

mos sobre lo que es aprender y enseñar, sobre lo que es leer y escribir, sobre lo que es el lenguaje y la cultura escrita que la escuela debe enseñar a los niños. Sobre la organización del aula, de las actividades, la interacción, el respeto a la diversidad, la evaluación y la organización del currículum de lenguaje escrito. Esa fue nuestra forma de acercarnos al constructivismo.

Elaborar estos Materiales nos ha ayudado a avanzar en nuestra reflexión, pero no la terminan. Cada uno de los profesores que se anime a trabajar en esta dirección, irá recreándolos y aportando novedades. Lo que ofrecemos es compartir **este** proceso de aprendizaje que, a partir de los niños, estamos haciendo nosotros.

El diseño curricular, los procedimientos, los materiales de Reforma Educativa, vinieron después y no nos cogieron desprevenidos: nos ayudaron a aclarar nuestras ideas, formalizarlas e introducir nuevos aspectos y nuevas reflexiones.

Cada escuela, cada profesor, cada asesor, deben, asimismo, (re)construir sus ideas acerca de la enseñanza del lenguaje escrito. Ese es, también, un proceso personal y colectivo que se va haciendo en la reflexión crítica sobre la propia tarea. Estos Materiales se justificarán si animan a emprender este camino a escuelas y profesores.

NUESTRA CONCEPCIÓN DE LA TAREA DE ASESORAMIENTO

Más de uno se sorprenderá por el hecho de que los autores seamos miembros de equipos psicopedagógicos. No es éste el lugar para discutirlo, pero quizás sea necesario justificar por qué decidimos proponer a los profesores, el aprendizaje conjunto de una nueva forma de proceder en la enseñanza de la escritura y de la lectura para todos los alumnos.

1. En nuestra opinión, el asesoramiento psicopedagógico se requiere en todo el sistema educativo y en todos los centros escolares, no sólo en un aspecto o sector de población escolar.
2. La atención educativa a los alumnos con dificultades de aprendizaje se debe dar, de modo preferente y muy especial, en el seno del aula ordinaria, en la que los alumnos están escolarizados, al margen de que, complementariamente, asistan, o no, a sesiones en grupos de apoyo educativo.
3. Atender a los alumnos en el aula, en un modelo de educación en la diversidad, significa experimentar y promover nuevos modos de proceder en la enseñanza ordinaria. Estos nuevos modelos educativos están en proceso de construcción colectiva en las escuelas y los equipos psicopedagógicos pueden —si no deben— ayudar en este proceso en un aprendizaje compartido con los profesores.
4. Este aprendizaje conjunto, en nuestra opinión, debe darse en todos los niveles educativos y en todas las áreas disciplinares, pero se comprende fácilmente

te que hayamos empezado por el lenguaje escrito en los primeros niveles de la escolaridad, por su relevancia cognitiva y por el carácter preventivo y fundamentador de la mayoría de aprendizajes posteriores.

¿Cómo trabajamos en el papel de asesores? Dado que pueden darse distintos tipos de asesores en la escuela, conviene que describamos —brevemente— nuestra forma de proceder. En primer lugar, proponemos y justificamos, a la escuela y a los profesores de Educación Infantil y Ciclo Inicial, especialmente, nuestra propuesta de enseñanza constructivista del lenguaje escrito. En segundo lugar, si los profesores están de acuerdo, establecemos conjuntamente una propuesta de trabajo: nosotros aportaremos algunos materiales teóricos, observaremos —implicándonos activamente— sesiones de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito en el aula, a continuación nos reuniremos con todos los profesores del Ciclo para comentar y analizar conjuntamente la sesión observada y las aportaciones y experiencias de otros profesores. Finalmente, se diseñarán conjuntamente nuevas actividades y propuestas para el aula, que serán analizadas y revisadas, con posterior diseño de nuevas tareas, etc.

Así es como trabajamos nosotros. Por supuesto, hay otras formas posibles de asesorar. Y puede haber, además, otros tipos de asesores curriculares que no sean de equipos psicopedagógicos. Lo que nos parece fundamental es que se establezca y respete un espacio de reflexión colectiva en la escuela acerca de la tarea pedagógica. La presencia de un asesor, junto a los profesores, puede que no sea imprescindible, pero, sin duda, ayuda a mantener y aprovechar este espacio de reflexión colectiva.

