

La mayor parte de estas entrevistas tuvo lugar mientras el maestro daba vueltas por la clase. Las entrevistas "en marcha" son automáticamente más cortas porque el docente no está sentado, posición que sugiere tiempos más largos.

Los elementos esenciales para una buena entrevista son:

- La presencia del diálogo, la posibilidad de que maestro y niño escuchen la voz del niño. El maestro escucha y sigue la dirección que marca el alumno.
- Fluidez, para que el texto del niño siga adelantado. Las preguntas están apuntadas al "¿qué harás después?"
- Un futuro. La entrevista se basa en los planes del niño
- El paso del niño a nuevos pensamientos, a la zona de desarrollo proximal.
- Soluciones y luego planteo de nuevos problemas para que el alumno los considere.

Las entrevistas son más breves y mejores cuando el maestro aplica un conjunto de iniciativas, muchas de ellas basadas en acciones que usted ya ha probado en capítulos anteriores. Son de dos clases: las supervisiones de la clase que influyen sobre la duración y calidad de las entrevistas y actividades que se practican en la entrevista misma.

ACCIÓN: SUPERVISAR LA PROPIA ENSEÑANZA

Las entrevistas se acortan si uno ha considerado ya que es lo esencial para hacerlas más efectivas. Las siguientes son algunas áreas a evaluar:



- *Tiempo para escribir.* A menos que haya un mínimo de tiempo de escritura de cuatro sesiones por semana, de treinta y cinco o cuarenta minutos, usted se sentirá presionado. Si el maestro esta apurado y no escucha efectivamente, las entrevistas se convierten en una pérdida de tiempo, no demasiado diferente a la corrección masiva de cuadernos de trabajos.
- *Independencia del niño.* ¿En qué medida la estructura de la clase está organizada de modo que los niños puedan funcionar de modo independiente? Si usted esta interesado en la cuestión de la independencia de los chicos, intente las Acciones sugeridas en el Capítulo 3, "Estructurar una clase donde se lea y se escriba". El presupuesto de la entrevista es: "éste es tu texto, vos sos el que escribe, vos sos el que enseña, es tu responsabilidad". Si no se ha desarrollado un efectivo sentido de independencia, los chicos esperaran que el maestro les resuelva los problemas, y las entrevistas serán más prolongadas.
- *Minitalleres.* ¿Cuántas técnicas y herramientas de escritura son trabajadas mediante demostraciones en talleres breves? (capítulo 7). Mientras que en las entrevistas usted puede sentirse presionado por la necesidad de enseñar a cada niño a detectar y eliminar errores en las convenciones³, los talleres de pequeños grupos o de toda la clase pueden ser más oportunos para trabajar con las convenciones.
- *Demostraciones.* Cuando usted hace demostraciones, los niños tienen la oportunidad de ver y oír el tipo de decisiones que usted adopta mientras escribe. Se convierten en aprendices de su reflexión, revisión, cuestionamiento y descubrimientos. Se trata de una instancia de "tiempo para pensar"; hay que hacerlo sin apuro. Esto reducirá la tensión de maestros y alumnos y contribuirá a una mejor escucha, lo cual ampliará a su vez, las ambiciones de los alumnos.

ACCIÓN: SUPERVISAR A LOS NIÑOS

Si desarrollamos una estrategia de selección de qué niños están necesitando una entrevista, ahorramos tiempo y perfeccionamos las reuniones. No todas las entrevistas con los chicos requieren la misma atención. Algunos de ellos mantienen un trabajo sostenido durante días y hasta semanas, pero también están aquéllos que parecen parar y empezar cada día. Los "empezadores" escriben con escaso sentido de la historia cada texto comienza en el momento en que el niño pone su nombre en el papel. Los niños que están en esta fase necesitan más entrevistas. Su futuro es, en el mejor de los casos, incierto.

La mayoría de las entrevistas son reuniones grupales, en las que niños con necesidades similares actúan juntos. Esos tipos de entrevistas pueden tener lugar semanal o bisemanalmente, a medida que usted vea su necesidad.

Tenga en cuenta que dos de las cuatro entrevistas de situación deben tener lugar antes de que los chicos empiecen a escribir. Cuando los niños están en la etapa de planificación su tiempo y el de ellos es mejor empleado, y eso llevará a que las siguientes entrevistas sean más breves y eficientes. Si usted y los niños hacen planes conjuntamente, las entrevistas posteriores ya se harán sobre una base de entendimiento. Además cuanto más pronto participe usted en una composición, más efectivos serán más tarde su enseñanza, sus llamados de atención y sus comentarios.

ACCIONES EN ENTREVISTAS

La escritura es un oficio y la enseñanza es un oficio. Quienes trabajan en alguna disciplina suelen someter a reflexión y reconsideración determinadas herramientas o técnicas de su repertorio profesional. Cuando Jane Hansen me enseñó a esquiar, ella eligió un elemento de mi desempeño, el uso de los brazos y los bastones, para una secuencia de veinte repeticiones, y luego paso a las piernas, para otra secuencia parecida. Yo me concentro en varios elementos de mi repertorio con el fin de mejorarlos y automatizar esa mejora. Si voy a concentrarme



completamente en los niños, y de un modo útil, quiero que mi propio repertorio tenga gracia y sea fluido.

Las siguientes acciones contienen elementos de este tipo de "automatización". Deben ser herramientas esenciales en nuestro repertorio docente, y deben estar bien incorporadas a través de una buena práctica como para que podamos reconocer cuál es el lugar que les corresponde en las respuestas a los niños. Esas acciones tienen como finalidad la práctica, pero una práctica suficiente como para conectarnos con la calidad de nuestras intervenciones.

ACCIÓN: PRACTICAR LA ESCUCHA

Una vez al mes, a partir de ahora, grabe una clase de media hora en la que usted realice un mínimo de cinco entrevistas. Durante esas cinco entrevistas concéntrese deliberadamente en la escucha. Su tarea es tratar de maximizar el habla del niño, usar todos los medios para alentarle a hablar en una proporción de diez a uno (es decir, el chico debe hablar aproximadamente diez veces más que usted). Aquí hay algunos abordajes que lo ayudarán a escuchar:

- Empiece con un niño que a usted le parezca que tiene planes; la composición está en marcha. Diga "¿cómo va eso?" y espere no menos de veinte segundos antes de volver a hablar. Diga "¿sobre qué trata tu composición?", y espere veinte segundos. Diga "¿Qué pensás hacer después?", y espere veinte segundos.
- Repita brevemente lo que el niño a dicho y luego siga adelante.
- Sobre todo, ayude al niño a que el le enseñe sobre el tema en cuestión.

No se preocupe por introducir nuevas ideas o hacer demostraciones, como usted haría en la enseñanza habitual. Estas sesiones son deliberada-

mente inusuales. Usted está tratando de aprender cosas sobre su modo de escuchar, y también está renovando su comprensión de lo que ocurre cuando usted escucha intensivamente. Puede sentir que tales acciones de su parte interferirán con el aprendizaje del niño, pero escuchar es una acción que tan raras veces se hace bien, que tanto usted como los chicos se beneficiarían con ella.

Una buena escucha no difiere demasiado de nuestra primera experiencia de hablar en público ante mucha gente. En las prácticas cuando nuestro asesor nos dice que hablemos más alto, sentimos que estamos gritando, porque no estamos acostumbrados a oír nuestra voz proyectada. Lo mismo vale para la escucha, sea en entrevistas en el matrimonio, en las conversaciones con amigos o en cualquier otra situación. Cuando sentimos que hemos escuchado demasiado, probablemente recién estemos *empezando* a entrar en el círculo de la escucha efectiva. Vuelva atrás el cassette y fíjese que cosas parecieron ayudar al niño a hablar; perciba cuando no hizo falta que usted hablara. Examine la extensión de las pausas que se producen cuando usted espera que el niño hable.

ACCIÓN: EXPLORAR LAS DIMENSIONES DE UNA COMPOSICIÓN

Cada trabajo escrito tiene una dimensión pasada, una presente y una futura. En algún punto, el escritor eligió un tema o empezó a pensar en un tema. El escritor está enzarzado ahora en determinado aspecto de la composición de un texto sobre el tema. Y también tiene cierto sentido de futuro en relación con el texto. Necesito tener alguna forma de articular las dimensiones temporales del texto en preparación. Cuando escucho a un escritor -de cualquier edad- estoy tratando de construir en mi mente los antecedentes o la historia del texto y de por qué el escritor lo escribió.

En esta Acción, deliberadamente se explora la dimensión procesual de la escritura de los niños. Pruébela varias veces al mes en una entrevista, si bien trato de armar un relato a medida que escucho, raramente uso de preguntas que apunten a

saber de una sola vez cómo empezó la relación entre el chico y su texto.

El día que usted intente esta Acción, deje que los niños sepan que esta usted haciendo. Yo intento en todo lo posible que los chicos sean una parte de mi exploración: "Estoy muy interesado en escucharlos esta mañana y que me cuenten sobre sus composiciones. Me acercaré a alguno de ustedes y les preguntaré: "¿Cómo fue que elegiste este tema y te empezaste a dedicar a él? ¿Dónde estás ahora, y qué será lo próximo que harás? Podrías ayudarme contándome la historia de tu texto".

Las siguientes son algunas de las preguntas que yo hago para explorar la historia y la dirección de un escrito:

Para el pasado:

- ¿Podés decirme por qué fue que elegiste este tema?
- ¿Te acordás en qué momento empezaste a pensar en esto?
- ¿Qué esperabas que pasaría si escribías esto?
- ¿Qué esperabas aprender?
- ¿Tenía esto alguna conexión con algún tema que hubieras escrito antes? ¿Era algo así como un tópico reiterado, del que ya habías escrito en otras oportunidades?
- ¿Cuándo empezaste esta composición?
- ¿Te topaste con algún obstáculo? ¿Algo te ha demorado hasta ahora?

Para el presente:

- ¿De qué trata este texto?
- ¿En qué estuviste trabajando últimamente? ¿En qué estás trabajando ahora?
- ¿Cómo marcha?
- ¿Has hablado últimamente con alguien de este trabajo?
- ¿Cómo van las cosas esta mañana?

Para el futuro:

- ¿Qué pensás que pasará después?
- ¿Qué escribirás después?
- ¿Cómo creés que terminará?
- ¿Quién va a leer esto?
- ¿Qué vas a hacer cuando termines?

- ¿Qué cosa vas a escribir después?
- ¿Cómo pensás que vas a escribir la próxima parte?

Realicé sólo unas pocas preguntas de cada categoría, o de lo contrario el niño estará en todo su derecho de fastidiarse por la larga interrupción. Le sugiero que aprenda dos o tres de cada categoría, de modo que no necesite tener la lista cuando se entreviste con el niño. Sobre todo, tenga en cuenta que aquí se aplican los mismos principios que en la Acción sobre práctica de la escucha: espere por lo menos veinte segundos para que el niño hable.

ACCIÓN: PRACTICAR LA DEMORA Y LA DERIVACIÓN

Algunas veces, la entrevista funciona mejor cuando la cuestión no debe ser encarada de inmediato. Devolver un problema al escritor, o derivarlo a otro niño de la sala, puede funcionar mejor que una derivación inmediata. Cuando los niños escriben todos los días y usted hace regularmente sus rondas por la clase, la presión de sobre corregir o resolver de inmediato los problemas del alumno se reduce. Cuando un chico se encuentra con un problema, empiezo por tratar de ayudarlo a que lo defina:

MAESTRO: ¿Cómo va eso, Ellen?

ELLEN: Estoy trabada. No sé que hacer.

MAESTRO: ¿De qué trata tu texto?

ELLEN: Mi hermano fuma. Es sobre él y el cigarrillo.

MAESTRO: ¿Cómo fue que decidiste escribir sobre esto?

ELLEN: Sé que fumar hace mal. Lo dicen todo el tiempo por televisión. Tengo miedo de que se enferme.

MAESTRO: ¿En que parte de la composición estás ahora? ¿Qué es lo que escribiste recién?



ELLEN: Bueno, yo escribí solamente que fumar hace mal, que puede dar cáncer. Y después me paré.

MAESTRO: ¿Qué esperabas decir? ¿Querías decir algo sobre tu hermano?

ELLEN: Sí, también quería decir algo sobre él, pero no va con esto otro.

MAESTRO: Háblame de tu hermano y el cigarrillo.

ELLEN: Hace tres meses que fuma. Yo sé que mi mamá no sabe, y me parece que tendría que saberlo. No sé si decirle o no. Mi hermano no me va a volver a hablar jamás. ¡Se pondría loco!

MAESTRO: Ellen, parecería que tendrías que circunscribirte a la cuestión de si contar o no contar. Ahora, yo diría que olvidas lo que escribiste hasta acá y escribás sobre si hablar o no con tu mamá. Si te parece bien, escribí sobre eso y después podés ver cómo seguir adelante.

Nótese cómo el maestro ha llegado a caracterizar el problema de Ellen con sus indagaciones sobre los antecedentes del texto, sobre dónde está ella en este momento y sobre que espera hacer con su composición. En esta instancia, el maestro diagnostica el problema de Ellen como la dificultad para integrar la información que ella posee sobre el cigarrillo en general, con la situación particular de su hermano, o cómo abordar la cuestión de si contarle a su madre o guardar silencio sobre el hecho de que él fuma. Parecería que Ellen resultaría beneficiada si deja de lado su intento inicial y encara más directamente el tema de qué debe hacer con sus padres. Hay veces en que uno elude escribir sobre cuestiones gruesas y eso se vuelve un obstáculo. Ellen puede decidir que ella no desea escribir sobre sus padres y seguir con el enroque original. O el maestro puede decir "¿Por qué no dejas de lado tu composición por un tiempo?" o "¿Hay alguien en la sala con quien quisieras conversar sobre eso?" el proceso de examinar la situación del trabajo ayuda al docente a efectuar un juicio más efectivo. La demora o la derivación sue-

len ser más efectivas en estas circunstancias. También ayudan al maestro a "escuchar a través" del proceso, de un determinado proceso.

Otro paso que el maestro podría haber dado en esta entrevista sería la revisión de datos:

MAESTRO: Ellen, tu escrito es sobre tu hermano y el cigarrillo. Entraste en esto a causa de tu preocupación por la salud de el y lo que sabes acerca del cáncer. Primero escribiste algunas informaciones sobre el cáncer y después te quedaste parada, aunque lo que más querías era referirte al problema de tu hermano. Pero ahora acabas de plantearme este asunto de si contarles o no a tus papás. ¿Cómo te parece que lo manejarás?

Después de este tipo de repasos, es posible devolver la cuestión al chico. Aunque puede suceder que él no quiera que se lo devuelvan, y quiera más tiempo para pensar.

Tómese tiempo para recorrer nuevamente el aula y observar cómo los niños se consultan unos a otros. Si los alumnos no han aprendido a consultarse, se está perdiendo una valiosa fuente de ayuda. Y lo que es peor, se acumulan más presiones sobre la entrevista que el chico tiene con usted, con el maestro. Desde septiembre hasta el último día de clase, me esfuerzo por enseñar a los chicos a enseñarse mutuamente. Pregúntese usted: "¿En cuánto depende de mí el éxito de esta clase de escritura?" Podrá así pensar en los muchos factores que contribuyen: el niño mismo, los otros niños, la oportunidad de pensar un poco más sobre el tema.

ACCIÓN: PRACTICAR LA ELEVACIÓN DE LAS EXPECTATIVAS

Es fácil dejarse adormecer por un ambiente de aprendizaje aceitado y confortable. Las carpetas están llenas, los niños conversan unos con otros, la escritura se publica y las técnicas parecen afianzarse. Así y todo, me sigue pareciendo necesario efectuar una evaluación periódica del nivel de desafío y autodesafío de la clase. Como profesional, también necesito mantener una zona de desafío. Varias veces al mes, trabajo conscientemente sobre mi propia capacidad de desafiar a los

niños en las entrevistas. Si usted no ha probado las Acciones del Capítulo 9, querrá por lo menos leer el capítulo a modo de antecedente.

Un nivel apropiado de desafío contribuye también a acortar el tiempo de las entrevistas. Usted puede querer trabajar más intensamente en ayudar a los niños a cambiar su propio nivel de autodesafío. Al igual que en otras acciones en las que me propongo acortar las entrevistas, me preparo examinando las carpetas de los niños y buscando primero a los que parecen estar preparados para elevar sus propias expectativas:

- Busque un niño que tenga un texto fuerte. Cuando el texto es fuerte, es más fácil desafiar al chico.
- Circule por el aula preguntando a los niños sobre sus planes -de contenido, de técnicas y de procesamiento-. Los chicos saben que yo espero de ellos que hagan planes, pero algunos pueden necesitar que se los recuerde, y que se les de más tiempo para reconsiderar.

Los niños compartirán sus planes si saben que van a obtener ayuda, y lo harán siempre que usted se tome en serio sus planes. Algunas veces el plan de un chico puede parecer muy poco exigente. De ser así, observe el nivel de desafío que el chico ha mantenido durante un período extenso, por ejemplo, dos meses.

Los niños pueden hacer planes efectivos y realistas si sus opciones no son demasiado numerosas, lo cual significa por lo general seleccionar una sola área para la ayuda. Esto no es fácil de hacer, dado que cualquier composición habitualmente presenta muchos problemas que reclaman la atención. La capacidad de seleccionar y reconocer lo que es importante para el niño es una de las áreas de desarrollo más incitantes para un profesional. Cuando los maestros no seleccionan una técnica y tratan en cambio de hacer en la entrevista lo mismo que antes hacían corrigiendo con rojo un texto para acercarlo a la "perfección", las entrevistas automáticamente se estiran. La selección es la esencia del arte de escribir; la selección es también la esencia del arte de enseñar. Como docente mis

selecciones son mejores cuando el niño asume un papel importante en la planificación.

AJUSTES

Algunos niños tienen problemas para mantener una sensación de autodesafío. Su capacidad de hacer planes es magra. Algunas veces esto empieza en la casa: sus padres son autocráticos, todo reclamó o desfío le viene de fuera y todos los sistemas de recompensa son también externos a ellos mismos. Puedo escuchar sus voces: "¿Estará bien esto? ¿Qué debo hacer después? ¿Esta palabra está bien escrita?" Por supuesto, algunos ni siquiera hacen preguntas. Pero causan una perturbación en la clase. Combínesse un problema parental con una historia de dependencia fomentada por especialistas y clínicos, por la demasiada corrección y el escaso hincapié en el aprendizaje, y el resultado serán problemas siempre crecientes en el desarrollo de los planes.

Mi enfoque para ayudar a los niños a desarrollar planes empieza por hacer que el chico tome conciencia de su propia historia de aprendizaje. Cuanto mayor sea el niño, más tiempo llevará esto. Hasta que un niño encuentra por sí mismo que una determinada herramienta o técnica funciona, tiene escaso sentido de su capacidad de aprender. Los niños que están en esta tesitura ven como manipulaciones los intentos del maestro de señalarles determinadas habilidades que ellos tienen: "Simplemente quiere que yo trabaje". Esos niños aún no han llegado a darse cuenta de qué es lo que hace la escritura (ver Capítulo 4). Cuando los niños empiezan a comprender la función de la escritura y al mismo tiempo a desarrollar un sentido de su propia historia como aprendientes, sus planes se vuelven mucho más específicos y efectivos.

ACCIÓN: PRACTICAR LA ENTREVISTA DE DOS MINUTOS

La entrevista efectiva de dos minutos junta en una sola instancia todas las técnicas que usted ha estado probando en las acciones precedentes de este capítulo. En la entrevista de dos minutos se ponen



en juego los objetivos básicos de la entrevista misma:

- Que el niño sea el que hable, y el maestro el que escuche. Los niños necesitan escuchar sus voces, escuchar sus intenciones.
- Que el niño tenga un sentido de dónde ha estado, dónde está ahora y a dónde lo llevarán sus planes.
- Que sea un modo efectivo de demostrar una nueva habilidad, pero una habilidad más estrechamente relacionada con la estructura, información y dirección del texto.
- Que tenga una dimensión de diálogo y expectativa.

Siéntase dispuesto a escuchar ampliamente, perciba en qué altura de un trabajo escrito está el niño, haga demostraciones de enseñanza efectiva (eligiendo sólo un elemento) y desafíe al niño en proporción a la capacidad que él tiene de formular planes útiles. La entrevista de dos minutos funciona cuando usted ha supervisado y revisado efectivamente los componentes de la clase que contribuyen a la independencia y autoconciencia de los alumnos.

REFLEXIÓN FINAL

Las Acciones de este capítulo han apuntado a la realización de entrevistas más cortas y más efectivas. Como es obvio, algunas entrevistas ni siquiera llegan a durar dos minutos: una rápida pregunta puede mostrar a dónde va el niño, y permitirle a usted continuar su ronda en un par de segundos. A medida que el año avanza, las entrevistas se vuelven más abiertas y francas, ya que usted y los alumnos se entienden mejor. Cuanto más alto es el nivel de desafío, más corta la entrevista. Además, cuanto más responsabilidades asuman los niños y más se respete su independencia, más podrán decir: "No creo que esto funcione. Probaré de esta otra manera" o "¿No me explicaría eso de nuevo? Me parece que no lo entiendo". Cuando los niños saben que queremos aprender de ellos, ahorramos enormes cantidades de energía simplemente por el

hecho de que ellos nos dicen cuándo están confundidos.

Una de las destrezas más avanzadas en el repertorio de un escritor es la habilidad de prescindir de la información innecesaria y de expandir ciertos otros elementos que ayudarán a aclarar y precisar el significado. Las buenas entrevistas son tanto el resultado de lo que usted no hace como de lo que hace: estructure una clase tal que los chicos puedan asumir las responsabilidades de su aprendizaje y alcanzar un nivel efectivo de desafío.

Notas de la lectura

¹ Hay traducción al español: *Didáctica de la escritura*, ed. Morata, 1991. (N. del E.)

² Vigotsky, L.S. 1978. *Mind in Society*, Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press. Véase también, en español, *Pensamiento y lenguaje*, Siglo XX, 1981. (N. del E.)

³ El autor se refiere a reglas de gramática, ortografía y puntuación. Ver capítulo 7. (N. del E.)

LECTURA: ESCRITURA FASE INTERMEDIA*

PRESENTACIÓN

Esta lectura forma parte de una propuesta de desarrollo de la lengua escrita en la escuela, en las que sus autoras consideran tres fases de enseñanza-aprendizaje: inicial, intermedia y avanzada. La que se presenta a continuación corresponde a la fase intermedia. En esta etapa, una vez que se ha adquirido el sistema de lecto-escritura, las autoras proponen como estrategias de desarrollo de la escritura, tres momentos que el maestro puede trabajar de manera paralela: la escritura creativa, la escritura para desarrollar habilidades específicas y la escritura para la adquisición de destrezas funcionales o de estudio.

De acuerdo con las autoras, el trabajo de la escritura creativa tiene como objetivo estimular los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia. La escritura para el desarrollo de habilidades específicas tiene como finalidad la toma de conciencia de las diferencias y similitudes entre la lengua oral y la lengua escrita y el dominio de las características formales de la escritura. Las actividades enmarcadas dentro de la escritura para la adquisición de destrezas funcionales o de estudio, sirven para el dominio en el manejo de la información contenida en los textos de estudio.

Esta propuesta de desarrollo de la escritura se encuentra complementada en el texto, con una sección en la que las autoras sugieren algunas formas para evaluar los progresos en la escritura. La fundamentación del trabajo que proponen, la ejemplificación que presentan y la integración de los aspectos de desarrollo y evaluación que logran, hacen que esta alternativa metodológica pueda ser de interés en el trabajo de los docentes.

*Mabel Condemarin y Mariana Chadwick. "Escritura. Fase intermedia", en: *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas. Manual*. Madrid, Visor, 1989. pp. 143-190.

ESCRITURA. FASE INTERMEDIA

La etapa inicial ya descrita del aprendizaje de la escritura corresponde a su organización como comportamiento grafomotor de carácter estable. Durante la etapa inicial de aprendizaje de la escritura, al igual que cualquier otro tipo de aprendizaje predominantemente motor, hay una generalización que incluye una cantidad de actividades musculares no ligadas a la realización estricta de ese comportamiento motor. Estableciendo una analogía con aprender a tocar un instrumento, escribir a máquina o aprender un deporte determinado, la realización de las primeras ejecuciones produce fatiga y dolor en grupos musculares que no intervienen directamente en la actividad, como son los músculos de la espalda, la pantorrilla y la nuca. Sin embargo, esta generalización cede gracias al ejercicio y, por lo tanto, hay menos fatiga, tensión y dolor muscular. La situación responde al hecho de que la actividad se va circunscribiendo a los músculos que intervienen directamente en la modalidad de comportamiento motor que se está elaborando; en el caso de la escritura, la actividad se circunscribe al antebrazo, la muñeca, mano y dedos.

Todo primer aprendizaje implica una etapa larga y fatigosa que generalmente se tiende a olvidar una vez que se domina. El proceso de aprender una actividad siempre es deliberado y consciente en una primera etapa; una vez que los patrones informativos han sido crecientemente almacenados en la memoria de largo término y se ha estabilizado el comportamiento grafomotor, se llega a un nivel de destreza habitual (automatización) y su reconocimiento o reproducción llega a transformarse en una operación cada vez más automática. Una vez que la persona ha aprendido a manejar, puede hacerlo mientras piensa, conversa o canta; una vez que ha aprendido a decodificar, de modo que el reconocimiento de las palabras es instantáneo, el lector puede gozar el estilo, identificarse con un personaje o criticar el contenido del autor. Del mismo modo, una vez que la repetición de los mecanismos aprendidos, es decir, el grado de práctica ha estabilizado el dominio de la escritura, el alumno puede penetrar en los aspectos de la copia,

el dictado, la escritura creativa, la ortografía o el estilo.

La etapa que se describe en este capítulo constituye una fase intermedia destinada, por una parte, a consolidar los aspectos automáticos de la escritura y, por otra, a estimular la escritura creativa o espontánea, el aprendizaje de las habilidades específicas de la escritura, como son la ortografía y las estructuras gramaticales, y a implementar ciertas destrezas funcionales o de estudio.

Durante esta etapa del aprendizaje de la escritura se pone en evidencia su relación con las otras expresiones psicolingüísticas, es decir, con el escuchar, el hablar, el leer, el pensar, las cuales, a su vez, la retroalimentan. Esta integración tiene una base neurológica. Investigaciones acumulativas (Luria, 1961; Vigotsky, 1962) indican que el área parietal media a superior, particularmente en el hemisferio dominante, está dedicada a la integración de la información kinestésica, táctil, visual y auditiva, todas las cuales funcionan óptimamente en el proceso de la escritura.

Una persona que está redactando una composición, por ejemplo, genera fluidamente pensamientos, los que en términos de lenguaje expresivo ha codificado en la forma de lenguaje interno auditivo/verbal. Las palabras que van a emplearse en la redacción deben codificarse en secuencias de fonemas, las que, a su vez, deben traducirse a sus equivalentes grafémicos. Los grafemas deben ser codificados en forma de letras individuales, lo que, probablemente, es un proceso visual. Las letras son traducidas a patrones kinestésico-práxicos de escritura que activan las áreas motoras eferentes, induciendo las manos y los dedos a escribir las palabras sobre el papel.

La etapa de la enseñanza de la escritura que se describe en este capítulo corresponde a la consolidación de la escritura y tiene como valor implícito no sólo su condición de actividad muscular aprendida automáticamente sino también su condición afectivo-cognitiva y subordinada a los requerimientos personales, escolares y sociales. Durante esta etapa intermedia la escritura aparece dependiente de las otras actividades lingüísticas, en especial de la lectura.

La fase intermedia del aprendizaje de la escritura se presenta dividida en estrategias de desarrollo y criterios de evaluación.

1. ESTRATEGIAS DE DESARROLLO

Las estrategias de desarrollo que corresponden a la fase intermedia del aprendizaje de la escritura se presentan divididas en escritura creativa, habilidades específicas de escritura y destrezas funcionales o de estudio. Las habilidades específicas se refieren a la ortografía y al aprendizaje de estructuras gramaticales; las destrezas funcionales o de estudio se refieren a copia, dictado, reproducción, paráfrasis y escritura precisa. Estas tres últimas constituyen ejercicios de resumen o síntesis.

Los planteamientos de estas estrategias no constituyen necesariamente una jerarquía o secuencia curricular. Cada tipo de ejercicios ofrece valores que le son propios en cuanto a afianzar la comprensión y dominio del lenguaje escrito en general. Conscientemente prescindimos de establecer límites de edad o escolaridad en vista del carácter evolutivo del aprendizaje de la escritura.

1.1 ESCRITURA CREATIVA

Aunque toda escritura discursiva, como informes, cartas, reportajes, etc., tiene que ser compuesta en forma creativa, el término de escritura creativa es aplicado con más propiedad a las composiciones espontáneas imaginativas que se elaboran como producto de la fantasía o la experiencia. La proposición de Guilford (en Brooks et al., 1970), quien diferencia entre pensamiento divergente y convergente, es aplicable a la situación de la escritura creativa. El modo convergente de pensamiento "tiende a retener lo conocido, aprender lo predeterminado y conservar lo que es", y el modo divergente "tiende a revisar lo conocido, explorar lo indeterminado y construir o elaborar lo que podría ser". Getzels y Jackson (1962) clarifican estas definiciones en los siguientes términos:

"Una persona con pensamiento convergente tiende hacia lo usual y lo esperado. Una persona



con pensamiento divergente tiende primariamente hacia lo original y especulativo”.

El modo de pensamiento divergente se relaciona más con la escritura creativa. Getzels y Jackson puntualizan que, no obstante que una de las modalidades de pensamiento pueda ser dominante en ciertas personalidades complejas, ambas se encuentran presentes en todos, pero en distintas proporciones. El elemento divergente necesita ser desarrollado tanto en los niños que ya posean esa habilidad como en los que no la posean; de todos modos necesitan expandir su pensamiento a modalidades divergentes.

La escritura creativa es uno de los mejores medios para estimular los procesos de pensamiento, imaginación y divergencia.

En las actividades de escritura creativa se ponen en evidencia las relaciones entre la escritura y las otras expresiones del lenguaje. Las experiencias de lectura de los niños son más significativas cuando ellos leen sus propios materiales. Un estudio dirigido por Platt (1977) demostró que los alumnos suelen tener más éxito en sus primeros intentos de lectura cuando ellos mismos han escrito el contenido. Maya (1979) plantea que los niños cuando escriben sus propios materiales de lectura dan eventualmente mejores resultados en la comprensión de los materiales escritos por otros. Platt dice (op. cit., p. 268): “La habilidad de organizar los propios pensamientos para escribirlos ayuda a la comprensión plena de los pensamientos escritos por otro”.

