

ÍNDICE

Presentación	03
Propósito General.....	04
Unidad I Mirada diversa de la lectura y escritura	05
Contenidos:	06
• Conociéndonos: modalidades de textos	
• Enfoques de lectura y escritura	
• Prácticas letradas	
• Prácticas Socionaturales de lenguaje	
• Diagnóstico de prácticas	
Unidad II Planeamos un proceso de lectura y escritura.....	36
Contenidos:	37
• Retroalimentación diagnóstica	
• Escritura creativa	
• Situaciones didácticas	
• Secuencia didáctica	
Unidad III Evaluamos nuestra experiencia	55
Contenidos:	56
• Evaluación general	
• Autoevaluación de la secuencia didáctica	
• Propuestas	
• Bibliografía	73

PRESENTACIÓN

Los docentes son eje medular para diagnosticar, planear y evaluar acciones comunicativas que contribuyan a la formación de los niños en este campo de formación del lenguaje y la comunicación.

La visión pedagógica orientará la creación y producción de diversos textos que involucren la vida cotidiana de los niños con la vida escolar, reconociendo en ello los recursos sociolingüísticos de los niños que abonarán elementos significativos para articularlo con los contenidos curriculares. Esto implica diversificar la mirada de los procesos del lenguaje y la comunicación, no sin antes estar conscientes del propósito de la lectura y escritura en la vida cotidiana y en la escuela. Por lo tanto se abrirá un espacio de reflexión sobre enfoques de la lectura y escritura, retomando conceptos como prácticas letradas entre otros, como medio para observar los recursos comunicativos fuera de la escuela e inspirar la creación de textos en clase, valorando la existencia de la diversidad cultural en Chiapas y de otros lugares que inspiran diversas creaciones.

El reconocimiento de diferentes portadores textuales existente en el mundo de la escritura y la oralitura, dará cuenta de la diversidad de formas comunicativas y creaciones literarias importantes. En este sentido el principal recurso a trabajar será la experiencia de los docentes sobre el reconocimiento de las prácticas comunicativas de su grupo de niños para con ello lograr establecer estrategias didácticas

PROPÓSITO GENERAL

Lograr que el personal educativo durante el trayecto formativo, genere espacios de reflexión comunicativa, garantizando la aplicación de estrategias didácticas que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo de los alumnos de Educación Básica, para contribuir a la toma de decisiones en la producción de textos.

UNIDAD I

Mirada diversa de la lectura y escritura

Propósito: Los docentes reflexionan e identifican los enfoques de lectura y escritura desde lo teórico conceptual y desde sus experiencias en Educación Básica, para elaborar diagnóstico del grupo de niños con prácticas que le acontece.

Sesión 1

Mirada diversa de la lectura y escritura Aprendizajes esperados

- Identifica y analiza prácticas letradas y prácticas siconaturales del lenguaje para articularlas a la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela

Producto de aprendizaje

- Diagnóstico de prácticas de los niños con quienes trabaja.

Contenidos

- Conociéndonos: modalidades de textos
- Enfoques de lectura y escritura
- Prácticas letradas
- Prácticas Siconaturales de lenguaje
- Diagnóstico de prácticas

“CONOCIÉNDONOS”

Esta actividad presenta a los participantes y a la vez da cuenta de las formas y funciones de la organización de textos a través de cuatro modalidades: oral, escrito, imagen y esquema, para abordar el mensaje “presentación”, bajo la siguiente organización.

Número de docentes	Modalidad de presentación	Descripción de la presentación
10	Presentación Oral	Se presentan oralmente con los datos que les interese compartir.
10	Presentación escrita	cinco escritos darán lectura los autores y cinco escritos docentes no autores.
5	Presentación en dibujo	Un docente no autor interpreta el dibujo y el resto lo presentan sus respectivos autores.
5	Presentación en esquema	cinco exponen su presentación con el esquema.

Al final reflexionar sobre las diferencias de los tipos de presentación tomando en cuenta las siguientes categorías:

Tipo de Presentación	Descripción: Fluidez, tiempo y entonación
Forma Oral	

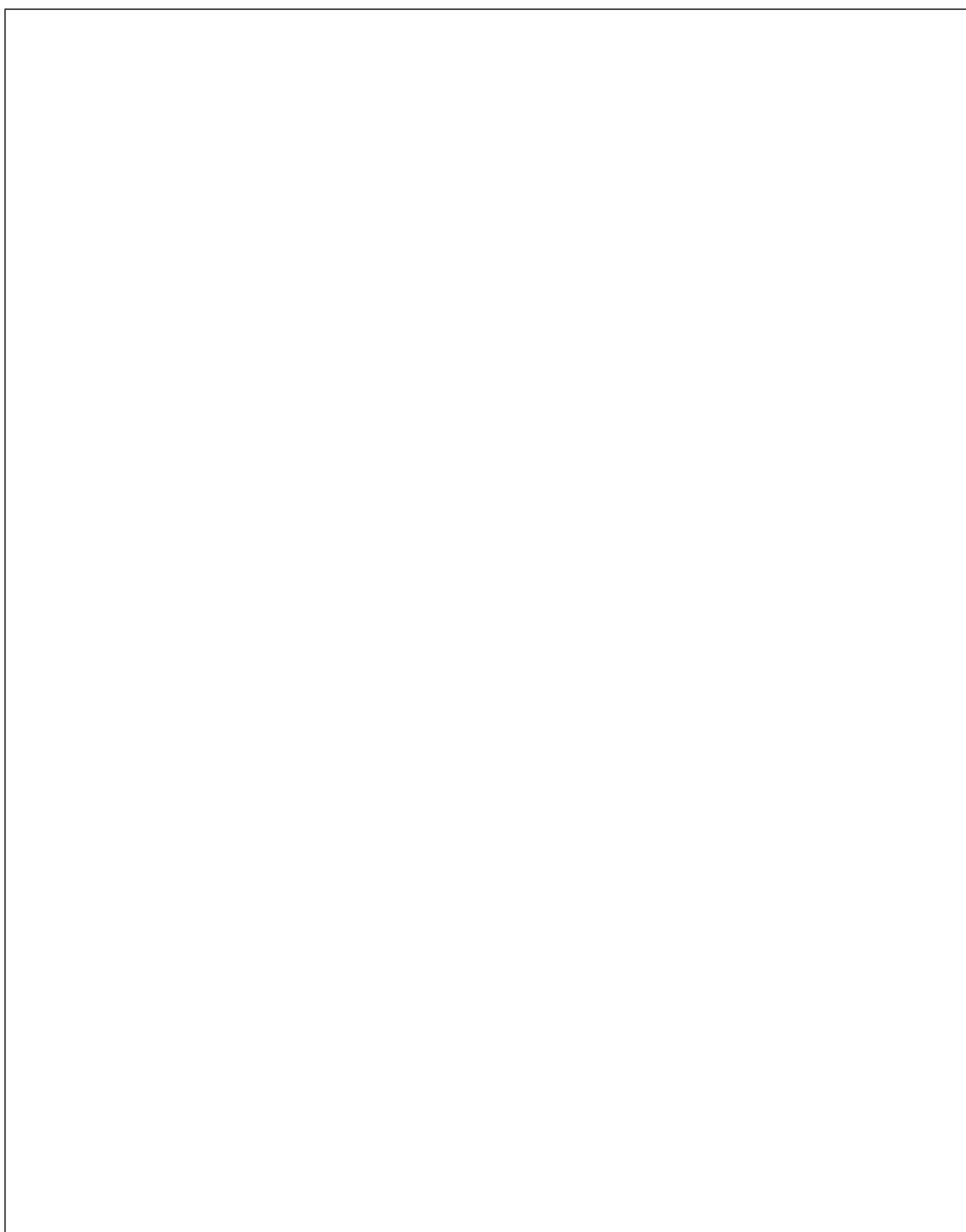
Forma Escrita	
----------------------	--

Tipo de Presentación	Descripción: Tiempo, imagen y palabras usadas
Forma de Esquema	
Forma de Dibujo	

Función Social	Respuestas
¿Qué datos personales aborda el docente en la presentación?	
¿Menciona el docente el contextos en el mensaje, es decir su lugar de origen?	
¿Las modalidades cubren el objetivo de presentación o existen dificultades para hacerlo?	

Con base a lo anterior recuperar la modalidad de texto que más usa el docente con su grupo de niños, tendencia que puede ser retomada para trabajar la lectura de la siguiente unidad.

Producto parcial: Dibujo, esquema, escritos y textos orales.

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the central portion of the page. It is intended for the student to draw, create a diagram, or write their response to the task above.

Revisemos y analicemos la siguiente lectura:

Lectura 1. Entrevista a Ana Teberosky Coronado. Autores diversos.

Eje de análisis: Enfoque lingüístico de leer y escribir y uso comunicativo.

Es importante destacar en lectura 1 el enfoque lingüístico y sociocultural de leer y escribir, así como de las prácticas más comunes que se realizan en la escuela por parte de los docentes.

La enseñanza de la lectura y la escritura

hoy Entrevista a Ana Teberosky

Coronado

Por Moisés Selfa Sastre y Juan de Dios Villanueva Roa

Ana Teberosky Coronado es miembro del OED y Profesora Catedrática del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona. Sus intereses de investigación giran en torno a la interacción entre la oralidad y la escritura, el aprendizaje del lenguaje escrito y el desarrollo metalingüístico. Entre sus publicaciones podemos



s

destacar títulos imprescindibles como Domínguez Ramírez, P.; Nasini, S.; Teberosky, A. (2013). Juegos de lenguaje y aprendizaje del lenguaje escrito. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 501- 516; Sepúlveda, A. y Teberosky, A. (2011). El lenguaje en primer plano en la literatura infantil para la enseñanza y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito. *Cultura y Educación*, 23(1), 23-42; *Contextos de alfabetización inicial* (2003), obra publicada junto a Marta Soler; *Contextos de alfabetización en el aula* (2003), junto a Núria Ribera; *Alfabetización y tecnología de la información y la comunicación [TIC]* (2003); *La iniciación en el mundo de lo escrito* (2001) y *La entrada en lo escrito* (2000); *Proposta constructivista per aprendre a llegar i a escriure*, con la

colaboración de Teresa Colomer (2001). Además ha desarrollado páginas web para la formación de profesores y de la familia en relación al desarrollo del lenguaje

(www.aprendertextos.com, en catalán; www.linguagem.labedu.org.br en castellano

y portugués) y actualmente está desarrollando una página web de lectura digital.

A pesar de ser la lectoescritura una práctica indispensable para que una persona se precie de ser considerada como alfabetizada, esta se imparte, en

muchas ocasiones, como algo que debe ser enseñado metódicamente. Su aprendizaje supone el desarrollo de una serie de habilidades específicas, ignorando la percepción que de ella tienen los niños antes de ser escolarizados.

- 1. ¿Cuáles son los retos actuales en el proceso de alfabetización de una persona?**
- 2. En este sentido, en una sociedad alfabetizada digitalmente, ¿qué significan para usted en la actualidad los verbos leer y escribir? ¿Tienen alguna connotación significativa especial respecto a una o dos décadas anteriores?**

Voy a contestar a estas dos preguntas conjuntamente porque creo que la segunda responde a lo que se espera de mí para la primera: se espera que responda que el reto actual de la alfabetización reside en lo digital. Pues, no es esa mi respuesta. Aunque los avances digitales son importantísimos y es difícil imaginarnos actualmente sin estos recursos, aunque para estar informados y para comunicarnos necesitamos de lo digital, la producción de la información y la comunicación sigue dependiendo de las relaciones entre personas y las coordinaciones de acciones están en las personas y en el uso que ellas hacen y no en sus productos. Esta idea del énfasis puesto en las relaciones y en el uso no es nueva: muchos autores insisten en ella cuando hablan del lenguaje, cuando hablan de los objetos culturales en general. Por ejemplo, hace un par de décadas Humberto Maturana (1992; neurobiólogo chileno) en relación al lenguaje decía que a pesar de necesitar el cerebro para estar en el lenguaje, el fenómeno del lenguaje no tiene lugar en la cabeza, ni consiste en un conjunto de reglas, sino que tiene lugar en el espacio de relaciones humanas. A la relación le llamaba “lenguajear”, lo que da lugar a varios productos, o el lenguaje, que éstos sí pueden estar en los diccionarios, las gramáticas, los libros.

El énfasis en el uso para el lenguaje escrito se puede inscribir en el hecho de que sea un objeto cultural. Michael Tomasello (1999, lingüista y psicólogo estadounidense) define los objetos culturales por sus propiedades. Sostiene que comparten propiedades con otro tipo de objetos, como los objetos naturales y los artefactos. Son materiales como los objetos naturales, pero se diferencian de los naturales, como la roca o el conejo, en que fueron creados intencionalmente por el ser humano para algún propósito, para cumplir una función, como los artefactos. Se parecen a los artefactos porque sirven para ampliar las habilidades humanas: el megáfono amplía la voz, las gafas amplían la vista, etc. Tomasello dice que tanto los niños como los primates pueden hacer uso de los objetos naturales y de los artefactos, a pesar de que solo los humanos son creadores de artefactos.

Además de los objetos naturales y de los artefactos, están los artefactos simbólicos que son creados intencionalmente, al igual que los artefactos. Por ejemplo, el lenguaje es un objeto simbólico y cultural con la función de comunicación. ¿Cómo se aprenden los objetos culturales y simbólicos? La respuesta de Tomasello es la siguiente:

- No se pueden aprender *de las otras* personas, mirando como lo usan las otras personas,
- No se pueden aprender mirando para qué propósito fueron creados
- Solamente se pueden aprender *a través de las otras* personas. Es decir, por el uso comunicativo que otras personas hacen de este tipo de objetos. Así es cómo se aprenden para qué sirven y qué se puede hacer con ellos.

En la definición misma de “objeto cultural” está la interacción: se aprende a través del uso que hacen otras personas, en el caso de los textos escritos es a través de la conducta lectora.