¿MÉTODOS? NO, GRACIAS

Desde el mismo inicio histórico de la escritura, hay enseñanza de la escritura. Cinco mil años después, la escuela sigue siendo escenario de grandes batallas —relativamente incruentas— acerca de cuál es el mejor método para enseñar a leer y a escribir.

En plan sencillo y rápido, en nuestras escuelas sigue habiendo métodos globales, que parten de la palabra entera; métodos silábicos y métodos fonéticos. Dentro de cada una de esas familias, abundan vástagos de todo tipo: apoyos visuales, gestuales, musicales, motrices, pre-requisitos, etc.

Todos los métodos para enseñar a leer y a escribir tienen en común una serie de conceptos básicos que se refieren tanto a concepciones de lo que es el lenguaje escrito, como a concepciones de lo que es enseñar y aprender. Por ejemplo:

1. Los niños aprenden pasito a pasito: de lo más sencillo a lo más complejo, de forma secuencial y acumulativa. Hoy una letra (o sílaba, o palabra), mañana otra.

2. Por supuesto, al empezar la enseñanza, los niños no saben nada y hay que enseñárselo todo.
3. Primero leer (reconocer) y luego escribir.
4. No se puede aspirar a comprender lo escrito sin dominar la clave de descifrado. No se pueden construir textos sin dominar el código de transcripción de nuestro sistema alfabético.
5. La escritura es una y sólo una (al menos para nosotros), y no se puede inventar sino reproducir.

... Y muchas más ideas que no se trata aquí de pormenorizar.

Sobre estas bases comunes, la querrela de los métodos se refiere a distintas interpretaciones —en el apartado 1— acerca de qué es lo más simple en lenguaje escrito y, por tanto, por dónde debemos empezar la enseñanza. Unos defienden que la mínima unidad escrita que tiene significado es la palabra o la frase (globales). Otros argumentan que la unidad básica es el sonido perceptible (la sílaba); otros, finalmente, sostienen que la unidad básica en un sistema alfabético es el fonema, que da pie a la representación de cada letra (fonéticos).

Lo sentimos mucho, pero nosotros *no compartimos ninguna de estas ideas*, ni creemos que se trate de buscar el método «bueno», para enseñar a leer y a escribir.

Los Materiales que presentamos son un poco raros. En realidad *esto no es un método* nuevo para enseñar a leer y a escribir. Si fuera un método, constaría de una serie de actividades progresivas, pensadas para cada uno de los niveles entre 3 y 8 años de edad de los alumnos. Y no es así, por supuesto: ya lo habréis visto al darles una ojeada.

Estos Materiales se basan en las ideas siguientes:

1. Los niños, en contacto con el lenguaje escrito de su medio ambiente, elaboran ideas en su intento de atribuir significado a la escritura. Estas ideas cambian, en contacto con la enseñanza, por reconocimiento, inferencia o reconstrucción de la información que se les aporta. No es un proceso aditivo, paso a paso, sino un proceso complejo de estructuración y reconstrucción de teorías. Se trata, en parte, de reproducir, y, en parte, de reconstruir el lenguaje escrito de la comunidad.
2. Para el aprendizaje, tan importantes como las ideas de los niños, son las ideas de la escuela y de los profesores acerca de la enseñanza y de lo que es leer y escribir. El papel del profesor no es el de emitir un mensaje a un alumno pasivo, sino el de acompañarle en su esfuerzo y proceso de aprendizaje.
3. Proponemos empezar por escribir, porque en el *escribir* se ponen en juego una serie de conocimientos sobre el sistema de escritura, sobre el lenguaje y

sobre la relación entre ambos, que le permiten al niño, ya desde muy temprana edad, avanzar en el desarrollo de sus conocimientos. Las relaciones entre escribir, leer y el lenguaje escrito, son muy complejas. Al escribir, sin embargo, la actividad del aprendiz incluye la reflexión sobre el lenguaje escrito, el proceso de escritura y, además, la lectura de lo que él mismo escribe.