A través de sus experiencias tempranas reforzadas por la escritura el niño tratará de mejorar sus estrategias y existirá una base significativa para el control de la ortografía, la elección de la palabra apropiada, la correspondencia fonema-grafema y la sintaxis.

Al enseñar escritura creativa los maestros o rehabilitadores deben tener en cuenta ciertas pautas generales para ayudar a los niños a superar las dificultades que pudieran encontrar en el desarrollo de la escritura creativa. Maya (1979) recomienda lo siguiente:

1) Enfatizar el producto, no el proceso. Los niños pueden desalentarse rápidamente si sus primeros intentos de escritura se les devuelven cubiertos de marcas rojas indicando errores de ortografía o gramaticales.

2) Crear una atmósfera en que los niños se sientan libres para expresarse abiertamente. Los niños responden cuando se aprueban sus esfuerzos. Es importante mantener una actitud positiva hacia el trabajo de los alumnos.

3) Permitir que los niños lean sus trabajos en voz alta. A los niños les encanta compartir sus escritos y escuchar lo que otros compañeros han hecho. No solicitarle sólo al *mejor* alumno que muestre su trabajo, sino recoger muestras de escritura de todos los alumnos y leerlas o exponerlas.

4) Tener paciencia con los niños que son lentos para escribir o que no tienen inclinación para hacerlo. Algunos niños demoran más que otros en empezar y entusiasmarse por escribir.

5) Permitir el anonimato de los primeros intentos de escritura de aquellos niños que tiendan a rechazarla. Así, ellos no se sentirán presionados.

6) No esperar que todos los niños manejen el mismo estilo o patrón de escritura, ni tampoco juzgar la escritura del niño por las expectativas presentes. Cada expresión escrita es individual. Es importante ayudar al niño a tomar conciencia de la cualidad especial de su escritura.

7) Ayudar a los niños a desarrollar una disposición de escribir para ser escuchados. Si ellos saben que están escribiendo para un público, tenderán a mejorar la calidad de su escritura.

8) Plantear tópicos abiertos para dar a los alumnos la libertad necesaria para crear y experimentar.

9) Proporcionar una variedad de actividades de escritura diseñadas para estimular la imaginación y creatividad, mientras se desarrollan destrezas de lectura y pensamiento.



10) Utilizar escritos de los alumnos como instrumento para diagnosticar sus necesidades en las destrezas de comunicación.

11) ¡Escribir! Practicar lo que uno enseñe a los alumnos. Realizar diariamente actividades de escritura creativa, como escribir una carta o un diario. Comunicarse a menudo con los alumnos mediante escritura.

12) Observar las actividades espontáneas de escritura que realicen los niños; por ejemplo, dedicatorias, copias de letras de canciones, mensajes. Aprobarlas, respetar el anonimato, no sancionarlas ni ridiculizarlas, sino estimularlas.

13) Solicitar la colaboración de los padres. Darles una lista de actividades de escritura entretenidas que ellos puedan realizar con sus hijos en el hogar.

14) Al enviar a los padres muestras de escritura creativa de sus hijos, incluir una nota solicitándoles que el contenido sea valorado y estimulado y que la forma, por el momento, no debe ser criticada.

15) Recopilar todas las creaciones escritas de los alumnos y realizar con ellas formatos individuales. Los escritos de los niños no deben terminar en el escritorio del educador ni en un cajón de la casa, sino que deben colocarse en un archivador, o componerse e ilustrarse para ser utilizados. Los niños se motivarán vivamente a leer y escribir si participan como autores o editores.

1.1.1. Sugerencias para estimular la escritura creativa

Se pueden aplicar las siguientes sugerencias para desarrollar la escritura creativa:

1) *Relatos de experiencias*

Los niños con destrezas muy incipientes de escritura pueden ser autores de sus escritos con la ayuda del educador o alumnos mayores. El niño

puede dictar o grabar sus experiencias para que el adulto las transcriba *verbatim*, es decir, las escriba utilizando las mismas palabras y estructuras gramaticales empleadas por el niño. A medida que éste narra una experiencia concreta, ya sea una fiesta de cumpleaños, una anécdota o un paseo, el adulto *edita* el habla del niño. Va colocando las letras mayúsculas, los signos de expresión y pausa donde corresponda. Un ejemplo de relato de experiencia es el siguiente:

"Si yo me convirtiera en un animal, elegiría ser un elefante. Esto sería muy entretenido porque yo podría recoger harta agua por la nariz, cosa que ningún ser humano puede hacer. Después le tiraría agua a las carpas como lluvia y los bañistas pensarían que se terminaron las vacaciones.

También me gustaría formar una familia de elefantes y que nacieran hijos de elefantes por la nariz.

O sea: yo estornudaría y ¡zas! saldrían dos elefantitos por cada hoyo de mi nariz; crecerían al tiro como globos inflados y duros y cada uno estornudaría y ¡zas! habrían cuatro elefantes y así seguirían naciendo hasta formar una bandada de elefantes.

El mundo entero tendría que cambiar, especialmente los Almac, que sólo podrían vender maníes y plátanos".

(Francisco Javier Necochea - 8 años)

2) *Escribir sensaciones*

Los niños cubren sus ojos y escuchan durante unos minutos. Escriben los sonidos y ruidos que escucharon.

Los niños miran objetos en la sala de clase y se les pide que escriban a qué se parecen o qué cosa les recuerdan. Por ejemplo, el polvo de la tiza pueden asociarlo con la nieve, o una hoja de árbol recordarles una mano.

Mostrar un objeto y pedir a los niños que lo toquen y escriban lo que sienten o recuerdan a su tacto. Una nuez puede ser áspera, dura, arrugada,

liviana. También se puede colocar un objeto dentro de una caja o bolsa y los niños tienen que escribir el nombre y las cualidades que sintieron al tocarlo sin mirar.

Crear sonidos y tratar que los niños escriban con palabras lo que escucharon; por ejemplo, rebotar una pelota o arrugar un papel.

3) Completar párrafos incompletos

Presentar párrafos simples con palabras suprimidas y reemplazadas por líneas enteras. Pedirle al niño que adivine y escriba las palabras o expresiones que faltan. Ejemplos:

mientras tú _____ yo _____
al mismo tiempo que tú _____ yo _____
Cuando _____ nosotros _____
Después que _____ ellos _____
_____ se hace para _____
_____ porque _____
_____ con motivo _____
_____ por lo tanto _____

4) Acrósticos

Usar una palabra elegida por el niño y ayudarlo a crear un contenido a partir de cada letra. Por ejemplo:

M-aría y
A-nita caminan
R-ápido para
I-r al
P-aseo. Llevarán sus
O-sos de juguete y
S-us muñecas
A-migas

5) Mímica

El educador u otro alumno realiza distintas pantomimas. Los niños escriben sus interpretaciones de los gestos aislados o de la acción total.

6) Escritura entre dos

Hacer que dos niños escriban juntos un tema. Cada niño contribuye escribiendo una línea. Esta actividad también puede hacerse con grupos más grandes y lograr que cada uno añada una palabra, tratando de crear un conjunto significativo.

7) Listas de palabras

Proponer que escriban listas de palabras a base de indicaciones como las siguientes: "Escriban palabras que les recuerden cosas rojas" (manzana, torero, sangre, sol, fuego, llama, calor). O bien: "Escriban todas las palabras que les recuerden cosas suaves" (bebé, almohada, durazno, seda, mejilla). Otras indicaciones pueden referirse a cosas frías, cosas azules, cosas ricas, etc. Se pueden pedir sugerencias a los niños sobre algún tipo de palabras e incluirlas también en frases y oraciones.

8) Trabalenguas

Estimularlos a que escriban frases u oraciones en las cuales todas las palabras comiencen con la misma letra.

Por ejemplo:

Teresa te trae tu té.
La luna luce luminosa.
Tres tristes tigres trigo tragaron.

9) Inventar títulos

Escribir títulos para diarios, noticias radiales o de televisión.



pañ
For
nov
L
fide

10) *Escribir ilustraciones*

Solicitar a los niños que hagan dibujos libres o que cuenten un cuento o experiencia mediante dibujos. Una vez que hayan terminado, pedirles que escriban su contenido.

Realizar lo mismo utilizando una ilustración simple o sus historietas ilustradas favoritas. Suprimir las palabras y pedirles que ellos inventen el diálogo y lo escriban.

Crear un diálogo partiendo de situaciones afectivas para el niño. Por ejemplo:

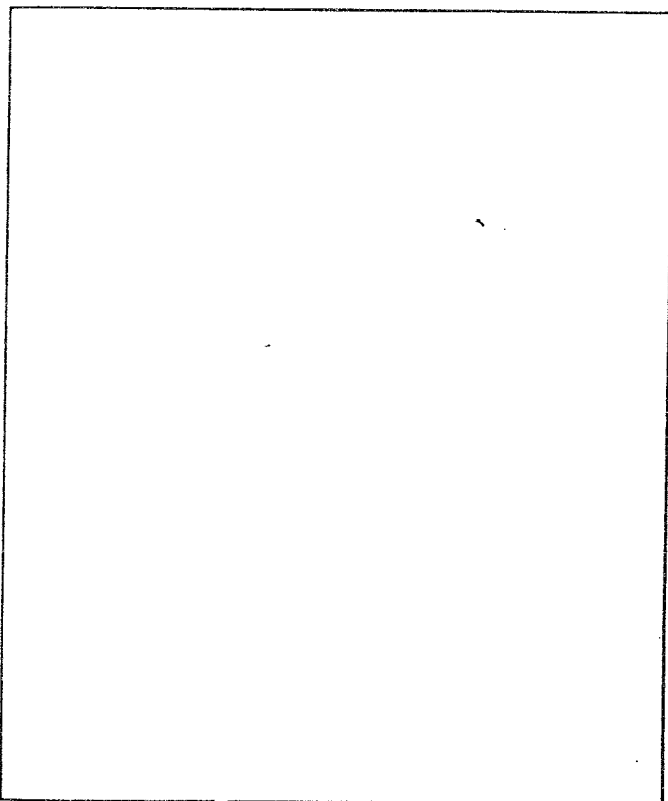


Figura N° 124

Escribir las palabras del educador.

11) *Identificarse con una persona muda*

Proponer al niño que imagine que él y su compañero son mudos y que se comunican por escrito. Formularse preguntas y respuestas, contarse novedades, hacerse bromas, etc.

12) *Secretos*

Los niños escriben notas o comunicaciones confidenciales a sus amigos. El educador lo permite y

no los reprende.

13) *Mostrar y escribir*

Cada niño muestra un objeto, un animalito o un hobby a sus compañeros y luego escribe todo lo que ve, sabe, cuestiona u opina sobre ello. Se muestran y comparan los comentarios escritos.

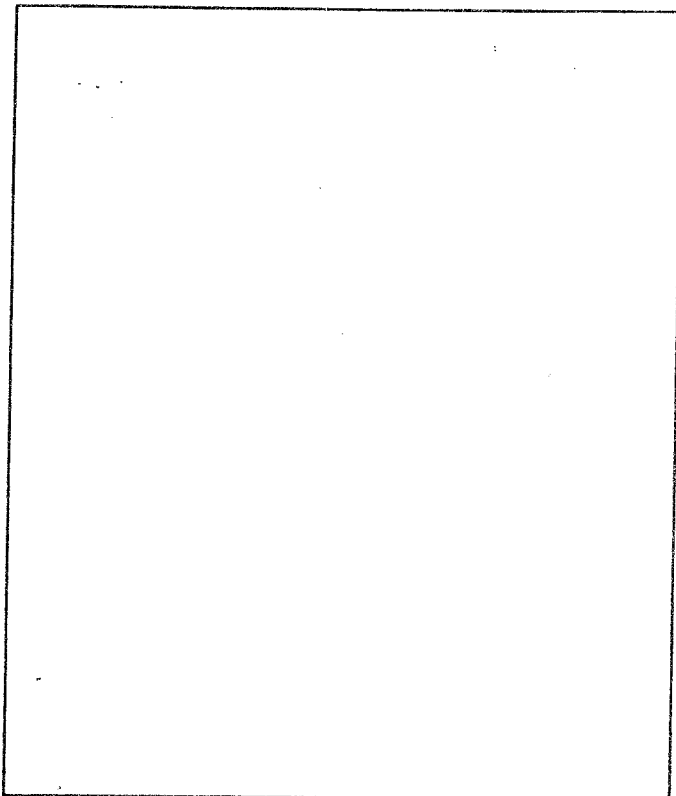


Figura N° 125

Escribir el tema de la ilustración.

14) *Calificar personajes*

Sobre la base de un cuento conocido, hacer una lista de personajes y describir por escrito sus cualidades, defectos o características. Por ejemplo: Caperucita roja: alegre, confiada, simpática, cariñosa, bonita. También se puede solicitar que escriban los antónimos de cada cualidad o defecto.

15) *Adivinanzas*

Contar y leer adivinanzas y estimular a los niños a que las escriban para recordarlas y luego poder contarlas en su hogar o a sus amigos. Pedirles que recuerden otras adivinanzas, las escriban y las lean.



16) *Comunicación escrita alumno-maestro*

El alumno y el educador intercambian una comunicación escrita amistosa. Al responder, el adulto sólo atiende al contenido y no pone atención a los errores, excepto si el niño se lo solicita.

17) *Comunicación Social*

Estimularlos a escribir notas de agradecimiento por un favor recibido, tarjetas de saludo en cumpleaños, aniversarios o nacimientos, viajes, solidaridad frente a la muerte de un ser querido. Enviar cartas y telegramas.

18) *Diario mural*

Sobre la base de ilustraciones y escritos, estimular la creación de un diario mural en que los niños puedan mostrar sus creaciones personales en forma voluntaria. Los intentos de escritura creativa se harán con más cuidado al saber que otros los leerán.

19) *Oraciones incompletas*

Presentar a los niños oraciones incompletas o marcos de referencia, con el fin de que los completen libremente. Un ejemplo es el siguiente:

-Si yo fuera azul, _____

-Si esta sala de clases fuera redonda como una pelota, _____

-Si yo tuviera alas, _____

-Si pudiera convertirme en un animal, yo _____

-Si tuviera que pesar a un elefante, yo _____

-Soy una higuera y estoy en este lugar desde _____

20) *Escribir juegos de palabras o limericks*

Con el pretexto de aprender las palabras sin sentido que utilizan en sus juegos, pedirles que las escriban.

Por ejemplo:

-Terrrome terrrome te sic te sac

- Ene ene tu cape nane nu

Utilizar, en general, el rico folclor infantil de rimas, chistes, juegos que se transmiten de generación a generación, para estimular la escritura creativa.

21) *Utilizar los medios audiovisuales*

La familiaridad de los niños con la radio y televisión puede constituir una rica fuente de incitaciones para escribir. Por ejemplo: letras de canciones conocidas, avisos publicitarios, marcas de automóviles, patrones de transmisiones deportivas. Sobre esa base los alumnos pueden parodiar o crear avisos originales u otras formas.

22) *Escribir sueños y fantasías*

Estimular a los niños a escribir sobre sus sueños nocturnos o sus fantasías. Preguntarles qué soñaron anoche o si recuerdan un sueño divertido, uno triste o alguno que les despertó temor. Pedirles que cuenten por escrito qué sintieron o asociaron y que dibujen lo que recuerden.

Las fantasías comunes a veces aparecen ligadas a héroes o personajes de la televisión: superman, el hombre invisible, la mujer biónica, astronautas, vampiros, la bella genio.

23) *Un(a) niño(a) llamado(a) X*

X puede ser Eduardo, Felipe, Verónica, Ximena o Claudio. Se pretende estimular al niño a escribir sobre sí mismo: sus experiencias, animales, agrados y desagradados, aspiraciones, biografía; la descripción de su físico, cómo cree que lo ven los demás; su futuro, sus cualidades y defectos.

24) *Contarles un cuento omitiendo el final*

Pedir al niño que invente el desenlace. También puede hacerse el proceso inverso y el niño tendrá que escribir el comienzo del cuento.

25) *Completar frases*

Completar en forma espontánea frases significativas desde un punto de vista emocional. El siguiente listado puede servir de ejemplo:

Durante mis estudios _____

La mayoría de mis maestros _____



Mis compañeros piensan que yo _____
 Lo que más me molesta es _____
 Me siento más feliz cuando _____
 Creo que _____
 Si yo pudiera _____
 Yo admiro _____
 A veces me encuentro _____
 Tengo mucho interés por _____
 Lo que más me cuesta es _____
 Mi mayor preocupación es _____
 Lo que más me gustaría en el futuro es _____
 Creo que tengo mayor facilidad para _____
 He decidido que en los próximos años _____
 Mis maestros opinan que yo _____
 Yo soy _____
 Confío en que _____
 En mi tiempo libre yo _____
 Me aflijo _____
 A mis padres les gustaría que yo _____
 No estoy seguro sobre _____
 Si yo no fuera _____
 Lo que más me gusta en los estudios es _____
 A veces me siento _____
 Lo que me daría rabia _____
 Tengo planes para _____
 La mayoría de mis compañeros _____
 Mi mayor satisfacción (felicidad) _____
 Tengo dudas sobre mi _____
 Siempre trato _____
 Me da pena _____
 Si dependiera de mí, yo _____
 Prefiero a las personas que _____
 Mis padres _____
 Mi mayor problema _____
 Estimo valioso _____
 Mis defectos _____
 Si yo pudiera _____
 Lo mejor que tengo _____
 Mis amigos _____
 Mis respuestas anteriores _____

26) Láminas

Presentar láminas con contenidos figurativos interesantes para el niño, que faciliten el escribir

sobre aspectos como los siguientes:

- impresión general dejada por la lámina
- preguntas sobre la lámina
- una historia sobre la base del contenido de la lámina
- experiencias personales o situaciones relacionadas con la lámina.

27) Jugar a definir palabras

Escribir distintas palabras y dar modelos de definiciones creativas. Solicitar a los niños que escriban todo lo que se les ocurra en relación a las palabras. Aarón Cupit (1979) muestra un inagotable repertorio de respuestas originales y divergentes. Por ejemplo:

ALEGRÍA = El sol después de la lluvia
 (Andrea, 10 años)
 VACACIONES = Una laucha escapando de su
 cueva (Alberto, 10 años)
 Una nube de pasto verde (Juan, 7 años)
 MONTAÑA = La joroba de un camello
 (Virginia, 11 años)
 MAR = Gran espejo para las nubes (Nelly, 10
 años).

28) Calendarios

Realizar un calendario personal. Los niños pueden recortar hojas de papel en cuadrados de unos catorce por veinte centímetros, perforar dos agujeros y archivarlos o pasarles un alambre circular. En la parte superior colocan el día de la semana, mes y año.

Previamente se les explica lo que harán con el calendario: anotarán en la fecha correspondiente las cosas que harán ese día y también lo que harán en el futuro inmediato. Pueden anotar lo que planean hacer solos, con sus amigos o con su familia. Las notas pueden decir lo que hicieron, dónde, cuándo y con quién. Se les explica que muchos adultos escriben notas sobre un calendario para recordar lo que tienen que hacer o lo que ya hicieron. Pueden decorar e ilustrar su calendario.

29) *Diario de vida*

Cada niño escribe sus experiencias, pensamientos, poemas, ideas personales y sólo los comparte con el educador o los compañeros, si voluntariamente desea hacerlo.

1.2 HABILIDADES ESPECÍFICAS DE LA ESCRITURA

Para entender la necesidad de desarrollar en los alumnos las habilidades específicas de la escritura es necesario examinar previamente las características especiales del lenguaje escrito que tienden a causar dificultades en su enseñanza:

- En primer lugar, el lenguaje escrito utiliza símbolos gráficos en vez del sonido de los símbolos del habla. En la ortografía española estos símbolos son alfabéticos por naturaleza, es decir, ellos corresponden a sonidos de habla más que a sílabas o significados.

- El lenguaje oral, excepto si se le registra electrónicamente, es evanescente. Una vez expresado, se extingue. El lenguaje escrito es permanente, permite preservar el pensamiento para su decodificación posterior, aunque el escritor ya no exista o se haya mudado a considerable distancia. Esta permanencia permite también revisar, perfeccionar o reelaborar los contenidos.

- El lenguaje escrito, una vez formulado, tiene una secuencia espacial-temporal, mientras que el lenguaje oral tiene sólo una secuencia temporal. Esto significa que los símbolos de la escritura son producidos en una secuencia y dirección espacial, generalmente de izquierda a derecha. Ello explica que el escritor sea más consciente de las secuencias de letras en las palabras que el hablante de la secuencia de sonidos en el habla.

- A diferencia de la comunicación oral cara a cara, la escritura carece de los apoyos prosódicos y paralingüísticos dados por la expresión del interlocutor, gestos, miradas, entonación, pausas, suspenso, tono emocional, además del contexto de la situación percibido en común.

- La escritura, al igual que la lectura, no constituye una instancia fácil como proceso de lenguaje. La adquisición del código gráfico no es una característica genética del hombre como lo son los sonidos del habla y, por ende, debe ser laboriosamente aprendido por cada generación (Mac-worth, 1973), casi siempre en una relación educador-alumno.

Durante las actividades destinadas a estimular la escritura creativa hemos recomendado utilizar básicamente el rico potencial del lenguaje oral de los alumnos, como, por ejemplo, los relatos de experiencias y transcripciones escritas del folclore oral y musical infantil. En las actividades que se desarrollan a continuación se pretende, además, que el niño tome conciencia de las diferencias y similitudes entre el lenguaje oral y escrito, y que domine progresivamente las características específicas de la escritura, como son la ortografía y las estructuras gramaticales.

1.2.1. APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

La ortografía se define como el estudio de la naturaleza y utilización de los símbolos en un sistema de escritura. En la bibliografía inglesa se suele entender este término como sinónimo de *spelling* o deletreo, dado que éste se define como proceso de representar el lenguaje por medio de un sistema escrito u ortográfico.

"Tener buena ortografía" es una expresión que significa reproducir con precisión y en su orden apropiado las letras que componen una palabra. Es un logro que supone que el niño haya desarrollado su capacidad de discriminación, memoria visoauditiva, dominio de secuencias, análisis y síntesis. También debe existir la integración de la mano, el ojo y el pensamiento necesaria para seleccionar y utilizar formas aceptables de cada letra y combinarlas para formar palabras. Implica también que el niño haya desarrollado las necesarias funciones cognitivas de categorización para seleccionar la ortografía correcta, según sean el contexto de la oración y su noción gramatical implícita.



La ortografía como materia de estudio plantea al niño cierta ilogicidad que sólo puede ser explicada históricamente, pero que en la práctica aumenta la complejidad de su aprendizaje. Inicialmente, al reproducir el lenguaje escrito, se buscaba la total correspondencia entre el sonido y el grafema. Al producirse cambios en el lenguaje hablado, obviamente debían producirse cambios en el lenguaje escrito. Sin embargo, el lenguaje escrito tendió a ser más estable y resistente al cambio. En consecuencia, como forma de expresión registra un estado muy anterior de la lengua. En español existen muchos elementos tradicionales, como es el caso de la *h*, o de la *u* en el grupo *qu* y en *gue*, *gui*. También se produce en este idioma el fenómeno de la unidad ortográfica de todos los hablantes de la lengua, quienes coexisten con una gran variedad de pronunciación según sus diversos países y regiones. Naturalmente, esto incrementa la dificultad del aprendizaje. Por ejemplo, para el español hablado en Chile y la mayoría de los países hispanoamericanos no hay diferencias entre la *c*, la *s* y la *z*; un mismo fonema se presenta por tres grafemas. Lo mismo ocurre con la *y* y la *ll*.

Dada la complejidad de los factores descritos, es evidente que se requieren varios años de ejercitación inteligente para poder dominar la ortografía. Esta misma complejidad hace que la reeducación de la disortografía sea una tarea compleja, larga, difícil y a veces ingrata. También explica que la mayoría de los niños con trastornos de aprendizaje, especialmente los disléxicos, presenten dificultades en su aprendizaje.

Tanto en la enseñanza de la ortografía como en la reeducación de los alumnos disortográficos es necesario tomar en cuenta los siguientes puntos:

1) Los alumnos que han aprendido a leer mediante métodos fónicos (Peters, 1965; Chall, 1967) suelen tener mejor dominio ortográfico porque efectúan menos inversiones y substituciones de letras y emplean mayor número de alternativas fónicas. El aprendizaje de la lectura mediante métodos fónicos incluye una gran cantidad de ejercicios de combinación y asociación de sonidos con su punto de articulación. También se practica la síntesis de palabras a partir de sus elementos

fonémicos. Todos estos ejercicios favorecen en forma inversa el análisis de las palabras en sus componentes internos, los que se codifican mediante el deletreo (*spelling*) o la escritura manuscrita.

Luria (1961) plantea que una persona que no domina un idioma extranjero no es capaz de discriminar los fonemas de esa lengua como lo hace en su lengua materna, en que puede escuchar o interpretar cada fonema. Así, el análisis y la integración auditiva son resultados de un aprendizaje específico que comienza en la infancia y tiene firmes bases en la experiencia articularia.

De esto se desprende que el entrenamiento en la articulación secuencial de los fonemas constitutivos de las palabras mejora la ortografía. Un espejo sirve como retroalimentador del proceso kinestésico de información al permitir que el niño observe el punto de articulación de cada fonema.

2) Cuando los niños no tienen firmemente establecida la relación fonema-articula-grafema se puede recurrir al gesto como mediador para su aprendizaje (Borel-Maisonny, 1967; Alliende, 1978).

Al utilizar el gesto como mediador en el aprendizaje y la audición se estaría reforzando la coordinación interhemisférica, estimulando las habilidades del hemisferio menor, especialmente su manejo de las relaciones visoespaciales tan importantes para la ortografía (Kimura, 1973; Sperry, 1964; Gazzaniga, 1970).

Utilizar el gesto equivaldría a reforzar la memoria de tipo asistencial (Bannatyne, 1971); para emplear un símil, ese gesto sería como las barras de acero que se colocan en el hormigón para transformarlo en concreto armado. Esta utilización no sólo reforzaría la asociación fonema-grafema, sino que serviría también para proporcionar una fuerte retroalimentación kinestésica. Esta, unida al *input* visual y auditivo, afirma la secuencia de las letras en la palabra, hecho que se refleja positivamente en el aprendizaje del deletreo y la ortografía.

3) Debemos recordar que existe una alta correlación entre leer bien y con frecuencia y tener una buena ortografía. Peake (1940) constata que la correlación entre los puntajes de los tests de lectura y los tests de ortografía (*spelling*) se ubican entre 80

y 85. Esta alta correlación indica que los buenos lectores con mala ortografía son comparativamente raros. Por otra parte, la vasta mayoría de los alumnos con dificultades lectoras tiene muy mala ortografía. El análisis de los errores ortográficos a menudo les ayuda a entender sus dificultades de lectura y por la enseñanza remedial, ya sea en lectura y ortografía, ambas se favorecen recíprocamente.

4) En lo posible el educador debe explicar al alumno las razones de cierta ilogicidad de las convenciones ortográficas. Así, explicará el hecho de que ellas reflejan estados anteriores de la lengua y que le dan su carácter estable a la escritura. También es importante explicar las razones prácticas de ciertas convenciones, como, por ejemplo, el empleo de márgenes que permiten destacar mejor el contenido desde un punto de vista visual, realizar anotaciones, archivar las páginas, etc. Estas explicaciones favorecen una mejor recepción por parte de los alumnos y, por ende, la buena comunicación.

5) El educador o rehabilitador debe saber que el dominio de la ortografía tiene un carácter evolutivo. La exigencia de perfección en todas las etapas de la expresión escrita debe cambiarse por una tendencia hacia una ortografía correcta y hacia la búsqueda de medios que permitan a los alumnos adquirir progresivamente una ortografía efectiva. En la medida en que los niños sean estimulados a usar su lenguaje frecuentemente y con un propósito, ellos aprenderán a utilizar la ortografía correcta de las palabras. Lluch (1982) afirma que, al finalizar el ciclo de educación básica, la ortografía no se ha adquirido totalmente.

6) Al enseñar y evaluar la ortografía, se debe tener en cuenta si las palabras exigidas pertenecen o no al vocabulario de uso diario, dado que el 85% de cualquier texto está compuesto por las 1.000 palabras más usadas en escritura. En Uruguay, Carbonell y Tuana (1978) han confeccionado listas de palabras de mayor frecuencia, agrupadas en centenas y por dificultades ortográficas. Los recuentos de palabras más conocidos en español

son el *Recuento de vocabulario español* realizado por Rodríguez Bou en la Universidad de Puerto Rico (1925), y el *Vocabulario usual, común y fundamental* de García Hoz (1953).

La enseñanza de la ortografía debe hacerse con palabras de uso frecuente en la comunicación escrita. Palabras como *Jezebel* o *insubstancial* rara vez las utilizará el niño en su expresión escrita.

7) Durante las etapas iniciales sería interesante que el maestro adaptara la lectura y escritura de los niños al español hablado en su región sin imponerles un lenguaje de difícil comprensión para ellos.

8) La gran dificultad que significa llegar a dominar una correcta ortografía no debe conducir a que el educador se dedique exclusivamente a ella. Gran parte del tiempo que se gasta en dominarla debería dedicarse a estimular otras funciones cognitivas y del lenguaje oral y la lectura. Deben evitarse prácticas de dudoso valor, tales como hacer escribir la misma palabra aislada de un contexto por un gran número de veces, sin que intervenga revisualización, cognición ni otras técnicas que se recomiendan más adelante. En su tarea de evaluación el educador debe tener una actitud estimulante y reforzadora. Más que hacer un círculo al error ortográfico, él debe indicar los casos susceptibles de estar errados, aunque fueran escritos correctamente.

9) La enseñanza de la ortografía debe integrarse al programa de estimulación del lenguaje. El maestro debe tratar de desarrollar en el niño la actitud de que una correcta ortografía mejora la calidad de la expresión escrita y, por ende, de la comunicación. La enseñanza de destrezas aisladas del uso expresivo y receptivo del lenguaje sólo las convierte en ejercicios abstractos, sin relación al proceso de comunicación.

1.2.1.1. Sugerencias para el aprendizaje de la ortografía

Con el fin de realizar un programa de apren-



dizaje de la ortografía, es decir, una introducción gradual del niño al dominio del sistema de escritura establecido por el uso, se ofrecen las siguientes sugerencias, que también pueden aplicarse con fines correctivos:

1) Rol del educador como editor del habla del niño

A medida que se desarrollan las actividades de escritura creativa el maestro promueve una atmósfera permisiva y flexible que favorece la disposición a escribir. En esta fase intermedia el niño tiene solucionado el problema de la legibilidad, pero evidencia sus dificultades ortográficas al intentar la transposición de su pensamiento-habla a escritura manuscrita.

