

Situaciones de escritura para saber más sobre un tema en momentos de la alfabetización inicial¹

CLAUDIA MOLINARI

Desde hace tiempo sabemos que la lectura y la escritura se instalan en el tiempo didáctico con continuidad y a través de diversas propuestas en torno a cuatro situaciones fundamentales donde los niños escuchan leer al maestro, leen por sí mismos, dictan textos al docente, escriben por sí mismos.

En momentos de la alfabetización inicial y en el marco de dichas situaciones, “las letras” no son el único contenido de enseñanza. El sistema de escritura –si bien es un contenido central– funciona en el contexto de prácticas sociales de lectura y escritura, prácticas que se ejercen cuando se lee y escribe con distintos propósitos en diversidad de géneros discursivos. Se trata de comunicar prácticas culturales realizadas en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente y en el cual los lectores y escritores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer y escribir. (Chartier, R., 1999; Rockwell, E, 2001).

En el jardín de infantes y en los primeros grados de la escuela primaria, tales prácticas sociales se pueden enseñar en el marco de proyectos. Los proyectos “(...) intentan dar cuenta del carácter procesual y complejo de las prácticas de lectura y escritura. (...) prácticas que comprometen una serie de situaciones prolongadas, diferentes y recursivas, cuya naturaleza sería difícilmente captada por situaciones únicas y menos aún, por los llamados ejercicios escolares” (Castedo y Molinari, 2000:18).

Desde hace tiempo y en distintos contextos escolares, desarrollamos este tipo de situaciones didácticas en las aulas de los más pequeños con la finalidad de producir –por ejemplo– una enciclopedia, una muestra pública o una exposición oral para otro grupo escolar (Molinari, Tarrío, Santoro, 1997; Molinari, 2000, 2003; Castedo, Molinari, 2000; Castedo, Molinari, Torres, Siro, 2001; Molinari y Siro, 2004).

Entre otras opciones, los momentos de estos proyectos incluyen acuerdos iniciales con los niños sobre el producto, propósitos, destinatarios y acciones (qué producir, para qué, para quiénes, cómo); lectura y comentario de distintos materiales para informarse sobre el tema (entre otras fuentes); producción de algunas notas o apuntes sobre aspectos relevantes que valen la pena conservar –y por último– escritura de un texto para difundir lo aprendido.

Si bien la secuencia plantea acciones sucesivas, estas acciones se entrelazan tal como ocurre en la práctica social: los acuerdos iniciales deben ser consultados y tal vez reformulados durante el desarrollo de la tarea; la lectura de textos y la escritura de notas o apuntes como actividades que se entrelazan tienen límites difusos cuando se trata de leer-escribir para saber o informarse; la escritura de un texto de difusión necesita de relecturas de los materiales consultados y de las notas o apuntes que conservan información.

Como sucede en la práctica social, en el aula se propone un recorrido que organiza la tarea pero que no impone pasos que no se puedan desandar. Por el contrario, se trata de enseñar a circular por los caminos de los lectores y escritores cuando el propósito es informarse e informar sobre un tema de interés, caminos con interacciones necesarias entre leer y escribir, en diversos momentos del proceso.

Vamos a comentar pasajes de un proyecto. Nos interesa analizar algunas producciones infantiles y las voces de sus protagonistas en oportunidad de escribir notas o apuntes y cuando se disponen a producir un escrito para publicar información sobre los animales que habitan las zonas frías.² A través de estos ejemplos intentaremos ilustrar cómo –aún desde muy pequeños– los alumnos pueden aprender en esta situación de enseñanza.

PRODUCCIÓN DE NOTAS O APUNTES

Para informarse sobre el tema, la maestra organiza diversas situaciones didácticas donde lee textos que ofrecen ciertas complejidades para los alumnos³. Durante la lectura o una vez finalizada, abre espacios de intercambio, pues se trata de ayudarlos a comprender mejor lo leído (Docente: “Acá decía ‘Las focas dan a luz a sus cachorros en madrigueras de nieve’ (relee un párrafo). Qué es ‘dar a luz’”. Niños: “Capaz que los ponen al sol”. “Que lo sacan afuera y le dan luz con el sol”). Como ilustra el comentario, no todo es obvio para los alumnos, motivo por lo cual la maestra deberá someter a discusión algunas ideas.

A partir de estos intercambios, les propone el registro de algunos datos o conceptos:

Docente: *Como hicimos otras veces, vamos a escribir en este afiche lo que nos parezca más importante, vamos a registrar, así cuando escribamos (refiriéndose al momento de producción del texto de difusión) podemos acordarnos de algunas cosas importantes que no nos podemos olvidar. Ustedes me van a dictar y yo escribo. También yo les voy a decir qué quiero escribir. [...]*

Los niños dictan a la maestra algunas notas sobre distintos animales. Tal como sucede con OSO POLAR, estos apuntes de elaboración colectiva conservan informaciones “importantes” (la maestra registra en papel afiche y a la vista de todos):

Oso polar

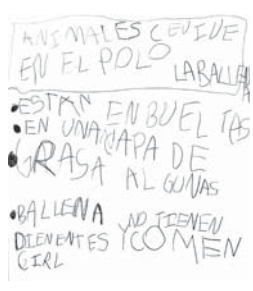
- ...✦ ES UN MAMÍFERO.
- ...✦ ES ROBUSTO.
- ...✦ ES CARNÍVORO, COME CARNE. SU PRESA FAVORITA ES LA FOCA. TAMBIÉN COME MORSAS, PECES Y AVES MARINAS.
- ...✦ TIENE PELO MUY TUPIDO, PIEL GRUESA Y ACEITOSA PARA QUE RESBALE EL AGUA CUANDO SE METE AL MAR.
- ...✦ SON MUY BUENOS NADADORES.
- ...✦ LA HEMBRA DEL OSO POLAR TIENE A LAS CRÍAS. CUANDO NACEN: EN UNA MADRIGUERA DEBAJO DE LA NIEVE PARA ESTAR PROTEGIDOS DEL FRÍO Y DEL PELIGRO DE LOS OTROS OSOS MACHOS.