Voy a citar también a Per Linell (2011; 2012, lingüista sueco) que sostiene que se puede interpretar el lenguaje de dos maneras: como formas abstractas organizadas en sistemas (fonología, sintaxis, semántica, etc.), o como acciones y procesos (o patrones de tales procesos) que forman parte de prácticas situadas. Las teorías principales desarrolladas dentro de la lingüística han dado prioridad a la primera perspectiva. Pero, en la actualidad se han invertido las prioridades. Actualmente se enfatiza en las interacciones y en las interdependencias del contexto, y se da prioridad a las acciones, procesos y prácticas. Esta postura implica claramente que el sistema de la lengua no tiene prioridad sobre el uso de la misma, ni en la explicación teórica ni en la explicación sobre el desarrollo del lenguaje. Es más, ni en el lenguaje oral, ni en el lenguaje escrito.

Esta visión de lenguajear, de objetos culturales y de las acciones y procesos me permite responder a lo que concebimos como *retos* profesionales de los profesores. Uno de esos retos es el comprender que se trata de lenguaje, que el lenguaje es un fenómeno cultural que está en las interacciones entre las personas, en el uso que hacen de él en sus intercambios comunicativos (el *lenguajeo* que decía Maturano). Está también en el intercambio con los objetos culturales (que sostiene Tomasello). En relación a ello, la tarea didáctica del profesor de lengua es difícil porque requiere varias competencias: requiere no solo conocer las reglas y convenciones del sistema (lo que figura en los diccionarios, las gramáticas), sino también tener una representación de cómo se usa y reflexionar sobre ello. Requiere además conocer lo que se aprende leyendo sobre el mundo (lo que está en las enciclopedias), así como conocer cómo usan y qué saben los niños del lenguaje o su competencia lingüística y cognitiva (de las que es dependiente e interdependiente el aprendizaje de lo escrito) y usar el lenguaje como medio de comunicación para la enseñanza (o competencia pragmática).

3. ¿Existe una preparación adecuada específica para el trabajo y la didáctica de la lectoescritura?

La respuesta depende de lo que se entienda por “alfabetización “. Cuando hablamos de alfabetización, de aprendizaje de la lectura y la escritura o incluso de lectoescritura (composición de palabras que suelo evitar para no dar la idea de que se trata de un proceso único, homogéneo y simultáneo), tenemos que recordar que nos referimos al proceso de aprender lenguaje escrito. Y ello implica una discusión sobre la naturaleza del proceso y sobre la relación entre lo escrito y lo oral. Es bastante frecuente que se refiera a este proceso inicial como *codificación* o aprendizaje del *código*. Pero, ¿qué quieren decir “codificación” o “código”? Quieren decir que se interpreta el lenguaje escrito como un código, es decir como un sistema de reglas de transcripción o de asignación de una representación a otra (de lo oral a la escritura que codifica lo oral).

En particular, como un sistema que codifica los fonemas de la lengua oral en las letras de lo escrito (proceso también es denominado de “correspondencia fono- gráfica”). Desde esta perspectiva, la preparación para el aprendizaje estará en relación con la idea de los “componentes” del código (que predomina mayoritariamente en la literatura de origen anglosajón). Por un lado, uno de esos componentes es el proceso denominado de “conciencia fonológica”, otro es el de “conocimiento de las letras” del alfabeto y sus reglas de correspondencia. Además de otras propiedades del sistema escrito (como puede ser la direccionalidad y posición de los escritos en la página o en la pantalla).

Hace varias décadas nos opusimos con Emilia Ferreiro a esta visión del código (Ferreiro y Teberosky, 1979) diciendo que el aprendizaje de lo escrito no era equivalente al aprendizaje de un código, donde las unidades de ambos (lo oral y lo escrito) para el niño que aprende fueran consideradas como unidades previamente conceptualizadas, aprendidas y listas para su puesta en relación. Sosteníamos entonces y después (Ferreiro, 2002) que el tema de las unidades dentro de la visión de un sistema previo y dispuesto para su uso, incluía no sólo los fonemas, sino también las palabras, las frases o los textos. Nos acompañaban en esta discusión varios autores (Blanche Benveniste, 1998; Béguélin, 2002; Linell, 2011; Olson, 1994; Port, 2006; 2011). A diferencia de esta perspectiva de los “componentes” más o menos aislados o aislables y dispuestos para su uso; sosteníamos que se trataba de un proceso constructivo y de conceptualización para el aprendiz.

Pero, ¿qué significa proceso constructivo y de conceptualización? Vamos a comenzar por el aspecto más simple. En el aprendizaje de lo

escrito es necesario aprender los símbolos de lo escrito, es decir las letras. En este aprendizaje, ha contribuido mucho la base material ofrecida por la tecnología de ordenadores, tabletas y teléfonos móviles en sus teclados (Hutchins, 2005). Esa base material ofrece una oportunidad para pensar y aprender sobre el inventario de letras: en la

actualidad los niños pequeños saben que existe un inventario (aunque no sepan que son 26 las letras), antes en cambio no tenían oportunidad de verlas todas juntas y se las enseñaban “letra por letra”. A pesar de que se trata de símbolos ya dados y construidos culturalmente, los niños necesitan aprender que las variaciones de forma (mayúscula, minúscula) y de tipografía (cursiva, de imprenta) son irrelevantes respecto a la categoría de las letras (es decir, que a pesar de las diferencias entre “a, A, a” o entre “g, G, g”, tienen que ser tratadas como iguales en relación a las categorías de “A” o de “G”, etc.). Es decir, que a partir de las varias formas del inventario de letras tienen que “construir” los conceptos para identificar cada letra. Se trata de un aprendizaje que es favorecido por la frecuencia estadística con que los niños interactúan con los textos escritos.

¿Ocurre lo mismo desde el lado de los fonemas? De ninguna manera, dicen los lingüistas (Blanche-Benveniste, 2002; Linell, 2011), eso no es cierto para los sonidos del habla donde no hay ningún inventario fijo. Las letras son ejemplares de símbolos a pesar de sus variaciones, los sonidos del habla presentan un problema de percepción y producción muy diferente a las letras. Por ejemplo, cambian con las regiones (dialectos), con las circunstancias de los hablantes, sus estados de ánimo y sus intenciones, cambian con las generaciones, etc.; se trata de pronunciaciones continuamente cambiantes. Tampoco tienen una forma invariante, aunque representamos con la misma letra “P” las producciones de “papá” y “campo”, físicamente no son sonidos iguales. No se da una correspondencia uno a uno entre el inventario de las 26 letras y los sonidos, de allí la invención ortográfica de combinaciones de letras y de dígrafos (*ch* en español, *ig, ix*, etc. en catalán, combinaciones de vocales en francés, etc.). Y, cuando queremos segmentar las emisiones en sonidos no nos encontramos con consonantes y vocales como podrían estar representados en lo escrito, sino con diversas unidades del tamaño de una sílaba, por ejemplo.

En resumen, la alfabetización inicial no puede ser tratada como el aprendizaje de un código. Entonces, desde esta perspectiva, ¿hay una preparación para el aprendizaje? Responderé en la siguiente pregunta.

4. Desde su punto de vista, ¿cree que existe en la actualidad alguna línea de investigación que predomine sobre otra en la enseñanza de la lectoescritura?

Existe una línea que relaciona la enseñanza con el aprendizaje y la literatura infantil: básicamente con la lectura en voz alta por parte de los adultos de libros de literatura infantil. Pero no es predominante, a pesar de

que muchos autores concuerdan en que la lectura en voz alta es “la quinta esencia de los desarrollos letrados” y es una preparación para el aprendizaje de lo escrito (Pellegrini, 1996). Al relacionar la literatura con la lectura incorporamos la biblioteca en el aula, como dice Colomer (Teberosky y Colomer, 2001). Y también en el currículum, y para

demostrarlo voy a presentar una lista de algunos de los libros que hemos trabajado (algunos están en castellano, otros en catalán, en portugués o en francés).

Estos cuentos se han usado en los primeros cursos y resultan adecuados por su estructura repetitiva.

Le livre de Petit ours, d'Anthony Browne. Coin Coin, de Frédéric Stehr. (Editorial Corimbo). L'Afrique de Zigomar, de Corentin. (Editorial Corimbo). ¡Que aproveche, señor Conejo! de Claude Boujon. La marieta, de Eric Carle. (Kalandraka). Et pit et pat à quatre pattes. Jeanne Ashbé. Pastel (Editorial Corimbo). Perdido! , d'Antonin Louchard. Albin Michel Jeunesse (Trad. El colibrí, SM). Superconejo, Blake, Stephanie. ¡Aaaah! ¡El dentista, no! Blake, Stephanie.

¡No quiero ir a la escuela! Blake, Stephanie. ¿Entonces? Crowther, Kitty

Las fábulas se trabajan por el esquema deductivo y aspectos de la moral de la historia.

Fábulas clásicas. Fábulas de Arnold Lobel, etc.

Los textos clásicos sirven para trabajar la estructura narrativa, en particular la

“Gramática de la historia”.

El gato con botas, la Caperucita Roja, El soldadito de plomo, La Blanca Nieves, etc. El lobo que quería ser un cordero” Mario Ramos (entre otros).

Estos textos sirven para trabajar inicios y finales de la estructura narrativa.

Le roi est occupé, de Mario Ramos. (Trad. Corimbo). “Il était une fois... il était une fin”. Alain Serres et Daniel Maja. “Dos ratones y un queso” Claudia Rueda (Océano Travesía).

Con estos textos se trabaja adjunción y la sustitución de elementos.

L'aniversari de Senyor Guillamon. Anaïs Vaugelade. La talpeta que volia saber qui li havia fet això en el cap, de Werner Holzwarth.

Xap!, de Corentin. (Corimbo, Chap!)

Este sirve para trabajar la alternancia entre narración y descripción.

El Grúfalo, de Julia Donaldson.

Estos textos son para trabajar la repetición de ida y vuelta.

“Corre corre, Carbasseta” Eva Mejuto & André Letria. “Quando Mame virou um monstro” Joanna Harrison (en portuguès). La caza del oso, de Rosen et Oxenbury.

Estos textos son para trabajar juegos del lenguaje (rimas, ritmo, relaciones semánticas, composición de palabras, lenguaje formulario, etc.).

El llibre dels sorolls, Bravi, Soledad. Crowther, Kitty ¡Scric scrac bibib blub! Tú grande y yo pequeño, Grégoire Solotareff, Contraris (varios). Cuentos en verso para niños perversos. Roald Dahl. Madrid, Altea, 1999. (Desde 8 años). El mundo del revés, Maria Elena Walsh. L’història fantàtica (VACABRA). Bestiolari de la Clara de M. Desclot. Bonjour et merci. Les mots magiques pour [aroline](#) être poli, de [CPellissier](#). Des mots magiques!, de André Rey.

5. ¿Cómo interpreta usted que puede potenciarse en la escuela actual la lectura y la escritura de textos académicos en niños y jóvenes?

Creo que es una posibilidad interesante, si bien todos los niños aprenden a hablar (si no tienen dificultades o trastornos específicos) y casi todos aprenden a leer y escribir (también en circunstancias adecuadas y si no tienen dificultades específicas), no todos llegan a ser igualmente competentes. Hay grandes diferencias entre los niños. Por ejemplo, en el conocimiento básico del vocabulario, se ha visto que los niños y niñas difieren en varios miles de palabras cuando entran a la escuela. Un niño o niña de 5 años puede llegar a producir 5000 palabras. Pero esta no es la cuestión; la cuestión es: ¿cuántas palabras tiene que haber oído y comprendido en su contexto de crianza para llegar a esta cantidad? En efecto, el tema de las diferencias individuales está relacionado con aspectos culturales: el lenguaje que el adulto (padre, madre) ha usado con el niño para que este aprenda. O dicho, en otros términos, para entender cómo se llega a ser un hablante competente se debe pensar en términos de interacción entre los niños y niñas y los adultos (familia y profesores).

Desde el punto de vista social, la desigual competencia entre los niños tiene que ser interpretada en términos de “desigualdades culturales” y no solo desigualdades económicas. Esta interpretación nos muestra que lo social también está en lo individual, aunque sea difícil entender lo social

individualizado (Lahire, 2012). Esto tiene mucho que ver con la lectura y escritura de textos académicos por varios motivos: desde la concepción de lo que implica aprender lenguaje y desde los motivos didácticos.

Desde el punto de vista de la concepción del aprender lenguaje, debemos tener en cuenta que con su aprendizaje se tiene acceso a un sistema simbólico de

significados, a un recurso a través del cual la experiencia se convierte en conocimiento (Teberosky y Jarque, 2014). Gran parte de los significados culturales están en los textos escritos, por tanto, para acceder a ellos es necesario leer para aprenderlos. Esta expresión de “leer para aprender” es imposible de pensar en sociedades puramente orales, y en las sociedades letradas ha cambiado nuestra manera de comunicar, pensar, memorizar y distribuir el conocimiento. Aunque desde la perspectiva didáctica, se suelen desdoblar en dos momentos los procesos de “aprender a leer” y “leer para aprender” así como postergar temporalmente la comprensión como posterior al aprendizaje de la lectura. La desigualdad en las competencias y las desigualdades culturales tienen que ver con este desdoblamiento temporal: algunos niños llegan a aprender a leer y a comprender lo que leen, otros solo a aprender leer. Si invertimos el orden y colocamos primero la comprensión, primero la importancia de qué leer cuando se aprende, posiblemente evitaríamos esta distorsión. Si colocamos primero los significados culturales con contenidos interesantes y atractivos para los niños, evitaríamos la creencia de que se trata de aprendizajes instrumentales libres de cualquier carga cultural. Atribuir igual disposición “natural” para los aprendizajes culturales es mantener esas diferencias.

6. ¿Qué papel tiene la literatura infantil para el desarrollo de la lectoescritura?