El rol del educador en esta etapa no consiste en devolver las tareas llenas de marcas rojas, excepto para destacar un hecho positivo, ni en enfatizar los aspectos mecánicos, ni en disertar sobre las reglas ortográficas y su memorización.

El rol del educador debe ser el de consultor que resuelva dudas, de ayudante o *editor* del habla del niño, cuando se trata de actividades como los relatos de experiencias o la reproducción escrita de su folclor oral. Por ejemplo, cuando el niño le dicte una experiencia, narración o canto, el maestro los escribe *verbatim* y sin signos de entonación o pausa. Luego los lee sin expresión. El niño dirá, por ejemplo: "No, ¡no es así! Yo dije: '¡Lo pasé fantástico!'". En ese momento el educador añade los signos de exclamación a la oración. Lo mismo rige para el suspenso o el uso de mayúsculas en los nombres propios. De esa manera natural, el niño va tomando conciencia de los signos específicos utilizados para la representación escrita de su lenguaje.

2) Favorecer la práctica de escribir con un propósito

Es importante que los niños escriban frecuentemente. Además de la escritura creativa los alumnos deben integrar la escritura con las otras asignaturas escolares como parte natural de la rutina de la sala de clases. Tal como sucede en el aprendizaje de cualquier proceso cognitivo complejo, la práctica y frecuencia con que ocurren los casos son decisivas para favorecer el descubrimiento de las reglas necesarias para transformar los signos verbales en sus equivalentes gráficos. Escribir fre-

cuentemente en situaciones naturales permite que los niños escriban con un propósito, lo que constituye la clave para el desarrollo cognitivo de la ortografía.

3) Toma de conciencia ortográfica

El educador debe iniciar la *toma de conciencia ortográfica* con las palabras predominantemente fónicas, es decir, aquellas que tienen una correspondencia consistente visual y auditiva.

Recién cuando el niño lee y escribe con fluidez las palabras formadas por grafemas representados en forma simple, inmediata y con un solo signo, está en condiciones de aprender la ortografía de las letras de doble sonido (c-g), dígrafos (ll-w), letras seguidas de *u* muda (gue, gui, que, qui) y palabras con *h*.

4) Apoyo multisensorial

Para que el niño domine el nivel verdaderamente ortográfico (letras homófonas, *h*, etc.) se sugieren los siguientes apoyos metodológicos:

- Proporcionar a los niños listas de palabras que incluyan la dificultad ortográfica en estudio, para que ellos se impregnen de sus elementos componentes por visualización y memorización. Estas palabras pueden presentarse en sendas tarjetas escritas con caracteres simples, trazos gruesos y sobre fondo contrastante. La dificultad en estudio se puede destacar utilizando un determinado color y ayudar a los niños a que descubran las reglas.
- Proporcionarles sendas letras pintadas en cartones o cubos y realizar actividades tales como:
 - copiar palabras siguiendo los modelos.
 - copiar de memoria: mostrar la palabra modelo durante unos cinco segundos y luego retirarla de la vista del niño.
 - el educador dice la palabra, en lo posible con apoyo gestual, y el niño va colocando cada letra sobre la mesa.
- Otro procedimiento para memorizar la ortografía de una palabra incluye los pasos siguientes:
 - a) Mirar la palabra cuidadosamente y pronunciarla en forma correcta. Decir la palabra con lentitud, naturalidad y claridad. Mirar su

- forma escrita a medida que se la pronuncia.
- b) Tapar la palabra o cerrar los ojos, pensarla, pronunciarla. Tratar de revisualizar la forma de la palabra escrita a medida que se repite cada letra en su secuencia correspondiente.
- c) Realizar un autodictado tapando la palabra. Comprobar su precisión ortográfica. Si hay equivocación, comenzar de nuevo. En los casos más recalcitrantes se deben proporcionar al niño apoyos táctiles y kinestésicos, como escribir en arena, trazado sobre la palabra con el dedo índice, trazado con los ojos cerrados sobre letras de lija.

5) Otros procedimientos tendientes a mejorar la ortografía son los siguientes:

- Entrenar la función analítico-sintética; mediante juegos, el maestro o un niño deletrea una palabra, y otro debe reconocerla en forma global; proceder a la inversa.
- Reforzar la división de las palabras en sílabas.
- Realizar juegos ortográficos como crucigramas.
- Usar palabras homónimas en oraciones para apreciar distintas ortografías de acuerdo al contexto.
- Aprender plurales, especialmente los plurales irregulares.
- Componer y descomponer palabras completas.
- Identificar las raíces de las palabras largas.
- Agregar prefijos y sufijos a las palabras raíces y comprobar su efecto en el significado.
- Colocar letreros en la sala de clases, títulos y redacciones en el pizarrón o diario mural.
- Ejercitar el manejo práctico del diccionario.
- Buscar la historia u origen de determinadas palabras, es decir, su etimología.

1.2.1.2 Puntuación

La puntuación es un recurso ortográfico que permite la adecuada comunicación escrita mediante la transcripción de los aspectos prosódicos o expresivos del lenguaje oral y de las pausas por símbolos gráficos. Además permite estructurar las ideas en unidades interdependientes.

Los signos de puntuación son: coma, punto y

coma, punto seguido, punto aparte, dos puntos, puntos suspensivos, signos interrogativos y exclamativos, comillas, paréntesis y guiones.

Las siguientes sugerencias metodológicas pueden ser útiles para realizar esta actividad:

1) Contar al niño una anécdota o narración en forma rápida y sin expresión ni pausa. El niño manifestará su diversión o extrañeza. A continuación contarle lo mismo, pero con la expresión y pausas normales. Transcribir ambas versiones por escrito, es decir, una sin puntuación y otra con los signos correspondientes y hacer que los niños descubran la importancia de la puntuación. Destacar los signos con color.

2) La misma actividad se puede realizar utilizando un *informe de experiencia*, es decir, una narración, anécdota o vivencia *dictada* por el propio niño. En una primera instancia, escribir el texto sin puntuación y leerlo sin segmentarlo ni hacer inflexiones. Comentar las diferencias entre habla y lenguaje escrito en forma comprensible para el niño y luego colocar juntos los diferentes signos, como también las letras mayúsculas cuando corresponda.

3) Comparar los signos de puntuación con otros símbolos, como los aritméticos.

4) Graduar el aprendizaje de los signos explicando que algunos se usan para separar ideas, otros, para relacionarlas y otros, para destacarlas o enfatizarlas. Presentar entonces pequeños párrafos en que se destaque separadamente cada uno de los signos y ayudar a los niños a que descubran la regla. Sequeira (1980) enumera las siguientes situaciones para el uso de la coma:

- Llamados e invocaciones. Por ejemplo: *Ildefonso, escucha lo que te digo.*
- Enumeración de ideas (personas, cosas, animales, etc.). Por ejemplo: *Los salmos forman parte integrante de toda la Biblia, sea católica romana, protestante, griega ortodoxa o judía.*
- Interrupción de una oración para efectuar una



cita o insertar otra oración. Por ejemplo *Portobello Road, en Londres, es un mercado de antigüedades.*

- Inversión del orden regular de la oración. Por ejemplo: *De todos los continentes del planeta, la Antártica es el menos conocido y el que mayor número de enigmas encierra.*
- Cuando se usan expresiones como: finalmente, sin duda, por último, en efecto, por ejemplo, es decir, etc.

5) Presentar a los alumnos textos como el siguiente, para tomar conciencia de cómo los cambios de puntuación afectan la formulación de las ideas:

A) *Apenas apareció tu papá en la escuela, todos los niños empezaron a portarse mal. Con la maestra tu papá no tuvo susto en ningún momento.*

B) *Apenas apareció tu papá. Todos los niños empezaron a portarse mal con la maestra. Tu papá no tuvo susto en ningún momento.*

(Ficha N° 5: *Un papá en la escuela*, ALLIENDE et al., 1981).

6) Presentar a los alumnos textos sin puntuación ni mayúsculas y darles puntos, comas y signos de exclamación como instrumentos para que exploren las posibilidades de transformar el pensamiento-habla en un comprensible texto pensamiento-escrito. Por ejemplo:

Desde hace muchos años los hombres están interesados en determinar lo que podríamos llamar "nuestros comienzos" cuando comenzó a existir el planeta tierra se desprendió del sol vino desde muy lejos y fue atraído por el sol desde cuando existe la vida en la tierra desde cuándo existen hombres sobre este planeta cuándo apareció el hombre dónde apareció primero.

(Ficha N° 22: *Desde cuando hay vida*, ALLIENDE

et al., 1981).

7) Estimular en los alumnos la formulación escrita coherente de sus ideas mediante la aplicación de los signos de puntuación aprendidos, facilitando así la comprensión del lector.

8) Estimular a los alumnos para que se dicten mutuamente un texto en tono conversacional y coloquen los signos de puntuación. El alumno-autor revisa la escritura de su compañero para constatar su correcta transcripción de las pausas y la expresión empleada.

1.2.1.3. Aprendizaje de las reglas de ortografía

Ciertas reglas ortográficas presentan pocas excepciones en su aplicación y, debido a su consistencia, poseen cierto valor práctico. En la enseñanza de estas reglas deben considerarse los procedimientos siguientes:

- La enseñanza debe ser inductiva, es decir, el educador tratará que el niño descubra las constantes a partir de la observación de las palabras en las cuales se aplica la regla.
- Sólo se induce y aplica una regla por clase.
- Hay que mostrar al niño las excepciones a la regla.
- Las reglas deben aplicarse y revisarse sistemáticamente.
- Se debe poner énfasis en la aplicación práctica de la regla y no en su simple memorización.

Todo agrupamiento y categorización ayudarán a memorizar las reglas y facilitarán su recuperación. Por ejemplo, las familias de palabras, el agrupamiento de palabras con prefijos, sufijos o raíces similares serán más efectivos para su retención que las palabras aisladas. La enseñanza que presentan los elementos unificadores, tan numerosos en las lenguas romances, facilita la síntesis y transferencia y da base para que el niño descubra la ley o regla subyacente (Condemarin, 1980).

Una vez que el niño escriba con fluidez se podrá establecer un plan de autocorrección de sus errores

ortográficos, con participación del educador. Por ejemplo, se le pide que escriba el resumen de un cuento conocido o una composición de una extensión determinada (evitar copia y dictado). Cuando la termina, el educador la lee en voz alta, destaca los aciertos ortográficos ("¡Qué bien! Pusiste mayúscula después de un punto seguido", por ejemplo) y después coloca un número bajo cada error ortográfico.

En una hoja aparte, el educador escribe el criterio de respuesta correcta que explica la numeración colocada bajo cada palabra. Por ejemplo: 1) Se coloca acento ortográfico en las palabras agudas terminadas en vocales, *n* o *s*; 2) *Ve* se escribe con *z* y se diferencia de *ves*, que proviene de *ver*, etc.

A continuación, el niño relee su escrito y se autocorrigió de acuerdo a la pauta numerada que le entrega el adulto.

1.2.2. Estructuras gramaticales de la escritura

La estructura gramatical de la escritura se refiere en este capítulo a las relaciones gramaticales y funciones de los componentes de la oración. Vellutino (1979) la define como habilidad para emplear información acerca de las relaciones gramaticales que afectan el entendimiento del lenguaje hablado y escrito. Brooks, Goodman y Meredith (1970), como sistema y estructura del lenguaje.

Según Loban (1964), el niño típico a los tres años ya tiene capacidad para comprender las formas o patrones sintácticos más comunes del habla adulta. Alrededor de los cinco o seis años la mayor parte de los niños maneja casi todos los elementos de la sintaxis adulta; este manejo crece gradualmente durante la temprana y mediana niñez y continúa a través de la adolescencia.

Esta precocidad sintáctica en el habla no es transferida automáticamente a la lectura y escritura. La sintaxis tiene un aprendizaje de segundo orden a través de la sistematización y práctica. La lectura habitual lleva al lector avezado a familiarizarse con estructuras oracionales progresivamente más variadas y complejas y a interpretarlas adecuadamente. Del mismo modo, en la escritura se superan progresivamente los patrones sintácticos

que reproducen literalmente el habla y se avanza en el dominio de extensiones más complejas. Si bien no hay reglas sintácticas específicas para el habla o el lenguaje escrito, hay usos que le son propios. A continuación se ofrecen algunas sugerencias para el desarrollo de este aspecto de la escritura. Como el objetivo no es enseñar gramática, es importante evitar el uso de terminología lingüística o gramatical.

1) *Efectuar transformaciones escritas de oraciones a base de oraciones surgidas naturalmente en la conversación.* Por ejemplo, la oración siguiente: *Juan golpeó la pelota con la cabeza*, puede transformarse en: *A la pelota golpeó Juan con la cabeza* o *Golpeo, Juan, con la cabeza la pelota*. Dar modelos y luego invitar a los niños a que jueguen a explorar todas las posibilidades de transformación de una o varias oraciones.

2) *Expandir oraciones.* Por ejemplo: *El hombre estaba pescando*, puede expandirse como: *El hombre estaba pescando tranquilamente*, o *El buen hombre estaba pescando tranquilamente*, o *El buen hombre estaba pescando tranquilamente mientras...*, y así sucesivamente.

3) *Efectuar sustituciones del nombre, la acción o cualquier otra parte de la oración.* Por ejemplo: *Mi amiga me invitó a su fiesta de cumpleaños*, o bien: *Ella me invitó a su fiesta*. *Mi papá me contó otra vez un cuento* puede ser reemplazado por: *Mi papá me lo contó nuevamente*. Esta práctica favorece la comprensión de la lectura debido a que los alumnos toman conciencia de elementos mostrativos como los pronombres o adverbios, que tienden a trabar el proceso de comprensión lectora.

4) *Realizar otras transformaciones.* A base de oraciones surgidas en forma natural, efectuar cambios mediante la introducción de negativos o signos de entonación. Por ejemplo: *Mi abuelito vino a verme*. *Mi abuelito (o él) no vino a verme*, *¿Vino mi abuelito a verme?*

5) *Intensificar oraciones.* Utilizar adjetivos o adverbios que contribuyan a enfatizar la oración. Por ejemplo: *Ella estaba en casa*. *Ella estaba feliz en*



casa. Ella estaba en casa, cansadísima.

6) *Combinar oraciones.* Partiendo de dos oraciones, por ejemplo: *La niña se fue temprano y la niña me pidió prestada mi bicicleta*, componer una que incluya una cláusula relativa: *La niña que se fue temprano pidió prestada mi bicicleta*. Kachuck (1981) considera que este tipo de oración plantea problemas de comprensión a los lectores novatos. Por ello, ejercicios como éste favorecerán la comprensión lectora.

También este tipo de ejercicios puede servir para efectuar actividades opuestas, es decir, presentar al niño una oración con una cláusula relativa incluida y pedirle que escriba sus componentes. Por ejemplo: *El televisor que robaron unos ladrones fue encontrado un mes después*, se puede descomponer en: *Los ladrones robaron un televisor. El televisor fue encontrado un mes después.*

7) *Destacar el uso de los nexos implícitos.* Se presentan a los alumnos oraciones cortas en que los nexos aparecen implícitos (Westphal, 1980) y se les solicita que los hagan explícitos por escrito. Por ejemplo: *Ellos estaban peleados. Ellos actuaban como toros*. En este caso, la conexión implícita es causal y al escribirla, quedaría así: *Porque (debido a que) ellos estaban peleados, actuaban como toros.*

Ellos desean salir. Ellos deberían avisar. En este caso el nexo implícito es condicional. Quedaría así: *Si ellos desean salir, entonces deberían avisar.*

En un tercer caso: *Ellos combatieron con los americanos. Ellos combatieron con los franceses*. Al explicitar el nexo temporal-secuencial, la oración se escribiría así: *Después de que ellos combatieron con los americanos, combatieron con los franceses*. Tal como en el caso de las cláusulas relativas, este tipo de ejercicio de escritura favorece la comprensión lectora.

8) *Practicar la utilización de nexos.* Los nexos como *aunque, pero, como, sin embargo, si, de manera que, esto, donde, lo cual, mientras, todavía, etc.*, involucran sutiles cambios sintácticos que se traducen en cambios del significado (Durr, 1977). Se puede

ejercitar la escritura de oraciones con este tipo de nexos presentando al niño una oración simple como: *Ayer llovió muy fuerte* y luego presentarle con esa misma estructura oraciones incompletas que los incluyan: "Ayer llovió muy fuerte, sin embargo... (y, pero, mientras, etc.).

9) *Familiarizar a los alumnos con distintos tipos de estructuras y pedirles que los imiten por escrito.* Por ejemplo, se les pueden mostrar distintos tipos de avisos comerciales, títulos o subtítulos en los periódicos como estructuras adversativas (Eeds, 1981) que presenten dos puntos de vista opuestos: *Las minas son horribles porque destruyen la belleza de la naturaleza, versus Las minas nos aportan importantes minerales*. Otras veces los títulos, avisos o encabezamientos ilustran una estructura de pregunta-respuesta; por ejemplo: *¿Cómo puede seguir sin solucionarse el problema de los desbordes del río X?*

10) *Restitución de palabras omitidas.* El procedimiento *cloze* constituye una excelente actividad para la toma de conciencia sintáctica. Se presenta un texto con la primera y última oración completa y, a partir de la segunda oración, se omite una palabra cada cinco (o según sea el criterio de omisión) y se la reemplaza por una línea entera. Con el fin de desarrollar la sintaxis se pueden omitir selectivamente nexos, verbos, adverbios, etc.

Se explica al niño el procedimiento a base de un pequeño párrafo *cloze* y, una vez familiarizado con él, se le pide que adivine y escriba las palabras que faltan en otro texto. Una vez realizada la actividad, se comenta la elección de las palabras, se admite como correcta toda elección que tenga sentido y se estimula a que el propio alumno descubra los errores de concordancia, género y número o de cambio en el significado. La ortografía no se considera en este caso.

El siguiente ejemplo ilustra el procedimiento.

UN RACIMO DE UVAS

Una vecina le regalo un racimo de uvas a la mamá de Eduardo. La _____ tenía muchas ganas de _____ uvas. Pero vio que _____ estaba muerto de ganas _____ comerse el racimo.

- Toma _____ tu - dijo la mamá, _____ le entregó el racimo _____ Eduardo. Eduardo partió feliz _____ comerse su racimo en _____ lugar secreto que él _____. Pero en el lugar _____ estaba su hermana Luisa. _____ Luisa se le hizo _____ la boca cuando vio el racimo.

-Te lo regalo- _____ Eduardo.
Luisa se fue _____ a comerse su racimo _____ patio. Ahí estaba su _____ arreglando una llave de _____ Tenía mucho calor.

- Refrescate _____ este racimo - le dijo _____ a su papá. El _____ le agradeció mucho el _____.

Lo tomó y se _____ ofreció a la mamá. _____ mamá se sonrió.

-Vengan _____ -dijo-: Eduardo, Luisa, papá. Vamos a comernos juntos este rico racimo de uvas.

Palabras omitidas:

mamá - comer. Eduardo - de - come - y - a - a - un - tenía secreto - A - agua - dijo - rápidamente. al - padre - agua - con - Luisa - papá - regalo - lo - La - todos.

Figura N° 126

Procedimiento de restitución de palabras omitidas.
Fuente: Allende, F. et al. *Comprensión de la lectura 1*. Galdoc, Santiago, 1981.

Reproducción autorizada por los autores.

1.3 DESTREZAS FUNCIONALES O DE ESTUDIO I

Bajo la denominación de destrezas funcionales o de estudio se describen actividades de escritura agrupadas en las categorías de copia, dictado, ejercicios de reproducción, escritura parafraseada y escritura abreviada. Estas tres últimas constituyen ejercicios de resumen o síntesis.

Estos ejercicios de escritura no se presentan como jerarquía o secuencia curricular. Cada tipo de actividad tiene un valor propio según sirva de base al alumno para desarrollar su dominio de la ortografía, sintaxis o destrezas de estudio de las distintas asignaturas que requieren utilizar la escritura. La categorización aquí propuesta está basada en la revisión bibliográfica de las obras de Brooks, Goodman y Meredith (1970), Moffet (1968) y Stosky (1982) y en la experiencia de las autoras.

1.3.1 La copia

Existe una serie de razones que privilegian la práctica de la copia como una actividad importante en el currículum escolar. Algunas razones son las siguientes:

- Permite al niño avanzar en su conocimiento de las características específicas del lenguaje escrito en cuanto a los signos de expresión, puntuación, diagramación, formulación espacial-direccional de izquierda a derecha, percepción de la palabra como conjunto de letras separadas por dos espacios en blanco y captación de la secuencia de las letras dentro de la palabra. Esta *toma de conciencia* de las diferencias del lenguaje escrito con las otras modalidades de lenguaje continúa la actividad propuesta en los *informes de experiencia* cuando el educador *edita* el habla del niño.
- Permite practicar las destrezas caligráficas de las formas específicas de cada letra, el ligado y mantenimiento de la regularidad de tamaño y proporción, alineación e inclinación. Esta práctica se refiere a las exigencias de legibilidad y fluidez de la escritura.
- La copia también favorece la familiaridad del

niño con diversas modalidades de estructuración de las palabras en las frases y oraciones. El lenguaje escrito posee una sintaxis que le es propia y que no siempre reproduce el habla, como es el caso de los informes de experiencia.

- Por último, la copia favorece los mecanismos de memorización, tan importantes para las destrezas de estudio. Esta cualidad no es específica de la copia, sino de la escritura en general, puesto que por su carácter kinestésico-motor tiene un sistema de retención y recuperación de la información cualitativamente diferente al de las modalidades visuales y auditivas (Adams, 1967; Adams y Dijkstra, 1966). Esa resistencia al olvido de los trazos motores, además del sobreaprendizaje, es comprensible si se considera que por lo menos tres importantes áreas cerebrales están dedicadas en gran medida al funcionamiento motor habitual: las áreas frontales de la corteza, el cerebelo y las áreas postcentrales del lóbulo parietal.

He aquí algunas sugerencias para la actividad de copiar:

1) Copiar con un propósito

El niño debe copiar con un propósito en mente: una tarea pendiente que él no realizó; una poesía o la letra de una canción que le gusta; una noticia de un periódico; una reseña que quiere memorizar; una receta de cocina; las instrucciones para el funcionamiento de un artefacto; una lista de obligaciones; etc. La práctica antigua de dar una o más copias de tareas para la casa redundaba en aversión y fatiga del niño, si tales copias estaban desconectadas de sus intereses y propósitos.

2) Prevención de errores

La copia con el objetivo de mejorar la ortografía y aspectos de diagramación puede prepararse en la siguiente forma:

- se presenta el alfabeto al niño y se le pide que subraye o señale con un marcador las letras fáciles de confundir. Se le ayuda para que él descubra que ellas son la *b-v*; *s-c* (antes de *e-i*); *s-*

z, ll-y, j-g (antes de *e-i*), *h, x, k, w*. El niño puede inducir que son más confundibles las letras con sonidos similares. También se le recuerda que *m* y *n* tienden a confundirse y que los acentos mayúsculas, guiones, puntos y comas, signos de exclamación e interrogación tienden a omitirse. Al presentar los párrafos modelo, se deben destacar los márgenes.

- A continuación se presenta un pequeño párrafo con sentido completo y se le pide que marque o subraye todas las letras y demás signos gráficos susceptibles de confusión u omisión. En caso de trabajo colectivo, la actividad puede hacerse en la pizarra. Ejemplo:

Un niño fue al extranjero a ver a su abuelita.
Pasó tres semanas felices y llegó el momento de volver a su país.
 - ¿Quiero mandarle un recuerdo a tu mamá - dijo la abuelita-. Le vas a llevar un collar de perlas que yo usaba cuando era joven.

Figura N° 127

Párrafo en que se destacan las letras y signos que pueden ser confundidos u omitidos.

- Una vez que han hecho las marcas, se solicita que copien el párrafo poniendo atención en las letras que han señalado. Esta *toma de conciencia* también se ve favorecida por la explicación causal de las confusiones y omisiones realizadas al copiar. Generalmente ellas se deben a la tendencia de los niños a leer y *autodictarse* las palabras, con lo cual realizan sólo su transcripción fónica.

- Por último, se les entrega un párrafo sin marcas para que lo copien y se autoevalúen.

3) Copiar para ser leído

Cuando un niño sabe que su escritura será leída por el educador o sus compañeros, tiene una motivación natural para hacerla con legibilidad y propiedad. Un diario mural permanente, un



archivador con copias de narraciones para que circule entre los niños u otros proyectos de escritura pueden proporcionar oportunidades frecuentes para realizar copias que permitan la comunicación mutua y tengan un propósito significativo para el niño.

1.3.2. El dictado

El dictado constituye otra de las prácticas tradicionalmente empleadas en la enseñanza de la lectura y escritura y en los idiomas extranjeros. En relación a la copia presenta un nivel de mayor dificultad para el alumno debido a que éste carece de la representación gráfica del contenido; sólo tiene su representación auditivo-verbal.

Hace más o menos 70 años, Brown (1915) describió lúcidamente las ventajas del dictado. Brown, educador norteamericano, había observado durante un año las técnicas pedagógicas francesas. Dice así (op. cit., pp. 57-58):

“El dictado se basa en la certeza de que un niño puede adquirir destrezas antes de desarrollar la capacidad de profundizar o mantener un pensamiento sostenido. Adquiere la práctica de escribir el pensamiento de otros cuando aún es demasiado joven para escribir los propios...”

“Los educadores franceses generalmente se basan en cuatro o cinco valores específicos del dictado:

“Da práctica a los alumnos en el manejo de la oración; dirige su atención hacia las construcciones gramaticales; los ayuda a aprender ortografía, a colocar adecuadamente la puntuación y las mayúsculas y a aumentar su vocabulario; los ejercita en el uso de palabras conocidas y les enriquece su mente con buenos standards de lenguaje”.

Otros investigadores corroboran las ventajas de esta práctica con los siguientes asertos:

- El dictado favorece el aprendizaje del vocabulario, proporciona una práctica activa y estructurada de escritura de palabras en contexto y,

además, la investigación confirma que el método contextual constituye la forma más efectiva de aprender vocabulario (Gipe, 1980).

- El dictado desarrolla la capacidad para escuchar en forma concentrada e incrementa el rango de atención del niño. Es obvio que los estudiantes deben poner atención para poder reproducir gráficamente el lenguaje y esto refuerza activamente lo que han comprendido en forma oral. Por otra parte, permite ejercitar la memorización de palabras, oraciones y frases y proporciona entrenamiento en registrar con precisión los términos exactos.
- Por último, el dictado es una práctica importante, no sólo para los alumnos con dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, sino también para los niños que tienden a utilizar formas dialectales de comunicación. En estas formas generalmente se efectúan cambios fónicos, omisiones, agregados o contracciones sintácticas (*voyirme por voy a irme*).

El ejercicio de registrar con precisión las palabras exactas de oraciones o párrafos puede ser importante para desarrollar una mejor percepción del uso de los matices semánticos y sintácticos del lenguaje.

Algunas sugerencias para realizar esta actividad son las siguientes:

1) Registrar voces

El niño cierra los ojos y escribe palabras o trozos de conversaciones que escucha en la sala de clases, o de una canción que se oye por radio. Esto es un buen punto de partida para la transcripción del lenguaje por medio de la modalidad auditiva.

2) Registrar el habla propia

El niño graba en una *cassette* una adivinanza, la lectura de un párrafo, un comentario, una poesía, un chiste o cualquier tema y en seguida escribe su habla *parte por parte* (deteniendo la grabación según su capacidad de retención). Muestra el resultado de su autodictado al educador y comenta con él el uso adecuado de la puntuación, ortografía,



separación de las palabras, diagramación y otros.

3) *Dictar al educador*

El niño dicta una experiencia o cualquier otro contenido al educador o a un compañero mayor, o bien, un grupo de niños dicta un cuento o una experiencia colectiva al educador, quien lo escribe en el pizarrón. Las ventajas de ver *editada* el habla con los signos específicos del lenguaje escrito ya se han comentado en las actividades anteriores. Cuando el ejercicio se realiza entre dos alumnos, el educador sirve de consultor de las dudas y de estimulador del proceso.

4) *Dictados hechos por el educador*

Cuando es el educador quien realiza el dictado, son aconsejables los siguientes pasos:

- Comentar el significado del párrafo en forma global y motivadora.
- Realizar una primera lectura de la selección advirtiéndole a los alumnos que no la escriban. Sólo sirve para que ellos se familiaricen con el significado tal como aparece escrito.
- Escribir en el pizarrón el vocabulario que ofrezca dificultad semántica u ortográfica. Se llama la atención sobre las dificultades y se mantiene escrito en el pizarrón durante el dictado.
- Leer el párrafo completo lentamente en frases sintácticas, haciendo pausas que permitan al alumno escribir cada frase. No efectuar repeticiones, pero la extensión y espaciado de las frases deben ser adaptados al nivel de escritura de los alumnos. Los puntos, comas, etc. pueden darse en las primeras etapas de desarrollo del dictado y lo mismo rige para los signos de entonación o las letras mayúsculas.
- Leer el párrafo por tercera vez a velocidad normal para permitir que los estudiantes controlen las palabras superfluas, las omitidas y la ortografía.
- Proporcionar a los alumnos una copia del párrafo original, o bien, escribirlo en la pizarra para que ellos controlen sus aciertos y errores ortográficos. Esta evaluación implica una lectura cuidadosa del párrafo y facilita a los alumnos la toma de conciencia ortográfica.

Los dictados realizados por el educador deben ser de extensión creciente. Se puede comenzar por palabras aisladas, pero con una categorización común y siempre con un propósito significativo para el niño. Por ejemplo: grupos de palabras para que construyan una oración; palabras pertenecientes a un determinado cuento para que lo adivinen; palabras para inducir una determinada regla, etc. Más adelante se puede continuar con el dictado de frases sintácticas en unidades más largas y aumentarlas progresivamente. Por último, se dictan párrafos pequeños de no más de cinco líneas con sentido completo, hasta llegar a otros niveles más altos, siempre que las posibilidades de atención y escritura de los alumnos lo permitan.

1.3.3. *La reproducción*

A diferencia de la copia y el dictado, en los que el alumno transcribe el lenguaje *palabra por palabra*, la reproducción implica escribir sólo lo substancial del contenido. En esta actividad se combina la habilidad para sintetizar con la de dictarse a sí mismo. El acto de sintetizar requiere seleccionar las ideas principales, decidir qué detalles vale la pena anotar y entender cómo se relacionan las ideas y palabras del autor con las propias.