4. Se puede escribir y leer *textos*, aun antes de dominar el código alfabético. Los textos constituyen la unidad comunicativa básica. El lenguaje escrito se vincula así, desde el inicio, a su función fundamental: comunicar.
5. Los niños aprenden a base de construir distintas ideas sobre la escritura, cada vez más ajustadas, en un proceso que termina, finalmente, coincidiendo con nuestro sistema alfabético actual.
6. Además de las características del sistema alfabético, los niños aprenden las características propias del lenguaje escrito que se usa en distintas situaciones, con distintas finalidades y en distintos tipos de textos, así como los procedimientos que llevan a la comprensión y producción de textos y las actitudes que les estimulan a mejorar en su aprendizaje de la cultura escrita.

OBJETIVOS Y GUÍA DE USO DE ESTOS MATERIALES

Estos Materiales se articulan en tres volúmenes, relativamente independientes.

En el primer volumen, nos hemos propuesto tres objetivos principales:

1. Mostrar lo que los niños saben y piensan acerca de la lectura, de la escritura y del lenguaje escrito, de modo que el profesor pueda interpretar lo que producen y, a partir de ahí, pueda interrogarse sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito.
2. Mostrar la necesidad e importancia de la enseñanza escolar y la necesidad de renovar en profundidad las concepciones tradicionales acerca de su papel educativo.
3. Presentar las ideas principales —bases psicopedagógicas— que debe tener en cuenta un profesor que decida enseñar a leer y a escribir, partiendo de lo que los niños piensan y saben hacer y de lo que debe ser enseñado en la escuela.

Tras esta aproximación al tema, el segundo volumen pretende aportar ideas y experiencias pedagógicas que fundamentan nuestra propuesta de enseñanza del lenguaje escrito.

1. ¿Qué es lo que la escuela debe enseñar, con relación al lenguaje escrito, a los alumnos de edades comprendidas entre los tres y los ocho años? (Contenidos curriculares y secuenciación.)

2. ¿Cómo enseñar en la escuela estos contenidos? ¿Qué tipo de actividades resultan más adecuadas para aprenderlos? Ésta será la segunda parte del volumen.
3. Por último, ¿qué, cómo y cuándo evaluar? La evaluación inicial, criterios para evaluar la actividad de los alumnos y cómo evaluar la propia actividad de la clase. Lo encontraréis en la 3.^a parte.

En el tercer volumen, por último, aportamos recursos concretos y propuestas directamente útiles en el aula para trabajar en esta perspectiva. Se trata de una colección de actividades agrupadas por tipos de texto.

Si queremos trabajar con el pensamiento de los niños y hacerles aprender, de modo significativo, a tener ideas y procedimientos de trabajo avanzados, es imprescindible que los profesores pensemos y profundicemos nuestras ideas. Sin embargo, el profesor necesita instrumentos y procedimientos de trabajo muy concretos y aplicables ya a la realidad.

Conseguir equilibrio entre las ideas generales —imprescindibles— y los materiales directamente útiles en el aula, ha sido nuestro mayor empeño pero, también, lo más difícil. Un libro teórico sobre lenguaje escrito o una gran colección de actividades interesantes nos hubieran sido más fáciles, pero no era nuestro objetivo. Lo que nos proponemos es que muchas escuelas y muchos profesores decidan ponerse a ensayar, discutir, analizar, evaluar y volver a ensayar, propuestas para trabajar reflexivamente a partir del pensamiento infantil.

Nota acerca de la transcripción de textos escritos por alumnos

1. Las muestras de escritura incluidas en estos materiales, así como la transcripción de secuencias de aprendizaje, son reales. Corresponden a situaciones educativas en el aula, de niñas y niños de edades comprendidas entre tres y ocho años. Algunos de sus nombres y los de las escuelas en que se realizaron las actividades figuran en los títulos de crédito de los Materiales. Fueron obtenidas a lo largo de varios cursos, entre 1986 y 1993.
2. Se ha conservado la versión original sin cambio alguno.
3. En la transcripción al catalán, para facilitar su lectura y la comparación ortográfica, se introduce la ortografía correcta de las palabras, excepto cuando se quieren destacar las letras utilizadas por el alumno. En cada caso se explicita si la transcripción está corregida o, en caso contrario, es directa del original.
4. La traducción al castellano se ha hecho intentando conservar la máxima literalidad. En general se han traducido todas las producciones de los niños, excepto aquellas que, por su extensión, no lo permiten (revistas escolares, por

ejemplo) o, en algún caso, cuando el contenido no era relevante. Tampoco se han traducido textos extraídos de los periódicos o de otros materiales no producidos por los alumnos.