Como ya he argumentado juega un importante papel, una puerta para entrar en el mundo de la cultura escrita, tanto en preescolar como durante la escolaridad primera. En esos momentos, cuando los niños no pueden leer de forma autónoma, la literatura infantil a través de la lectura en voz alta de los adultos constituye una vía para conocer textos antes de saber leer. La forma en que se lee en voz alta, el tipo de interacción con los niños, las maneras de hacer que participen y las adaptaciones de los adultos al nivel de competencias infantiles (concepto de responsividad), tanto como los textos escogidos son factores determinantes en el éxito de esta empresa de iniciación. La primera experiencia con la lectura puede comenzar en la familia o suceder por primera vez en la escuela. Cuando sucede en las familias, muchos niños llegan a parvulario habiendo participado en experiencias frecuentes de lectura de cuentos. Esas experiencias familiares facilitan los aprendizajes escolares. Otros niños tienen que esperar a la escuela para participar en las lecturas y las experiencias letradas. Como vemos, desde el preescolar (y aún antes) comienzan las diferencias individuales (que son en parte diferencias sociales y culturales).

Las evidencias de investigaciones recientes sostienen que contribuye al desarrollo del lenguaje y de una alfabetización emergente. Por ejemplo, las lecturas realizadas por la familia han sido consideradas por varios investigadores como la actividad que promueve el aprendizaje del lenguaje en los años preescolares (Bus,

van Ijzendoorn y Pellegrini, 1995; Galda, y Cullinan, 2000; Sénéchal, Thomas y Monker, 1995; entre otros). Desde el punto de vista del desarrollo del lenguaje, estas investigaciones ponen en relación la lectura de libros y el aprendizaje de vocabulario o la comprensión de la estructura del género. Por ejemplo, Cameron- Faulkner (2013) comparó las construcciones sintácticas de 20 libros infantiles con una muestra del habla dirigida a los niños. Los resultados del estudio demuestran que había diferencias respecto a las construcciones canónicas de SVO, a las construcciones complejas (transitivas, intransitivas, ditransitivas), a la frecuencia y tipo de discurso referido (discurso directo o indirecto) al uso de tiempos verbales, tipo y conectores, a las formas fijas, paquetes lexicales y secuencias formularias en lenguaje figurado y lenguaje letrado y a la prevalencia de las expresiones canónicas (es decir, los que presentan sujeto-verbo-objeto. Además, hay diferencias en cuanto al vocabulario: a través de la frecuente denominación o etiquetado de las ilustraciones por parte de los padres, de los comentarios y las preguntas cuando se lee a los niños pequeños, estos aprenden palabras nuevas y comprenden los cuentos. Desde el punto de vista del aprendizaje de aspectos de la alfabetización emergente indican que hay una relación entre la participación en las situaciones de interacción que se organizan alrededor de la lectura, y que denominan eventos de lectura en voz alta, y el aprendizaje de conocimientos sobre lo impreso (función de los libros, dirección de la lectura, diferenciación entre ilustración y texto, identificación de letras, etc.), la comprensión del texto y el reconocimiento de palabras (Dickinson, 2001; Dickinson, McCabe y Anastasopoulos, 2002; Snow, Burns y Griffin, P.1998; entre otros).

En cuanto a qué leer a los niños, la respuesta de las investigaciones es textos de literatura infantil porque son “textos que enseñan a leer” (Meek, 1988; 2004). Es decir, son textos que a través de la ilustración y del formato introducen al niño en el tema, le dan significado y ayudan a la lectura. En particular, los libros tipo álbum contribuyen con un soporte de varios tipos de recursos semióticos: el lenguaje, los recursos de ilustración, la tipografía y la disposición en diferentes formatos. Este tipo de libros se dirige, además, a una audiencia dual: a los niños pero también a los adultos.

Referencias bibliográficas

Béguélin, M.-J. (2002). Unidades de lengua y unidades de escritura. evolución y modalidades de la segmentación gráfica. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 31-52). Barcelona: Gedisa.

Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.

- Blanche-Benveniste, C. (2002). La escritura irreductible a un “código”. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 15-30). Barcelona: Gedisa.
- Bus, A., van Ijzendoorn, M. y Pellegrini, A. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research, 65*, 1-21.
- Cameron- Faulkner, T. (2013). *A cFirst Language, 33*, 268-279.
- Dickinson, D. K. (2001). Book reading in preschool classrooms: Is recommended practice common? En D. K. Dickinson y P. O. Tabors (Eds.). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and in school* (pp. 175–203). Baltimore: Brookes.
- Dickinson, D. K., McCabe, A. y Anastasopoulos, L. (2002). A Framework for Examining Book Reading in Early Childhood. En van Kleeck, A., Stahl, S. A. y Bauer, E. B. (Eds.). *On reading to children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. En E. Ferreiro (Ed.), *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura* (pp. 151-172). Barcelona: Gedisa.
- Galda, L. y Cullinan, B. E. (2000). Reading Aloud from Culturally Diverse Literature. En D. S. Strickland & L. M. Morrow (Eds.). *Beginning Reading and Writing* (134- 142). New York: International Reading Association & Teachers College Columbia University.
- Hutchins, E. (2005). The material basis of conceptual blends. *Journal of Pragmatics, 37*, 1555-1577.

Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica.
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 14.

- Linell, P. (2011). Are Natural Languages Codes? PERILUS 2011, *Symposium on Language Acquisition and Language Evolution The Royal Swedish Academy of Sciences and Stockholm University*.
- Linell, P. (2012). On the Nature of Language: Formal Written-Language-Biased Linguistics vs. Dialogical Language Sciences. En Kravchenko, A.V. (ed.), *Cognitive Dynamics in Linguistic Interactions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 107-124.
- Meek, M. (1988). *How texts teach what readers learn*. Stroud, UK: The Thimble Press.
- Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago: Colección Hachette-Comunicación.
- Olson, D. (1994/1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pelligrini, A.D., Perlmutter, J.C., Galda, L.y Brody, G.H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443-453.
- Port, R. (2006). The graphical basis of phones and phonemes. En Munro, M. y Bohn, OS. (eds.), *Second Language Speech Learning: The Role of Language Experience in Speech Perception and Production*. Amsterdam: John Benjamins. 349-365.
- Port, R. (2011). Phones and Phonemes are Conceptual Blends, Not Cognitive Letters. Ms. Indiana University: Department of Linguistics and Cognitive Science.
- Sénéchal, M., Thomas, E. y Monker, J-A. (1995). Individual Differences in 4 Year- Old Children's Acquisition of Vocabulary During Storybook Reading.

Journal of Educational Psychology, 87, 2, 218-229.

Snow, C., Burns, S. y Griffin, P., (Eds.). (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington DC: National Academy Press.

Teberosky, A. y Colomer, T. (2001). *Proposta constructivista per aprendre a llegar i a escriure*. Barcelona: Vicens Vives.

Teberosky, A. y Jarque, M. J. (2014). Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura. *Ruta maestra*, 8, 21-26.

Tomasello, M. (1999): The Cultural Ecology of Young Childrens' Interactions with Objects and Artifacts. En E. Winograd, R. Fivsh & W. Hirst (Eds.). *Ecological Approaches to Cognition* (pp. 153-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbau

Revisemos y analicemos la siguiente lectura:

Lectura 2. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura.
Zavala Virginia.

Eje de análisis: Prácticas letradas.

En lectura 2 reconocer las prácticas letradas posibles a identificar en el contexto no escolar de su grupo de niños, reflexionar y escribir listado de prácticas que recuerden.

LA LITERACIDAD O LO QUE LA GENTE HACE CON LA LECTURA Y LA ESCRITURA¹

Tomado de: Cassany, Daniel (2009). Para ser letrados.

Barcelona, Paidós. Pág. 23 a 35

Presentamos la perspectiva de la lectura y la escritura (es decir, de la *literacidad*) como práctica social. Discutimos la noción de *práctica letrada* a partir de ejemplos que permiten entender que, más allá de los procesos mentales involucrados, existe otra dimensión importante de la lectura y la escritura que se vincula con lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas.

¹ Publicado en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N.º 47
Enero de 2008, págs. 71-79.

LEER Y ESCRIBIR COMO PRÁCTICAS SOCIALES

La literacidad siempre implica una *manera de usar* la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Si nos fijamos en los usos de la lectura y la escritura, más allá de la escuela, podemos darnos cuenta de que leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir. Al contrario, son formas de lograr objetivos sociales y prácticas culturales más amplios: uno lee una receta de cocina para cocinar, escribe una carta para mantener una amistad, entrega una solicitud para ejercer un derecho ciudadano, lee el periódico para informarse, escribe una lista para organizar su vida, etc.

Cocinar, mantener amistades, ejercer derechos ciudadanos, informarse y organizar nuestra vida son prácticas sociales que, como tales, están influidas por ideas o creencias que construyen la realidad de diversas formas. Si situamos la lectura y la escritura en contextos y motivaciones de uso más amplios, podemos afirmar que los textos que leemos y escribimos se insertan en las prácticas de nuestra vida y no al revés.

Cuando pensamos en el uso de la literacidad en un contexto específico y para un propósito particular, ya no podemos reducirla a un conjunto de habilidades cognitivas que tienen que ser aprendidas mecánicamente. No podemos, por tanto, quedarnos solamente con una perspectiva cognitiva del estudio de la literacidad. Por otro lado, no podemos decir que la lectura y la escritura sólo yacen sobre el papel, en el sentido de que son capturadas en forma de textos para ser analizadas. Entonces, tampoco podemos estudiar la literacidad desde una perspectiva meramente lingüística de codificación y descodificación de símbolos gráficos.

Como el uso de la literacidad es esencialmente social, no se localiza únicamente en la mente de las personas o en los textos leídos o escritos sino, también, en la interacción interpersonal y *en lo que la gente hace con estos textos*. Al abarcar lo que las personas hacen con los textos y lo que estas formas significan para ellos, esta mirada social de la literacidad agrega la perspectiva de las *prácticas* a los estudios de los textos, a partir de un marco en el que la lectura y la escritura son concebidas como actividades situadas en el espacio entre el pensamiento y el texto.

Conocida como «Los Nuevos Estudios de Literacidad», esta perspectiva se ha venido desarrollando desde la década de 1980 principalmente en Inglaterra (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1984) y en Estados Unidos (Gee,

2004). En Latinoamérica también se han realizado estudios de este tipo en los últimos años (Kalman, 2003; Zavala, 2002; Zavala, Niño-Murcia y Ames, 2004). En España, Cassany (2006) ha introducido esta corriente como la *perspectiva sociocultural* de la lectura y la escritura.

Algunos Ejemplos

Si pensamos en la naturaleza localizada de la literacidad, no es difícil darnos cuenta de que ésta cumple un rol en muchas actividades sociales. Propongo algunos ejemplos: acostar a un niño, comunicarse con un familiar que está distante, jugar a los naipes como un pasatiempo, buscar información sobre un lugar turístico, armar un juguete electrónico, reflexionar sobre los buenos y malos actos al finalizar el día, etc. Todas esas actividades constituyen eventos letrados potenciales, pues en cada una la letra podría estar cumpliendo un rol importante, ya sea en forma de cuento, carta, registro de los puntos ganados, páginas en Internet, manual de instrucciones o la Biblia, respectivamente. Sin embargo, no podemos quedarnos solamente con la actividad social en donde está presente la literacidad —es decir, con el *evento letrado*— y con los textos como productos utilizados en estas actividades.

Un concepto clave para esta perspectiva —el que crea el puente entre las actividades y los textos— es el de *práctica letrada*. Algunos lo han definido como las *formas culturales generalizadas de uso de la lengua escrita* o, en términos más sencillos, como *maneras* de leer y escribir. ¿A qué nos referimos con esto?

Retomemos algunos de los ejemplos anteriores. Acostar a un niño puede implicar la lectura de un cuento y esta lectura del cuento puede hacerse de una manera en particular. Imaginemos que, mientras que va leyendo el cuento, la madre interrumpe constantemente su lectura con el fin de hacerle preguntas de respuesta cerrada al niño (*¿Qué hizo Valentín con el dinosaurio?*). Cuando el niño no contesta correctamente, la madre lo corrige y le da la respuesta esperada. La madre enfatiza las preguntas de información de respuesta única (que además ya son conocidas de antemano por ella) y no aquellas en las que el niño puede comentar libremente el contenido del cuento sobre la base de su experiencia.

Por otro lado, imaginemos que una persona que quiere buscar información en Internet sobre un lugar turístico lo hace colocando una palabra clave en el buscador, clicando algunas de las entradas que aparecen en la pantalla, tratando de entender el registro escrito a partir de lo visual (v no al revés) y saltando de página en página para aprehender la información de una forma multimodal y no lineal. Después de revisar la información y de convencerse de que se trata del lugar que quiere visitar, la persona decide hacer una reserva de hotel con su tarjeta de crédito con un procedimiento que implica clicar en varios vínculos consecutivos. Considera que visitar una agencia de turismo personalmente es perder el tiempo.

Por último, la lectura de la Biblia en familia antes de empezar a cenar también puede hacerse de maneras específicas. Quizá se vea como natural que siempre sea el padre el que lee el pasaje bíblico a los otros miembros de la familia. Cuando el padre ha terminado con la lectura del pasaje, cada

miembro de la familia trata de articular brevemente lo leído con sus experiencias del día y reflexiona verbalmente sobre sus buenos y malos actos. Después el padre evoca un versículo bíblico y todos lo repiten a coro bajo la consigna de que se lo aprendan de memoria. Aunque la cena empieza con la lectura de la Biblia, todos saben que está prohibido leer o escribir cualquier otra cosa a la hora de ingerir los alimentos.

Todas esas maneras de leer y escribir podrían configurar prácticas letradas coherentes tanto en la vida de las personas aludidas más arriba como en la de grupos sociales determinados. Vale decir que se trataría de maneras regulares en que la gente actúa en muchos eventos letrados dentro de contextos específicos. El conjunto de prácticas letradas articuladas entre sí, que pueden asociarse a un contexto institucional específico (a la escuela, a la familia, al trabajo, a la iglesia, a la comunidad, etc.) se conoce como *literacidad*. Es en ese sentido que podemos hablar de la existencia de *múltiples literacidades* y cada una de las cuales contaría con maneras de leer y escribir específicas.