A diferencia de la escritura precisa que se describe más adelante, los ejercicios de reproducción se realizan sin tener el texto a la vista. El alumno tiene que reproducirlo después de haber leído o escuchado el contenido. Pappas (1977) sugiere que el entrenamiento en reproducir la sustancia de un párrafo más que cada una de sus palabras constituye "uno de los ejercicios de dictado más importantes que se pueda aconsejar". El propósito básico de esta actividad de escritura es captar lo sustancial de un párrafo, verbalizarlo para sí mismo y reformularlo por escrito.

Aunque la actividad puede servir de evaluación de la lectura oral o silenciosa o del escuchar, es mejor utilizar los ejercicios de reproducción como técnica para desarrollar la memoria y capacidad de expresión escrita.

He aquí algunas sugerencias



1) Elegir párrafos que contengan ideas relacionadas lógicamente, con un contenido expositivo o argumentativo adaptado al nivel conceptual del niño .

2) Evitar párrafos con vocabulario literario.

3) Dar al niño un recado para que lo transmita a un amigo o a sus padres. Pedirle a continuación que lo escriba para no olvidarlo.

4) Presentar un texto y solicitarle que subraye las ideas o hechos más importantes, así como los detalles que los fundamentan. Cerrar o tapar el párrafo y pedir que lo reproduzca en la forma más breve posible.

1.3.4. La paráfrasis

La escritura parafraseada o paráfrasis implica traducir el pensamiento del autor con vocabulario y sintaxis propios. Cuando el educador pide al alumno: "Escribe con tus propias palabras lo que acabas de leer", le está solicitando una paráfrasis. A su vez está evaluando, directa o indirectamente, hasta qué punto el alumno ha entendido las unidades léxicas y sintácticas del párrafo original .

La utilización de la paráfrasis mejora la comprensión lectora respecto a los múltiples significados de las palabras y la estructura en que se incluyen. Anderson, Goldberg y Hinde (1971, op. cit. pág. 395) afirman que "los procedimientos que inducen al lector a comprender las palabras más que a repetirlas meramente, facilitan el aprendizaje".

Ofrecemos a continuación algunas sugerencias para desarrollar esta actividad:

1) El educador puede iniciar la actividad dando modelos orales y escritos de escritura parafraseada. Lee un párrafo o una oración y los reformula con sus propias palabras. Por ejemplo:

Lee: "Muchas son las personas que han visto objetos voladores no identificados (OVNIS). Sin embargo, pocas son las que sostienen haber tenido contacto con los tripulantes de esos objetos".

Parafrasea: "Pocas personas dicen que han contactado con viajeros de OVNIS, pero son numerosas las que los han visto".

A continuación presenta al niño párrafos simples y lo estimula a que los parafrasee oralmente y por escrito.

2) Otro procedimiento consiste en presentar una oración y luego una palabra o frase inicial que obligue al niño a reformular el escrito con sus propias palabras. Por ejemplo:

En otoño la higuera comienza a perder sus hojas.

La higuera.....

Antes de la llegada de los españoles, los indios eran los únicos habitantes de Chile.

En Chile.....

3) También los alumnos pueden enviarse un mensaje escrito con la indicación de transmitirlo variando las palabras, pero respetando el contenido.

4) Los alumnos pueden hacer ejercicios de paráfrasis y evaluarse mutuamente para controlar si el enunciado original se ha respetado.

1.3.5. La escritura abreviada

La escritura abreviada es definida por Hood (1967) de la siguiente manera:

"El término francés *précis* significa literalmente *compendiar* o reducir un texto a su más mínima expresión (en inglés, *cut-down statement*). En otras palabras es un *abstract* o sumario y no una paráfrasis, traducción o replanteamiento. Una escritura abreviada es meramente la esencia -el *quid* o meollo- de un párrafo, varios párrafos o un ensayo completo".

Hood plantea que el mayor valor de la escritura abreviada es su exigencia de leer comprensiva y racionalmente, y agrega, además, que constituye un excelente ejercicio de vocabulario, construcción

de oraciones y expresión clara y concisa.

El problema básico que debe enfrentar el alumno, de acuerdo a Hossack (1957), es seleccionar los hechos importantes, descartar los que no lo son y abreviar la expresión de las ideas mediante la generalización.

La escritura abreviada, aunque logra su máxima expresión en la fase avanzada del desarrollo de la escritura, puede perfectamente iniciarse a nivel primario. Taylor y Berkowitz (1980) encontraron que los alumnos de sexto año, a quienes se les pidió que escribieran en una oración el resumen de un párrafo de un texto de ciencias sociales, mejoraban sus mediciones de comprensión de lectura y memorización del párrafo, en comparación con los alumnos que habían usado una guía de estudio, con los que respondían preguntas después de la lectura y con los que sólo leían el párrafo.

Las siguientes consideraciones y sugerencias son necesarias para desarrollar esta actividad.

1) El rasgo más significativo de la escritura abreviada es la reducción de un texto en una cantidad específica de palabras. El número límite puede ser reducir el original a un tercio o menos o aun reducirlo a una oración.

2) Presentar a los alumnos un párrafo informativo o argumental y pedirles que tarjen todas las palabras que puedan suprimir sin alterar las ideas expresadas. Se les pide luego que escriban el resultado, creando algunos nexos cuando sea necesario y que aprecien el monto de la reducción. Por ejemplo:

"El hombre utiliza ~~t~~odo lo ~~q~~ue la naturaleza ~~le~~ da para mejorar su vida. ~~Es muy fá~~cil ~~ver~~ cómo utiliza ~~el~~ reino animal: domestica ~~a~~ algunos animales vivos ~~y~~ los pone ~~a~~ su servicio; ~~de~~ otros animales aprovecha los productos; ~~a~~ otros los consume como alimentos. Los vegetales también ~~le~~ prestan muchos servicios: le sirven de alimento, vestido, combustible; ~~le~~ proporcionan ~~m~~ateriales ~~de~~ construcción".

Queda reducido en la siguiente forma:

"El hombre utiliza la naturaleza para mejorar su vida: domestica animales, aprovecha los productos o los consume; los vegetales le sirven de alimento, vestido, combustible y construcción".

3) Realizar ejercicios de escritura abreviada sobre la base de textos que los alumnos hayan copiado o escrito en dictado o escritura espontánea.

4) Proyectar y escribir un diario mural misceláneo. Repartir recortes de periódicos o revistas que contengan artículos interesantes para los alumnos; luego diagramar el diario y pedir a los alumnos que reduzcan los temas según el límite de palabras exigido para ceñirse a los espacios dados por el diagramador.

5) Redactar telegramas sobre diferentes contenidos. Estos pueden ser de carácter personal o noticioso, como sería el caso de un periodista de una agencia informativa.

6) Realizar entrevistas sobre un tema específico y grabarlas. A continuación escribir en forma abreviada la esencia de lo conversado, respetando fielmente las expresiones y opiniones del entrevistado.

Los ejercicios de reproducción, paráfrasis y escritura abreviada constituyen tres modalidades de sintetizar o resumir. Estas actividades se pueden iniciar en cuanto los niños hayan automatizado la escritura y continuarlas hasta las etapas avanzadas en que el alumno debe consultar fuentes de información, tomar notas, esquematizar y, por ende, resumir distintos contenidos.

2. ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN

Las estrategias de evaluación correspondientes

a la fase intermedia del aprendizaje de la escritura se refieren especialmente a la evaluación de la ortografía y al dominio de las estructuras oracionales.

La evaluación de la ortografía también es válida para la escritura inicial y la fase avanzada y se refiere especialmente a establecer criterios sobre las etapas de desarrollo de la ortografía, a presentar una clasificación estructural de los errores ortográficos en español y a dar algunas medidas para estimar el rendimiento ortográfico.

En cuanto al dominio de las estructuras oracionales, también se pueden aplicar estos criterios a las etapas precedente y posterior. Se proporcionan algunas pautas para estimular no sólo los errores estructurales más comunes, sino también los desempeños estructurales calificados generalmente como *inmaduros* por el educador. Ellos se refieren a la densidad de ideas, a la variedad de los referentes y a la variedad de expresión en conceptos repetidos.

2.1. EVALUACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA

2.1.1. Etapas de desarrollo de la ortografía

Para evaluar la ortografía es importante recordar su carácter de proceso evolutivo complejo. Gentry (1982) distingue cinco etapas de desarrollo que, al ser identificadas, favorecen la aplicación de estrategias cognitivas para enseñarla y evaluar su logro. Si bien es cierto que la clasificación de Gentry está basada en sus propias investigaciones y en la revisión de otros autores en idioma inglés (Beers y Anderson, 1977; Bissex, 1980; Henderson y Beers, 1980; Read, 1975), su esquema puede ser útil para el análisis de los errores ortográficos en español. Las etapas de desarrollo ortográfico según Gentry (*confer*) son las siguientes:

2.1.1.1. Etapa precomunicativa

El primer nivel de desarrollo ortográfico se caracteriza por las siguientes conductas:

1) El niño demuestra algún conocimiento del alfabeto ejecutando formas de letras para representar un mensaje.

2) El niño no demuestra ningún conocimiento de la correspondencia fonema-grafema.

3) Generalmente no conoce el principio de direccionalidad izquierda-derecha en la escritura.

4) El niño puede incluir numerosos símbolos como parte de la ortografía de una palabra.

5) El nivel de conocimiento del alfabeto puede variar entre la denominación de algunas pocas letras con numerosas repeticiones hasta una reproducción substancial de las letras del alfabeto.

6) Al escribir, el niño mezcla letras minúsculas con mayúsculas.

7) En sus primeras escrituras, muestra generalmente una preferencia por la escritura de letras de imprenta mayúsculas.

Esta etapa precomunicativa es una expresión natural de las hipótesis iniciales del niño acerca de cómo los símbolos alfabéticos representan palabras.

2.1.1.2. Etapa semifonética

Este segundo nivel del desarrollo ortográfico se caracteriza por las siguientes conductas:

1) El niño comienza a darse cuenta de que las letras representan sonidos que son utilizados para formar palabras.

2) Las letras usadas para formar palabras proporcionan una representación fonética parcial de ellas. La palabra aparece abreviada y unas dos o tres letras pueden representar la palabra total. Por ejemplo, escribe: MSA por *mesa*.

3) El niño tiende a decir sonidos, sílabas o palabras en vez del nombre de las letras. Por ejemplo: ES por S o ME por M.



4) El alumno comienza a captar la progresión izquierda-derecha de la escritura.

5) El conocimiento del alfabeto y el dominio de la forma de las letras llega a ser más completo durante esta etapa.

6) La segmentación de las palabras puede ser evidente o no. Lo más común es la escritura *en carro*.

2.1.1.3. Etapa fonética

Durante esta etapa los niños escriben con una ortografía fonética que constituye una ingeniosa y sistemática invención de un sistema que representa la estructura completa de sonidos de la palabra. Aunque la elección de las letras no siempre corresponde a la ortografía convencional, suele ser sistemática y perceptualmente correcta y, por lo tanto, perfectamente legible.

Las características de la etapa fonética son las siguientes:

1) El niño es capaz de representar una correspondencia letra-sonido una a uno. Al deletrear las letras componentes de las palabras, puede representar todos los rasgos de sus sonidos.

2) Señala las letras estrictamente sobre la base de sus sonidos, sin considerar necesariamente la corrección de la secuencia de letras u otras convenciones de la ortografía.

3) La segmentación de las palabras y su orientación espacial generalmente es correcta, pero persisten numerosas *escrituras en carro*.

2.1.1.4. Etapa transicional

Durante la etapa de transición empieza a ocurrir la integración y diferenciación de las formas ortográficas en avance hacia una ortografía convencional. En esta etapa, que ocurre generalmente en el segundo año, el alumno comienza a asimilar las alternativas convencionales para representar los sonidos. Se mueve desde una gran confianza en la fonología o el sonido para representar las palabras,

hacia una mayor fe en su representación visual y morfológica.

La etapa de transición presenta las siguientes características:

1) El alumno se adhiere a las convenciones ortográficas básicas: no se omiten las vocales de las sílabas; aparecen los finales de las palabras, aunque se les omite al hablar, etc.

2) Presenta evidencias de estrategias visuales para escribir las palabras; es decir, se mueve desde una ortografía fonológica hacia otra morfológica y visual.

3) Esta estrategia visual no está lo suficientemente desarrollada como para darse cuenta de que invierte algunas letras (*lato* por *alto*); confunde letras como *d-b*, *m-n*.

4) Tiende a emplear letras alternativas para un mismo sonido, por ejemplo, una palabra como *cinta* puede ser escrita *sinta*.

5) Las rupturas del sistema (*miscues* según la terminología de Goodman, 1979) son bastante frecuentes.

2.1.1.5. Etapa ortográfica correcta

La ortografía correcta, aunque constituye una etapa fácilmente identificable, puede existir en diferentes niveles. En caso de que en la instrucción se determinara un *corpus* de palabras que se deba dominar según el curso, un alumno de segundo año podría escribir correctamente las palabras que integraran ese *corpus* determinado.

En general, las características de esta etapa son las siguientes:

1) El conocimiento del alumno del sistema ortográfico de su idioma, así como de sus reglas básicas, aparece firmemente establecido.

2) Extiende su conocimiento de la palabra hasta

el punto de modificar su ortografía según sea el contexto (uso de homónimos) y también domina los signos de acentuación, expresión y pausa.

3) El alumno demuestra dominio en el uso de la *h*, la *u* muda después de *g* y *q* (palabras como *amiguito*, *anhelo*, etc.) y en el uso adecuado de los grupos consonánticos como *gr*, *br*, *pl*, etc.

4) Es capaz de corregir las palabras escritas con mala ortografía mediante el empleo de estrategia visual. Escribe alternativas para la palabra y *siente* cuál es la correcta.

5) Acumula progresivamente un amplio *corpus* de palabras aprendidas.

Los cambios de los niños de una etapa a otra son graduales. En una muestra particular de escritura puede aún ser evidente una etapa mientras el niño ya se está movilizándose hacia la etapa siguiente. Sin embargo, el desarrollo es continuo. Los niños no fluctúan entre las etapas ni regresan de una etapa fonética a una semifonética, excepto si se trata de un *corpus* nuevo, por ejemplo, de carácter técnico o con predominio de anglicismos o galicismos.

Sobre la base de esta clasificación, el educador o examinador puede ubicar la etapa de desarrollo ortográfico del alumno o grupo de alumnos.

2.1.2. Clasificación estructural de los errores ortográficos

Las educadoras uruguayas María Carbonell de Grompone, Elida Tuana, Mabel Piedra y Elena Lluch (1978, 1980, 1982) han hecho numerosas investigaciones y publicaciones en relación a la teoría, enseñanza y evaluación de la ortografía española. Se describe a continuación la *Clasificación estructural de los errores ortográficos* (Carbonell, 1977) que proporciona criterios para analizar el desempeño ortográfico de los alumnos (Ver Figura 128).

Las claves descritas por Carbonell (1980) y Lluch (1982) corresponden a las siguientes características:

2.1.2.1. Clave primaria

Nivel I: Los errores en este nivel se producen cuando el fonema aparece representado por un grafema que en ningún caso puede corresponderle. Además son típicas las omisiones, agregados y alteraciones del orden de los fonemas, así como palabras separadas en dos o más partes y los casos de dos palabras escritas como si fueran una sola. Se trata, pues, de errores que suelen cometer los niños en sus primeros pasos de aprendizaje de la escritura.

En este nivel pueden identificarse seis tipos de errores:

1) Representación de un fonema por un grafema que nunca lo puede representar: el niño intenta escribir *mesa* y pone *desa*. Lo característico de este error es la divergencia entre fonema y grafema. Por lo tanto, errores como *Baca por vaca, pero por perro, ilo por hilo*, etc., no son errores de este nivel, sino de otros subsiguientes.

2) Uno o más grafemas están omitidos en la palabra: se intenta escribir *mesa* y se escribe *msa*. Si el grafema omitido es la *h*, no se computará a este nivel, ni tampoco las consonantes líquidas *r* y *l*, que aparecen en un nivel subsiguiente.

3) La palabra escrita contiene uno o más grafemas agregados; se escribe, por ejemplo, *muñeco* por *muñeco*, *dadame* por *dame*.

4) Aquí están todos los grafemas que contiene la palabra, pero no se respeta su orden: para escribir *delantal*, se escribe *edlantal*; para escribir *paloma*, se escribe *pamola*.

5) Las palabras aparecen indebidamente divididas en dos o más partes: *cha leco* por *chaleco*. Esto no hace referencia alguna a la división de palabras al terminar el renglón.

6) Palabras indebidamente unidas: *meama* por *me ama*.



2.1.2.2. Clave secundaria

Nivel II: Comprende errores menos burdos que los anteriores, puesto que se refieren a maneras más complejas de representar los fonemas, pero obedecen a reglas o convenciones muy precisas. Estos errores deben ser contabilizados en los siguientes casos:

1) Se cometen al representar fonemas que se componen de un dígrafo, esto es, dos grafemas que individualmente tienen otro valor. Estos errores ocurren en cuatro combinaciones de letras y consisten generalmente en suprimir una de ellas: en el caso de la *ch* se suele suprimir la *h*; en el caso de la *ll*, se suele omitir una *l*; en el caso de la *qu*, puede eliminarse la *u*. El último grafema doble es la *rr* y sus errores son claros: puede aparecer *r* en lugar de *rr*, y así escribirse *arroyo* por *arroyo*; puede utilizarse la *rr* al comienzo de la palabra y escribirse *Rroma* por *Roma*; también se suele escribir el dígrafo *rr* después de consonante, cuando debe ir *r*. *Enrique*, por *Enrique*. No existe ningún otro error que deba computarse aquí; si el alumno debe escribir *arriba* y pone *adiba*, éste es un error de nivel I, que se comete en el grafema *r*.

2) Aquí solamente se computa la aparición de la *i* al final de la palabra, cuando debe ir *y*; por ejemplo: *voy*, *soy* *estoy*. Lo mismo ocurre en el caso de la conjunción *y*. La sustitución de la *y* por la *ll* pertenece a otro nivel. Visualmente, la sustitución de la *i* por un grafema que no tiene conexión con ella corresponde al nivel I.

3) Este caso se refiere a la confusión de la ortografía del sonido *k* en las sílabas *que*, *qui*, que aparecen escritas *ce*, *ci*. Sólo puede darse en estas dos sílabas.

4) Aquí se trata únicamente de errores en la ortografía de la *g* en los casos en que antecede a la *e* o la *i*. Quien escriba *gerra* por *guerra* o *ginda* por *guinda* está cometiendo este error. La sustitución de la *g* fricativa por la *j* no entra en este nivel, sino en el siguiente.

5) Este error solo puede aparecer cuando hay que escribir palabras que contienen diéresis, es

decir, en las sílabas *güe* o *güi*.

6) En este caso se considera la sustitución de *mp*, *mb* por *np*, *nb*.

7) Similarmente, aquí sólo tenemos *nv* o *mv* por *mb*.

8) Aquí se computa la omisión de la consonante líquida (*l* o *r*) en cualquiera de las trece combinaciones en que puede ocurrir.

9) Se trata de la sustitución de mayúscula por minúscula (en nombres propios o a principio de oración) o viceversa.

2.1.2.3. Clave terciaria

Esta clave comprende los niveles III, IV, V.

Nivel III: A partir de este nivel, los errores son propiamente *ortográficos*. Los errores del nivel III son los siguientes:

1) La sustitución de la *b* por la *v* o viceversa. En este caso, como en todos los siguientes, el error no resulta tan grave como los del nivel I por haber dos grafemas con posibilidad de representar un mismo fonema. Aun mal escrita la palabra resulta legible y no se está empleando un grafema que nunca podría corresponder al fonema.

2) Sustitución de la *g* por la *j* o viceversa, pero únicamente cuando se trata del sonido fricativo de la *g*. Los errores en las sílabas *gue* o *gui* y *güe* o *güi*, como hemos visto, se computan en el nivel II.

3) Aquí aparecen los intercambios entre la *y* o la *ll*, nunca los intercambios entre la *i* y la *y*, que pertenecen al nivel II, si se trata de la *y* al final de la palabra no acentuada o *de* la conjunción *y*. Todos los otros casos en que haya intercambio entre la *y* y la *i* se computan en este nivel; ejemplos: *iyema* por *yema*, *iyolanda* por *Yolanda*.

4) Este error se refiere a la sustitución de la *q* por la *c* en las sílabas *que*, *qui*, e igualmente se conside-



raría aquí la escritura de las sílabas *ca, co, cu*, con *q* en lugar de *c*.

5) Un error paralelo al anterior es el uso de la *s* o la *z* para denotar el sonido fricativo de la *c*. Recuérdese, no obstante, que los errores *ze, zi*, no se computan aquí, sino en el nivel II.

6) Nuevamente aparecen aquí todas las sustituciones entre la *s* y la *z*, con excepción del reemplazo que acabamos de mencionar al final del párrafo anterior. Por lo tanto, todos los errores en las palabras que lleven *z* final aparecerán aquí y, desde luego, todos los de la *z* en cualquier posición (salvo el caso mencionado anteriormente).

7) Aquí aparecerán las palabras que contienen *ñ*, pero que son escritas como *ni*; ejemplo: *ninia* por *niña*. Igualmente se computará la sustitución de *ni* por *ñ*: *Antoño*.

8) Todas las sustituciones del grafema *x* por cualquier otro deben aparecer aquí, tal como la representación del fonema *s* por *x*.

9) Finalmente se refiere a todos los errores cometidos con el grafema *h*, ya sea su omisión (el más corriente) o su adición.

Nivel IV: Los errores consignados en este nivel con relación a los fonemas se refieren a los casos de oscurecimiento (omisiones).

1) Se computa aquí la omisión o sustitución de un fonema por otro indebido, en los casos en que las consonantes mencionadas aparecen cerrando sílaba o palabra.

2) En forma similar se trata aquí de otro sonido oscurecido, el de la *s* cuando antecede a la *f*, en circunstancias que en otra oportunidad se le oye claramente.

3) Los errores en las combinaciones *cc, sc, xc*, que, como se sabe, son muy oscuras, deben aparecer aquí y nunca en el nivel I.

4) El oscurecimiento en la geminación de vocales (*ee*) suele llevar a la representación de una sola vocal en lugar de dos.

5) Ocurre lo mismo con la geminación de consonantes. Como la *cc* aparece en el numeral 3 de este nivel, esta sección cubre sólo la geminación de la *n*, que se escribe tanto *nn* como *mm*: en ambos casos, si hay error, éste deberá ser anotado aquí. Debe tenerse en cuenta que los grafemas *ll* y *rr* no son considerados como geminaciones, sino como formas complejas de escritura, cuyos errores se consignan en el nivel II.

6) En este caso el error consiste en la supresión de la primera consonante de una secuencia, cuando se escribe, por ejemplo, *istituto* por *instituto*. La eliminación de la consonante líquida en las sílabas que ofrecen tales combinaciones se computa en el nivel II, no aquí.

7) Se cuentan aquí las palabras en que el acento ortográfico indica su condición de agudas, graves o esdrújulas. Los usos restantes de la tilde van al nivel V.

Nivel V: Las oportunidades en que aparezcan errores que deban computarse en este nivel son mucho más escasas que en los demás. Por tal motivo la ausencia de errores en él no indica siempre que se haya salvado el nivel, sino que en la mayoría de los casos significa que en el escrito que se tomó en cuenta en la evaluación no había posibilidad de cometer este tipo de error.

Este nivel comprende errores en la escritura de parónimos, en la tilde para mantener el hiato y en la tilde de diferenciación.



2.1.2. CLASIFICACIÓN ESTRUCTURAL DE LOS ERRORES ORTOGRÁFICOS

María Carbonell de Grompone (1980)*

<i>Clave Primaria</i>	<i>Clave Secundaria</i>	<i>Clave Terciaria</i>		
<i>Nivel I</i>	<i>Nivel II</i>	<i>Nivel III</i>	<i>Nivel IV</i>	<i>Nivel III</i>
Errores: <ul style="list-style-type: none"> - grafemas en representación de un fonema que en ningún caso podrían representar - omisión de grafemas - adición de grafemas - alteración en el orden de los grafemas - conglomerados de palabras 	Errores en la representación de grafemas <ul style="list-style-type: none"> ch ll qu rr - <i>i</i> por <i>y</i> - <i>ce, ci</i> por <i>que, qui</i> - <i>ge, gi</i> por <i>gue, gui</i> - <i>gue, gui</i> por <i>güe, güi</i> - <i>np, nb</i> por <i>mp, mb</i> - <i>nv o mv</i> por <i>mb</i> - omisión de consonante líquida - mayúscula por minúscula o viceversa 	Sustituciones de: <ul style="list-style-type: none"> - <i>b</i> por <i>v</i> o viceversa - <i>j</i> por <i>g</i> o viceversa (sonido fricativo) - <i>y</i> por <i>ll</i> o viceversa - <i>i</i> por <i>y</i> o viceversa - <i>c</i> por <i>q</i> o viceversa (sonido fricativo) - <i>s</i> por <i>c</i> o viceversa - <i>s</i> por <i>z</i> o viceversa - <i>ni</i> por <i>ñ</i> - <i>x</i> - <i>h</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Omisiones o sustitución de grafemas <i>b, c, d, g, j, p, t</i>, cerrando sílaba o palabra - omisión de la <i>s</i> en <i>sf</i> - Errores en: combinaciones <i>cc, sc, xc</i> - omisiones en la geminación de vocales - omisiones en la geminación de consonantes - omisión en sílabas terminadas por dos consonantes - omisión de la tilde en agudas, graves o esdrújulas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sustitución de grafemas por los correspondientes al homófono - omisión de la tilde para mantener el hiato - omisión de la tilde de diferenciación

Figura N° 128

Clasificación estructural de los errores ortográficos de M. Carbonell de Grompone.

Fuente: Lluch, E., El proceso de la ortografía. Derivaciones pedagógicas, en Strickland, D., *Teorías y Técnicas para la comprensión del lenguaje escrito*. Ediciones de la Universidad Católica de Chile y UNICEF. Santiago de Chile, 1982.

* Reproducción autorizada por la autora y el editor.

En el siguiente ejemplo propuesto por Lluch (1982)* se categorizan los errores según la Clasificación estructural de errores ortográficos.

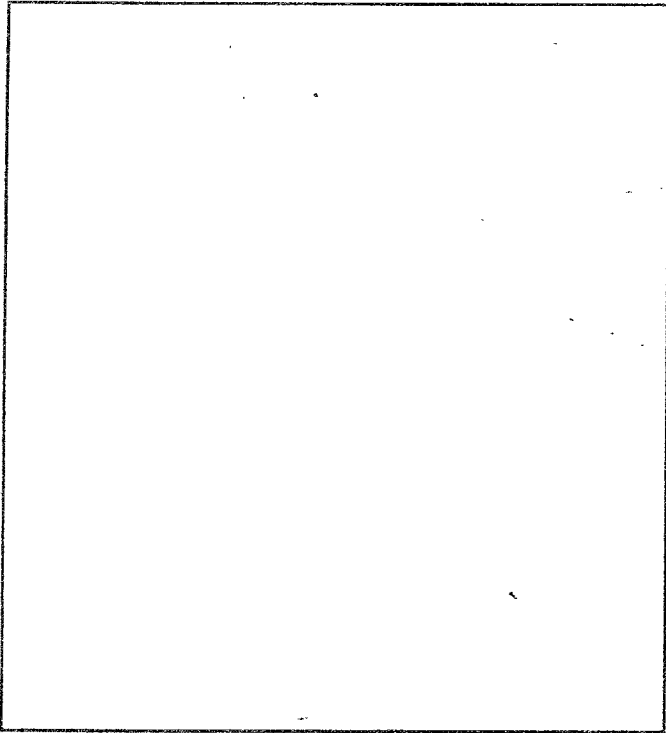


Figura 129

Ejemplo de escritura en el que se clasifican los errores de acuerdo a las normas dadas en la Clasificación estructural de M. Carbonell de G.

Fuente: Lluch, E. Teorías y técnicas de la comprensión del lenguaje escrito. Ediciones Universidad Católica de Chile y UNICEF, Santiago de Chile, 1982.

* Reproducción autorizada por la autora y el editor.

2.1.3. Medidas de rendimiento ortográfico en los escritos ordinarios del alumno

Sin duda los mejores tests de ortografía son los escritos ordinarios del escolar: cartas personales, cuadernos de tareas, dictados, composiciones, libretas de anotaciones. Courtis (en Brueckner, 1961) ideó el llamado "Coeficiente de errores ortográficos" para medir las faltas del alumno en composiciones y otros ejercicios escritos. Los pasos para determinar este coeficiente son:

1) Se toma una o varias muestras de escritura del escolar. Conviene que la muestra tenga alrededor de 200 palabras.

2) Se cuenta el número total de palabras escritas. Los signos de puntuación se cuentan como una palabra.

3) Se marcan y cuentan todos los errores y lapsus. Se entienden por lapsus ciertas faltas leves, como omisión de acentos, punto de la i o trazo horizontal de la t y ñ.

4) Se divide el número de faltas (errores más lapsus) por el número total de palabras escritas.

5) El cociente se multiplica por mil. Así se obtiene el coeficiente de errores o número de faltas por cada mil palabras escritas.

$$\frac{\text{Número de errores y lapsus}}{\text{Número total de palabras}} \times 1.000$$

Ejemplo:

Número de palabras de la composición:	220
Faltas de ortografía cometidas:	11
$11 : 220 = 0.05$	
Coeficiente = $0.05 \times 1000 = 50$ errores cada 1000 palabras	

Courtis también determina un valor promedio de los coeficientes de error a base de una muestra de 200 palabras para alumnos de cuarto año básico a cuarto año de enseñanza media, que en el cuadro aparecen numerados del 4 al 12.

Curso	Lapsus	Errores	Total
4	17	57	74
5	13	53	66
6	11	43	54
7	8	24	32
8	6	14	20
9	3	14	17
10	3	10	13
11	3	9	12
12	3	6	9

CUADRO 14

Coeficientes de errores ortográficos por grados escolares de Courtis.



e r y s a e e

Por ejemplo: el valor promedio de los coeficientes de error para cuarto año básico es 74, es decir, el 17,4% del total de las palabras. Gradualmente, el coeficiente se reduce y alcanza su valor mínimo en el cuarto año medio (equivale a grado 12), que es 9.

Un ejemplo:

Mís ositos juguetones

Una bes mís ositos llamados chip y dale. Un día los encontre peleando yo tube que decir: Chíp, deja a dale! no lo hallas a lastimar! Entonces dijo: ¡ho! perdon no quise lastimarte! solo estaba jugando. Entonses exclamé. ¡Chip, dale! ¡A comer! y los glotones corrrieron a comer té con leche y maní. Cuando terminaron dijeron ¡Yo quiero mas! como nó me alcansó para los dos tube que darle a chip. Cuando dale se dío cuenta se puso a pelea entonse chip como es muy buen ermano repartio la mítad para cada uno.