5. La escritura se ha realizado con las siguientes condiciones materiales: habitualmente en lápiz o rotulador. Ocasionalmente, en niños mayores, con bolígrafo. El soporte material es, habitualmente, papel, pero se ha usado cartulina en carteles, murales, portadas de libros y cuentos, etc. El tamaño de la hoja —habitualmente DIN A4— puede haber sido modificado para asemejarse más al formato de textos sociales (carteles en DIN A3; cuentos en formato de libro; cartulinas en tamaño de ficha de consulta; etc.). La hoja puede ser en blanco, disponiendo el alumno de libertad para organizar el espacio o bien puede incluir dibujos, ilustraciones, pautas, etc. Aunque cada profesor tiene criterios propios, se tiende a rehuir la actividad con formato y presentación del tipo «ficha escolar» y, en cambio, se estimula la utilización de formatos, materiales, y modelos semejantes a los textos de uso en la vida social.

1º PARTE



*Lo que saben
los niños*

Capítulo 1

Ideas infantiles acerca de la escritura

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) se dedicaron a investigar el pensamiento infantil acerca de la lectura y de la escritura (también Ferreiro y Gómez Palacio, 1982). Por supuesto tenían muchas y buenas ideas previas sobre el tema. Para situarnos rápidamente, veamos tan sólo dos de ellas:

1. El niño no se enfrenta al lenguaje escrito el primer día de escuela. En la realidad en que se mueve —en algunos más, en otros menos—, hay, de todos modos, mucha escritura. ¿Qué ideas puede tener acerca de eso?
2. Siempre evaluamos acerca de lo que el niño sabe respecto del lenguaje que se le enseña en la escuela. ¿Por qué no evaluar lo que el niño sabe acerca de la escritura, con independencia de lo que la escuela enseña?

Para ello se situaron en una perspectiva genética, evolutiva, considerando, además, lo que se sabe sobre el pensamiento infantil, la psicología de la educación, la lingüística y la psicolingüística, etc.

En su investigación, descubrieron el proceso a través del cual, los niños construyen su propio sistema de escritura y de lectura. Y ese proceso es universal en lo que se refiere a escrituras alfabéticas como las nuestras, con independencia de los métodos escolares que se usen o, incluso, antes de la enseñanza escolar.

Esta investigación cuestionaba en profundidad los métodos escolares tradicionales y llevó a nuevas preguntas acerca de cómo enseñar el lenguaje escrito en la escuela, a las que intentaremos aportar respuestas en la segunda parte y a lo largo de estos Materiales.

El proceso de aprendizaje de la escritura es el siguiente:

ESCRIBIR NO ES LO MISMO QUE DIBUJAR

El mundo que rodea al niño es, también, un mundo gráfico. Ven objetos reales y, además, representaciones y signos diversos.

La primera diferenciación que establecerán se refiere a distinguir entre los dibujos, por una parte, y otros signos como letras, números, grafías diversas, etc. En realidad, la mayoría de los niños, al llegar a la escuela, ya han establecido la diferencia entre dibujar y escribir, pero no todos.

Escritura de una
lista de animales
(Gemma,
3 años)



**GRAFISMOS PRIMITIVOS:
Garabatos, pseudo-letras**

Los primeros intentos infantiles al escribir producen unos signos que ya no son dibujos... pero tampoco letras convencionales. Son grafías que intentan parecerse a las letras, con mayor o menor fortuna:

O Francisco

MÒNICA

O P O A

Escrituras de listas de palabras (Martí, Mònica, Joan i Robert, 3 y 4 años)

Martí

Mònica

Joan

Robert