Sin embargo, es importante aclarar que cada una de estas *literacidades* (la literacidad escolar, la literacidad familiar u otra) no está claramente delimitada, pues las prácticas letradas asociadas a una situación suelen «migrar» a otros contextos y «reescribirse» desde nuevos ámbitos. Este es el caso de los ejemplos de la lectura del cuento a un niño antes de acostarse y de la lectura de la Biblia en una cena familiar. Se trata de prácticas letradas desarrolladas en el hogar pero vinculadas con la escuela y con la iglesia, respectivamente. Incluso puede ser que, después de tanto flujo entre prácticas de diferentes ámbitos institucionales, el origen de algunas de ellas sea incierto.

Ahora bien, estas maneras aceptadas y recurrentes de desarrollar la literacidad en eventos letrados específicos —es decir, estas *prácticas*— involucran valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales que son procesos internos del individuo y que no son siempre observables. Se trata de *maneras* de leer y escribir que articulan construcciones particulares de la realidad y que sólo tienen sentido en el marco de éstas. Si pensamos en el evento letrado de acostar a un niño, podemos pensar que la forma en que la madre se aproxima a la lectura del cuento se inscribe en prácticas sociales más amplias que se asocian, por ejemplo, con construcciones sociales sobre la crianza, la socialización del niño, lo letrado, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento. La lectura de la Biblia supone una manera de comprender los roles de género en el hogar, el valor de la familia, la misión en la vida, la moralidad y lo sagrado. Finalmente, la lectura sobre un lugar turístico en Internet se inscribe en ideas sobre la búsqueda de información en nuestros tiempos, la efectividad de lo visual *versus* lo puramente verbal, la organización de la vida y el funcionamiento del mercado.

Como hay prácticas sociales que se insertan en prácticas sociales más amplias, podemos hablar de una multiplicidad de prácticas sociales que se sitúan en distintos niveles. Así, por ejemplo, la práctica de la lectura del cuento se inscribe en creencias sobre lo que significa *aprender* y esto, a su vez, en creencias sobre lo que significa *socializar* a un niño. Por tanto, cuando hacemos referencia a una práctica letrada hacemos alusión a todo este paquete de cuestiones y no sólo a técnicas observables vinculadas a la lectura y la escritura.

Además, en estas prácticas letradas se inscriben las identidades de las personas, pues éstas desarrollan *maneras* de leer y escribir de acuerdo a la manera en que quieren identificarse como miembros de diversos grupos sociales e instituciones. Un niño que se socializa con lo letrado de una manera sabe que «gente como yo» hace ese tipo de cosas con la lectura. Un burócrata puede construir su identidad

desde una serie de prácticas de lectura y escritura de documentos y en el marco de una ideología de «papelito manda».

Algunos adolescentes escriben canciones y cartas para interactuar entre sí de maneras específicas y así se posicionan como miembros de grupos sociales particulares. Y los académicos de una universidad saben que su identidad como tales se desarrolla, en parte, por la forma en que construyen conocimientos a partir de todo lo que implica la literacidad ensayística. Por tanto, a través de la lectura y la escritura las personas dan sentido a sus vidas y a cómo quieren proyectar su identidad en diversas situaciones. Además, dominar cierto tipo de literacidad (la literacidad de niños de hogares hegemónicos, la literacidad burocrática, la literacidad de adolescentes o la literacidad ensayística) puede definir quién es un miembro interno del grupo y quién es —más bien— externo a él.

Todo lo anterior significa que para entender cómo funciona la lectura y la escritura no basta con observarlas en sí mismas. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales particulares donde se desarrollan las diversas formas de lectura y escritura. Una vez localizadas las prácticas sociales particulares, es necesario observar también la manera en que estas formas específicas de lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con formas orales de utilizar el lenguaje y con otras modalidades sensoriales; 2) con formas particulares de interactuar, crear, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de usar objetos, instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee, 2001). Todos estos elementos nos ayudan a asumir la diversidad de prácticas letradas existentes y, por ende, la pluralidad de la literacidad.

Implicaciones Didácticas

Veamos para terminar algunas implicaciones que tiene esta concepción en el aula. Sin duda, si cambiamos nuestro punto de vista sobre lo que es leer y escribir también cambia nuestra manera de fomentar su aprendizaje.

Replantear las tipologías textuales

Si seguimos con la línea argumentativa anterior, vemos que un mismo texto puede ser leído de distintas maneras a partir de prácticas letradas diferentes. Esto no sólo significa que un tipo particular de texto (la Biblia, un diario, una carta o un poema) no tiene un significado autónomo e independiente de su contexto de uso social, sino que tampoco puede ser usado como base para asignarle funciones específicas dentro de la línea de las clasificaciones textuales clásicas. Leer o escribir cualquier texto —todavía más en contextos no oficiales puede cumplir muchas funciones, debido al hecho de que la gente «se apropia» de los textos para fines particulares.

Esto nos lleva al concepto de *literacidad vernácula*: aquellas prácticas letradas que tienen su origen en la vida cotidiana de la gente y que no están reguladas por las reglas formales y los procedimientos de las instituciones sociales dominantes. No se trata tanto de productos textuales «no oficiales» como, sobre todo, de maneras

de aproximarse a cualquier texto desde necesidades que no han sido impuestas por instituciones diversas (ya sea la escuela, la iglesia, la familia, el trabajo, etc.). Pensemos en un grupo de adolescentes que toman la estructura tradicional del soneto y el estilo actual del rap para una forma nueva de cantar, híbrida de las anteriores. Otro ejemplo podría ser una persona que lee la Biblia o una novela de una forma no dictaminada por la Iglesia y la academia, respectivamente.

Lo importante no es tanto clasificar al texto de forma descontextualizada como preguntarse cómo la gente hace uso del texto desde prácticas «propias» que reflejan patrones culturales particulares. Desde esta perspectiva, una serie de recetas de cocina (un texto supuestamente «funcional») podría leerse con fines de entretenimiento y quizá un cuento (un «texto literario») con propósitos más instrumentales.

Reconocer que leer y escribir no supone una habilidad universal

Estas «cosas» variadas que la gente hace con los textos, de acuerdo con el contexto sociocultural y con el propósito en los que éstos están inscritos, generan múltiples habilidades lingüísticas y cognitivas, en relación con lo letrado. Por tanto, saber codificar y decodificar símbolos gráficos no implica necesariamente dominar las diversas maneras en que uno puede aproximarse a la lectura y la escritura: uno puede ser bueno haciendo algunas cosas (leyendo un acta en una asamblea indígena en Perú o discutiendo cuadros estadísticos sobre la desnutrición infantil en una reunión de científicos) y no tan bueno haciendo otras (leyendo un ensayo académico o rellenando un formulario para solicitar la visa), de manera que es importante reconocer que las habilidades letradas no son únicas, universales o neutrales sino que se generan a partir de usos diversos con la lectura y la escritura y, por eso mismo, se van desarrollando toda la vida. También es interesante explorar cuáles son las prácticas letradas que uno domina y las que uno ignora o desconoce, entre la gran diversidad que encontramos en cada comunidad.

Reconocer las prácticas letradas escolares como construidas históricamente

A pesar de que la gente se adueña de los textos para fines propios, los textos también están regulados socialmente en el marco de ciertas instituciones. La escuela, por ejemplo, favorece ciertas prácticas letradas que, además, construye como las más legítimas. Estas maneras escolares de aproximarse a lo letrado responden a valores que están implícitos en esa institución: aquéllos vinculados con la necesidad de desarrollar un pensamiento «abstracto», «objetivo», «lógico» y «racional». Estos cuatro componentes pueden a su vez reducirse al denominado mito de la

objetividad y a su manera de concebir el conocimiento; una visión que ha dominado el pensamiento occidental desde hace varios siglos y que ha penetrado en la institución escolar como la única perspectiva científica de usar el lenguaje.

De acuerdo con estas ideas, el mundo está compuesto de objetos que contienen verdades absolutas y universales y cuyas propiedades son independientes de contextos culturales específicos y de interpretaciones subjetivas y personales. Los seres humanos tendrían, entonces, que aprender a captar estos significados objetivos del lenguaje y a no mezclarlos nunca con la experiencia personal.

Lo interesante es darnos cuenta de que esta manera de construir la realidad está, por ejemplo, en la base de prácticas lectoras escolares que enfatizan preguntas de respuesta única, la búsqueda de la idea principal y las secundarias, la recuperación de inferencias, el ordenamiento de información, entre otros aspectos. Está también en la base de prácticas de escritura que se caracterizan por la descontextualización y el alto grado de explicitud en la producción de textos. Por decirlo de otra manera, estas creencias y estos valores reproducidos en la escuela han hecho posible que en esta institución se desarrollen estas prácticas letradas y no otras. Además, vale la pena acotar que estas prácticas letradas producen un distanciamiento entre el sujeto que lee o escribe el texto y el texto mismo y que asumen una rígida dicotomía entre lo escrito y otras modalidades sensoriales, como lo hablado, lo visual o lo gestual.

Incorporar una multiplicidad de prácticas letradas en la escuela

A pesar de que la escuela se ha ido transformando y ha ido reformulando una visión tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura, sigue existiendo una brecha entre la forma en que enseñamos a leer y escribir en la escuela y el conjunto sofisticado de prácticas que los estudiantes usan fuera de este ámbito (Pahl y Rowsell, 2005). Más aún, sigue existiendo un *modelo deficitario* de lo letrado, en el que las *prácticas letradas vernáculas* (aquéllas no reguladas institucionalmente) no equivalen realmente a «leer» y a «escribir» en todo el sentido de la palabra: en el mejor de los casos, se conciben como inferiores a las escolares.

Pero ya hemos señalado que leer no es sólo leer libros ni tampoco hacer con los libros lo que se nos pide en la escuela. Por poner sólo un ejemplo, podemos constatar que, a partir de los juegos de vídeo y de otros usos en Internet, los jóvenes de hoy desarrollan un conjunto de nuevas habilidades a partir de nuevas prácticas de lectura y escritura que implican el uso de la lengua escrita de manera integral como parte de una variedad de sistemas semióticos sin base textual. La diferencia entre las habilidades que promueve la escuela y las que los estudiantes desarrollan con mayor motivación fuera de ella explica por qué muchos chicos no rinden en el sistema escolar, aunque lo llagan muy bien fuera de esta institución. Lo más

probable es que como profesores tampoco podamos desarrollar muchas de las prácticas letradas que nuestros estudiantes manejan con mucha destreza fuera de este ámbito.

Palabras finales

Es importante que reconozcamos la importancia del contexto, la *identidad* y la *práctica* en la lectura y la escritura y que prestemos atención a la manera en que la gente le confiere sentido a su vida a través de prácticas letradas cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad. Aunque no se trate de sustituir las prácticas letradas escolares por las cotidianas, habría que acercar más la escuela a las necesidades de la gente y esto implica preguntarnos *qué tipo de lectores y escritores queremos producir y para qué propósitos*. Para contestar a esta pregunta no nos queda sino reconocer la multiplicidad de literacidades e incorporar a nuestra experiencia docente esta dimensión de lo letrado que se interesa por lo que la gente *hace* con los textos.

Revisemos y analicemos la siguiente lectura:

Lectura 3. Propuesta de lengua tseltal. Autores diversos.

Eje de análisis: Prácticas Socionaturales de lenguaje.

En lectura 3 reconocer las prácticas socionaturales de lenguaje posibles a identificar en el contexto de los niños y escribir listado de prácticas.

Concepto de prácticas socionaturales del lenguaje

SEP. Propuesta de programa de estudio de la lengua tseltal.

Educación Básica Primaria indígena. Impreso. 2014.

Este concepto acuñado por la comisión, asume el concepto de prácticas sociales de lenguaje, establecido en el documento de *Parámetros curriculares*, con los elementos constitutivos de toda práctica, pero enfatiza las situaciones culturales particulares del pueblo tseltal, en las que todos los seres vivos de la naturaleza y el cosmos (la naturaleza orgánica; plantas; animales; agua; fuego; aire; tierra; astros; deidades, energías...) participan en las relaciones que se establecen para la consecución de los fines de las prácticas. Asimismo, se hace explícita la representación, comunicación y mediación que el lenguaje hace de todas las relaciones y regulaciones socio naturales: entre humanos, entre humanos y seres vivos de la naturaleza.

También, se hace notar la participación activa de los seres vivos de la naturaleza y el cosmos en la realización de las actividades de los seres humanos y su contribución, o no, a la consecución de los fines de las prácticas. En este sentido, la producción e interpretación de textos orales o escritos, incluirá a todos los seres vivos de la naturaleza con formas para hablar y dirigirse a cada uno de ellos. Incluso, los discursos pueden estar dirigidos a estos seres vivos, no se destinan exclusivamente a los hombres, con la intención de incidir en su voluntad, para conocerlos, solicitarles, agradecerles, entre otras.

La tradición oral es de gran relevancia porque conforma su memoria colectiva que se codifica en un ritmo, métrica, estilo y estructura propios. Es

la vía de transmisión de su cosmovisión, conocimientos, historias y sirven para formar a las nuevas generaciones. Estos discursos requieren de un nivel de especialización para su narración.

La comisión tzeltal también expresa bajo la lógica de su lenguaje, el aporte de las prácticas siconaturales de lenguaje.

Las lenguas del pueblo tzeltal, además de expresar conocimientos, necesidades, sentimientos (contentamiento del corazón, risa, gozo, alivio de emociones), la experiencia de nombrar y explicar el universo observado las realizaciones en el medio natural, para mantener cierta armonía consigo mismo y con los demás seres que nos rodean, se modulan directamente con la espontaneidad de los fenómenos del universo, con la simbolización y con la direccionalidad del mundo, para así orientar la vida, las acciones cotidianas, los significados y todas aquellas funciones de uso práctico que alientan la existencia individual y comunitaria.

Es por ello que el lenguaje constituye fuente viva de conocimientos, saberes y quehaceres cotidianos del pueblo. De ahí emanan las distintas expresiones familiares, comunitarias, espirituales, cósmicas e históricas, donde la interacción, la interpretación y la relación entre el ser humano, el mundo, la naturaleza, lo sagrado y la divinidad (seres intangibles, dueños o protectores de la naturaleza, el cosmos y del ser humano que habitan en los lugares sagrados), se conjugan para el goce de la vida.