Este ejemplo de escritura puede evaluarse según el coeficiente de errores específicos en la siguiente forma:

$$C.O. = \frac{\text{total de errores}}{\text{total de palabras}} \times 1.000 = \frac{45}{98} \times 1.000 = 459$$

Es decir, por cada 1.000 palabras esta alumna de 2º año básico cometería 459 errores.

Coficiente ortográfico empleado en las investigaciones uruguayas

Tuana (1980) y Lluch (1982) proponen el siguiente coeficiente ortográfico empleado regularmente en las investigaciones uruguayas ya citadas y complementario a la evaluación cualitativa presentada en la *Clasificación estructural*. Según las autoras, este coeficiente permitiría evaluar al niño en función del total de palabras correctas y no sólo en función de los errores.

Nivel ortográfico global =

$$\frac{\text{Número de palabras correctas}}{\text{Número de total de palabras}} \times 100$$

Se define como Nivel ortográfico global (N.O.G.) el porcentaje de palabras escritas correctamente.

En este ejemplo, el coeficiente ortográfico global es el siguiente:

$$N.O.G. = \frac{\text{Total de palabras correctas}}{\text{Total de palabras}} \times 100$$

$$N.O.G. = \frac{66}{76} \times 100 = 86\%$$

Es decir, por cada cien palabras el alumno escribe 86 palabras correctas.

Es necesario interpretar este coeficiente según las tablas de medias, según sea el curso escolar (Tuana, 1980).

	2° grado	3° grado	4° grado	5° grado	6° grado
VARONES					
Media	75.72	82.12	85.52	92.02	92.25
D. S.	21.93	15.79	11.10	5.06	5.92
Media de palabras					
Por cuento	33.40	67.58	80.77	86.62	113.87
D.S.	15.88	33.84	38.92	37.64	58.41
NIÑAS					
Media	80.04	85.71	91.26	94.40	93.06
D. S.	21.90	7.35	6.89	4.93	5.80
Media de palabras					
Por cuento	38.75	74.08	94.00	105.47	129.88
D.S.	22.62	36.72	47.65	48.77	60.59
TOTALES					
Media	77.32	83.95	87.61	93.68	92.74
D. S.	21.96	13.28	11.57	4.77	5.84
Media de palabras					
Por cuento	35.44	70.73	87.46	98.32	123.95
D.S.	18.85	35.72	43.56	45.36	60.66

CUADRO 15

Nivel ortográfico global en los distintos cursos escolares.

Fuente: Tuana, E., "Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y en niños con dificultad de aprendizaje". En: *Lectura y Vida*, Año 1, N° 1, 1980, pp. 16-21. Reproducción autorizada por la autora.

La presente tabla ha sido elaborada por Elida Tuana sobre la base de una investigación realizada con 781 niños de ambos sexos, de 34 cursos de 2° a 6° año, seleccionados al azar en escuelas de Montevideo que presentaban un nivel mental normal en la escala de Kuhlmann-Anderson, no acusaban repeticiones y cursaban las clases al nivel pedagógico correspondiente. La ortografía se evaluó en las composiciones elaboradas por los niños sobre la base del Test "Cuento sobre una lámina" de E.R. Myklebust (ver pág. 224). El Cuadro N° 15 permite afirmar que, de cada 100 palabras, los niños de 2° año escriben correctamente 77 palabras como promedio; los de 3°, 84; los de 4°, 88; los de 5°, 94, y los de 6°, 93. También permite apreciar cómo disminuyen las desviaciones estándares a medida que aumenta la escolaridad. Esto quiere decir que el rendimiento en ortografía en 2° año

presenta una gran variabilidad, la que se reduce progresivamente a medida que se asciende en la escolaridad

Esta misma investigación, al explorar el N.O.G. de niños con deficiencias de aprendizaje en lectura y escritura, pero de edad, curso y nivel intelectual comparables a los niños normales, da las siguientes medias de nivel ortográfico:

Segundo año	= 70
Tercer año	= 79
Cuarto año	= 81
Quinto año	= 82
Sexto año	= 89

Estas medias indican que estos alumnos suelen presentar un N.O.G. que los ubica en un retraso de dos años de escolaridad en relación a su curso.

2.2. EVALUACIÓN DEL DOMINIO DE LAS ESTRUCTURAS DE LA ORACIÓN

En cuanto al dominio de las estructuras de la oración que los alumnos muestran en sus escritos, los errores más característicos se encuentran en el uso del pronombre, la concordancia entre sujeto y predicado y las oraciones incorrectamente puntuadas.

Sin embargo, existe también una categoría de problemas que no siempre son fácilmente identificables porque no presentan los errores característicos ya citados, pero permiten diferenciar entre las composiciones inmaduras y las avezadas. Marzano (1982) los denomina *no-errores característicos* y los divide en tres áreas: densidad de las ideas, variedad de palabras de referencia y variedad de expresión en conceptos repetidos.

2.2.1. Errores característicos

Al analizar la oración: *Jorge y Juan son muy buenos amigos, Jorge y Juan hacen muchas cosas juntas*, se puede apreciar que el sujeto de la oración, *Jorge y Juan*, requiere de un adjetivo masculino plural, *buenos*. En vez de la coma debe haber un punto que marque el fin de la oración; en vez de repetir los nombres, debe usarse el pronombre masculino *ellos* y la palabra final debe ser *juntos*, puesto que el referente no es el sustantivo *cosas*.

Sobre la base de este breve ejemplo, el examinador puede inferir cuáles son los aspectos específicos en que el alumno necesita instrucción.

2.2.2. No-errores característicos

Los no-errores característicos se refieren a la densidad de ideas, a la variedad de referentes y la variedad de expresión en los conceptos repetidos.

2.2.2.1. Densidad

Consideremos el siguiente ejemplo para ilustrar el aspecto densidad: *Carlos es mi compañero de curso. El*

es un destacado alumno de matemáticas. El ayuda al maestro a enseñarles matemáticas a los malos alumnos del curso.

En estas oraciones no hay errores característicos de concordancia, uso de pronombres ni puntuación, pero constituye una muestra de escritura inmadura. En esta otra formulación, estos mismos conceptos se expresan así:

Mi amigo Carlos, como es un alumno destacado en matemáticas, le ayuda al maestro a enseñárselas a los malos alumnos del curso.

Esta segunda oración es obviamente más madura que la anterior; las ideas son las mismas, pero la diferencia radica en que hay más ideas por oración, es decir, la oración es más densa.

Así, un no-error característico que debe evaluarse en la escritura de los alumnos es la densidad de las oraciones. En general, mientras más ideas se incluyan dentro de una oración más se revela una escritura más madura. Un estudiante que persiste en utilizar oraciones cortas, tiene un problema en cuanto a la densidad de ideas.

2.2.2.2. Variedad de referentes

Para ilustrar esta segunda característica, consideremos las oraciones siguientes:

(a) *La familia Bravo salió a pasear el fin de semana.*
(b) *Lamentablemente, hubo mal tiempo.* (c) *Ellos iban a hacer un picnic a Maipo.* (d) *La familia Bravo vive al lado de mis tíos en una antigua casa de ladrillos.*

Tal como en el primer ejemplo, no hay errores en este grupo de oraciones, pero ellas no aparecen formuladas como un conjunto unificado.

Hagamos un contraste con el grupo de oraciones siguientes:

(a) *La familia Bravo salió a pasear el fin de semana.*
(b) *Lamentablemente, hubo mal tiempo.* (c) *Ellos decidieron pasarlo bien de todas maneras;* (d) *por lo tanto, hicieron un picnic bajo un árbol frondoso.*

El segundo grupo de oraciones aparece con mayor cohesión que el anterior. Al analizar el porqué, se observa que las oraciones (b), (c) y (d) del primer ejemplo dicen algo más acerca de la



primera oración. La oración (b) dice cómo estuvo el tiempo ese día; la (c) dice el lugar donde iban a realizar el picnic mencionado en (a) y la oración (d) habla de la familia Bravo ya mencionada en (a).

En el segundo grupo de oraciones el patrón es diferente. La oración (b) nuevamente relaciona información sobre el día mencionado en (a), pero la oración (c) alude indirectamente a un hecho mencionado en (b) y la oración (d) plantea la consecuencia de (c). Entonces, en el segundo conjunto de oraciones cada nueva oración se refiere a la información mencionada en la oración anterior. Es decir, cada nueva oración tiene un nuevo referente: el referente de la oración (d) es la oración (c); el referente de la oración (c) es (b); el referente de la oración (b) es (a).

Los escritores inmaduros tienden a usar sólo uno o dos referentes y van yuxtaponiendo ideas a ellos. Los estudiantes más avanzados en sus destrezas sintácticas utilizan una variedad de referentes.

Así, el evaluador puede constatar que un alumno que continuamente escribe oraciones referidas a un mismo concepto, tiene problemas en cuanto a la variedad de referentes.

2.2.2.3. Variedad de expresión

El último no-error característico puede ser ilustrado en las oraciones siguientes:

La lluvia empezó a caer despacio. Entonces, la lluvia siguió cada vez más fuerte. Era tan fuerte que muchas casas empezaron a inundarse. Con la inundación por la fuerte lluvia, algunas personas perdieron sus casas.

Nuevamente todas estas oraciones son correctas desde el punto de vista de la puntuación, el uso de pronombres y la concordancia sujeto-predicado, referida a género y número.

En el ejemplo siguiente se cambian algunas palabras:

La lluvia comenzó a caer despacio. Luego fue aumentando en forma progresiva. Era tal la intensidad del temporal, que muchas viviendas se vieron arrasadas por las aguas.

En el primer ensayo, las mismas palabras: *llovias, fuerte, casas, inundación* se repiten para expre-

sar los mismos conceptos. En el segundo escrito se utilizan diferentes palabras para los mismos conceptos.

En general, el buen escritor utiliza diferentes palabras para expresar conceptos repetidos. Si el evaluador constata que el estudiante repite una y otra vez los mismos nombres, nexos, adjetivos y verbos, ello indica que tiene dificultad para manejar una variedad de expresiones al referirse a conceptos repetidos.

El dominio de las estructuras oracionales posee un carácter evolutivo, al igual que todas las destrezas lingüísticas. Un tipo de escritura considerado inmaduro para un alumno de 13 a 15 años puede ser adecuado para uno de 9 a 12 años. Se puede plantear a manera de hipótesis que las características que constituyen una escritura madura requieren de una estructura formal del pensamiento que permita establecer relaciones verbales a partir de formulaciones verbales simples.

Las características descritas pueden ordenarse en el siguiente listado formulado a través de preguntas:



	<i>Siempre</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
<p><i>Errores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Presenta errores en el uso de los pronombres? - ¿Presenta errores de concordancia entre sujeto y predicado? - ¿Presenta errores de puntuación? - ¿Hay más de una idea en cada oración? <p><i>No-errores:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Se refieren todas las ideas a un mismo concepto en las distintas oraciones? - ¿Se refieren las oraciones a distintos conceptos? - ¿Se utilizan, una y otra vez, las mismas palabras para expresar ideas repetidas? - ¿Se emplea una variedad de expresiones frente a las mismas ideas? 			



EL DESARROLLO DE LA LENGUA LITERARIA



PRESENTACIÓN

La Unidad IV tiene como finalidad primordial poner atención al desarrollo de la imaginación creativa del educando de primaria, ya que este nivel es de suma importancia para el acceso significativo a los conocimientos que pueden realizarse mediante la lengua oral y la lengua escrita. Los temas de estudio se centran en el análisis de procedimientos metodológicos con los que el docente puede contribuir en la formación del gusto por el texto literario.

En esta antología se incluyen dos textos para el estudio de los contenidos de la unidad: "Lenguaje artístico y lúdico" de Juan Cervera Borrás, y "El comentario de texto en la escuela" de Ana Díaz-Plaja y Antonio Mendoza F.

El primer texto expone la importancia de la educación literaria, por ello, se ha considerado que su contenido puede apoyar al profesor-alumno en la elaboración de la actividad 2, correspondiente al segundo tema de la unidad.

El segundo texto ofrece sugerencias de trabajo con la lectura literaria en el aula, las cuales parten de la experiencia docente de los autores. Por ello, se ha estimado que las aportaciones de esta propuesta son pertinentes en el desarrollo de la actividad 3 de esta unidad.

LECTURA: LENGUAJE ARTÍSTICO Y LÚDICO*

PRESENTACIÓN

En esta lectura, el autor desarrolla conceptos necesarios para definir los objetivos del trabajo con el texto literario en la escuela primaria, y señala los aspectos de la función comunicativa que este tipo de texto ayuda a promover en los educandos. El análisis de esta lectura contribuye en la fundamentación de la importancia del texto literario en la aula. Por ello, se considera que puede formar parte complementaria con el siguiente texto que se incluye en esta antología, en el cual sus autores ofrecen una metodología para llevar a la práctica con los niños, la lectura de obras literarias.

*Juan Cervera Borrás. "Lenguaje artístico y lúdico", en: GARCÍA Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya, 1989. pp. 258-274.

INTRODUCCIÓN

El hecho de relacionar el lenguaje artístico y el lúdico se basa, sin duda en dos realidades evidentes y en una necesidad.

Las realidades se concretan en que:

1. El lenguaje artístico siempre es el resultado de la elaboración de la palabra mediante algún tipo de juego.
2. El juego con la palabra, y con el lenguaje en general, es una de las actividades naturales del niño.

La necesidad del planteamiento lúdico del lenguaje artístico se apoya en un hecho observable: el niño entra en contacto con el lenguaje de forma espontánea mucho antes de empezar a estudiarlo. Mientras el niño desde antes de la educación preescolar juega con versos escucha cuentos y canta canciones, la iniciación en la teoría y en el análisis literario se empieza alrededor de los doce años. De ahí que la aproximación lúdica al lenguaje artístico sea la única solución para ese largo período: la aproximación intelectual vendrá luego, cuando cuente con la preparación pertinente.

Para Garvey (1977) los niveles de organización del lenguaje -fonético, lexicosemántico, morfosin-



táctico- y la mayoría de los fenómenos del lenguaje oral constituyen recursos potenciales de juego. Es sabido que el niño entre los dos y los seis años experimenta la fascinación de estos recursos lúdicos que se acumulan en el lenguaje. El descubrimiento se logra a veces por intuición propia; pero otras muchas por motivación ajena. La demostración más palmaria de lo dicho es el atractivo que sobre el niño ejercen los trabalenguas, las adivinanzas, las letrillas, las retahílas y los recuentillos, las rimas, las composiciones, todas ellas, en las que el interés lúdico de la palabra supera con creces la voluntad de expresión y de comunicación. En estos y otros juegos de palabras se pone de relieve el entronque de muchos de estos aspectos lúdicos de la palabra con fenómenos a menudo superficiales, pero también a veces muy profundos, de su fonética, de su morfosintaxis y de su significado.

El hecho de que muchos de estos juegos hayan sido utilizados más por su capacidad de entretenimiento que por su contribución al descubrimiento del sistema de la lengua, para el enriquecimiento lingüístico del niño e incluso para la modelación del lenguaje artístico no significa que no hayan ejercido estas decisivas funciones, aunque no se hayan programado.

Por otra parte, la actual didáctica de la lengua, tal vez como consecuencia del desarrollo de la educación preescolar, ha intensificado el empleo de recursos lúdicos, ya extraídos del folclore, ya creados especialmente. Si se pretende con ello una labor educativa coherente y sólida, será necesario que tales recursos se programen adecuadamente: y a su vez, que las composiciones nuevas, creadas para estos menesteres, tengan la fuerza lúdica y el atractivo singular de que disfrutaban las folclóricas. El didactismo en exceso puede convertir los juegos en puros ejercicios, con la consiguiente merma de motivación, aumento de prosaísmo y pérdida de valor artístico. Todo esto puede comprobarse lamentablemente en algunas colecciones de juegos y canciones preparadas ex profeso con fines didácticos. De igual modo que, a veces, se cae en el fácil error de presentar juegos cuyo interés se centra en aspectos puramente mecánicos, sin atender al fondo de la cuestión que aquí se ha de cifrar, lógi-

camente, en la esencia de la palabra y del lenguaje. Pero aun defendiendo la programación adecuada de este material, válido para actividades concretas, hay que convenir en que la riqueza de su contenido es tal que sus virtualidades desbordan toda previsión.

Por lo cual, entre la reglamentación didáctica de recursos poco expresivos y el uso espontáneo y escasamente programado de composiciones realmente ricas y atractivas, por lógica, las preferencias del educador deben inclinarse por la segunda opción. A fin de cuentas no es más que el reconocimiento de una labor, ciertamente asistemática, pero válida, en la que se han formado la mayor parte de los educadores actuales.

1. Tratamiento didáctico del lenguaje artístico y lúdico

El juego espontáneo del niño ofrece una gama casi infinita de posibilidades que el niño explota incansablemente. Si se trata de manipular un objeto, se entretiene colocándolo en todas las posiciones posibles, variando la manera, repitiendo las posiciones, escondiéndolo parcial o totalmente en diversos lugares, contemplándolo desde cualquier ángulo.

Cuando el juego se centra en la palabra, las variaciones pueden dar lugar a dos tipos de resultados que conviene no perder de vista: las que caen dentro del sistema de la lengua y las que caen fuera. Sólo las primeras, si llegan a estabilizarse, por coincidencia con las formas consagradas y por aceptación, constituyen verdadera creatividad lingüística. Si se trata de formas ya consagradas, pero desconocidas por el niño, constituirán descubrimientos, redescubrimientos, para ser más exactos, quizá; si se tratara de formas inexistentes, pero que definitivamente se aceptan, habrá que catalogarlas como novedades absolutas.

Algunos ejemplos ayudarán a la comprensión de lo dicho. El niño, desde el momento de la lalación o balbuceo, se entrega al divertido juego de combinar y repetir insistentemente los sonidos Auaaa, abaa, abababa, auababa... Podemos decir que de forma inconsciente el niño no hace más que



aplicar fórmulas tan sencillas como la repetición de sonidos, la alteración de su orden, las combinaciones que se le ocurren, sin duda más como fruto del azar y del movimiento que como producto del cálculo.

Cierto que no podemos afirmar que por este procedimiento el niño, cada niño en concreto invente palabra alguna. Pero no es menos cierto que contamos con unas cuantas voces a las que los diccionarios se ven obligados a calificar como infantiles, incluso en el caso de estar justificadas etimológicamente, y también cuando el sistema de la propia lengua les haya impuesto algunos retoques prosódicos y ortográficos: *papá, mamá, pipí, tata...*

Existen otras que no están oficialmente recogidas, cuyos servicios en el confuso y cambiante lenguaje infantil -*tete, tutú...* - son evidentes. No deja de sorprender que estas voces guarden notable parecido con las producciones orales informes de los niños en el período de *lalación*.

En otro orden y para otros niveles podemos comparar series de voces recogidas en los diccionarios. Tal, por ejemplo, *palabra, palabrada, palabreja, palabreo, palabrería, palabrerío, palabrero, palabrista, palabro, palabron, palabrona, palabrota, palabrita...*

Es evidente que esta docena larga de términos procede de la voz *palabra* por la aplicación sistemática de una serie de sufijos que en la lengua tienen funciones concretas para la formación de voces con significados distintos. El resultado final ha sido ese cúmulo de voces consagradas que ha merecido los honores de la fijación y de la confirmación en el seno de la lengua. Pero no cabe la menor duda de que la aplicación de otros sufijos o de otras combinaciones hubiera dado otras voces por ahora ni conocidas ni admitidas.

Si tenemos en cuenta que en la formación de todas ellas han intervenido factores fonéticos, morfológicos y semánticos inagotados, porque se podía haber recurrido, por ejemplo, entre los apreciativos a los despectivos; si pensamos que la explotación del género podía haber sido más intensa, y la del número ha quedado intacta, habrá que concluir que los aspectos lúdicos y creativos de la lengua abarcan un campo extraordinariamente amplio

cuyo uso con objetivos estilísticos engarza con el lenguaje artístico.

1.1. Su planteamiento en el desarrollo del lenguaje

Como es sabido, el niño, en la conquista y desarrollo del lenguaje, procede por *imitación* y por *creatividad*. Imitación de los modelos que le proporciona el adulto: creatividad que, la mayor parte de las veces, se basa en el procedimiento analógico.

Lo cierto es que ambas actividades experimentan una lentificación a medida que el niño va creciendo y se incorpora a la vida del adulto. La creatividad lingüística quedará absolutamente neutralizada, y la imitación continuará encontrando sus modelos en el estudio y en la lectura principalmente, sin menospreciar las aportaciones de los medios de comunicación social.

Pero lo que queda peligrosamente neutralizado en el desarrollo lingüístico del niño es su capacidad de observación frente a la palabra y a sus posibles relaciones. Si se trabajara este aspecto en los primeros cursos del niño, sería fácil dotarlo de instrumentos de reflexión y hábitos de curiosidad y análisis sobre su propia lengua que lo conducirían a penetrar más en ella y a deducir infinidad de lazos variados e ilustrativos: en consecuencia se mantendría viva su creatividad sobre la lengua.

Sea, por ejemplo, el juego de variaciones entre el masculino y el femenino en los nombres sustantivos. El cambio de la terminación *-o* por *-a* nos da una serie de nombres formalmente femeninos que en realidad nada tienen que ver con su masculino formal correspondiente:

<i>arco</i>	<i>arca</i>
<i>aro</i>	<i>ara</i>
<i>barro</i>	<i>barra</i>
<i>caballo</i>	<i>caballa</i>
<i>caso</i>	<i>casa</i>
<i>cero</i>	<i>cera</i>
<i>copo</i>	<i>copa</i>
<i>limo</i>	<i>lima</i>



Cierto que en otros casos el origen de ambas formas, masculino/femenino sí tiene relación, pero su especialización semántica los ha distanciado. Por ejemplo:

<i>acto</i>	<i>acta</i>
<i>cerdo</i>	<i>cerda</i>
<i>cuadro</i>	<i>cuadra</i>
<i>guerrero</i>	<i>guerrera</i>
<i>mayo</i>	<i>maya</i>
<i>puerto</i>	<i>puerta</i>
<i>sereno</i>	<i>serena</i>

Tampoco cabe dudar de que algunas veces la oposición masculino/femenino sólo señala algunos matices, de tamaño de forma, etc. que no siempre van en la misma dirección: *río/ría*, *barco/barca*, *caldero/caldera*, *cuchillo/cuchilla*, *farol/farola*...

Otro ejemplo puede arrancar de la consideración de los aumentativos y los diminutivos, en cuanto a su formación y significado.

La presencia de palabras formalmente derivadas de otras, aunque sin relación, a veces, así como los progresivos distanciamientos de sus primitivas originarias, y los cambios de significado en cuanto a tamaño, constituye un capítulo curioso. Basten algunos casos:

<i>balde</i>	<i>baldón</i>	
<i>bombo</i>	<i>bombín</i>	<i>bombón</i>
<i>boto</i>	<i>botín</i>	<i>botón</i>
<i>caza</i>	<i>cazuela</i>	
<i>cucho</i>	<i>cuchillo</i>	
<i>manzana</i>	<i>manzanilla</i>	
<i>mote</i>	<i>motín</i>	
<i>limo</i>	<i>límon</i>	

Parece lógico que en un momento en que la didáctica de la lengua da cabida a muchos elementos y enfoques procedentes de la denominada gramática estructural, aspectos como éstos, de fuerte atractivo lúdico y de base rigurosamente lingüística, han de atraer la atención del profesorado, justamente para provocar la reflexión del alumno sobre las palabras que usa.

1.2. Aportación a la creación de los distintos géneros literarios

La creación de lenguajes responde a necesidades y condiciones expresivas personales y a exigencias de los géneros literarios. Los creadores con personalidad no sólo consiguen imponer sus particularidades estilísticas sino que contribuyen a la formación de los géneros cuyas exigencias sirven y moldean.

Si consideramos como géneros fundamentales la narrativa, la poesía y el teatro, habrá que convenir en que, como productos de creación literaria, todos ellos usarán lenguajes artísticos con algunas características comunes, y cada uno tendrá luego, para el suyo, características particulares.

Entre las características comunes de todo lenguaje artístico hay que señalar dos fundamentales:

- la polivalencia;
- la primacía de la connotación.

La polivalencia del texto literario procede muchas veces de su ambigüedad, intencionada o no. Y ésta es más frecuente de lo que pueda parecer a primera vista. Para convencerse de ello basta preguntar a un grupo de alumnos por el sentido de un texto sencillo como el de la canción de corro dialogada:

- *¿A dónde vas, chinito,
con ese farol?*
- *Voy debajo del puente
que tengo calor.*
- *Dime en qué calle vives.*
- *En calle mayor.*
- *¿Y qué número tienes?*
- *Un cuatro y un dos.*

Si pretendemos identificar a los interlocutores de la canción, queda claro que uno es el *chinito* de que habla el texto. ¿Y el otro? El que pregunta, naturalmente. Pero la respuesta no puede quedar así, sino que hay que concretar que ese otro puede ser otro *chinito*, un niño, un vecino, un curioso, un bromista, el sereno, un policía... Cada una de estas



opciones es posible y condiciona el significado conjunto del texto en cada caso, a la vez que determina su objetivo final.

En todo texto, como mensaje lingüístico, nos tropezamos, en primer lugar, con la *denotación*, que es su significación objetiva para cualquier hablante. Pero esta *denotación* se sirve de unos materiales y de una forma en los que implícitamente se incluyen, por evocación, otros valores significativos: es lo que llamamos la *connotación*. En su conjunto el texto no constituye un solo comunicado, sino que contiene varios, de acuerdo con el contexto, la intencionalidad, del hablante, el ambiente cultural del emisor y del receptor. Hay sugerencias y matices suficientes para que se pueda entender de diversas formas. Y la *connotación* a menudo supera a la *denotación*. Se confirma así la diferencia entre el lenguaje artístico y el lenguaje llano.

En el conjunto de características particulares del lenguaje artístico de cada género señalamos las que especialmente se vinculan a la literatura infantil dando por sabidas la propias de la literatura general o de adultos estas características dan forma especial a los distintos géneros infantiles, a la vez que sirven de iniciación a la literatura de adultos. El educador interesado sabrá suplir el esquematismo obligado aquí:

Narrativa y prosa en general: Lenguaje directo, claro ordenado según criterios lógicos y cronológicos. Estructura lineal. En los cuentos tradicionales: presencia de fórmulas de principio y fin; final feliz; elementos fáuticos y reiteraciones de reminiscencia oral.

Poesía: Lenguaje ordenado según supuestos formales propios del lenguaje convencionalmente poético, con abundancia de figuras y sintaxis al servicio de la forma estrófica. En los poemas para niños es fundamental la musicalidad determinada por el ritmo y la rima, a veces dispareja. Mezcla de elementos narrativos y líricos. Frecuente presencia de elementos lúdicos.

Teatro: Se sirve fundamentalmente del lenguaje coloquial, dialogado; pero estructurado de manera que el diálogo haga progresar la acción. Búsqueda de la participación del niño en la acción dramática. A menudo, juegos intercalados de origen popular.

2. Descripción y narración

Descripción y narración coinciden en su objetivo de presentar y comunicar una imagen de la realidad. La descripción intenta hacer visibles las cosas materiales mediante la explicación de su aspecto externo, sobre todo. La narración pretende contar los sucesos y las acciones humanas.

En realidad, descripción y narración son dos manifestaciones de la tendencia humana a la comunicación. Podemos decir que como urgencia vital la descripción es anterior a la narración, por cuanto la primera empieza tan pronto como se siente la necesidad de designar y señalar los objetos. En toda designación con términos transparentes hay un principio de descripción. Pero puede aventurarse que la narración, como arte, precede a la descripción y la supera puesto que a menudo la engloba. La narración se ve empujada por la impresión que le producen al sujeto los hechos que contempla. La descripción implica el análisis reflexivo sobre los objetos.

Ambas actividades tienen gran peso en la didáctica, no como métodos exclusivos de comunicación entre profesor y alumno, sino como recursos habituales que aparecen permanentemente en el discurso didáctico. De ahí la importancia de que el futuro educador sea ejercitado en ambas, orales y escritas. Si bien es cierto que la narración es connatural a la exposición histórica, al cuento y a la novela y que en buena medida preside la actividad cinematográfica y televisiva, no es menos cierto que la descripción es imprescindible para la identificación y la definición, y que tiene peso específico en el desarrollo lógico del individuo, en su capacidad de observación, en la estructuración del pensamiento y en los procesos de denominación y conceptualización.

Ambas actividades se completan y se combinan en las producciones literarias. Es imposible narrar con brillantez y eficacia sin poseer gran sentido de la observación y de la descripción. Los datos aportados por éstas tendrán que someterse a una acertada selección para que la narración sea fluida y mantenga su interés.

Para Alonso Schökel la obra literaria ha de despertar dos clases de interés: intelectual y emocional.



El intelectual se hace presente por el afán de saber, por despertar la curiosidad. La intriga, la aparición escalonada de datos, incluso la solución incompleta que sigue intrigando más allá del final, son recursos que promueven el interés intelectual. Mientras que el interés emocional nos liga a la suerte o desgracia de los personajes y nos da participación e identificación afectiva en la acción o en las causas expuestas. Es la admiración y simpatía por los héroes y sus hazañas; es el entusiasmo por los hechos narrados. Prueba de que el interés emocional supera en consistencia al intelectual es que releemos el mismo libro, o vemos de nuevo la misma película, aunque sepamos de antemano su argumento y recordemos su desenlace.

La buena descripción ha de contar con dominio claro del lenguaje, sentido preciso y rico de las palabras y sus matices. Todo esto se logra mediante la observación perspicaz, la selección atinada y la presentación suficiente. La narración, a su vez, ha de estar presidida por la unidad en el punto de vista; el interés; el movimiento inspirado en la realidad; la verosimilitud, que hace que los hechos sean comprendidos como verdaderos.

2.1. Aprehensión y comunicación de la realidad

Describir y narrar consisten en apoderarse de la realidad o de los hechos, convertirlos en palabra propia y transmitirlos. En cualquiera de los dos casos: descripción y narración, se parte de algo externo al escritor, pero éste queda implicado en el resultado final. La expresión no puede prescindir de la aportación personal. Puntos de vista, imaginación, condiciones personales tienen que mezclarse con la realidad para dar el comunicado final. Entre la objetividad y la subjetividad absolutas se establece una gama de matices en los que hay que situar los distintos estilos.