No se tiene la menor duda que los saberes germinan desde la palabra incluyente: *lakch'ujlel*, *lakch'ujutyaty*, *lakch'ujuña'*, (nuestra vida, nuestro padre santo, nuestra madre santa), refiriéndose a las deidades como dueños de la naturaleza. No es para menos, la inclusión significa magno respeto como miembros de la familia, de la comunidad y con otros pueblos del planeta.

Justamente, el propio individuo como integrante de la naturaleza, sabe convivir con ella, en el sentido de reverenciarla con honor en los momentos y fechas adecuados. Al efecto sobre virtuosos lenguajes, situando serenamente su mirada, escuchando los movimientos de la naturaleza, hasta conseguir un tipo de interacción sagrada, donde la interconexión ser humano-naturaleza adquiere la más alta plenitud, "aquí es cuando gozamos

la sublime experiencia de ser uno con la Madre Naturaleza, sentimos la vida única, trascendemos los dualismos, celebramos la vida y nos conmovemos por vivir (Matul, 2014).

Por ello se concibe al lenguaje, como pulso fundamental para unir al mundo de las creaciones con el mundo social, para unir el universo cósmico con el mundo de la

relaciones, para reafirmar y promover la identidad con el grupo de pertenencia, al tiempo de comunicar la herencia cultural, la conciencia nacional, el entendimiento y comprensión de la cosmovisión del propio pueblo y de otros pueblos que afirman el sentido del país.

Bibliografía

Arias, Jacinto. (1991). La educación gira en torno a la adquisición de los conocimientos necesarios para el cultivo del maíz. En: el mundo numinoso de los mayas. Chiapas, México: Serie de antropología, Instituto Chiapaneco de Cultura. pp. 28-30.

Bolaños Graciela. (2009). Desde la escuela y hasta la universidad: educación propia para un buen y mejor gobierno. En LÓPEZ, Luis Enrique, editor, Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectiva latinoamericana. La Paz, Bolivia: 500 p

Chartier, Roger (1993): *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*, Madrid, Alianza, pp. 41-57

Cassany Daniel (2009). Para ser letrados, voces y miradas sobre la lectura. España: Paidós Cassany Daniel (s. f.), *Prácticas letradas*

contemporáneas: claves para su desarrollo.

Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en <http://leer.es>

Realizar listado de prácticas de los docentes en **Formato A**, por lo menos 10 de cada práctica.

Diagnóstico de prácticas no escolares		
Nombre del docente:		
Nivel educativo:	Grado:	Grupo:
Lugar:	Edad de los niños:	Número de alumnos:
Lugar de Origen	Lengua materna o lenguas: Situaciones de aprendizaje de lectura y escritura en la escuela:	
Prácticas letradas:	Prácticas siconaturales de lenguaje:	

Lo que puedo leer de mi grupo de niños

Ejercicios para recuperar recursos comunicativos del contexto de los niños y su acción pedagógica.

¿Cómo inicio?

1. Identificamos las prácticas comunicativas frecuentes que realizan los niños fuera de la escuela ya sea en forma familiar o en comunidades más amplias (recuperadas en la actividad anterior).
2. Elegimos las que concentran más actos comunicativos (conocimientos, habilidades y actitudes)
3. Realizamos reflexión sobre los aprendizajes posibles derivado de esa práctica y la estrategia didáctica posible. Ver ejemplos formato 1 y 2:

Formato 1

Práctica letrada	Evento comunicativo	Estrategia pedagógica	Competencia comunicativa
Receta médica	Voy al doctor con mi mamá a consultarme	Los niños traen recetas médicas y se integran en equipos para con las recetas elaborar un diccionario de palabras médicas.	Enriquece y amplía el vocabulario Reflexiona la secuencia comunicativa: Explicación de la enfermedad, entrevista diagnóstica del médico y secuencia de tomas de medicina.

Formato 2

Práctica socionatural de lenguaje.	Evento comunicativo	Estrategia pedagógica	Competencia comunicativa
Se perifonea venta de tamales en la colonia....	Venta de tamales en la colonia.	(opción del docente)	(opción del docente)

Formato 1

Práctica letrada	Evento comunicativo	Estrategia pedagógica	Competencia comunicativa

Formato 2

Práctica socrionatural de lenguaje	Evento comunicativo	Estrategia pedagógica	Competencia comunicativa

Socializamos el ejercicio

1. Compartimos las estrategias pedagógicas de las prácticas letradas y prácticas socrionaturales de lenguaje y su reflexión.
2. Definido los puntos anteriores puedo elaborar una secuencia didáctica que será en la siguiente sesión.
3. Producto final de la unidad I: Diagnóstico de prácticas de los niños con quienes trabaja.

UNIDAD II

Planeamos un proceso de lectura y escritura

Propósito: Los docentes crean y recrean estrategias didácticas con base a la reflexión de la función comunicativa de los diversos textos abordados en el curso y consideraciones de gradación de los niños, para elaborar secuencia didáctica y la programación de su aplicación.

Sesión 2

Planeamos un proceso de lectura y escritura

Aprendizajes esperados

- Articula didácticamente (transformación didáctica) las prácticas comunicativas contextualizadas de los niños, para el desarrollo de competencias de lectura y escritura en la escuela.

Producto de aprendizaje

- Secuencia didáctica y listado de evidencias acordadas con los docentes

Contenidos

- Retroalimentación diagnóstica
- Escritura creativa
- Situaciones didácticas
- Secuencia didáctica

Retroalimentamos

Recordemos los ejercicios de identificación diagnóstica realizados el día anterior, que ayudarán a la elaboración de una secuencia didáctica.

Revisemos y analicemos la siguiente lectura:

Lectura 4. Escritura creativa y competencia literaria. Pilar García Carcedo

Ejes de análisis: Ejercicio creativo y modos de lectura.

La lectura 4 aportará nuevas reflexiones y otros modos de hacer lectura y escritura que darán elementos de creación de textos y competencias comunicativas a los docentes, para pensar en su secuencia didáctica.

Escritura creativa y competencia literaria

Pilar García Carcedo | Universidad Complutense de Madrid

En estas páginas pretendemos potenciar el aprendizaje creativo que favorece la imaginación, la autonomía y la cooperación entre los alumnos. La imaginación verbal se desarrolla si se ofrece al niño la oportunidad de crear por medio del lenguaje y a través del contacto con obras literarias que le permitan acercarse a la realidad desde perspectivas diversas e inesperadas. Destacaremos las competencias más necesarias para el desarrollo del aprendizaje creativo y las relacionaremos con técnicas y actividades para el aula, así como con las pautas para la evaluación de la escritura creativa que hemos desarrollado. Presentaremos, además, los resultados de las investigaciones en las

que estamos desarrollando ejercicios de escritura creativa, a partir de modelos literarios, en las aulas de primaria y en la Facultad de Educación.

Palabras clave: *escritura creativa, imaginación verbal, aprendizaje creativo, modelos literarios, evaluación.*

In this article we aim to promote creative writing in order to encourage imagination, autonomy and cooperation. Verbal imagination is developed if

children are offered the opportunity to create through language and through contact with literary works that allow them to approach reality from different and unexpected perspectives. We highlight the key skills for developing creative learning and link them to classroom activities. We also present the results of our research, which involves developing creative writing exercises, from literary models in primary education and at university, as well as guidelines we have drawn up for assessing creative writing.

Key words: creative writing, verbal imagination, creative learning, literary models, assessment.

Nous proposons de promouvoir l'apprentissage créatif dans le but de favoriser l'imagination, l'autonomie et la collaboration entre les élèves. L'imagination verbale se développe si l'on offre à l'enfant l'opportunité de créer au moyen du langage et à travers le contact avec des oeuvres littéraires qui lui permettent de s'approcher de la réalité depuis des perspectives diverses et inattendues. Nous mettons l'accent sur les compétences essentielles pour le développement de l'apprentissage créatif et nous les associons à des techniques et activités de classe, ainsi qu'au modèle d'évaluation de l'écriture créative que nous avons développé. Nous présentons, en outre, les résultats des recherches dans le cadre desquelles, à partir de modèles littéraires, nous avons élaboré des exercices d'écriture créative aussi bien dans les classes de l'Enseignement Primaire qu'à la Faculté d'Éducation.

Mots-clés: *écriture créative, imagination verbale, apprentissage créatif, modèles littéraires, évaluation*

1. Escritura creativa y competencia lectora

La escritura creativa es la que desborda los límites de la escritura profesional, periodística, académica y técnica; incluye la literatura y sus géneros y subgéneros. La diferencia estriba en que en este modo de escritura priman la creatividad, la calidad estética y la originalidad, sobre el propósito generalmente informativo propio de la escritura no literaria.

Apostamos por una mayor presencia de la escritura creativa en los currículos de todos los niveles educativos. El objetivo último es que los alumnos se acerquen a la lectura

© 2011 SEDLL. *Lenguaje y Textos*. Núm. 33, mayo, pp. 49-59

interpretamos narraciones y aquél que utilizamos para construirlas, pues en ambos

y a la literatura desde una perspectiva placentera, que se conviertan en lectores activos y escritores apasionados y que dejen volar su imaginación, porque, como afirmaba Rodari (2002: 2), «la fantasía es un instrumento para conocer la realidad» y para enriquecer nuestra personalidad.

Leer o escuchar un poema o una narración pensando en la posibilidad de transformarlo o reescribirlo nos convierte en cómplices¹ del escritor, nos lleva a observar con más detalle las peculiaridades estilísticas del texto y a interiorizar las técnicas y

estrategias que van a favorecer el proceso de adquisición de la lectura y de la escritura y el desarrollo de la competencia literaria. Según Coyne (1999: 47), no hay diferencia entre el proceso mediante el cual

casos tanto el lector como el escritor han debido recorrer un camino de descubrimiento y comprensión similar.

Trataré en estas páginas de resumir algunas de las claves que he ido aprendiendo durante las investigaciones en torno a la adquisición del hábito lector y de la escritura creativa, así como en la colaboración durante la última década con el Grupo LEETHi² (Literaturas Españolas y Europeas del Texto al Hipertexto), en el que hemos venido trabajando sobre la enseñanza de las literaturas y creando páginas web para facilitar este proceso de aprendizaje en las aulas.³

2. Escribir para leer y leer para escribir

Un proyecto de escritura, sea académica o de ficción, debe partir de la preparación de una secuencia didáctica, que en la fase de realización atiende a la lectura y al análisis de una serie de *textos de referencia*. En el caso específico de la escritura creativa, se debería retomar la literatura como fuente inagotable de modelos, géneros y estrategias. La práctica de la escritura conlleva un desarrollo simultáneo de hábitos lectores, y su éxito se construye sobre una adecuada selección de los textos que se van a ofrecer a los alumnos (calidad

literaria, adecuación a las necesidades y los intereses de los destinatarios, etc.).

En la formación de la competencia lectora hay que aprender a reconocer convencionalismos de los diferentes géneros literarios, así como las relaciones de intertextualidad sin las cuales los textos perderían la mayor parte de su sentido; porque, como afirmaba Umberto Eco (1987): «Ningún texto es leído independientemente de la experiencia que

- Interiorización de técnicas, recursos y estructuras propios de cada uno de los géneros literarios.

Una auténtica lectura exige siempre una recreación del texto por parte del receptor, así que la mejor manera de desarrollar la competencia lectora es partiendo de una aproximación a la experiencia de la escritura, a través de talleres de escritura creativa.

1. *Complicidad* con el escritor para caminar hacia el *lector activo* defendido insistentemente por Cortazar desde la misma estructura y opciones de lectura de *Rayuela*.

2. Para saber más sobre el Grupo LEETHi (al que pertenezco), se puede consultar García Carcedo (2008).

3. Véanse las páginas creadas y gestionadas por el Grupo LEETHi (dirigido por Amelia Sanz Cabrerizo), en las que pretendemos favorecer la capacidad crítica y la autonomía del lector, tanto en cuanto a la lectura e interpretación de los textos y las antologías propuestas como para la búsqueda, selección y organización de la información existente en Internet (guías de lectura: www.ucm.es/info/guias; LEETHi: www.ucm.es/info7leethi).

el lector tiene de otros textos».

De forma que la selección de lecturas ofrecidas a los más pequeños sustentará la progresiva construcción de las habilidades que entraña la competencia literaria, entre las que destacamos las

siguientes (García Carcedo, 2008: 107):

- Descubrimiento de otros mundos posibles.

- Reconocimiento de los códigos de cada género.
- Desarrollo de todo un sistema de expectativas.

- Asimilación de las «reglas del juego literario».
- Reconocimiento de intertextos y referencias culturales.
- Capacidad de disfrutar con los diferentes niveles de lectura y de apreciar el texto literario en toda su complejidad.

3. Pautas para la escritura creativa y talleres literarios

Convendría una mirada retrospectiva hacia los primeros talleres de creación que se originaron en Estados Unidos a finales de los años cincuenta (John Gardner en *El arte de la ficción*, por ejemplo). Para esa revisión remitimos a la obra *Educación literaria y escritura creativa* (García Carcedo, 2011); apuntaremos ahora sólo algunas líneas maestras. En Europa la escritura como ejercicio lúdico se desarrolla con las vanguardias y encuentra su máximo exponente entre los que conforman el *grupo Oulipo*, plasmándose, por ejemplo, en los *Ejercicios de estilo* de Raymond Queneau (2001). En ellos se proponen originales actividades de transformación textual, algunas de las cuales son fácilmente adaptables para la escuela: se juega con las figuras retóricas,

con las diferentes estrofas poéticas, con la permutación de letras y palabras o con los registros lingüísticos.⁴ No podemos dejar de recordar al que introdujo estos talleres de escritura en la educación escolar, Gianni Rodari (2002), con su *Gramática de la fantasía*, publicada por primera vez en 1973, pero de absoluta actualidad para trabajar en las aulas actuales. Muchos talleres de escritura posteriores quedarán para siempre deudores de las propuestas de Rodari.⁵ En España tenemos que agradecer talleres como los de Esperanza Ortega, Víctor Moreno, Federico Martín Nebras, Felicidad Orquín, Ana Pelegrín y un largo etcétera, con innumerables sugerencias de ejercicios de escritura creativa para las aulas, que apuestan por la necesidad de una mayor presencia de la escritura creativa en los currículos y por una concepción más amplia de la vida, en la que no sólo se potencien nuestras competencias «productivas», sino también la creatividad, generadora de muchas otras posibilidades para el desarrollo del individuo.

Para desarrollar un proyecto de escritura creativa en las aulas, hay que comenzar por una fase de planificación antes de afrontar la redacción. Resulta útil partir de una serie de claves básicas que pueden

detenerse y observar, pararse y pensar, dejar libre la imaginación y soñar:

El que camina / se enturbia.

El agua corriente / no ve las estrellas. El que camina / se olvida.

Y el que se para / sueña.

(García Lorca, 1996: 221)

4. Como, por ejemplo, los famosos *lipogramas* en los que se debe escribir todo el texto sin utilizar una determinada vocal, lo cual conduce al emisor a un esfuerzo superior que contribuye al enriquecimiento del vocabulario (Queneau, 2001).

5. Propuestas de Rodari como: «El binomio fantástico», «La confusión de cuentos», «Las hipótesis fantásticas», «El prefijo arbitrario», «La mezcla de titulares de periódicos», etc. que se acercan por vez primera a la experiencia de escribir un texto. Hay que

Tras la revisión de los talleres de escritura más significativos, hemos tratado de proponer las sugerencias fundamentales para iniciarse en el arte de escribir en el siguiente cuadro (que en el último apartado pondremos en relación con las pautas para la evaluación de los textos escritos por los alumnos):

Cuadro 1. Sugerencias para comenzar la escritura creativa

Planificar
Conviene tomarse un tiempo para encontrar una idea satisfactoria y tomar ejemplo de lecturas literarias de calidad. La mayoría de las historias parten de un conflicto generador en el que los deseos iniciales se enfrentan a una serie de dificultades.
Estilo: no generalizar
Se debe huir de la abstracción; son los detalles, tanto en las descripciones como en los diálogos, los que logran que una historia o un personaje cobre vida para los lectores. Utilizar un lenguaje cuidado y polisémico, repleto de sugerencias.
Decidir los puntos de vista
Hay que empezar por decidir quién va a contar la historia, si un narrador-personaje o un narrador-omnisciente, o si vamos a alternar varias perspectivas.
Secuenciar
Hay que organizar las ideas y darles una estructura. Todo acontecimiento debe tener su causa en el precedente. La tensión dramática debe ir en aumento durante toda la narración hasta el final.
Revisar

La revisión y corrección de lo escrito es una fase imprescindible en cualquier proceso de escritura. Conviene escribir un borrador y varias versiones sucesivas (el profesor evaluará la evolución de todo el proceso, recogiendo las diferentes versiones).

Reescribir

Volver a escribir habiendo detectado errores. Mejorar no solo la corrección formal del lenguaje escrito, sino también el enfoque y la organización general del relato.

4. Propuestas para la escritura creativa en las aulas

Como hemos adelantado, nos parece imprescindible que aumente la presencia de la escritura creativa en los currículos en todos los niveles educativos, especialmente en las edades más tempranas (Tolchinsky, 2003; Camps y Ribas, 2000). Se debería incluir siempre una propuesta didáctica de escritura creativa para el desarrollo de la competencia literaria en educación primaria, y esta es la experiencia que hemos estado desarrollando: un análisis de los procesos de lectura activa y escritura creativa, con actividades para las aulas de educación primaria y para la Facultad de Educación, dirigido también a los estudiantes de magisterio, que serán los maestros del futuro.

Para la programación de actividades de escritura creativa se ha partido de la lectura de una selección de textos concretos de calidad literaria. A partir de dichos textos se desarrollarán ejercicios lúdicos de reescritura creativa, lo cual conlleva distintas posibilidades:

- Lectura de los textos y fragmentos seleccionados (en función de la estrategia y el objetivo propuesto).
- Propuestas de *transformación* de

los textos en base a criterios formales o semánticos estructurados y razonados:

- Transformación por reducción (escisión, concisión y condensación).
- Transformación pragmático-referencial.
- Transformación semántico-global.

- Transformación estructural y de organización.
- Transformación dietética (espacio- temporal, etc.).
- Propuestas de *imitación* (de estilo, seria o paródica, etc.), con abstracción y apropiación del rasgo que queremos imitar (estilístico, sintáctico o estructural). Hemos realizado, por ejemplo, ejercicios en los que, tras la lectura de un cuento, se pedía a los alumnos que lo reescribieran cambiando solamente el narrador.
- Propuestas de escritura creativa más libre.

Aunque hemos diseñado más de diez actividades de transformación de textos diferentes, hemos seleccionado una de ellas para presentarla a continuación. Hemos optado por el famoso poema *Érase una vez* de Goytisoló; después de leerlo, memorizarlo y escucharlo en versiones cantadas, les pedimos a los alumnos que lo reescriban pero cambiando los personajes y rompiendo, por lo tanto, otros tópicos. Veamos, en primer lugar, alguno de los textos escritos por los alumnos de 4.º de primaria del colegio El Cantizal (Las Rozas):

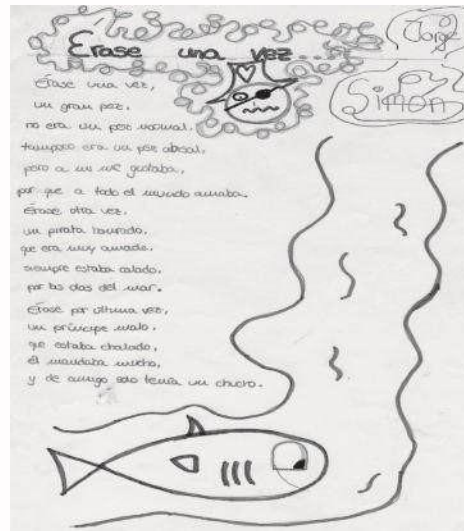
«Adoptando en educación primaria los personajes de José A. Goytisoló»:

Érase una vez un lobito bueno al que maltrataban todos los corderos. Y había también un príncipe malo, una bruja hermosa y un pirata honrado. Todas estas cosas había una vez. Cuando yo soñaba un mundo al revés.

(José Agustín Goytisoló)

Selección de los textos escritos por los cincuenta alumnos de 4.º de primaria:

Érase una vez un gran pez, no era un pez normal, tampoco era un pez abisal, pero a mi me gustaba, porque a todo el mundo amaba. Erase otra vez, un pirata honrado, que era muy amado, siempre estaba calado, por las olas del mar. Erase por última vez, un principe malo, que estaba chalado, él mandaba mucho, y de amigo solo tenía un chucho.



(Colegio El Cantizal, Simón y Jorge, 4.º E)

La paloma de la paz asesina

Hace muchos años en el mundo al revés había un lobo muy bueno que intentaba que la bondad y la honestidad estuvieran en el mundo al revés, pero nadie quería. El pirata bueno dijo que era verdad que tenía que portarse bien todo el mundo, la bruja, tan presumida de su belleza, dijo que era verdad lo que decían.

Un siglo después vino una paloma que era negra con los ojos rojos y tenía una metralleta y un bazoca, todos los días amenazaba a la gente, pero un día la bruja creó unas ametralladoras de la bondad y dieron con tres balas a la paloma y la paloma se hizo buena.

(Colegio El Cantizal, Álvaro y Rabí, 4.º D)

Selección de los textos escritos por los es-assignaturas de literatura y su didáctica y creatitudantes de la Facultad de Educación, en las vidad

del lenguaje infantil: Otras de las actividades diseñadas⁶ se han basado, por ejemplo, en los cuentos de Julio Cortázar; concretamente, en las *Instrucciones para subir una escalera*, que son muy interesantes para profundizar en el punto de vista literario. Pero no tenemos

Érase una
vez Una
hormiga vaga
Que siempre
dormía Y nunca
trabajaba
Y también
había Una
bruja buena
Que todos los
viernes Se iba a
la verbena Todo
esto vi
Con mi tío Gil
Antes d irme a dormir
(Fátima Carreño,
Facultad de
Educación)

Xeoncio
y
Monilda
Érase una
vez un león
muy manso
que no
perdonaba
ni un
sol
o
descanso.
Le encantaba
bailar y cantar y
a las niñas solía
gustar.
Un día con una
quedó porque la
mona Monilda
parece ser que
se enamoró.
Leoncio algo
vergonzoso le
invitó a un gran
festín pensando
que de esto
saldría un
bonito folletín.
(Alba Santiago Marcos,
Facultad
de Educación)

Érase una vez un dragón muy bueno al que adoptaron unos reyes feos. Y había también princesas con verrugas, varitas sin magia ogros hermosos y viejas sin arrugas. Todas estas cosas había una vez cuando yo soñaba un mundo al revés era un mundo distinto, pero más bonito tal vez.

(Sara Parejo, Facultad de Educación)



espacio aquí para exponer todas las actividades diseñadas ni todos los resultados obtenidos.

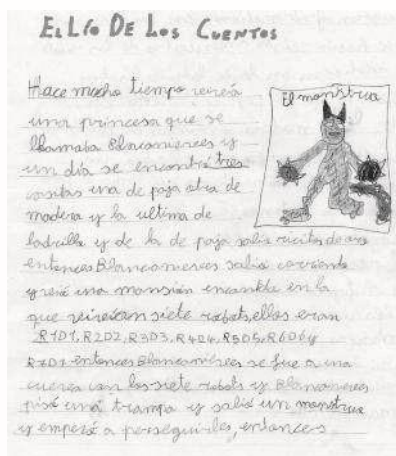
Veamos aquí, para terminar, un cuento resultante de la mezcla de fábulas conocidas, escrito por un niño de 2.º de primaria:

cruciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura. Hemos comprobado que las actividades de escritura creativa y transformación de textos literarios son enormemente satisfactorias y motivadoras para los alumnos y para el docente, pero, a continuación, el profesor se

6. Si se quieren consultar algunos otros ejemplos, remitimos a García Carcedo (2011:150 y ss.)

Hace mucho tiempo vivía una princesa que se llamaba Blancanieves y un día se encontró tres casitas una de paja otra de madera y la última de ladrillo y de la de paja salía ricitos de oro, entonces Blancanieves salió corriendo y vio una mansión encantada en la que vivían siete robots, ellos eran R1D1, R2D2, R3D3, R4D4, R5D5, R6D6 Y R7D7. Entonces Blancanieves se fue a una cueva con los siete robots y Blancanieves pisó una trampa y salió un monstruo y empezó a perseguirles [...].

(Tomás, 7 años, segundo de primaria)



Este procedimiento surge de manera natural en los niños acostumbrados a escuchar y leer infinidad de cuentos; además, su imaginación suele ir más allá de la de los adultos. Lo cual nos lleva a concluir que, una vez que se han realizado suficientes actividades de escritura creativa «dirigida», los alumnos serán capaces de afrontar con menor

dificultad la escritura libre o no guiada.

En todo caso, nos queda un último aspecto por atender, que, a pesar de dejarlo para el final, es uno de los temas más

enfrenta con el reto de evaluar dichas actividades. Dedicamos el siguiente apartado a esa necesaria reflexión sobre las metodologías de evaluación que pueden sernos útiles en el caso de la escritura creativa.

5. El arte de la *evaluación* para la escritura creativa

Si nuestro objetivo es maximizar la presencia de la escritura creativa en los currículos, resulta im-

prescindible reflexionar, investigar y ofrecer pautas para afrontar la tarea de la evaluación, que, si siempre es complicada, en el caso de la escritura de ficción parece un arte mucho más subjetivo e inaprensible. Hay que tratar de llevar a cabo una observación pautada de los procesos de escritura que siguen los alumnos, ayudarles a crear borradores y sucesivas versiones revisadas y corregidas de los escritos y aprender a valorarlas mediante pautas de análisis preestablecidas:

En la corrección de los ejercicios de escritura creativa se aumenta la subjetividad en la interpretación y, por tanto,

en la evaluación; para evaluar correctamente es preferible utilizar un método analítico basado en pautas como las que hemos elaborado (un método impresionista es demasiado general y subjetivo). Sin embargo, a la hora de hacer la media de las notas que hemos puesto en cada una de las preguntas, no siempre se puede hacer una media puramente matemática, se deben tener en consideración algunas precisiones. Si uno de los niveles de lenguaje del texto es del todo inaceptable, puede llevar a que se considere inadecuado el escrito y se pida al alumno una nueva reescritura. Y, por

Cuadro 2. Evaluación

Pautas	Preguntas para evaluar la escritura creativa	Valor			
		MB	B	R	D
Planificación	¿La idea (o conflicto generador) es rica y original?				
	¿Genera un relato coherente e interesante?				
Narrador	¿Los puntos de vista son enriquecedores y se compenetran con la narración?				
Estilo	¿El lenguaje es concreto, con detalles y apela a los sentidos?				
	¿El lenguaje es polisémico?				
	¿Utiliza recursos rítmicos? En el caso de la poesía, ¿la rima es sugerente?				
Secuencia	¿Cada acontecimiento tiene su causa en el precedente? En los cuentos, ¿todos los				
	elementos son relevantes e imprescindibles (o sobran)?				
Estructura	¿El argumento tiene ritmo y va creciendo en intensidad e interés hasta el clímax? ¿El final es bueno, sorprendente al lector?				
Destinatario	Si es necesario (en literatura infantil, por ejemplo), ¿las ideas y el lenguaje tiene presente el destinatario o la audiencia?				
Revisión	¿Las correcciones en las sucesivas versiones afectan a todas las pautas y a todos los niveles de escritura?				

Reescritura	En la última versión, ¿se han enriquecido la mayoría de los párrafos evaluables?
Corrección del lenguaje	¿El vocabulario es preciso y variado? ¿Se repiten palabras? ¿La redacción es coherente y cohesionada? ¿La acentuación y la ortografía son correctas? ¿La puntuación es adecuada y eficaz?
Presentación	¿La presentación y la caligrafía (o tipografía) son apropiadas? ¿Y las ilustraciones?

el contrario, si una de las pautas o niveles es especialmente buena u original, puede influir en la elevación de la valoración global.