La aprehensión de la realidad supone una reorganización de la misma. Por más que el arte pretenda ser realista, la visión que ofrece de la realidad es distinta de ella. Por lo pronto no se comunica la propia realidad, sino su imagen, y en este caso, su imagen verbal. El estilo y la forma son definitivos a la hora de comunicar. De ellos

depende muchas veces que la persona eduque su sensibilidad hasta el punto de llegar a interesarse realidades que, de otra forma, permanecen inadvertidas por parte del individuo.

Despertar y formar la sensibilidad del alumno en su período de educación básica es una de las tareas que deben asignarse a la descripción y a la narración. Tratándose de manifestaciones fácilmente inteligibles y fácilmente realizables, convenirá que el educador proponga frecuentes contactos con modelos selectos de descripción y de narración, a la vez que promueva ejercicios motivados de redacción por parte del alumno. Sólo así se podrán suplir los conocimientos teóricos de que carece quien todavía no ha empezado el estudio de la literatura, como se ha señalado.

2.2. Sus aportaciones a la formación lingüística

Descripción y narración aprehenden la realidad mediante su codificación lingüística. Pero esta realidad siempre ofrece aspectos inefables, y, por consiguiente, incodificables con los recursos del lenguaje habitual. Nos encontramos, por tanto, ante la necesidad de crear un lenguaje nuevo que recorra a las imágenes, igual que sentimos la necesidad de una visión nueva y ordenación distinta de la realidad, de acuerdo con el punto de vista escogido para captarla. La solución reside en el lenguaje artístico, y su aplicación será la creación literaria. Un producto que fuera simple codificación de la realidad mediante la palabra sería tal vez un producto artesano, pero nunca un producto artístico. Podría despertar algún interés, pero nunca la admiración y el goce que provoca el contacto con lo nuevo.

Al trasladarlas al campo del arte algunas realidades deben recrearse para que parezcan verdaderas. En una grabación «los ruidos de los cascos de los caballos salen mal de la realidad, y salen muy bien golpeando con las uñas una cáscara de coco» (Del Río, 1976). A la *observación* fundamental de la realidad, hay que superponerle la *selección* y la *presentación*. Así es como se crea el lenguaje artístico, distinto del usual. Las imágenes en particular confieren al discurso belleza y fuerza expresiva.



Precisamente el niño ama las imágenes, vive de ellas y mediante ellas se comunica con expresividad, como nacidas que son de su lenguaje concreto. Este es su gran recurso lingüístico antes de alcanzar el lenguaje abstracto que le llegará con la adolescencia, en la plenitud del estadio de las operaciones formales, según la denominación piagetiana.

En su progreso hacia la captación de la realidad tiene que superar estas dos fases: primero, aprehender su representación imaginativa; en segundo lugar transformarla en ideas, mediante la abstracción.

Las creaciones literarias están sometidas a las exigencias del estilo en busca de la expresividad; por consiguiente, cuando el niño se pone en contacto con ellas tiene que realizar un redescubrimiento de la lengua. Aun el lenguaje de la prosa, en la descripción y en la narración, presenta las palabras con infinidad de relaciones desconocidas para el niño, con vinculaciones inéditas para él, con giros y expresiones vivas; y todo ello en un contexto nuevo, distinto y atractivo.

Por otra parte, el empleo de adjetivos con finalidad descriptiva, el emparejamiento de adjetivos y nombres, de sujetos con verbos y el recurso a modificadores de todo matiz hacen que el lenguaje del niño se enriquezca y renueve constantemente. El alumno, a su vez, frente al texto escrito ejerce dos funciones igualmente decisivas para su desarrollo lingüístico: *la traducción* del lenguaje escrito por otros al suyo propio, con lo que amplía su campo semántico; *la asimilación* de fragmentos del lenguaje ajeno, con lo que aumenta sus recursos expresivos.

3. Recitación y declamación

Tanto la recitación como la declamación se encuadran entre las actividades que han caído en desuso en la escuela, hasta el punto de mirarlas como anticuadas. No obstante, su importancia en la didáctica de la expresión oral es determinante.

El término recitación hace referencia a un modo de expresión oral en el que se persigue primordialmente la exposición clara y ordenada de conceptos.

Sus manifestaciones pueden ir desde la recitación de la lección, que implica fidelidad al texto aprendido, aunque no se reproduzca al pie de la letra, hasta el relato de cuentos en que la aproximación a la literatura original es mucho mayor. Cuando se trata de poesía la literalidad es total.

De todas maneras cualquier forma de recitación implica un intento de asimilación de la expresión de otro que luego se vierte como si fuera propia. La asimilación, por tanto, exige no sólo ampliaciones léxicas, de vocabulario y de frases, sino la necesidad de encontrar la entonación adecuada que evite la impresión de estar repitiendo de memoria. Este es un ejercicio lingüístico en el que se repara poco.

La declamación, por el contrario, supone un paso más en la aproximación al lenguaje artístico. A las características de la recitación se añaden ahora otras que partiendo de técnicas de interpretación dramática persiguen la identificación con el personaje y la consecución de determinados efectos en la comunicación con el auditorio.

La declamación echa mano sobre todo de algunos recursos fonológicos pertenecientes a la retórica que tienen como resultado la creación de un lenguaje artificioso, en particular por lo que se refiere a la entonación. No obstante hay que reconocer que la aplicación de algunos principios de ortofonía que garanticen la adecuada impostación de la voz y la recta pronunciación de todos los fonemas son imprescindibles y deberían cuidarse en los alumnos desde los comienzos del estudio de la lengua.

Así como se han relegado las prácticas de recitación y declamación de poemas, ha aumentado el número de profesores que confían a sus alumnos, sobre todo a partir de la segunda etapa de la E.G.B., la exposición de temas preparados personalmente o en grupo. El ejercicio difiere notablemente de la simple recitación y sobre todo de la declamación, pero su cuidado y preparación producen efectos igualmente positivos en la expresión oral del alumno, a la vez que contribuyen a la ordenación del pensamiento y, por ende, al desarrollo de la expresión escrita. Se olvida con demasiada frecuencia la mutua influencia entre la expresión oral y la escrita, así como que la dramatización y el teatro son cauces naturales para la declamación.



3.1. Su proyección en los distintos géneros literarios

Salta a la vista que recitación y declamación producen efectos distintos en relación con los textos a que sirven. En el caso del *cuento* la *recitación* pretende una aproximación a la comunicación habitual. Por consiguiente adopta actitudes preferentemente neutras en el narrador; emplea tonos confidenciales ante los elementos fácticos, frecuentes en el cuento tradicional, y recurre a una ligera caracterización dramática en las voces de los distintos personajes. Si la reproducción de onomatopeyas y sonidos naturales no se mantiene dentro de los límites de lo convencional, puede caer en la exageración y en lo grotesco. Lo mismo cabe prevenir ante la tendencia a enfatizar algunos pasajes.

Ante la *declamación* de *poemas* se produce una situación discutida. Para algunos, en los poemas debe *cantarse* el verso al igual que en el teatro clásico español. Para otros, debe atenderse el rapsoda al significado estricto de las palabras y, mediante los encabalgamientos y las pausas impuestas por la sintaxis, buscar la aproximación al recitado de la prosa.

Es indudable que uno de los atractivos del verso para el niño es su musicalidad, que forma parte de la convención poética y refuerza su carácter lúdico. En este contexto, *cantar el verso* de forma moderada y sin extorsiones gramaticales parece más acertado que recurrir a esa *prosificación del verso* que casi siempre suena extrañísima al aplicarse sobre la sintaxis de la poesía.

Si el *teatro* está en verso, es evidente que la *declamación* se aproximará a la de los poemas, salvando las distancias que impone el diálogo y manteniendo, en todo caso, el ritmo reclamado por las réplicas a causa de la viveza o de la serenidad del mismo. Si el teatro está en prosa, la aproximación al diálogo habitual es más fácil, aunque la convencionalidad del teatro utilice recursos tales como el *aparte* y la *connivencia* con el público que rompen la lógica de la comunicación normal.

3.2. Su aportación a la elocución

La recitación y la declamación son manifestaciones fonológicas propias del lenguaje artístico y no del lenguaje habitual. Por consiguiente, si entendemos por *elocución* la manera de hacer uso de la palabra, cada una de ellas constituye un tipo de elocución que no debe confundirse con la elocución habitual de la comunicación corriente. Por ello la influencia de la recitación y de la declamación en la expresión oral normal se considera incluso afectada, y por tanto rechazable. Es un defecto a menudo achacado a actores profesionales, que aun en su comunicación ordinaria, hablan como si estuvieran actuando. El hecho resulta más llamativo todavía cuando la entonación postiza se subraya con gestos o posturas poco naturales.

Pero es innegable que la práctica de la recitación y de la declamación contribuye a mejorar la elocución en general, a dar mayor nitidez y claridad a la dicción, e incluso a ordenar las frases de forma más brillante y eficaz. Por supuesto gracias a estas prácticas, se superan también formas de elocución notablemente defectuosas, como el comerse sílabas, la precipitación de las frases y la caída de tono al final de las mismas.

Los riesgos señalados para los actores acechan también a los niños que hacen teatro a menudo. Los educadores conscientes prefieren que estos niños en sus actuaciones dramáticas, adopten formas de declamación convencionales -grotescas, semitonadas, festivas, farsescas- de difícil traslación a la elocución habitual. Es una concomitancia más entre el lenguaje artístico y el lúdico.

4. Dramatización

Contemplada la *dramatización* a la luz del lenguaje lúdico y artístico, lo primero que destaca es su capacidad de coordinación.

Empecemos por reconocer que *drama* es acción convencionalmente repetida; que en el plano de la *convencionalidad* se integra todo el proceso creador que permite establecer el puente entre la *acción dramática* y la *acción real*; y en el plano de la *repetición* se sitúan los distintos recursos expresivos que



permiten la representación de la acción; representación convencional, pero con aproximación aparente a la realidad por tanto más allá de la mera narración que es la codificación de la acción mediante la palabra. Hablar de repetición no significa limitar la capacidad del *drama* a la exclusiva reproducción de acciones que fueron reales, pasadas, por tanto; las acciones escogidas pueden ser futuras, hipotéticas, o inexistentes. La *repetición*, en este caso, se cifra en el hecho de que tales acciones son previamente pensadas por alguien -el autor dramático- en el proceso dramatizador en que se ordenan para su *puesta en escena*, que constituye la acción dramática y en la que se repiten.

El poder coordinador de la dramatización se basa precisamente en que la *acción dramática*. Lógicamente, ha de contar con los mismos recursos expresivos que la *acción real* que trata de repetir convencionalmente. Acción real y acción dramática son posibles gracias a la conjunción de la *expresión lingüística*, la *expresión corporal*, la *expresión plástica* y la *expresión rítmicomusical*. Una palabra, por sencilla que sea, en una acción no puede darse aislada: va acompañada del gesto del que la emite y del que la recibe; se produce en un contexto material de naturaleza plástica; y la propia palabra tiene rasgos de entonación, duración y movimiento que la entroncan con la expresión rítmico-musical.

Cuando estudiamos gramática, aislamos la palabra de su contexto; cuando el niño practica expresión corporal o mimo, cuida el gesto independientemente de la palabra y a veces prescindiendo de ella; cuando incurre en realizaciones plásticas, fija su atención en el volumen, la forma, la línea, el color, la luz; y cuando trabaja la música y el ritmo, se preocupa tan sólo de los sonidos y movimientos reglados. Pues bien, cuando se dramatiza, se tiene que pensar forzosamente en todos los recursos expresivos coordinados. Y ha de estudiar su interdependencia y su influencia mutua.

Es urgente que el educador descubra la capacidad coordinadora de la dramatización en el ámbito expresivo y que así se entienda desde los niveles inferiores de la formación lingüística. Hasta el punto de que uno de los objetivos fundamentales ha de ser *potenciar los distintos tipos de expresión*

coordinados. De igual modo debe tenerse presente su influencia en el proceso simbólico.

4.1. La dramatización como proceso creador

La creatividad está presente en el proceso creador como consecuencia natural de la *convencionalidad* de la acción dramática. Aunque se haya escrito tanto sobre la *creatividad* como facultad de crear y sobre sus resultados como *productos nuevos*, conviene recordar que la creatividad se desenvuelve en un proceso que pasa por tres fases: *selección, asociación y organización*. Mediante la selección el creador escoge el punto de partida que puede ser un objeto, un gesto, una palabra... o sea, siempre una realidad preexistente al acto creador. En la segunda fase el objeto seleccionado se asocia con otro, y automáticamente, en la mente del creador, se empieza a transformar el primero. Iniciada esta transformación que provoca la asociación, hay que *organizar* el trabajo consiguiente hasta alcanzar el *producto nuevo*, que es el resultado final. El parentesco con el juego simbólico aparece claro. El niño que *escoge* para su juego una cajita y la *asocia* imaginariamente con un coche bastará con que mueva el «coche» y le atribuya los ruidos de su desplazamiento con deslizamiento y frenazos para que su fase de *organización* se cierre con eficacia. El «coche» resultante, posibilitador del juego, será el producto nuevo.

Pese a la simplificación, el ejemplo es altamente clarificador, aunque no se excusa la consideración de la complejidad del proceso. El proceso creador se entiende no sólo a las entidades que crean *personajes*, sino también al contexto en que se implican el *espacio y el tiempo*, al *conflicto* que genera la acción que se recoge en el *argumento* y al *tema* que nos quiere comunicar el autor o que entendemos nosotros.

Por eso parece lógico que cada uno de estos *elementos fundamentales del drama* -personajes, conflicto, espacio, tiempo, con su doble acepción de *época y duración*, argumento y tema-, se conviertan en motivaciones para la creatividad.



4.2. La dramatización como introducción a los distintos géneros

En la práctica de la dramatización, la participación creativa del alumno alcanza cotas elevadas con aproximación lúdica y vital al hecho literario en su conjunto. Es recomendable que tras la creación de textos para su puesta en escena, se proceda a la dramatización de cuentos y poemas. No se trata de empezar por textos dramáticos escritos, sino de elaborar guiones orales, en grupo, que se planean como juego, con lo que la creación y su retención hasta la puesta en escena resultan muy fáciles. Habitados a este trabajo, pueden pasar a escribir los textos. La derivación hacia el texto narrativo es sencilla.

Para dramatizar cuentos hay que introducir, en los textos de éstos, cambios cualitativos importantes que recojan la acción y la hagan progresar bajo la forma de diálogo.

Creación de guiones orales y dramatización de cuentos han tenido que proporcionarle al niño aproximación suficiente al cuento y dominio tal de la acción que le permitan ordenar la materia narrativa para la creación de cuentos.

Hay *poemas* de diversa índole que van desde los que tienen estructura dramática, con los elementos fundamentales del drama patentes, hasta los que están totalmente distantes de ella. Los de estructura dramática pueden dramatizarse de dos formas:

- a) Transformándolos en cuentos y luego tratándolos como narraciones en prosa.
- b) Poniéndolos en escena tal como están, conservando su versificación y estructura.

Por lo que respecta a los poemas carentes de estructura dramática lo mejor es conservar su texto y *escenificarlos*. El resultado es entonces un juego paradramático, como sucede con las canciones de corro.

Es buena estrategia pedagógica empezar por dramatizar, o escenificar, según los casos, canciones. La canción ofrece la ventaja de su soporte musical, motivador del movimiento rítmico, base de una danza o una marcha que se convierte así en marco de la acción. Una vez trabajadas así las can-

ciones, su experiencia se puede trasladar a los poemas, aproximándolos a movimientos rítmicos.

Las canciones y poemas creados para dramatización o escenificación han de contener fórmulas fáciles de descubrir cuya aplicación entraña el juego y permite prolongarlas o crear otras semejantes. Muy útiles para niños pequeños son las *retahílas*, con sus enumeraciones por prolongación o adición, y los *recuentillos*, con estructura de retahíla, pero con el objetivo de contar, sumar o restar.

5. El teatro en la escuela

Cuando se habla de teatro en la escuela es obligado hacer referencia a los llamados *teatro de los niños* y *teatro para niños* y a su agria polémica, tiempo atrás. La polémica partió de la doble interpretación dada a la expresión *teatro infantil* que, según los partidarios del *teatro de los niños*, sólo puede designar un teatro pensado y escrito por los niños, interpretado y representado por ellos, dirigido y montado por ellos. Esta era la única fórmula para evitar la manipulación a que sometían los adultos a los niños a partir del *teatro para niños*, que, al estar dirigido y pensado e interpretado por los adultos, según ellos no respetaba al niño. Además de olvidar prácticas tan corrientes como la colaboración entre niños y adultos, tan frecuente en el teatro destinado a los niños, ocultaban los partidarios a ultranza del *teatro de los niños* que tras éstos solía haber un adulto o varios que no sólo los orientaban y alentaban, sino que también los manipulaban, como se veía en la elección de temas.

Sin duda alguna, en el decantado *teatro de los niños* subyace una interpretación abusiva del llamado *texto libre* de Freinet, cuyas opiniones no sólo sobre el teatro, sino también sobre la poesía y los cuentos escritos por los niños, nunca han ido tan lejos como han pretendido algunos de los que se dicen seguidores suyos. La valoración pedagógica y literaria de los textos creados por niños está clara en Freinet y no tiene por qué exagerarse: «Nosotros no tratamos en modo alguno de hacer poetas, del mismo modo que no preparamos escritores al fomentar los textos libres, ni físicos, con nuestros



experimentos reales». Es decir reconoce el valor pedagógico de estos textos pero no les atribuye valor literario para otros niños u otros grupos.

5.1. El teatro clásico en la educación

La utilización del teatro clásico en la educación de los alumnos de E.G.B plantea algunos problemas delicados:

A. **Su intelegibilidad.** La comprensión del texto en todos sus extremos comporta un estudio e iniciación en la literatura que sólo a partir de los doce años suele empezarse. Por consiguiente el texto dramático como tal ofrece notables dificultades que se extienden también a su comentario e incluso a ejercicios escolares tan válidos como el llamado *teatro leído* seguido de foro.

El espectáculo teatral derivado de un texto clásico ayudará más fácilmente a comprender el lenguaje y las situaciones. El niño se ve impulsado así a descubrir e interpretar palabras en un contexto dramático que llega a entender y valorar mejor que a través de la lectura.

B. **Su representación.** La mayor dificultad para el teatro en la escuela parte de las exigencias de tiempo para su ensayo, y de la carencia de técnicas para el montaje de una obra, sobre todo si es clásica. Parte de la solución estriba en que los niños puedan ver obras de teatro en su propio ambiente escolar, en montajes realizados por grupos profesionales o semiprofesionales. En algunos países esta práctica está tan arraigada que la existencia de compañías profesionales con destino a los escolares es un hecho real y de gran rendimiento educativo. Hay que destacar la importancia del espectáculo vivo frente al grabado de la televisión o del vídeo.

Entre las representaciones a cargo de escolares, siempre deseables pero difíciles, suelen dar buen resultado las que los alumnos de cursos superiores dan a los inferiores.

C. **La aproximación.** La aproximación a textos clásicos suele buscarse a partir de textos cortos -

pasos, entremeses, farsas- que sirven de iniciación. También se recurre a adaptaciones. En el primer caso es difícil dar con material abundante que atraiga el interés del niño actor y sobre todo del espectador. En el segundo caso hay que prevenir contra adaptaciones ramplonas y vulgares y contra las parodias degradantes y trivializadoras.

5.2. El teatro como final de un proceso educativo

Destacada la capacidad de coordinación de los recursos expresivos y la convocatoria para el juego que tiene la dramatización, es lógico que situemos *el teatro* como práctica realizable por el alumno al final del proceso de expresión y educación artística, que se inicia y desarrolla mediante la dramatización. Todo esto debe además encuadrarse en el contexto de la literatura infantil.

Los recelos de algunos educadores contra determinadas tendencias que intentan introducir el teatro en la escuela empezando por el propio teatro, con olvido de la previa etapa de dramatización, intensa y metódicamente ejercitada, nos parecen más que justificados. Proceder así es tan incongruente como prescindir de la iniciación musical para los componentes de una rondalla o conjunto musical, que se ven obligados a *tocar de oído*. El atentado a la más elemental concepción pedagógico-didáctica se corona así con la pérdida de tiempo y la iniciación viciosa.

La prioridad de la dramatización sobre el teatro implica además reconocerle su capacidad educativa autónoma. La dramatización educa por sí misma y no cabe atribuirle sólo función auxiliar o subsidiaria para otras asignaturas. Esto es urgente reconocerlo.

5.3. La palabra en su contexto

La dramatización y el teatro justifican su presencia en la didáctica de la lengua y de la literatura como actividades que refuerzan la valoración de la palabra en su contexto. Que ambas puedan tener otras ventajas y cubrir otros objetivos educativos



no sólo es laudable sino aprovechable, como es lógico. Pero conviene no perder de vista esta primacía de la palabra sobre todo tras algunas campañas y tendencias retrógradas que han pretendido colocar en primer lugar *el gesto*, bajo las formas de mimo y de expresión corporal, o la *imagen*. En el primer caso, por seguir una moda, y en el segundo, como tributo a los medios de comunicación que se sirven de la imagen.

El ofrecer la palabra en su contexto, como sucede en la dramatización y en el teatro, tiene una ventaja sobre la lectura, aunque en ésta hay que destacar el poder de interiorización. Por otra parte, la dramatización es gran estímulo para la creación de lenguaje, y el teatro, para la asimilación de modelos lingüísticos. Ambas posibilidades favorecen grandemente el desarrollo del lenguaje, sobre todo del artístico y el lúdico. Urge revisar las causas del fracaso escolar. Entre ellas tal vez quepa el olvido frecuente de la dramatización y el teatro, o el mal uso que se hace de ellos. Es lamentable que sólo para algunos aspectos de educación especial o compensatoria se tengan presentes sus virtualidades, particularmente bajo la forma de títeres.

CONCLUSIÓN

La escritura concebida como actividad profesional es una meta a la que sólo un reducido número de alumnos se sentirá llamado. La escritura como expresión correcta y eficaz del propio pensamiento, es un objetivo que no puede negársele a nadie. La escritura como actividad escolar con posibilidades para ordenar y depurar el pensamiento y como instrumento de penetración en la lengua, es una obligación que pesa sobre todo maestro y en cuyo empeño tiene que esforzarse por no fracasar. No deben perderse de vista dos objetivos fundamentales:

- *el aprovechamiento de la convocatoria del juego;*
- *la necesidad de crear una actitud reflexiva permanente sobre la lengua.*

Ambos están unidos. Las actividades lúdicas que incorporan la actividad corporal al conocimiento de la lengua se han de completar con las lecturas que propician la reflexión, sobre todo cuando la palabra misma es objeto de reflexión y análisis, como sucede con los libros de poesía y con algunos de miscelánea lingüística con su variedad de observaciones curiosas sobre la palabra: anecdóticas, etimológicas, comparativas, interpretativas... El deseo de escribir ha de encontrar su motivación más profunda en el conocimiento y amor de la palabra.



LECTURA: EL COMENTARIO DE TEXTO EN LA ESCUELA*

PRESENTACIÓN

Esta lectura constituye un complemento de la anterior, porque los autores presentan una alternativa metodológica específica para que el profesor propicie el acercamiento al texto literario en el aula.

El propósito de incluir esta lectura en la antología es que el docente pueda adaptar a su contexto la propuesta y, de esa manera, planificar actividades con textos literarios, en las que los alumnos puedan disfrutar el contacto con este ámbito de uso de la lengua.

EL COMENTARIO DE TEXTO EN LA ESCUELA

Introducción

Cuando se introdujo en la enseñanza de la literatura el comentario de texto, se pretendía combatir una situación en la que el niño aprendía listas interminables de autores y movimientos sin tener el menor contacto con las obras literarias. La memorización sin fundamento de términos vacíos debía ser sustituida por la lectura de los textos. A través de ellos el estudiante se familiarizaría con el lenguaje literario, analizaría sus rasgos y deduciría las características esenciales de escuelas y movimientos. Se imponía, pues una metodología que ayudara a los alumnos (y a los profesores) a desmenuzar, estudiar y comentar un texto. Interesantes propuestas, como la de Lázaro Carreter y Correa Calderón, a la que siguieron otras (Díez Borque y un largo etc. que puede verse en la bibliografía) se convirtieron en modelos de trabajo, aunque, en algunos casos, se traspasó a la enseñanza las derivaciones teóricas de la crítica contemporánea, sin caer en la cuenta de que quizá no era lo más oportuno. Como acertadamente puntualiza Richthofen

«numerosos pedagogos, a veces bajo una deslumbrante fachada, sólo transmiten el contenido limitado (aunque a menudo artificialmente abultado) de sus propias mentes» (Richthofen, 1976. p. 56).

Hoy día hemos podido comprobar que, junto a los aciertos indudables de la fórmula, el comentario de texto en clase no ha dado todos los frutos que se esperaba en el momento de su implantación. Aunque sigue siendo un recurso didáctico del máximo interés, conviene plantearlo con cautela, considerando sus posibles riesgos y no tomándolo como panacea para la enseñanza de la literatura.

1. Hacia una definición del comentario de textos en la escuela

Estudiar literatura supone profundizar en el objeto mismo de esta materia, esto es, las obras creadas por los escritores; cosa distinta es estudiar *historia* de la literatura. El comentario de texto enlaza ambos aspectos: se centra en el discurso escrito literario como base referencial y pretende dar cuenta de las peculiaridades lingüísticas y expresivas que lo configuran (Lázaro, 1976. página 14).

Enfrentarse a una obra literaria supone otorgar una *lectura* adecuada del texto superando las dificultades que pueda plantear el uso formal del lenguaje. La efectividad de esta *lectura* implica la conexión entre las sugerencias personales y subjetivas del lector, provocadas por el discurso literario y el contexto histórico-literario en el que se enmarca la obra (G. Mounin, 1983, p. 48 y ss.).

Ambos aspectos se coordinan eficazmente sólo con ayuda de una buena formación humanística y la específicamente filológica; es decir, cuando se está en posesión de una adecuada competencia literaria, entendida ésta como «un conjunto de convenciones para leer los textos literarios» (Culler, 1975, p. 169). De ahí que el comentario de textos suponga una interrelación y globalización de conocimientos, así como una técnica o hábito, que implica un proceso de adquisición, para captar y valorar las cualidades artísticas de una obra.

*Ana Díaz-Plaja y Antonio Mendoza F. "El comentario de texto en la escuela", en: GARCÍA Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya, 1989. pp. 562-589.

1.1. El comentario de textos: ¿técnica o hábito?

¿Para qué sirve un comentario de textos? ¿Para comprender una lectura? ¿Para valorar si un libro, un poema, una obra de teatro es bueno o malo? ¿Para entender el *estilo* del escritor? ¿O es simplemente un ejercicio de la clase de literatura? Comentar un texto no es si no comprenderlo o interpretarlo teniendo en cuenta los factores lingüísticos y extralingüísticos que gravitan sobre él: como dijera P. Valéry, «unir el análisis al éxtasis».

Intenta ser el comentario de texto una derivación escolar de la función propia de la crítica literaria. Como señala H. Sorensen, «se trata de reconocer los elementos constitutivos de la obra de arte, no solamente para contemplarlos en su individualidad, porque de esta manera no avanzamos ni un paso -sino también considerar estos elementos en su juego conjugado y no solamente en una obra de arte aislada, sino en todas las obras» (Sorensen, 1969, página 11).

La comprensión e interpretación de un texto puede hacerse a varios niveles. Un niño entenderá un cuento (lo reconocerá, disfrutará y pedirá) sin necesidad de valorarlo antropológico o artísticamente. Un filólogo no considera su interpretación acabada hasta que no haya desentrañado todas las variadas complejidades que el texto le ofrece. De la misma manera, un chico puede recomendar su libro preferido y un crítico ponderará una novela con igual vehemencia, aunque con distintos argumentos. Lo cierto es que unos y otros habrán partido de lo mismo: una aproximación al texto y un análisis de sus valores. Lo que habrá variado será la comprensión y alcance de su *lectura*: es decir, el grado de interrogaciones que el texto ha planteado.

La escuela ha de conectar estos dos factores desde que el niño se inicia en la lengua escrita: un *hábito lector* y un *hábito de análisis de la lectura*. Ambos deben desarrollarse con la capacidad lectora del niño, de manera que la ampliación del campo lector vaya paralela a una ampliación del marco de análisis.

El aprendizaje de las técnicas de comentario de texto se corresponde con la sistematización y ampliación de las preguntas que toda lectura susci-

ta. La introducción de estas técnicas en clase de lengua y literatura debe hacerse de manera gradual, en relación a los hábitos de lectura y análisis ya adquiridos, y como acicate de nuevas lecturas: de lo contrario podría convertirse en un ejercicio tedioso e, incluso, en elemento disuasor de la lectura.

El posible fracaso de este procedimiento puede deberse a motivos muy complejos, pero que podrían reducirse a dos.

En primer lugar, porque el comentario de textos suele aparecer hacia 5º; ó 6º; de E.G.B., en la mayoría de los casos en clase de literatura, con la mayor solemnidad, pero sin que guarde relación directa con la actividad lectora de los alumnos; sin considerar su posible hábito lector, ni sus apetencias habituales. En estas condiciones, el niño se enfrenta a un texto -generalmente en verso- y se ve obligado a diseccionarlo, medirlo, analizar su estructura y sus figuras retóricas. Al propio tiempo, tiene que aprender una serie de nombres y conceptos -sinéresis, diéresis, metáfora, sinécdoque, hipébaton...- que le resultan complejos. Un alumno que carezca del menor hábito de lectura y de comprensión se encontrará frente a un texto que no comprende y que debe analizar siguiendo una rígida técnica llena de nombres extraños, que no favorecen la apetencia por la materia.

El segundo motivo radica en el hecho de que la propia rigidez de la metodología hace que el alumno se vea incapaz -al menos eso le parece- de utilizarla en cualquier texto que no sea literario: la lectura de una unidad didáctica de sociales, un anuncio publicitario, las instrucciones de un juego, una noticia del periódico...

A pesar de la importancia innegable del comentario de textos *literarios*, la actual práctica docente suele relegar el análisis del lenguaje que el niño tiene más próximo en su realidad cotidiana. Como dicen los profesores Battaner y Gutiérrez, «La operación de asignar un sentido a un texto no es sino una más entre las que continuamente ejecutan los hombres cada vez que interpretan mensajes en situaciones comunicativas (...). En nuestras clases debería centrarse en desarrollar, sobre todo, las capacidades metalingüísticas que permitan a un alumno asignarle a un texto varios *significados* posi-



bles y elegir en un momento preciso los mejores de entre ellos con mejores posibilidades de éxito» (Battaner, 1985, p. 1-2).