Por poner un ejemplo, en el poema de 4.º de primaria que hemos transcrito arriba: «Érase una vez / un gran pez», llama especialmente la atención la original capacidad de los autores para afrontar la secuenciación y comenzar así las tres estrofas:
Érase una vez... Érase otra vez...
Érase por última vez...

Lo que, unido a la lograda y sonora rima consonante del poema, y teniendo en cuenta que la mayor parte de los alumnos de 4.º de primaria encontraron difícil escribir en verso y optaron por ofrecer una versión en prosa, puede llevar a otorgar una valoración muy positiva a «Érase una vez / un gran pez».

6. Conclusión

En estas páginas hemos investigado sobre las maneras de potenciar el aprendizaje creativo que favorece la autonomía, la cooperación y la reflexión personal; en la línea de la Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, que promueve la necesidad de un nuevo paradigma educativo centrado en la adquisición de «competencias y habilidades para la comunicación, el análisis creativo y crítico» (Unesco, 1998).

Para ello se ha reflexionado sobre los modos de lectura, insistiendo en que una lectura adecuada y activa exige siempre una recreación del texto por parte del receptor y una complicidad con los autores. Así que la mejor manera de desarrollar la competencia lectora es partiendo de una aproximación a la experiencia de la escritura. Actividad que debería tener un peso mucho mayor en todos los currículos, a través de talleres creativos en las aulas de los diferentes niveles educativos, especialmente en educación primaria. La imaginación verbal se desarrolla si se ofrece al niño la oportunidad de crear a través del

contacto con obras literarias que le permitan acercarse a la realidad desde perspectivas diferentes. Hemos destacado una serie de sugerencias para iniciarse en la escritura creativa y las relacionaremos con técnicas y actividades para el aula, así como con las pautas finales que hemos elaborado para la evaluación de todo el proceso de escritura.

Antes de intentar la escritura creativa totalmente libre, es conveniente realizar ejercicios de escritura creativa guiada, partir de un texto literario previamente seleccionado y jugar a transformarlo. Se propondrá cambiar, por ejemplo, el narrador

y, por lo tanto, la perspectiva; o bien imitar el estilo o el enfoque de un texto dado; o retomar cualquiera de los cuentos tradicionales y modificar todos los elementos que queramos, siguiendo, por ejemplo, las pautas de nuestra webquest *Reinventando los clásicos*; o, finalmente, escribir otro texto con otros personajes similares que rompan los tópicos (como hemos hecho con el poema *Érase una vez* de Goytisolo).

En definitiva, lo que pretendemos es que cada vez un número mayor de alumnos descubra que leer de forma activa y escribir textos creativos conlleva conseguir la llave para entrar en mundos nuevos, mundos de libertad donde casi todo se puede conseguir; como afirman Marina y De la Válgoma (2007), «la lectura ha sido considerada siempre un peligro por todas las autoridades religiosas o dictatoriales, porque es una actividad emancipatoria, lo que resulta siempre peligroso». La afición a la lectura y la competencia para la escritura creativa abrirán a nuestros estudiantes caminos insospechados que enriquecerán sus vidas.

Bibliografía

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro. ANGUITA, M. (2004). *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; RIBAS, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: CIDE/MEC COYNE, A. (1999). *Medio siglo con Vallejo*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- ECO, V. (1987). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- GARCÍA CARCEDO, P. (ed.) (2008). *Enseñanza virtual y presencial de las literaturas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- (2011). *Educación literaria y escritura creativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario. [En prensa] GARCÍA LORCA, F. (1996). *Obras completas. Vol. 1: Poesía*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- GARDNER, J. (2001). *El arte de la ficción*. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja. OTERO, B. de (2010). *Hojas de Madrid con La Galerna*. Barcelona: Círculo de Lectores / Galaxia Gutenberg.
- QUENEAU, R. (2001). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 1987.
- MARINA, J.A.; VÁLGOMA, M.^a de la (2007). *La magia de escribir*. Barcelona: Plaza y Janés. MORENO, V. (1995). *Taller de cuentos*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- ORTEGA, E. (1986). *El baúl volador*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- RODARI, G. (2002). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Planeta. TOLCHINSKY, L.; SIMO, R. (2003). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: ICE/Horsori.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. París: Unesco.

Se realizará un breve ejercicio de identificación de modalidades de creación de textos y sus posibles aprendizajes esperados, previo al formato de secuencia didáctica. Pensar, imaginar, revisar, elegir y crear. Como ejemplo el siguiente cuadro

Situaciones didácticas para
Identificar aprendizajes
esperados

EJEMPLOS	APRENDIZAJES ESPERADOS
Escribir canciones	
Construir el final de un cuento	
Narrar una historia	
Copiar letreros	
Escribir mensaje de chat	

Se reflexiona la relevancia de los aprendizajes esperados y de las diversas posibilidades de creación literaria.

Elaboramos una secuencia didáctica

La secuencia didáctica se planea para una o dos semanas, tomando en cuenta los días antes de la última sesión del curso. Para ello se tiene que considerar prácticas que puedan contribuir a alguna problemática que el docente haya reportado en su diagnóstico.

Definir junto con los docentes los siguientes puntos en formato:

Tiempo de

aplicación Datos

del grupo

Práctica a trabajar (seleccionar de acuerdo a listado realizado o de nuevas que se propongan)

Propósito

Actividades (estrategias creativas: inicio, desarrollo y

terminación) Aprendizajes esperados (competencias

comunicativas)

Recursos didácticos y portadores

textuales Productos parciales y

productos finales Evaluación

Se acuerda las evidencias (fotos, grabaciones, ejercicios etc.) necesarias de su aplicación para ser socializadas en la última sesión del curso, así como de su autoevaluación en **Formato B**

Secuencia didáctica

Nivel educativo:

Formato B

Tiempo de aplicación:

Grado

Grupo:

Práctica a trabajar:

Propósito:

Actividades:
s

Recurso didácticos

Productos parciales Productos finales

Portadores textuales

Evaluación:

**Aprendizaje
s esperados**

**Tipo de
evidenci
a**

Presentamos por lo menos 5 secuencias didácticas para su reflexión.

Producto final: Secuencia didáctica y listado de las evidencias acordadas por los docentes.

UNIDAD III

Evaluamos nuestras experiencias

Propósito: Los docentes evalúan los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica, para recuperar situaciones vividas con los niños al realizar los ejercicios de lectura y escritura, que conlleve a nuevas alternativas del quehacer pedagógico.

Sesión 3

Evaluamos nuestras experiencias Aprendizajes

esperados

- Identifica y reflexiona con claridad el proceso de lectura y escritura aplicado en su secuencia didáctica para evaluar y crear nuevas rutas pedagógicas para la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura.

Producto de aprendizaje

- Evidencias de la aplicación de la secuencia didáctica

Contenidos

- Evaluación general
- Autoevaluación de la secuencia didáctica
- Propuestas

Reflexionamos y evaluamos

Revisemos y analicemos la siguiente lectura

Lectura 5: La evaluación del proyecto diseñado. María Laura Galaburri

Ejes de análisis: Diseño de la situación didáctica, proceso de aplicación y contexto institucional.

Retomamos algunos elementos para evaluar la aplicación de la secuencia didáctica.

María Laura Galaburri

LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO

Un proceso de construcción

Ediciones NOVEDADES EDUCATIVAS

Buenos Aires • México

CAPÍTULO 12

La evaluación del proyecto didáctico

María Laura Galaburri²

La finalidad esencial de la evaluación es reorientar la enseñanza con el fin de asegurar que los alumnos avancen como lectores y escritores.

La propuesta didáctica que estamos adoptando supone constituir la evaluación dentro del proceso pedagógico y no separada de él. Así, la evaluación se relaciona con la situación didáctica en la que el aprendizaje se produce y con la relación didáctica se establece.

Evaluar es volver sobre nuestra propia práctica con la finalidad de reconsiderar las decisiones que hemos tomado. Es hacer de la tarea docente una profesión que asume la responsabilidad de la enseñanza y que está atenta a no reproducir acríticamente las tradiciones o las propuestas innovadoras.

Esto lleva a **reconstruir la experiencia realizada**, volver a mirar lo que ha sucedido en el aula con el fin de identificar aquello que se ha podido concretar y desarrollar, reconociendo las tensiones o contradicciones que se han generado (Gloria Edelstein, 1995)

Lleva también a **reconstruirse a sí mismos como docentes**, rever las intervenciones, las decisiones que se han tomado en el diseño del proyecto y las que se han tenido que tomar durante el transcurso del mismo.

Lleva a **reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza del lenguaje escrito** que están en la base del proyecto diseñado y de las acciones que efectivamente ocurrieron.

Para ello, es necesario recurrir a la reflexión individual y compartirla con otros para que ayuden a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las personas. Así se enriquecerá la propia mirada.

² Galburri, M. L. (2000), “La planificación de proyectos”, en *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*, Buenos Aires, Novedades Educativas, (pp. 127-134).

Podemos decir que, desde este lugar, **evaluar significa considerar**:

- La situación didáctica diseñada para el docente.
- El proceso llevado a cabo por el niño como resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender.
- El contexto institucional en el cual se da la enseñanza.

La situación didáctica diseñada

Evaluar la situación didáctica es considerar la forma de relación que el docente planteó entre los alumnos y los contenidos escolares con el propósito de que construyan conocimientos sobre los contenidos propuestos.

Es importante tener en cuenta **la toma de distancia que supone e impone la reflexión**. Sin esta toma de distancia, el docente puede convertirse en objeto de la evaluación y no es esto lo que ayuda a reconsiderar la tarea de enseñanza.

Recuperar tanto las experiencias positivas como las que no consideramos satisfactorias y analizar los motivos permite volver sobre lo ya hecho, sobre lo que ya se ha dado por terminado, ya no para modificar lo realizado sino para “modificar la comprensión” sobre las relaciones que pudimos establecer dentro del aula. Esto puede llevar a reconstruir la propuesta didáctica y diseñar desde ella un nuevo proyecto u otra modalidad de enseñanza que permita el avance en el aprendizaje de los alumnos.

Puede evaluarse, por ejemplo, que la propuesta de reescribir para la radio las noticias seleccionadas del diario hizo que la voz del periodista – como voz impersonal, anónima, realizada en tercera persona- se pusiera en juego como contenido en acción. Estos es, los alumnos **han usado** la tercera persona como marca impersonal para responder a la situación de escritura, pero **no han reparado en el conocimiento producido**, no se ha convertido en objeto de reflexión, por lo tanto no estamos seguros de su reutilización en otra ocasión.

Podamos preguntarnos ¿cómo generar la reflexión sobre ese contenido para que pueda ser identificado y se organice e integre a los otros saberes?, ¿Cómo constituir la situación didáctica de manera que la elección de la voz del periodista

sea un problema para ellos?

Experiencias anteriores con otros alumnos nos llevan a reparar en lo siguiente: cuando el grupo escribió textos periodísticos en los que tenía que dar cuenta de acontecimientos en los que estaba implicado (una crónica sobre el desarrollo de una actividad escolar), el “nosotros” era la marca constante de sus escrituras. Daba cuenta de su participación en el hecho.

Si colocarlos en el lugar de periodistas que relatan los hechos en los que están implicados podría generar la reflexión que buscamos era una hipótesis viable, había que cambiar las condiciones didácticas en las que la situación de escritura se presentaba.

Entonces, el proyecto de escritura siguiente se centraría en la producción de un texto periodístico que diera cuenta de un hecho en el que ellos se implicaran: el campamento que iban a realizar. El “ellos” – representado por “los alumnos de 6° ‘C’...” o el “nosotros” podría presentarse en las escrituras de los alumnos. Sería posible la reflexión sobre la voz del periodista a adoptar y la discusión sobre los efectos que generaría en el lector la decisión que tomaran.

La evaluación de la nueva situación didáctica generada permitirá considerar si esta decisión promovió lo esperado.

Como puede apreciarse, al evaluar el proyecto diseñado es necesario que el docente pueda mirar lo sucedido en el aula situándose en el lugar de alguien que fue testigo de lo que allí ocurrió. Es un lugar semejante al que ocupa el escritor cuando revisa su texto. Tiene que leerlo descentrándose del lugar de autor para colocarse en el lugar del lector potencial. Tiene que leerlo como si él no lo hubiera escrito. Esta toma de distancia entre el autor y su texto lo ayuda a construir un campo de conocimientos que le permite reorientar la escritura. De la misma manera, la toma de distancia entre el docente y la situación didáctica en la que él participó lo ayudará a construir un campo de conocimientos que reorientará su propuesta didáctica.

Desde esa posición es posible que considere las condiciones que ha creado para que el aprendizaje de los alumnos avance y para promover las diferentes

interacciones involucradas por el proyecto.

Por ejemplo:

- La situación planteada ¿fue realmente un ‘problema’ para los alumnos?
¿Posibilitó la reconstrucción de sus conocimientos estableciendo nuevas relaciones o modificándolos?
- ¿Se planteó de manera abierta permitiendo al grupo resolverlo de diferentes formas, utilizando sus propias estrategias?
- ¿Qué condiciones de la práctica social de escritura o de lectura se han podido reproducir en el aula?
- ¿Qué problemas de los anticipados pudieron enfrentar los alumnos?
- ¿Qué contenidos pudieron convertirse efectivamente en un objeto de reflexión?
¿Los mismos alumnos los convirtieron en observables o el docente tuvo que plantearlos? ¿Cómo se ha procedido?
- ¿Se generó discusión e intercambio? ¿Qué fue lo que lo favoreció?
- ¿Qué cambios tuvieron que hacer sobre lo previsto y en función de qué fueron hechos?
- Las situaciones de lectura y de escritura ¿resultaron suficientes y pertinentes en función de los propósitos propuestos? ¿Se otorgó el tiempo necesario para que los alumnos revisaran sus textos? ¿Se diseñaron situaciones en las que tuvieran la oportunidad de confrontar con sus compañeros o con el texto las interpretaciones construidas a través de la lectura?
- Las modalidades de trabajo elegidas – individual, grupal o colectiva- ¿resultaron adecuadas para el sentido de cada situación?
- ¿Cómo se evalúan las intervenciones didácticas en los diferentes momentos del proyecto? ¿Fueron adecuadas? ¿Permitieron el avance en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando los alumnos?
- ¿Se posibilitó la reflexión sobre lo realizado y sobre las decisiones que los alumnos han tomado?

Esta revisión –que de ningún modo se propone como un formulario a responder sino como posibles aspectos a considerar- puede constituir la toma de

conciencia de las condiciones didácticas que se han podido generar y sostener durante la

implementación del proyecto. Evaluar los aprendizajes de los alumnos sin considerar las condiciones didácticas en las que éstos se produjeron puede llevarnos a errar el rumbo hacia el mejoramiento de la enseñanza.

El proceso llevado a cabo por el niño

En el marco de la propuesta didáctica que sostenemos, la evaluación del proceso llevado a cabo por el niño es el resultado de la interacción entre lo que la situación didáctica le plantea y lo que él aporta al aprender. Así, idénticas situaciones didácticas generarán efectos en los niños. Es preciso aceptar que lo que puede representar un verdadero problema para unos puede no serlo para otros, habrá variaciones individuales en los resultados que se obtengan... Considerar al grupo de alumnos implica aceptar su diversidad y sus diferentes historias en relación con el lenguaje escrito y con la escuela.

Por otro lado, es importante propiciar la participación de los alumnos en el proceso de evaluación para ayudarnos a tomar conciencia de su aprendizaje.

La evaluación tiene que permitirnos establecer cuáles fueron los progresos en el aprendizaje generados a través del trabajo didáctico realizado. Para ello, es un principio esencial focalizar la evaluación en el proceso desarrollado por los niños. Es decir, dirigir la mirada hacia los progresos con relación a lo que considerado como contenido de enseñanza.

Investigaciones didácticas se han puesto en evidencia: *“que lo que los chicos habían aprendido acerca de la escritura se reflejaba mucho más en las discusiones que sostenían en clase que en los textos en tanto productos. Los textos también mostraban –por supuesto- que los chicos habían aprendido mucho, pero siempre daban una visión mucho más parcial del aprendizaje que la que podía obtenerse al leer en los registros de clase las discusiones de los niños durante el proceso de revisión de estos textos”* (D. Lerner, 1997).

¿Qué criterios utilizaríamos para determinar los progresos realizados por los niños al comparar sus producciones y desempeño con lo que eran capaces de hacer ellos mismos en momentos anteriores?

Cuando las prácticas de la lectura y de la escritura son consideradas como objeto de enseñanza, es necesario, observar, “tomar nota”, registrar, buscar datos que nos permitan **ver**:

- cómo proceden como lectores o productores de textos;
- qué características de los textos van poniendo en acción, cuáles se van convirtiendo en herramientas para el control de los textos que producen o para la construcción de su significado y cuáles aún no son tenidas en cuenta o requieren un nuevo abordaje en otra situación;
- qué aspectos del sistema de escritura van considerando, cuáles de ellos han podido convertir en objeto de reflexión, a qué conclusiones provisorias han ido arribando;
- cómo han progresado en autonomía en la lectura y la escritura.

A partir de la evaluación que realicemos, tanto de la situación didáctica diseñada como de los aprendizajes de los alumnos, se podrá establecer qué nueva situación es posible planificar, de manera que el conocimiento provisorio construido pueda volver a ponerse en acción.

Es así como la evaluación del aprendizaje de los alumnos posibilita **reorientar la enseñanza** –a partir de los datos que recoge el maestro para revisar su tarea- y **reorientar el aprendizaje** – a partir de los datos que recoge el alumno para retomar o reafirmar lo aprendido.

El contexto institucional

Si pretendemos abordar este aspecto es porque no puede separarse del análisis que se realice, ya que tenerlo en cuenta es considerar el contexto en el que la enseñanza y el aprendizaje tuvieron lugar.

En especial queremos referirnos a la toma de conciencia acerca del lugar que ocupa la evaluación en las instituciones educativas.

La actividad evaluativa en los marcos institucionales ha puesto en evidencia históricamente la problemática del poder y del control, en diferentes ámbitos: áulico, institucional y social. Si la evaluación se convierte en una presión modeladora de la práctica de enseñanza, si sirve como vía para sancionar el progreso de los alumnos determinando la promoción, resulta difícil poner en el centro la propuesta didáctica y hacer de la evaluación una herramienta del conocimiento.

En ocasiones se observa que la enseñanza se realiza en un clima de evaluación constante que comunica criterios internos de calidad en los procesos por realizar y en los productos esperados. En estas condiciones, es difícil distinguir de los procedimientos efectuados como función evaluadora – en los términos que la hemos definido- de los realizados con intención sancionatoria.

Es así como los alumnos aprenden a ser evaluados, aprenden el “oficio de alumno”, aprenden las reglas del juego. Pueden no entender para qué el nuevo maestro les pide que revisen su texto si al final él va a ser el que los corrija y dictamine qué está bien y qué no. Puede no entender por qué dedicaron más de dos meses a la escritura de cuentos y luego en uno de los ítems de la evaluación de la lengua se les propone que escriban un cuento en menos de lo que dura una hora de clase. Sin embargo, entienden que así son las reglas del juego que en ocasiones se les plantean y no aceptarlas implicará una dificultad para su promoción.

Tomar conciencia de esto nos lleva a retomar el significado de la evaluación y generar procesos reflexivos respecto de la propia práctica.

Sabemos que éstas no son opciones que puede elegir el maestro de manera solitaria y, a veces, no son opciones que puede elegir la institución escolar. Como dijimos anteriormente, es necesario recurrir a la reflexión individual y a compartirla con los otros docentes y equipo directivo para ayudarse a descubrir nuevas visiones de los hechos y de las concepciones que se buscan sostener. De esta manera, podrá encontrarse una alternativa que lleve a no reproducir acríticamente la función de la evaluación como presión modeladora de la propuesta didáctica, como una manera de controlar desde afuera el proceso tanto de enseñanza como

de aprendizaje que ocurre dentro de las aulas.

Evaluar la propuesta didáctica

Evaluar es realizar un análisis de las acciones didácticas desde un marco teórico determinado. La propuesta didáctica que estamos construyendo y que ha orientado las decisiones necesita ser reconsiderada.

Cuando **se ha optado por un proceso didáctico que propone a los alumnos reflexionar sobre los contenidos a partir de los problemas que les presenta el lenguaje escrito mientras escriben o leen**, es preciso volver sobre nuestras concepciones sobre:

- **enseñanza,**
- **aprendizaje,**
- **lectura y escritura,**
- **la transformación que opera en las prácticas sociales de lectura y escritura al considerarlas como contenidos de enseñanza,**
- el **contrato didáctico** a establecer,
- las **condiciones didácticas** a crear en el aula,
- las **formas de organizar la enseñanza,**
- **evaluación.**

Desde estas concepciones es posible comprender las razones por las cuales las acciones didácticas han favorecido o no el avance de los alumnos como lectores o escritores. Es así como no será posible mantener una propuesta didáctica en el primer ciclo que se proponga sólo la lectura fluida por parte de los alumnos. Si bien, éste es un desafío fundamental en el primer tramo de la escolaridad, *lector* no es el que puede sonorizar un texto, sino que puede recurrir a la lectura para resolver los problemas que se le presentan – sea la búsqueda de información, sea el conocer la historia narrada, sea el querer compartir con otros los acontecimientos de su comunidad-. Sólo en el contexto de situaciones genuinas, los alumnos pueden aprender a desempeñarse como lectores. Entonces, esa propuesta didáctica podrá reformularse revisando, en primer lugar,

los propósitos de la formación de lectores y las prácticas de lectura que están sosteniendo las situaciones diseñadas.

La finalidad es:

- consolidar el proceso de construcción de la propuesta didáctica que hemos iniciado;
- realizar las transformaciones que consideremos necesarias, ya sea en un sentido particular o general.

Es así como esta revisión puede constituir la toma de conciencia sobre la propuesta didáctica que se ha podido generar, los aspectos que puede consolidar y aquéllos que se está en condiciones de transformar. De esta manera, se abrirá la posibilidad a nuevas búsquedas y replanteos que dirijan las próximas decisiones.

Preguntarnos, por ejemplo:

- ¿Qué propósitos dirigieron nuestras acciones?, ¿cómo se relacionan con los propósitos que nos habíamos planteado?
- ¿En qué momentos no fue útil recurrir a la práctica social de lectura o escritura – existente en el afuera de la escuela-, para tomar decisiones que ayuden a resguardar su sentido?
- ¿El dominio del conocimiento a enseñar fue suficiente como para distinguir qué necesitaban aprender los alumnos y para poder diseñar las situaciones didácticas que les permitieran aprenderlo? ¿Fue suficiente el conocimiento acerca de cómo aprenden los niños para poder observar qué problemas enfrentaban mientras leían o escribían textos?
- ¿Se tuvo en cuenta la historia de lectura o de escritura de los alumnos al diseñar el trabajo en el aula? ¿Se tuvieron en cuenta las estrategias o contenidos que ellos ponen en acción mientras leen o escriben? ¿Se pudo anticipar qué contenidos podrían convertirse en objeto de reflexión, es decir, ser problema para ellos?
- Frente a la naturaleza del conocimiento a enseñar, ¿realmente se le ha considerado como un conocimiento complejo y provisorio?, es decir, ¿se ha presentado el lenguaje escrito con toda su complejidad o se lo ha desmenuzado

en partes para poder enseñarlo?, ¿se ha pretendido que los alumnos alcancen el

conocimiento correcto o se les ha permitido realizar aproximaciones que resulten de la reconstrucción de sus conocimientos anteriores?

- Las intervenciones previstas ante los problemas anticipados como posibles de convertirse en objeto de reflexión, ¿fueron las adecuadas o se tuvieron que considerar otras?
- ¿Qué problemas de organización de la clase no fueron previstos y cuáles formas de organización previstas fueron efectivas?
- Teniendo en cuenta que un acto de voluntad del maestro no es suficiente para devolver a los niños el derecho a construir el conocimiento en el marco escolar,
¿se pudo lograr que la corrección, por ejemplo, dejara de ser una función privativa del docente y pasara a ser compartida por maestro y alumnos?, ¿se pudo delegar provisoriamente el control del trabajo que implicaba el proyecto para que los alumnos asumieran su compromiso para con la tarea y con su propio aprendizaje?

Cuando existe un marco institucional que favorece el trabajo con proyectos de aula, maestros y directivos participan en su planificación y se abre un espacio de reflexión conjunta para el diseño, implementación y evaluación de dicho proyecto, es más probable que los docentes avancemos en el proceso de construcción de una propuesta didáctica.

Socializamos nuestra experiencia

Compartimos nuestros resultados de la Secuencia didáctica

Exposición de resultados (por lo menos 10 trabajos) y su reflexión a través de las siguientes preguntas: ¿Se logró el propósito de la secuencia? ¿Se realizaron cambios? ¿Cuáles fueron los productos?

PREGUNTAS	RESPUESTAS
¿Se logró el propósito de la secuencia?	
¿Se realizaron cambios?	
¿cuáles fueron los productos?	

Autoevaluación

Todos autoevalúan su secuencia didáctica con la rúbrica que se propone en **formato C**

Autoevaluación de secuencia didáctica**(FORMATO C)****Nombre del docente:****Fecha:****Nivel educativo:****Grado:****Escuela y lugar:**

DATOS	Se logró	Observaciones
Propósito		
Cambios		
Pertinencia de la práctica		
Se logró construir el producto		
Actividades creativas		
Recursos didácticos		
Portadores textuales		
Aprendizajes esperados		
Evaluación		

- Se concluye el curso con la entrega de las evidencias de la aplicación de la secuencia didáctica agradeciendo la participación de los profesores.
- Producto final: Evidencias y rúbrica de la SEP.

BIBLIOGRAFÍA

Archanco, Pamela; Finocchio, Ana María; Yujnovsky, Carlos, 2003. Enseñar lengua y literatura. Actividades que favorecen el aprendizaje. Buenos Aires.

Cassany Daniel. Reparar la escritura. Didáctica de la concreción de lo escrito Barcelona. 2000. Graó.

Ciapuscio, Guiomar, (uba). Los conocimientos gramaticales en la producción de textos. 2004. En Educ.ar. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras..

Ferreiro, E. Cultura escrita y educación: Conversaciones con Emilia Ferreiro Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 1999

Galaburri, María Laura. La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción (Capítulo 12). Ediciones novedades educativas, 2005. México.

García Carcedo. P. (ed.) (2008). Enseñanza virtual y presencial de las literaturas. Granada: Grupo Editorial Universitario. - 2011. Educación literaria y escritura creativa. Granada: Grupo Editorial Universitario. [Enpresa]

García Lorca, F. Obras completas. Vol, 1: Poesía. 1996. Barcelona: Círculo de Lectores.

Gardner, J. El arte de la ficción. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja. 2001

Selfa Sastre, Moisés; Villanueva Roa, Juan de Dios. La enseñanza de la lectura y la escritura hoy Entrevista a Ana Teberosky Coronado, Investigaciones sobre Lectura, núm. 4, 2015, pp. 125-135 Asociación Española de Comprensión Lectora. Málaga, España.

SEP. Propuesta de programa de estudio de la lengua tseltal. Educación Básica Primaria indígena. Impreso. 2014.

Sep. Planes y programas de estudio. Recuperado de:

https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

Zavala Virginia. La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. Tomado de Cassany, Daniel (2009). Para ser letrados. Barcelona. Publicado en Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, N.o 47 Enero de 2008, págs. 71-79.



Secretaría de Educación
Coordinación Estatal de Formación Continua de Maestros en Servicio
Universidad Autónoma de Chiapas
Facultad de Humanidades, Campus VI

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Noviembre 2019