La escuela, pues, debe introducir y desarrollar las técnicas de comentario de texto, pero con el objetivo final de que el alumno incorpore este aprendizaje a sus hábitos de lectura y comprensión, que de esta manera se verán enriquecidos y completados.

1.2. Necesidad de una metodología

Se dice que la cultura de una persona es lo que queda cuando se ha olvidado todo lo que aprendió. Es decir, cuando se integran de manera natural en sus diferentes manifestaciones los pasos de un aprendizaje bien asumidos. Al decir, por ejemplo, que una persona domina la ortografía, no damos a entender que podría citar las reglas, sino que es capaz de utilizarlas en un mensaje escrito. Y damos por supuesto que en algún momento esas reglas fueron aprendidas.

Igualmente, para conseguir que la actividad de analizar un texto se convierta en un hábito, hay que partir del aprendizaje de una técnica que nos dé las herramientas necesarias para juzgar la lengua escrita. Tal como ya hemos dicho, este aprendizaje debe ser gradual y partir de las observaciones del niño. Pero si queremos que estas intuiciones se amplíen, debemos enseñarle a reconocer los diversos procedimientos lingüísticos y textuales que conforman la lengua escrita.

El desarrollo de la capacidad metalingüística pasa por el aprendizaje de las técnicas con que se elaboran los textos: si no es así, el comentario se convertirá en un ejercicio repetitivo que en nada beneficiará a la comprensión y a la expresión escolar.

No existe una única metodología de comentario de texto. La diversidad de discursos, de enfoques y de propósitos hace ver que las posibilidades de aproximación a un texto pueden ser muy dispares. La bibliografía actual nos ofrece numerosas metodologías de análisis: desde estudios que se centran en un determinado género literario (novelas, cuentos u obras teatrales -Greimas, Bremond,

Todorov...) a los que utilizan una metodología lingüística aplicada a la crítica (estructuralista, generativista, textual), con referencias sociológicas, antropológicas, temáticas. etc. . . (En este sentido véanse los trabajos de D. Ynduráin, F. Abad, A. Yllera y otros que mencionamos en nuestra bibliografía.). En cualquier caso, no podemos olvidar que, pese a las diferencias, todo texto parte de una organización y que se vale de unos recursos para conseguir un fin determinado -la antigua Retórica nació como estudio de los procedimientos de todo tipo de lenguaje, y en nuestros días asistimos a su renacer: «la Retórica es el ave fénix, notable entinea que Aristóteles no llegó a prever: los procedimientos retóricos son inevitables, surgen con el uso de las lenguas naturales y están ahí ante los ojos ávidos del investigador» (A. López García, 1985, p. 602).

Es interesante que el maestro conozca el mayor número posible de alternativas y de procedimientos, pero también que no se obsesione hasta el punto de querer aplicar uno distinto para cada texto que se le presente. Debe partir de la metodología más amplia y ordenada posible para poder seleccionar en cada momento aquellos aspectos que mejor se adapten a sus presupuestos didácticos. Como acertadamente dice Díez Borque, «no creo en la existencia de un método infalible, insustituible y útil por igual para todos los textos. No se me oculta que los resultados del comentario de textos dependen en buena medida de la agudeza, perspicacia, conocimientos y aptitud del comentarista. Pero si creo que es posible seguir un orden en el comentario, servirse del salvavidas de un método y partir de unos principios generales para aplicar a cualquier texto literario.» (Díez Borque, 1982, p. 9).

Por nuestra parte, consideramos que el comentario de texto no ha de convertirse en una disección, como aplicación de un conjunto de ejercicios de práctica escolar; su objetivo es lograr que los alumnos capten las posibilidades expresivas de la lengua, comprendan las particulares relaciones que las palabras adquieren en virtud del contexto específicamente creador y en relación con los movimientos ideológicos y estéticos a que pertenecen, junto a lo que en la actualidad nos su-



gieren.

La riqueza de contenidos y formas expresivas, así como las conexiones contextuales que se dan en todos los textos, exigen tener en cuenta una abundancia de conocimientos que habrán de ser útiles en un texto determinado y que han de estar previstos y ordenados en la metodología a usar.

Enfrentarse ante un texto sin contar con una clara ordenación puede conducir con facilidad o bien a la paráfrasis, es decir a la burda repetición del contenido del texto o (en algunos casos además) a presentar como comentario un conjunto de impresiones subjetivas, sin el menor asomo de reflexión sobre el procedimiento expresivo-lingüístico.

Por otra parte, la abundancia de aspectos y particularidades a comentar -"Un texto literario es un producto más complejo que un enunciado lingüístico" (Mounin, 1983, p. 51)- exige un orden, para que el comentario resulte efectivo, comprensible y muestre al alumno los bloques o apartados a valorar y a trabajar. Pensemos que los aspectos lingüísticos y retóricos están superpuestos y que al comentarlos, si no hay un esquema previsto, resultan de difícil separación.

La metodología del comentario de texto se debe a una necesidad didáctica, derivada del planteamiento de análisis. Los presupuestos metodológicos podrán ser diversos, aunque en realidad varían más en su presentación y terminología (fondo/forma, macroestructuras/microestructuras, plano de la expresión/del contenido...) que en su esencia, puesto que el objeto común a analizar es siempre el mensaje literario y sus componentes son los mismos.

1.3. Límites del comentario de textos

El comentario de texto supone la comprensión, captación y justificación de un determinado uso literario de la lengua, localizado en un momento del proceso histórico literario. Implica una lectura reflexiva y analítica de las peculiaridades formales y de contenido, unidas siempre por los recursos expresivos. «Un texto es un conjunto de signos cuyas agrupaciones cada vez mayores -que se

obtienen con procedimientos no totalmente precisados, pero no casuales ni infinitos- funcionan a su vez como signos» (Segre, 1976, p. 15).

Sus limitaciones dependen, por una parte de la perspectiva crítica (estilística, biográfica, formalista, sociológica, generativa...) y de la metodología que se utilice para enjuiciar el texto, como bien señala E. Von Richthofen (1976 p. 13-59). Y por otra el carácter del propio texto.

Consecuentemente, tengamos en cuenta una serie de consideraciones que nos aclaren el planteamiento didáctico del comentario:

1. Un comentario de texto da cuenta, particularmente, de las características de la lengua literaria manifiesta en la obra. Su generalización y representatividad depende del texto elegido en concreto. Así, un texto podrá ser representativo, en general, del estilo de un movimiento determinado (por ejemplo, de la poesía culterana, o del drama romántico o del mester de Clerecía); pero acaso no logre explicar la variedad de los estilos personales de varios autores de ese mismo movimiento, ni incluso de un mismo autor.
El comentario de texto, por una parte, generaliza (a causa de su intención didáctica) determinados rasgos de estilo, de época, del autor. O bien; por el contrario, particulariza en exceso aspectos lingüísticos-literarios. Sin embargo, ambos aspectos son didácticamente compatibles y eficaces, puesto que ofrecen al alumno una visión global de la literatura y, por otra, le ofrecen un instrumental de análisis para hacerse cargo de los valores de la literatura que lee o trabaja.
2. Si se trata de obras extensas, pueden quedar sin matizar determinados rasgos o aspectos particulares.
3. La aplicación indiscriminada del esquema del comentario de texto puede sugerir al alumno que se trata de una repetición formularia, en la que se producen variantes, dejando al margen el objetivo básico de aproximación y valoración a cada obra o texto trabajado.



4. Determinados aspectos socio-culturales e históricos pueden quedar más o menos marginados, puesto que exigen mayor amplitud de conocimientos y formación en el alumno de los que pueda tener por su madurez y trayectoria escolar. Aunque, por otra parte, el comentario de texto puede ser un excelente ejercicio de globalización y contextualización de conocimientos.

Por ello, cabe también el riesgo de interpretación socio-histórica o psicobiográfica arbitraria, si no se poseen unos conocimientos los suficientemente vastos y especializados; en tales casos la actuación del maestro será decisiva.

5. El problema de la decodificación lingüística, según los propios criterios del autor es un punto clave. El alumno debe aplicar sus conocimientos lingüísticos con el fin de dar una validez efectiva a lo que el texto plantea. La conexión código lingüístico/uso literario, puede ser tan compleja que llegue incluso a entorpecer la comprensión.

Como señalara R. Jakobson, la función poética «no puede estudiarse de manera eficaz fuera de los problemas generales del lenguaje y, por otra parte, la inadaptación del lenguaje requiere una consideración global de su función poética. Cualquier tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una tremenda simplificación engañosa» (Jakobson, 1975, p. 358).

2. Presupuestos didácticos

Los objetivos del comentario de textos son muy amplios, como ya venimos indicando; el principal es conseguir que el niño lo incorpore como forma de comprensión de cualquier discurso escrito. Es decir, que sea una técnica convertida en hábito. Pero la peculiar configuración del Lenguaje literario y la importancia del conocimiento directo de las obras, muestran que la práctica del comentario de texto reviste una especial importancia en la clase de literatura.

Si observamos los Programas Renovados, veremos que la literatura (narración de cuentos recitado de poesías, dramatizaciones creación de un hábito lector, etc.) tiene un lugar importante desde los primeros niveles. Sin embargo, la *asignatura* de literatura no aparece en E.G.B. hasta el ciclo Superior. A través de ella se pretende que los niños conozcan su patrimonio literario mediante la aproximación a los textos y que, al mismo tiempo, aprendan a sistematizarlos cronológicamente; es decir, contemplan la doble vertiente de reflexión sobre el Lenguaje literario y la historia de la literatura.

Los programas dan a entender que los alumnos se habrán familiarizado con lecturas propias de su edad y estarán ya preparados para trabajar textos que por su lenguaje y planteamiento suponen un esfuerzo superior al que hasta ese momento hayan realizado. Los ejercicios habituales de comprensión (preguntas, juegos, resúmenes) deben dejar paso a un análisis más minucioso, provisto de una organización y una terminología necesaria para su correcta realización.

Los objetivos que se pretenden alcanzar son:

- A. Distinción entre lenguaje literario y no literario.
- B. Reconocimiento y asimilación de las principales convenciones literarias (caracterización de los géneros, recursos métricos, retóricos, lingüísticos, etcétera).
- C. Conocimiento de los principales autores a través de sus textos.
- D. Aproximación a los rasgos que definen una escuela, movimiento, época etcétera.

Atendiendo a estos cuatro puntos fundamentales, el comentario de textos en clase de literatura debe actuar como un *boomerang*. El análisis de la obra o fragmento debe servir para conocer adecuadamente la Historia de la Literatura; pero el conocimiento de ésta, a su vez, debe redundar en una mejor interpretación del texto. Además ese efecto de ida y vuelta debiera provocar un mayor interés por la lectura, a partir del análisis y viceversa.



2.1. El comentario de textos y actividades lingüísticas

Los diversos objetivos junto con las actividades sugeridas en los programas, se encaminan a un propósito básico: que el alumno aprenda a usar correctamente su lengua, que en cada ocasión recurra a las modalidades lingüísticas más adecuadas.

El uso de la lengua no puede aprenderse estudiando reglas gramaticales de memoria, ni recitando ristas de vocabulario, ni definiciones, sino mediante la constante ejercitación de la expresión oral y escrita, que permita incorporar los elementos aprendidos en la clase de lengua a su caudal de uso. Por ello el niño necesita de modelos lingüísticos que enriquezcan su capacidad de reflexión, estructuración y adecuación a los fines, así como una ampliación de sus posibilidades sintácticas y léxicas.

La integración de esos aspectos -aprendizaje activo y pasivo de la lengua- puede realizarse en el comentario de textos. A través de un texto el alumno aprende a desarrollar las capacidades metalingüísticas, es decir su *competencia*, para comprender y usar la lengua en situaciones concretas y diferenciadas.

La clase de lengua debe ser la plataforma que permite el análisis de *textos de todo tipo*. Los textos literarios permiten observar las posibilidades de uso poético de una lengua; pero han de incorporarse otros textos que muestren la primacía de otras funciones del lenguaje y que conformen una variada tipología textual que el niño conoce: prensa, publicidad, cómic, informes, documentos, etc.

En estos casos, la metodología puede diferir de la utilizada en la clase de literatura. La reflexión gramatical aparece desde los primeros niveles de E.G.B.; por lo tanto, esto permite la introducción paulatina de la técnica de análisis que puede plantearse como ejercicios lúdicos de comprensión, inicialmente, para sistematizarse progresivamente y aproximarse al comentario de textos. El objetivo en estos niveles iniciales es mucho más práctico: fundamentalmente, conseguir que el niño incorpore a su expresión lingüística diversos aspectos de sus modelos. Se impone, pues, una metodología

mucho más activa, cuyo objetivo no sea tanto el analizar, clasificar e interpretar, como deducir las pautas lingüísticas empleadas y saberlas llevar a la práctica en los usos comunicativos correspondientes. Para la crítica contemporánea, la conexión entre lingüística y literatura es esencial, como expresa, por ejemplo M. Bierwisch (1965): «Los objetos de investigación poética son fenómenos verbales y así, caen dentro del recinto de la lingüística» (Lázaro, 1976, página 14).

2.2. El uso poético de una lengua: su reconocimiento y explicación

Quizá resulte más fácil reconocer de manera intuitiva el uso literario de la lengua que saber dar cuenta de sus peculiaridades. Somos capaces de discernir qué textos son literarios y cuáles usan simplemente el lenguaje estándar, sin duda porque en aquél aparece una acumulación -siempre impredecible- de recursos que no es normal en el habla cotidiana. El profesor Serrano expone claramente este planteamiento: «Las personas estamos programadas para hablar o entender la literatura, pero no para explicar el habla o la poesía (...). Toda persona adquiere, en poco tiempo, la capacidad de producir y entender textos lingüísticos. De la literatura podemos decir lo mismo, ya que, como mínimo, toda persona puede llegar a ser buen entendedor, sea oyente, sea lector. En cambio, la lingüística y la poética, en tanto que ciencias del lenguaje y de la literatura, *no son universales*. Se profundiza en ellas a base de un gran esfuerzo y hoy no podemos decir aún que hayamos llegado a un nivel satisfactorio de comprensión de los fenómenos lingüísticos o poéticos» (Serrano, 1983, p. 599). Sin embargo, analizar y destacar todas y cada una de esas peculiaridades es ya labor de estudio y de reflexión sobre el texto, es decir, de introducción en el comentario.

La escritura artística resulta ser una producción original e irrepetible, síntesis del genio creador, resultado de precisas selecciones expresivas condicionadas por la lengua y el uso técnico de ciertos modelos estilísticos.

Su captación puede ser la culminación del



aprendizaje de la lengua, al percibir la susceptibilidad de transformarse, según un uso específico, en obra de arte. J. Culler habla de la *paradoja fundamental de la literatura*, que radica en su alejamiento de la *comunicación ordinaria*: mediante la exégesis y la interpretación reconstruimos precisamente ese valor comunicativo del que parecía alejada.

El texto literario se nos ofrece como una dualidad. Por una parte, como dicen Ducrot-Todorov; «debe ser leído al nivel de su literalidad, como una pura configuración fónica, gráfica y semántica, y por otra parte, de un discurso representativo (mimético) que evoca un universo de experiencias» (Ducrot-Todorov, 1974, p. 182).

Intentaremos sugerir una serie de rasgos que permitan aclarar los límites y los niveles por los que discurre el uso literario del lenguaje, por supuesto desde la medida relativa en que se puede generalizar sobre una materia tan imprevisible como es la lengua literaria.

El lenguaje referencial (propriadamente denotativo o cognoscitivo) y el de la literatura es el mismo. Difieren en la intencionalidad de uso de sus elementos y relaciones. Además, el lenguaje literario (que podemos reconocer intuitivamente) permanece a través del tiempo, sin agotarse o perderse en un acto de comunicación.

El proceso de comunicación literaria sintetiza en el texto los elementos de *emisor y mensaje*, puesto que el *lector-receptor* se enfrenta exclusivamente al texto. La relación entre texto y lector tiene tal carácter de complementaridad que una obra adquiere una nueva razón de ser cuando cada receptor le confiere una dimensión nueva y personal, a través de su lectura.

En toda obra literaria, cada texto crea su propio sistema; esto quiere decir que en él se hallan las claves para su comprensión.

Lo referencial en el texto literario no es una realidad objetiva, sino subjetiva por la mente creadora, por su propia *forma* de expresión y por la *interpretación* del lector. Por ello sus relaciones o puntos de contacto con la realidad externa no tienen que ser necesariamente obvios o veraces.

«La primacía de la función poética -nos dice Jakobson (1985, p. 351 y ss.)- sobre la función

referencial no elimina la referencia, pero la hace ambigua”.

- El lenguaje literario se basa en la exploración y búsqueda de recursos expresivos que pueden ser inhabituales (no por su esencia, sino por su intensidad) en el uso cotidiano. En ocasiones se *desvía* de la normativa del sistema, puesto que su finalidad es la transmisión estética más que la comunicación de contenidos precisos.
- En el mensaje literario, contenido y forma son indisociables; de manera particular. La forma determina la interpretación de los contenidos. Como señala A. Greimas (1976, p. 13). «el discurso poético es en realidad un discurso doble que *despliega* sus articulaciones en los dos planos a la vez -el de la expresión y del contenido”.

En cuanto al valor de la relación entre la forma y el contenido, podrían tenerse en cuenta las palabras de Paul Valéry: «Las rimas, las aliteraciones, por un lado, y por otro las figuras, tropos, metáforas, no son detalles y adornos del discurso que se pueden suprimir: son propiedades sustanciales de la obra: el fondo no es ya causa de la obra, es uno de sus efectos».

- Todo sistema de lengua posee recursos (rítmicos, metafóricos, lingüísticos) susceptibles de ser utilizados literariamente, a través de la oportuna selección y combinación.

2.3. Conocimientos del alumno y del maestro

Para el alumno, el reconocimiento de un texto como perteneciente a su propia lengua supone ya la identificación de las estructuras gramaticales básicas. Por ello, de manera intuitiva, desde los primeros niveles, el alumno es capaz de enfrentarse a un texto literario (obviamente adecuado a su madurez psico-lingüística) y señalar a grandes rasgos las peculiaridades que observe en él (presencia de rima, repetición de esquemas silábicos/métricos, alteración o desplazamiento de significados, perífrasis...)



2.3. Lingüísticos, gramaticales y retóricos

Para poder dar cuenta de manera sistemática de las peculiaridades lingüísticas de un texto literario, a partir del Ciclo Superior, los conocimientos lingüísticos y gramaticales de que precisa el alumno coinciden con los que corresponden a estas disciplinas en su currículum escolar; a saber: reconocimiento de las categorías gramaticales (nombre, adjetivo, verbo,...); identificación de estructuras sintagmáticas y oracionales y sus distintos tipos: reconocimiento de iguales estructuras sintácticas de distintos textos; diferencias fónicas: cuestiones de homonimia, sinonimia, paronimia, polisemia; dominio del vocabulario correspondiente...

Estos conocimientos sistemáticos permitirán al alumno poder explicar -y comprender- las peculiaridades de uso de la lengua literaria, puesto que de lo que se trata es de captar los recursos que aparecen en los textos literarios, los efectos que provocan en virtud de su agrupación textual y su relación implícita con el propio sistema que se usa cotidianamente.

El cómputo silábico -la separación de sílabas, reconocimiento de diptongos, triptongos e hiatos- que el alumno ya conoce desde el ciclo Medio es la base para la observación de la métrica. El reconocimiento de la rima no supone mayor dificultad que la distinción silábica y la diferenciación de los fonemas que establecen el tipo de rima (asonante o consonante).

Más complejo es el reconocimiento de estrofas. Si bien las que se prevén en los cuestionarios oficiales son escasamente dificultosas; su aprendizaje supone el reconocimiento de paralelismos métricos y de rima, ordenados o agrupados de una manera determinada.

El apartado de figuras Retóricas es considerablemente más amplio porque son muchos más los aspectos lingüísticos que intervienen en su creación y porque, en general, son la base de los rasgos de estilo de cada autor.

En general, conviene dar unas pautas al alumno para que sepa captar qué tipo de factores intervienen.

En la medida de lo posible, convendría que el alumno las reconociera como pertenecientes a uno

de los grupos siguientes, con el fin de que capte los distintos niveles del sistema en que actúa el efecto literario y cómo se interrelacionan entre sí.

- *Recursos fónicos*: rima; rima interna; aliteración; onomatopeya; paronomasia, similitud.
- *Recursos morfológicos*: derivación y políptoto, dilogía, silepsis, calambur.
- *Recursos léxicos*: pleonasma, sinonimia, epíteto, paradiástole.
- *Por repetición*: anáfora, reduplicación, epánotiplosis.
- *Recursos sintácticos*: hipérbaton, anacoluto, elipsis, asindeton, polisíndeton, retruécano, calambur, anacoluto.
- *Recursos semánticos*:
 - a) *Tropos*: metáfora, sinécdoque, metonimia, imagen
 - b) *Figuras*...
- Combinaciones varias entre los anteriores recursos.

2.3.2. Histórico-literarios y críticos

Toda creación literaria es producto de su época. Como señala muy acertadamente M. Pagnini, sobre cada texto gravita la historia, tanto desde el punto de vista sincrónico (la manera en que esa obra recoge las fuerzas que confluyen en un momento dado) como diacrónico (la obra representa una fase determinada de la historia literaria, precedida y seguida por otras) (Pagnini, 1978. pp. 141-143). En la mayor parte de los casos, es precisamente este actor histórico el que crea a los niños mayores dificultades de comprensión que un texto literario. Por eso subrayábamos la importancia que en la clase de literatura tiene la relación de texto y contexto a la hora de efectuar un análisis.

Resulta casi obvio decir que cuantos más conocimientos posea el maestro sobre Historia de la Literatura más rica resultará su aproximación didáctica a los textos. No porque debe aplicarlos todos a una clase de E.G.B.: sino porque su selección de materiales y orientación de análisis puede resultar mucho más acertada: evitando errores de interpretación. Como dice J. M. Díez Borque: «La



finalidad de situar un texto no reside en el mero placer de clasificar y encasillar -por otra parte tan difícil- sino que su utilidad está en facilitarnos unos datos que nos ayudarán a comprender en profundidad, interpretar y valorar el texto, evitando los errores que se derivarían de no situarlo correctamente en su marco. Errores de adición: proyectar nuestras reacciones modernas en el texto considerando significativo lo que era neutro en nuestra época. Errores de omisión: no reconocer los valores significativos -a todos los niveles: formal, cultural...- que existían en el pasado, que posteriormente han desaparecido.» (Díez Borque, 1982, pp. 18-19).

Hay que subrayar, sin embargo, que el conocimiento de la Historia literaria debe trascender el marco de la clase de literatura y no debería ceñirse únicamente a la Historia de la Literatura Española. Hemos podido comprobar muchas veces la utilidad del conocimiento de la Literatura Universal, o de otras Literaturas Hispánicas, o de la Historia de la Literatura Infantil tanto a la hora de orientar a los niños en la elección de lecturas como en la de enriquecer los ejercicios de comentario de texto con comparaciones, paralelismos, etc.

La elección de una metodología determinada de comentario de textos suele ser una opción personal del maestro. En muchos casos, el profesor retoma el modelo que él utilizó en sus estudios y lo aplica a sus alumnos un poco rutinariamente, sin preguntarse si existen otras posibilidades o si ese esquema responde a los planteamientos actualizados de la materia. Existe entonces un cierto peligro de estancamiento, de repetición o de inadecuación. «En su mayoría, -nos dice N. Frye- las concepciones de las artes y las ciencias que se ofrecen a los niños en el colegio no son las que los hombres de universidad contemporáneos consideran que, de hecho, constituyen los principios elementales de esas materias tal y como hoy son concebidas» (Frye, 1973, p. 129).

Efectivamente, los avances en teoría lingüística y literaria del siglo XX hacen que las posibilidades actuales de análisis y comentario de texto sean muy diversas y complejas. Pero sucede que, a veces, el maestro elige una metodología sin saber que presupuestos críticos la sustentan, y, tras

haberla intentado estudiar, se desconcierta por el enfoque o la terminología empleada. Abandona entonces el modelo o, aún peor lo aplica sin entender su alcance o empleando términos abstrusos que dificultarán más su comprensión por parte del niño.

Por lo tanto, si se desea actualizar su metodología, es muy conveniente que el maestro posea algunas nociones de teoría y crítica literaria. No es necesario que sean muchas; lo que necesita es que sean claras para que le permitan dominar el modelo que emplea; esto es, adaptarlo mejor a sus necesidades docentes y a su propia comprensión del análisis de la obra literaria.

3. Esquema básico de un comentario de textos

Las abundantes propuestas para comentarios de textos varían básicamente en la ordenación de apartados en que se organiza el comentario de textos y las novedades terminológicas y de enfoque de aspectos, según se siga una corriente crítica u otra. Analizar supone descomponer el conglomerado de elementos que conforman la unidad textual, para interpretarlos particularmente y en su conjunto. En este análisis de estudio y síntesis valorativa radica la metodología del comentario de texto.

Como es obvio, suelen organizarse en torno a los grandes apartados que engloba toda obra literaria: contenido, estructura, peculiaridades lingüístico-expresivas y relación con el contexto histórico literario. Remitimos a las obras de Lázaro-Correa, Díez Borque...

Al exponer el tema del comentario de textos aplicado a los niveles de E.G.B., no pretendemos hacer de nuestra propuesta la única, ni mucho menos resultar originales, en una materia en la que la claridad expositiva y organizativa es fundamental para que el alumno capte los distintos componentes y las relaciones de complementariedad o dependencia entre sí. Es una propuesta ecléctica que el maestro sabrá adaptar a sus intenciones didácticas específicas. Lo hemos organizado en los cinco apartados siguientes:

El que denominamos *Lectura comprensiva*, como



fase de aproximación inicial previa al texto, en el que tanto puede hablarse de apreciaciones personales o sugerentes en sentido amplio, como de la aportación de datos y referencias que favorezcan la captación del texto. En los apartados *Contenido y Estructura* se trabajan y observan las relaciones entre argumento, tema y su disposición en el texto, matizando aspectos como el tono o la inclusión de asuntos tópicos. En el apartado *Recursos*, planteamos una ordenación según los tres bloques gramaticales: fónico, morfosintáctico y semántico, con el fin de que los alumnos perciban la específica utilización de los componentes lingüísticos en el discurso literario, es decir, la búsqueda y aprovechamiento por el autor de las posibilidades expresivas de la propia lengua, sustancia de todo discurso.

Por último, el apartado *Conclusión* supone una reconsideración global de los apartados anteriores; también una aportación personal del alumno que se plantea la posibilidad de señalar las coincidencias o diferencias con otros textos literarios ya trabajados o simplemente leídos, además de aportar una apreciación personal, por supuesto después de haber considerado técnica y emotivamente el texto, con el fin de evitar ambigüedades e imprecisiones valorativas.

A continuación indicamos el desglose de los posibles puntos a tratar para cada uno de los apartados.

A. Lectura comprensiva:

1. Impresión: opinión personal subjetiva. Conexión con las funciones del lenguaje.
2. Observación de:
 - dificultades de vocabulario.
 - indicios léxicos (temáticos, cronológicos, cultismos, coloquialismos, etcétera).
 - indicios grafo-fonéticos.
 - indicios estructurales.
 - si se trata de un fragmento o de una obra íntegra.
 - verso o prosa; rasgos de algún género literario.
3. Información complementaria (previa, posterior, paralela; contextualización).

B. Contenido:

1. Síntesis argumental.
2. Propuesta de título. Definición del tema o idea generadora.
3. Los tópicos.
4. El tono (humorístico, satírico, irónico, coloquial, sublime, preciosista, persuasivo, enfático...).
5. Determinación de las palabras clave que caracterizan cada uno de los cuatro puntos anteriores.

C. Estructura:

1. Observación de la estructura externa del texto.
2. Conexiones entre tema y estructura: distribución.
3. Organización del argumento en las partes formales del texto u obra.
4. Desarrollo del tema a lo largo del texto; su evolución.
5. Intento de definición de la estructura (analizante, sintetizante, encuadrada, paralela, etc.).

D. Recursos:

1. Fónicos:
 - a) Textos en verso: *Métrica*: tipo de verso (arte mayor, arte menor, Hemistiquios): licencias (sinalefa, hiato, sinéresis, diéresis), rima (asonantes/consonante, aguda/llana/esdrújula); estrofas (pareado, terceto, terceto encadenado, cuarteto, serventesio, cuarteta, redondilla, cuaderna vía, quintilla, lira, sextilla manriqueña, décima: estancia, villancico, letrilla soneto; romance, serie épica, silva, verso libre...).
 - b) Textos en prosa: ritmo lingüístico: rima interna.
 - c) Textos en prosa o en verso: aliteración, onomatopeya, paronomasia, eco, alumbur, anagrama, palindromía.
2. Morfosintácticos
 - Observación de las estructuras sintácticas predominantes en el texto.
 - Observación de las categorías gramaticales predominantes en el texto.
 - Observación de paralelismos en construcciones sintácticas y en distribución morfológica.



• Figuras: epíteto, hiperbaton, encabalgamiento, elipsis, asíndeton, polisíndeton, anacoluto, anáfora, reduplicación, concatenación, comparación, paranomasia, derivación, polípote, juego de palabras.

3. *Semánticos*: Advertimos que, en realidad, los anteriores recursos obviamente, también provocan el desplazamiento semántico en el mensaje literario. Los que indicamos a continuación, se basan específicamente en la sustitución semántica: metáfora pura, metonimia, sinestesia, dilogía.)

E. Conclusión:

1. -Síntesis de los rasgos expresivos (apartados a,b,c,d) más sobresalientes.
 - Explicación y justificación de las conexiones entre tema, estructura, estilo y contexto histórico literario.
2. Conexión con otros textos que el alumno recuerde.
3. Valoración técnica (adecuación a los fines y a la tipología textual).
4. Opinión personal.

Caso de tratarse del *comentario de una obra íntegra*, de carácter más extenso, puede adaptarse el esquema anterior, considerando los siguientes apartados:

A. Impresión general: dificultades de lectura; originalidad del texto; localización cronológica del texto; subgénero de narrativa.

B. Contenido:

- Breve resumen del argumento.
- Observación de la acción, tiempo (tiempo narrativo y ambientación histórica), personajes (distintas maneras de presentarlos y caracterizarlos) y el narrador (primera o tercera persona).
- Indicación del tema.

C. Estructura:

- Formal o externa (partes, capítulos, actos, escenas, etc.).
- Interna (disposición de los hechos del argumento).

D. Rasgos de estilo predominantes:

- Registros lingüísticos de cada uno de los per-

sonajes.

- Predominio de un vocabulario específico en la descripción, el diálogo, el monólogo, la acción.
- Recursos que caractericen particularmente al texto.

E. Opinión:

- Valoración de los soportes formales o visuales de la obra.
- Comentario del interés o gusto que la misma haya suscitado en el lector.

3.1. Criterios para la selección de textos

Antes de ofrecer a nuestros alumnos algún texto para su análisis y comentario, habremos de reflexionar sobre el interés y adecuación que ese texto ofrece. No cabe la elección al azar, puesto que ello desbarataría la actividad didáctica.

Tengamos presente unas consideraciones que nos guíen en la elección:

1. La elección de un texto supone ya, implícitamente, un comentario previo del profesor de forma que a través de esa búsqueda ya consideramos las posibilidades e interés que han motivado nuestra elección concreta y nos han hecho desechar otros textos.
2. El texto habrá de ser *unitario* (lo que supone una distinción fragmento o texto íntegro); es decir, que temáticamente o formalmente tenga valor autónomo y no preciso de mayores referencias para su comprensión. Así una narración interpolada en una novela -como sucede en *Don Quijote*- sería realmente un texto unitario; también un soneto incluido en alguna escena de una comedia.
3. Un texto ha de ilustrar, de ejemplificar algún aspecto literario concreto: ya sea la muestra del estilo de un autor, de una época, de la utilización de algunos recursos determinados (retóricos, sintácticos, métricos, temáticos, estructurales, etc.) Y por lo mismo, será representativo para el objetivo didáctico que pretendamos.
4. El texto ha de resultar adecuado a los conocimientos y a la madurez lingüística y per-



- sonal que posean nuestros alumnos.
5. Evitar la utilización de adaptaciones, lo que supondría una manipulación que falsearía el modelo literario con todos sus agravantes: por lo mismo no debemos modificar o suprimir ninguno de sus componentes. Asegurarse de que no contiene erratas.
 6. Por último el texto habrá de ser abarcable con la mirada, de forma que pueden apreciarse las conexiones y ordenaciones de sus elementos, las dependencias y paralelismos, los efectos gráficos visuales, etc. Conviene numerar los renglones para facilitar la labor de análisis.

3.2. Tipos de textos

Los planteamientos actuales del comentario de texto suelen hacer hincapié en la necesidad de incorporar al trabajo fragmentos que no respondan exclusivamente a las características del lenguaje literario. A los consabidos poemas, o fragmentos narrativos, o escenas de teatro les sustituyen textos científicos, ensayos, informes, el periódico o la publicidad (un ejemplo concreto de ello sería el libro de M. Díez: L. de Tomás y F. Morales: *Metodología del comentario de texto*, donde aparecen analizados textos de religión, política, ciencia, etc.). La justificación de estos autores es muy clara: «Los profesores de cualquier materia -historia, matemáticas, lengua, ciencias, química, etc.- nos lamentamos de la falta de comprensión, claridad, formación intelectual, y un largo etcétera de nuestros alumnos.» (Díez. 1983. p. 7). En el mismo sentido se lamentaban C. Pleyán y V. Nogales en un interesante artículo sobre la falta de lenguaje científico y conceptual de los alumnos de BUP (Pleyán, 1980, pp. 13-15).

Así pues, y como ya venimos insistiendo, el comentario de textos debe cubrir estas áreas de trabajo tanto en la clase de lengua como en otras clases, por lo cual, muchas veces, es necesario crear un hábito de trabajo al maestro que las imparte.

Ahora bien, ¿cómo hemos de denominar a estos «otros textos»? ¿hay que calificarlos simplemente de «no literarios» y definirlos simplemente por negación?

Efectivamente, si consideramos literario todo texto en el que predomina la función poética del lenguaje, los otros textos no lo serán porque prima en ellos cualquier otra función (referencial en los textos científicos, o informes, etc., conativa en la publicitaria, o en las cartas, etc.). Sin embargo, esta clasificación deviene confusa o poco operativa cuando vemos el peso que tienen otras funciones - expresiva, referencial, etc.- en algunos géneros propiamente literarios. Y también la clasificación de los textos literarios podría hacerse atendiendo a criterios muy dispares: sobre la realidad o irrealidad del contenido, según la temática, según la función lingüística predominante, o bien respecto a su configuración formal (géneros) de acuerdo con un modelo prefijado por la tradición literaria.

Es precisamente la clasificación por géneros la que nos abre nuevas posibilidades de definición de los «otros» textos: Una clasificación amplia de los géneros literarios rompe con la exclusividad de los tres grandes géneros -lirica, épica, dramática- e incorpora otros menores como la didáctica y la crítica (que incluirían la exposición científica, el ensayo, etc.); o también la historia (que además de los tratados, incluiría las biografías, memorias, cartas, etc.); o el periodismo (con toda su diversificación). Y, por último, la oratoria (Lapesa, 1979, págs. 123-195).

La clasificación en géneros responde a la necesidad de encasillar y presentar de manera sistemática la producción literaria, con referencia, en general, los aspectos formales, aunque también temáticos.

Como es sabido, para algunos críticos -Croce y Vossler negaron el valor de los géneros, considerando el carácter singular de cada obra literaria- esta diferenciación supondría unos esquemas excesivamente rigurosos en los que no acaban de encajar determinadas producciones literarias, que formalmente conectan con dos o más géneros, caso de *La Celestina*. Como apuntan Warren y Wellek, «la moderna teoría de los géneros es manifiestamente descriptiva (...) en vez de recalcar la distinción entre género y género le interesa hallar el común denominador de los géneros, los nexos, los artificios y propósitos literarios que comparten» (Warren y Wellek, 1974, pág. 282).



Mayor interés ofrece la moderna teoría del discurso que permite separar los tipos de texto atendiendo a sus características según su proceso conceptual -aspectos cognitivos, comunicativos y pragmáticos- y su proceso lingüístico. Así pues, en vez de atender a las características de género, o a la distinción literario-no literario, la tipología textual clasifica las producciones de manera que nos permitan incluir todo tipo de texto.

Nos apoyamos en la tipología de Adam que parece ser, hasta el momento, la más clarificadora y la que permite aplicaciones didácticas más interesantes (véase el libro de G. Bordons, J. M. Castella y P. Monné, *Trèvol 2*, en prensa).

De manera breve exponemos la clasificación de Adam y su relación con los diferentes géneros o textos concretos:

- Tipo narrativo: incluiría textos literarios como novelas, cuentos, etc. así como textos de tipo periodístico; reportajes, etc.
- Tipo descriptivo: que abarcaría desde las descripciones literarias a los textos que aparecen en una guía turística, un folleto de ventas, etc.
- Tipo explicativo: es el género didáctico por excelencia, el de la exposición científica, el de los manuales, etc.
- Tipo directivo: lo encontramos en informes, recetas, etc.
- Tipo argumentativo: lo encontramos en los textos jurídicos, filosóficos, etc.
- Tipo predictivo: horóscopos, boletines meteorológicos, profecías, etc.
- Tipo conversacional: periodismo (entrevista; etc.) y en todo el género teatral.
- Tipo retórico: básicamente en la poesía, prosa poética, etc.

4. El comentario de textos en E.G.B.

Aunque en los *Programas Renovados* no aparezca planteado de manera sistemática hasta 6.º curso, es cierto, sin embargo, que su introducción parcial y en aspectos elementales puede hacerse desde el primer nivel. Podríamos decir que a partir del momento en que el niño es capaz de explicar lo

que ha leído u oído está iniciándose en el comentario, a través de la interpretación y la observación de los textos.

4.1 Fases de introducción

Con el fin de no fijar en abstracto nuestros planteamientos metodológicos, vamos a recapitular los aspectos concordantes con el comentario de textos en los niveles educativos según la legislación vigente.

A. Preescolar:

«Leer palabras y comprender su significado».

B. Ciclo Inicial:

1. Iniciación a la literatura, de forma oral, escuchando y comprendiendo y aprendiendo leyendas, romances, poemas breves, fábulas, cuentos, etc., adecuados a su edad.
2. Comprensión del sentido implícito de una frase, narración o poesía.
3. Conocer y apreciar la expresión literaria adecuada a su edad.
4. Actividades: libro forum, lecturas colectivas, lecturas dramatizadas.

C. Ciclo Medio:

1. Comprensión de narraciones y exposiciones orales.
2. Invención y exposición de un suceso o hecho fantástico con espontaneidad, orden y sencillez.
3. Aprender y recitar de memoria algunos poemas breves. Dramatización de cuentos.
4. Invención de posibles finales para textos trabajados en clase.
5. Lectura de textos literarios (cuentos, poemas infantiles...) y comentarios de algunos aspectos de vocabulario, argumento, personajes...

D. Ciclo Superior:

Sexto curso:

1. Objetivos del comentario de textos: aproximación y comprensión de la obra literaria.



Desarrollo de la formación lingüística y literaria del alumno.

Fomento del gusto y hábito de la lectura.

2. Aspectos a trabajar en el comentario de textos:
 - a) delimitación del asunto o argumento.
 - b) elaboración de la síntesis del tema.
 - c) caracterización de personajes y su actuación.
 - d) caracterización del género literario.
 - e) reconocimiento de algunos recursos del lenguaje figurado.
 - f) estudio de los aspectos métricos elementales.
3. Lectura y reseña de una obra.

Séptimo curso:

1. Aspectos a trabajar en el comentario de texto:
 - a) relación argumento y tema.
 - b) caracterización de los personajes y su actuación.
 - c) caracterización del género literario (sus rasgos diferenciadores).
 - d) observación y estudio de los recursos literarios: 1) Lenguaje figurado; 2) métrica y rima; reconocimiento de algunas estrofas (romance, pareado, cuarteto, redondilla).
 - e) diferenciación de épocas y estilos.
2. Lectura y reseña de dos obras.

Octavo curso:

1. Aspectos a trabajar en el comentario de texto:
 - a) relación argumento y tema.
 - b) conexión y distinción entre la realidad externa que utiliza el autor y lo que pretende comunicar.
 - c) caracterización del género literario.
 - d) técnicas y recursos literarios utilizados.
 - e) encuadre histórico-literario del texto, determinación de la época y movimiento literario a que pertenece.
 - f) comentario crítico personal.

4.2. Gradación

La mejor manera de graduar la introducción del

comentario de texto es la que atiende al desarrollo de la competencia lectora del niño y a su evolución psicológica. De esta manera se logra que comentar y analizar un texto se integre en el aprendizaje de la lectura y de las capacidades analíticas propias de cada momento.

Nos acogemos aquí a las propuestas de Sonsoles Fernández, que, centrándose en los mismos objetivos, plantea tres momentos en la aplicación del comentario:

a) Fase global. Comprendería los años del Ciclo Inicial y estaría ligada al dominio de los aspectos técnicos y a las operaciones lógicas propias de la edad: ordenar, observar, captar estructuras, etc., capacidades que ponen la base de la comprensión.

b) Fase de análisis. Se centraría en los cursos de Ciclo Medio. El niño tiene ya un cierto dominio de la técnica lectora y puede ahondar en aspectos de comprensión relacionados con operaciones lógicas concretas: distinguir lo principal de lo secundario, reconocer partes y elementos, distinguir puntos de vista. Además de estos aspectos analíticos, el niño puede ya introducirse en la interpretación y desarrollar observaciones de tipo lingüístico.

c) Fase de síntesis. Se aplica ya a los últimos cursos de la E.G.B. Aquí el alumno está ya capacitado para relacionar datos, buscar e integrar información y captar el uso literario del lenguaje (Fernández, 1977, págs. 7-55).

Evidentemente, la distribución por cursos y ciclos debe estar sometida a la realidad concreta de cada maestro, y es él en última instancia quien debe detectar la fase lectora en que se encuentran los alumnos. En cualquier caso siempre se podría seleccionar los aspectos que interesan trabajar, a partir de un esquema previo.

5. Presupuestos metodológicos y aplicaciones

El comentario de textos no es nunca un ejercicio unidireccional. Se trata de una actividad que puede revestir caracteres muy amplios, puesto que su desarrollo implica varios objetivos y posibilidades didácticas. Por eso, antes de concretar las diferencias propuestas, hay que marcar las diversas orientaciones generales que puede tener un comen-



tario de textos.

- Oral/escrito. Se puede plantear la posibilidad de trabajar un texto en clase de viva voz, escribiendo el texto en la pizarra y fomentando la participación de todos los alumnos en su análisis. El maestro debe conseguir que las intervenciones se produzcan de la manera más ordenada posible y que vayan siguiendo los aspectos seleccionados para el comentario. Se puede también formar equipos por un portavoz, o pequeños grupos de dos, etc.

El comentario escrito atenderá más al trabajo individualizado, aunque puede también realizarse por grupos. A la espontaneidad de la metodología oral debe corresponder aquí una mayor incidencia en los aspectos de reflexión y orden.

- Formalizado/informal. El comentario puede plantearse como un esquema dividido en preguntas o puntos numerados que el chico debe contestar puntual y ordenadamente. Esta posibilidad es indispensable para conseguir una buena sistematización, para adquirir el hábito de trabajar con orden e ir profundizando de una manera progresiva y metódica. Sin embargo, este procedimiento tiene también desventajas: por ejemplo, la rigidez que impone al pretender aplicar todos los aspectos del comentario a cada texto propuesto, sin tener en cuenta que las peculiaridades de un determinado texto pueden hacer aconsejable incidir en unos puntos y prescindir de otros. Díez Borque advierte ya de este peligro y añade «El fin es averiguar qué rasgos de los que se dan en el "método"; aparecen en el texto, aislar los caracterizadores y ver su función y alcance concreto en ese texto» (Díez Borque, 1982, pág. 10).

Otro riesgo es el de la monotonía y, en consecuencia, la falta de interés y la mecanización. El comentario de textos formalizado, si no se trabaja con presupuestos y objetivos concretos, se acaba convirtiendo en una especie de «casillero» que hay que ir rellenando, con el peligro evidente de que se convierta en un mero inventario sin que se ejercite la síntesis o la valoración.

Frente a estos peligros, el comentario de textos informal se presenta como un ejercicio más ágil y estimulante. Se basa en la elección por parte del profesor -o del alumno- de algún rasgo relevante del texto. A partir de ahí se pueden ir creando cuestiones o realizando valoraciones que permitan analizar ese aspecto, e ir derivando por relación hacia otras características de texto. No existe, pues, un plan prefijado, si no que es la propia lectura la que va suscitando las cuestiones de análisis.

Para combatir el lógico peligro hacia la dispersión -o, al contrario, la excesiva repetición de algunos aspectos en todos los comentarios realizados por ese procedimiento- es necesario que el maestro sí tenga unas pautas que le ayuden a guiar el comentario y que le pongan en manifiesto los factores menos tratados, para poder así enfatizarlos en posteriores sesiones.

Es importante remarcar que la aplicación de estos procedimientos no es excluyente y pueden irse alternando y enriqueciendo mutuamente.

- Como ejercicio de lectura/como ejercicio de composición. La mayoría de los comentarios de textos se suelen orientar hacia la comprensión y análisis de la lectura. Bien sea en clase de lengua, bien en clase de literatura, el comentario tiene como fin último la reflexión sobre aspectos (lingüísticos, literarios, temáticos, etc.) que surgen de la lectura y concluyen en ella. Así el comentario es un fin en sí mismo.

Pero existe otra posibilidad en la que el comentario de textos se convierte en un *medio* para la expresión escrita. El texto y su análisis son un *pretexto* para estimular la creación de redacciones (narraciones, descripciones, cuentos, poemas, informes, etc.) a partir de elementos lingüísticos, estructurales que se habrán analizado previamente en el modelo y servirán de pauta, de «reglas de juego» para el nuevo texto.

Este método, muy estimulante para los alumnos, puesto que va dirigido a crear sus propios textos, era frecuente -tal como nos recuerda Weisstein- entre los estudiantes a finales del s. XIX: «Nos viene a la memoria una costumbre escolar muy extendida a fines del siglo pasado y que consistía en escribir poesías imitando el estilo de los autores



clásicos y contemporáneos». (Weisstein, 1975, pág. 162). A esta actividad se le llamaba «estilización».

Es interesante recordar que esta metodología es la base de las interesantes propuestas de J. Sánchez Enciso y Fco. Rincón: el taller literario. En los talleres literarios los estudiantes aprenden a escribir novelas picarescas, o sonetos barrocos, o descripciones románticas, -con resultados interesantísimos-, y consiguen una asimilación de aspectos literarios que a través del comentario tradicional hubieran conseguido de forma algo más pasiva (J. Sánchez Enciso y Fco. Rincón, 1985):

Esta metodología es ya aplicable desde los primeros cursos de E.G.B. y puede ir avanzando con la capacidad de análisis y de ámbito lector del niño. Se puede empezar «imitando» una determinada estructura narrativa, o tipo de argumento, para acabar siguiendo el estilo de un autor o movimiento.

Deductivo-Inductivo. Estas dos posibilidades pueden aplicarse tanto en clase de lengua como en clase de literatura, pero son de especial interés para esta última.

El comentario de textos suele aplicarse en clase de literatura siguiendo sus posibilidades didácticas fundamentales. La primera es de tipo inductivo: se presenta un poema (o un fragmento de prosa, o lo que se crea conveniente) para que, a través del análisis, el niño vaya descubriendo las características formales temáticas y estilísticas que lo conforman. Una vez extraídas, se les aplica la terminología correspondiente y se van agrupando de manera que pueda observarse la delimitación de un género, escuela o movimiento.

La otra posibilidad es de tipo deductivo. El maestro comienza presentando las principales figuras retóricas, o problemas de métrica o versificación, o constantes temáticas o de género. El niño se las aprende -más o menos de memoria- y, sólo cuando las tiene ya asumidas, se le entrega un texto en el que verificará la presencia del tal o cual figura o tal cual rasgo.

Desde estas dos alternativas, los métodos usados son muy variados: desde el de preguntas y respuestas -muy frecuente en los libros de texto- a la aplicación de un esquema o plan de análisis que obligue al chico a ir siguiendo unos pasos concre-

tos (lectura, localización, análisis de estructura, etc.)

5.1. Selección de apartados del esquema básico propuesto

No siempre es oportuna la aplicación íntegra de un esquema que intente ser exhaustivo; esto por varias razones. En primer lugar, según sean las posibilidades que ofrezcan un texto concreto, puesto que según sus características habrá que prescindir de determinados aspectos de análisis; en segundo lugar hay que tener en cuenta el curso o nivel de preparación de los alumnos, por lo que en cada caso, el maestro orientará el planteamiento del análisis con la intención de no resultar monótono y repetitivo.

Incluso puede ser aconsejable que, en algunos casos, se trabajen sólo aspectos parciales, particularmente destacados en un texto (por ejemplo: la distribución sintáctica en las estrofas, o los aspectos métricos, o el lenguaje figurado, o la diferenciación de las partes de la estructura etc.) con el fin de evitar reiteraciones impertinentes en aspectos que pueden no ser especialmente destacados u oportunos en el marco de una programación escolar.

A manera de ejemplificación, sugerimos los aspectos concretos que podrían tratarse al analizar el poema de Gloria Fuertes, *La espera*, supuesto un 6.º ó 7.º curso de E.G.B., considerando tanto su adecuación del nivel como su evidencia y significación para captar los rasgos estilísticos del texto y dejando otro de mayor complejidad:

LA ESPERA

(versos pueblerinos)

Aquí que me ves estoy
 con una rama en el pico
 con una oliva en la rama,
 con la vida casi en vino.
 Escribiendo como un monje,
 estudiando como un niño,
 trabajando como un tonto,
 observando como un simio,
esperando como un huevo
 a ser útil -pollo o frito-
Esperando sobre todo
 (¡Qué verbo tan socorrido!)

Vivir es la larga espera
 de todo lo que ha nacido
 (que resulta un *sin-vivir*
 de tanto esperar vivirlo):

Colocación, el empleo,
 que la beca, que el destino
 ahora un viaje, luego boda,
 que nos quieran... luego un piso;
 ascender, tener salud,
 ser importante, ser rico,
 tener más... a ver si llega...
 ...pudiera ser...
 ...¡Si muriera fulanito!
 Conocí a un camaleón que vivió
 como un bendito;

la ocupación de *esperar*,
 no nos deja hacer lo mismo.

Considerando otro uso del lenguaje, por ejemplo a partir de un texto publicitario, como el que presentamos, podrían seleccionarse unos apartados concretos del esquema general, que nos muestran sus posibilidades de aplicación también para los textos no literarios.

A. LECTURA COMPRENSIVA:

- Impresión.
- Observación de indicios léxicos: temáticos y coloquiales. Observación de indicios grafo-fonéticos. Fragmento o texto íntegro. Caracterización: verso, género literario.
- Información complementaria.

B. CONTENIDO:

- Resumen del contenido.
- Definición del tema y conexión con el título.
- Localización de los tópicos más evidentes.
- Determinación de las palabras clave.

C. ESTRUCTURA:

- Conexión entre tema y estructura: distribución.

D. RECURSOS:

- Fónicos: métrica (tipo de verso, licencias, rima, observación de la estrofa).
- Paronomasia.
- Morfosintácticos: observación de las estructuras sintácticas y el predominio de las categorías gramaticales: paralelismos sintácticos. Encabalgamiento, elipsis, asídeton, anacoluto, anáfora, comparación, polípote, juego de palabras...
- Semánticos: metáforas.

E. CONCLUSIÓN:

- Síntesis de los rasgos expresivos (apartados a,b,c,d).
- Conexión con otros textos que el alumno recuerde.
- Opinión personal.
- Posible debate sobre el tema y su planteamiento.



COSTA CÁLIDA

SOL ENTRE DOS MARES

Dos mares, clima ideal, todo playas, deporte el que quieras. ¿Te han hecho alguna vez una oferta así? Si tienes en cuenta el precio y que el viaje es Mundicolor, verás que es una SuperOferta ¡Ya es tuya!

Cálida, íntima, divertida y tranquila, La Manga te hará recuperar fuerzas en estas vacaciones Además del sol y el baño, tienes al lado todo un recorrido por hacer: Murcia, Cartagena, Lorca, Puerto Lumbreras.

Te encantará el ambiente, la historia, la artesanía y la buena comida marinera de la zona.

Mundicolor te lo pone en bandeja con vuelos regulares los mejores hoteles y la garantía del Tour Operador Internacional n.º 1 de España.

¿No te parece cálida nuestra oferta?

Alégrate

A. LECTURA COMPRENSIVA

1. Impresión: opinión personal subjetiva. Conexión con las funciones del lenguaje.
2. Observación de: indicios léxicos, indicios grafo-fónicos, indicios estructurales.

B. CONTENIDO

1. Síntesis.
2. Reconocimiento del tema.
3. Los tópicos.
4. El tono.
5. Determinación de las palabras clave que caracterizan los cuatro puntos anteriores.

C. ESTRUCTURA

1. Observación de la estructura externa del texto.
2. Desarrollo del tema a lo largo del texto.
3. Intento de definición de la estructura.

D. RECURSOS

1. Fónicos.
2. Morfosintácticos: observación de las estructuras sintácticas y gramaticales predominantes en el texto, observación de paralelismos en construcciones sintácticas y en distribución morfológica; figuras.
3. Semánticos: metáforas.

E. CONCLUSIÓN

1. Síntesis de los rasgos expresivos (apartados a, b, c, d) más sobresalientes. Explicación y justificación de las explicaciones entre tema, estructura y estilo.
2. Conexión con otros textos que el alumno recuerde.
3. Valoración técnica (adecuación a los fines y a la tipología textual).
4. Opinión personal.

5.2. El comentario de textos oral

En la fase de inicio al comentario de textos literarios -obviamente adecuados siempre al nivel del alumno-, es conveniente servirse de un proceso oral, con intervención mayoritaria o total del alumnado. Ello porque la expresión oral es siempre más directa y clarificadora y porque permite la transmisión inmediata de cada alumno al resto de los componentes de clase de cualquier apreciación u observación que se haga. Esto redundará en un cúmulo de aportaciones y riqueza de matices de observación y apreciación que, individualmente no se alcanzarían, por regla general.

El maestro debería guiar la ordenación del comentario con el fin de que, con coherencia lógica, se agrupen aspectos afines y se organice una estructura sistemática de comentario. Los poemas breves y los cuentos o narraciones, como exponentes de géneros bien diferenciados, serán los ejemplos más oportunos.

Esta fase servirá de aproximación -aparentemente informal- a la sistematicidad que puede regular la utilización de cualquier esquema concreto.

De hecho, desde los primeros cursos debe utilizarse esta aproximación a los textos. Tras la lec-



tura -incluso repetición de la lectura- seguirán preguntas tan sencillas como las referidas a la enumeración de personajes, fijación de protagonistas, caracterización de los mismos, ordenación de las secuencias temporales y de causa/efecto, e incluso

el reconocimiento intuitivo de algunos recursos literarios: metáfora, verso, rima, otras figuras, repeticiones, paralelismos... Como podemos ver en el guión propuesto como ejemplo, para el *Romance de la Infantina*.

ROMANCE DE LA INFANTINA

A cazar va el caballero,
a cazar como solía;
los perros lleva cansados,
el falcón perdido había,
arrimárase a un roble,
alto es a maravilla.
En una rama más
alta viera estar una infantina;
cabellos de su cabeza
todo el roble cubrían.
-“No te espantes, caballero,
ni tengas tamaña grima,
fija soy yo del buen rey
y de la reina de Castilla:
siete faldas me fadaron
en brazos de una ama mía,
que andase los siete años
sola en esta montiña.
Hoy se cumplían los siete años,
o mañana en aquel día;
por Dios te ruego, caballero,
llévesme en tu compañía,
si quisieres por mujer,
si no, sea por amiga.”
-“Esperéisme vos, señora,
hasta mañana, aquel día,
iré yo tomar consejo
de una madre que tenía.”
La niña le respondiera,
y estas palabras decía:
-“¡Oh mal haya el caballero que sola
deja la niña!”
El se va a tomar consejo,
y ella queda en la montiña.

A. COMPRENSIÓN

1. Explica el significado de *infantina* y *caballero*.
 - ¿Quién es la Infantina?
 - ¿Qué hace el caballero?
 - Indicar otros personajes que se mencionan.
 - Indicar cuál es el plazo de su encantamiento.
2. Que los alumnos expliquen verbalmente lo que narra este romance.
 - Indicar las palabras que sean clave para la comprensión del argumento.
3. Vocabulario: significado de falcón, tamaña, grima, ama...

B. ESTRUCTURACIÓN

- Agrupar o marcar los versos que sirven para introducirnos en la historia (v.v. 1 a 10) Razonar oralmente el porqué.
- Señalar los versos en los que se describe al caballero.
- Señalar los versos en los que se describe a la Infantina.
- Señalar los versos que sirven de conclusión (los dos v.v. finales).
- El desarrollo será la parte que queda entre las anteriores.
- Comentar la importancia e interés de cada una de ellas.
- Explicar su ordenación lógica.
- Destacar las fases del diálogo entre la Infanta y el Caballero.

C. ASPECTOS FORMALES

- a) Contar el número de sílabas de los seis primeros versos.
- b) Observación de la rima.
 -
 - í-a
 -
 - í-a
 -
 - í-a
 Seguir observando los siguientes versos y escribir las palabras que forman la rima. Señalar las palabras que se han repetido.
- c) Morfosintácticos.
- d) Indicar las palabras que en el texto tengan un significado distinto al usual.



Los objetivos de esta fase de comentario oral podrían establecerse en los siguientes:

- a) Inicio espontáneo y motivador a la observación de la lengua literaria.
- b) Habituarse a asegurar la comprensión total del texto (argumental y temática/denotativa-connotativa).
- c) Adquisición del hábito observador de índices o referencias presentadoras, descriptivas, temporales, causa-efecto, presencia de expresión con sentido figurado y/o traslaticio.
- d) Distinción entre los aspectos que sean claramente unívocos o denotativos, frente a los posibles valores expresivos connotativos o ambiguos o de amplia interpretación sugerente o subjetiva.
- e) Justificación textual de las posibles interpretaciones que los alumnos hagan sobre el texto.

Esta práctica oral colectiva, metodología clave para la introducción del hábito sistemático del comentario de textos puede seguir con mayor o menor asiduidad incluso en los últimos cursos de E.G.B. cuando de manera ocasional se quieran trabajar textos cuya temática o peculiaridades formales o de contenido se consideren adecuadas para el debate y contraste de opiniones entre los alumnos, con lo que pueden salir a la luz matizaciones y consideraciones de interés insospechado.

CONCLUSIÓN

El recurso didáctico de comentario de textos está presente en muchas aulas: pero su efectividad depende de la claridad, precisión, y sistematización de la metodología que se utilice, aunque también -no lo olvidemos- de la adecuación de los textos a comentar al nivel lector de los alumnos y de la interiorización del hábito de análisis. La labor del maestro, además, es fundamental a la hora de guiar y elegir los puntos a comentar en un texto determinado. Hay que evitar la monótona repetición de aspectos que en algún caso puedan no ser relevantes y potenciar, en cambio, aquellos que aporten datos para una lectura enriquecedora del texto.



BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- BAUMANN, James F. (Ed.) *La comprensión lectora. (Cómo trabajar la idea principal en el aula)*. Madrid, Visor, 1990.
- CONDEMARÍN, Mabel y Mariana Chadwick. *La enseñanza de la escritura. Bases teóricas y prácticas. Manual*, Madrid, Visor, 1989.
- FERREIRO, Emilia et al. *Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria*. México, Libros del Rincón-SEP, 1992.
- GARCÍA Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya, 1989.
- GRAVES, Donald H. *Estructurar un aula donde se lea y se escriba*. Buenos Aires, Aique, 1992.
- GOODMAN, Ken. «Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje», en: *Cero en conducta*. Núm. 29-30. México, D.F. Enero-abril de 1992.
- IBARGÜENGOITIA, Jorge. *Piezas y cuentos para niños*. México, Joaquín Mortiz, 1989.
- KAUFMAN, Ana María y María Elena Rodríguez. *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana, 1993.
- SEP. *Plan y programas*. México, 1993.
- SEP. *Libro de texto de Primer grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1993.
- SEP. *Libro de texto de Segundo grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1993.
- SEP. *Español. Tercer grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1993.
- SEP. *Español. Cuarto grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1994.
- SEP. *Español. Quinto grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos, 1993.
- SEP. *Español. Sexto grado*. México, Comisión Nacional de los Libros de texto Gratuitos, 1993.
- TOUGH, Joan. *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Visor, 1989.



ANTOLOGÍA BÁSICA

ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL AULA

RESPONSABLE
ELIZABETH HERNÁNDEZ ALVIDREZ
UNIDAD AJUSCO

COLABORADORA
MARÍA MARGARITA ÁVILA ALDRETE
UNIDAD AJUSCO

COORDINACIÓN DEL PROGRAMA
XÓCHITL LETICIA MORENO FERNÁNDEZ