El texto se organiza como punteo de datos significativos sobre características físicas, cuidado de las crías e información sobre alimentación. Presenta resaltado de palabras-clave para destacar conceptos; destacados usuales en este tipo de escrito y que facilitan su localización por los niños en momentos de recurrir a ellos en la producción final.

En esta situación de escritura de notas la docente se propone comunicar las ventajas de retener por escrito cierta información, la necesidad de decidir qué información parece ser importante en función del propósito y cómo registrar de manera sintética –como en el ejemplo– un listado de datos precedidos por viñetas que organizan espacialmente la información (marcas especiales, como por ejemplo, puntos o guiones⁴). En situaciones de “escritura delegada” (Petrucci, 1999), el maestro además ejerce y explicita –cuando resulta necesario– algunas de las particularidades de esta práctica desde la perspectiva del escribiente (“Decime cómo pongo esa idea que comentás”; “No dicten tan rápido”, “Les voy a releer qué puse hasta acá para ver cómo seguimos”...).

A condición de haber participado en situaciones de dictado de notas y contando con información suficiente sobre el tema, los alumnos del grupo que estamos comentando producen por sí mismos este escrito. Veamos dos ejemplos de producción en parejas, posterior a la lectura comentada sobre ballenas y focas.

TOMA DE NOTAS SOBRE BALLENAS



ANIMALES QUE VIVEN EN EL POLO LA BALLENA

- ESTÁN ENVUELTAS
- EN UNA CAPA DE GRASA ALGUNAS
- BALLENAS NO TIENEN DIENTES Y COMEN KRIL

ANIMALES QUE VIVEN EN EL POLO LA BALLENA

- ESTÁN ENVUELTAS
- EN UNA CAPA DE GRASA ALGUNAS
- BALLENAS NO TIENEN DIENTES Y COMEN KRIL

ANIMALES QUE VIVEN EN EL POLO LA BALLENA

- ESTÁN ENVUELTAS
- EN UNA CAPA DE GRASA ALGUNAS
- BALLENAS NO TIENEN DIENTES Y COMEN KRIL

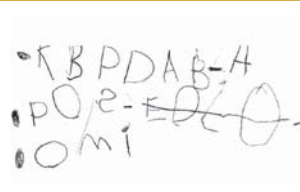
ANIMALES QUE VIVEN EN EL POLO LA BALLENA

- ESTÁN ENVUELTAS
- EN UNA CAPA DE GRASA ALGUNAS
- BALLENAS NO TIENEN DIENTES Y COMEN KRIL

El texto recupera aspectos distintivos del animal a través de una descripción con uso de léxico específico, tal como lo han hecho en la situación de dictado. La escritura alfabética ocupa todo el espacio gráfico y las marcas paratextuales que su maestra ha usado en los afiches –viñetas– acompañan la producción. Los niños procuran integrar estas marcas en su texto, y al hacerlo, exploran su sentido. En este caso, el punteo parece indicar –por ahora– el comienzo de una línea gráfica (punto al inicio en casi todos los casos), sin relación aún con el contenido enunciado. Un intento claro de incorporar rasgos propios del tipo de escrito.

Pero el uso de estas marcas gráficas en las notas, no solo suceden en las producciones alfabéticas. Hemos constatado su presencia en todos los niveles de conceptualización, como ocurre en el apunte de Camila y Catalina sobre focas.

TOMA DE NOTAS SOBRE FOCAS



• CAPA DE GRASA

• PELO ESPONJOSO (“ESPONJOSO” TACHADO PUES RECUERDAN QUE ES UNA CARACTERÍSTICA DE OTRO ANIMAL).

• COMEN KRIL

• CAPA DE GRASA

• PELO ESPONJOSO (“ESPONJOSO” TACHADO PUES RECUERDAN QUE ES UNA CARACTERÍSTICA DE OTRO ANIMAL).

• COMEN KRIL

• CAPA DE GRASA

• PELO ESPONJOSO (“ESPONJOSO” TACHADO PUES RECUERDAN QUE ES UNA CARACTERÍSTICA DE OTRO ANIMAL).

• COMEN KRIL

• CAPA DE GRASA

• PELO ESPONJOSO (“ESPONJOSO” TACHADO PUES RECUERDAN QUE ES UNA CARACTERÍSTICA DE OTRO ANIMAL).

• COMEN KRIL

Como en el ejemplo anterior, las niñas exponen en lista precedida por viñetas, características físicas de la foca y su alimentación. En este caso, de forma silábica utilizando letras pertinentes. A partir de estas oportunidades de producción que se sostienen en el aula, desde muy pequeños pueden comprender cada vez más el sentido de esta práctica de escritura, a la vez que explorar particularidades del tipo de escrito.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS PARA DIFUNDIR LO APRENDIDO

Una vez que los niños saben más sobre el tema, la maestra propone nuevas situaciones de escritura en pequeños grupos, pero ahora para compartir con otros lectores la información. Previo a la escritura, evocan de forma colectiva datos obtenidos sobre los animales y la manera en que se registraron. Las respuestas infantiles demuestran que han comprendido que las notas o apuntes son “para recordar”, para no olvidarse de todo lo aprendido y que es posible su consulta para evocar la información (“Podemos leer otra vez lo que escribimos...”, “Para no tener que ir otra vez a los libros”). Otros intercambios de la clase siguen aportando sobre las adquisiciones de estos niños:

D: *Ahora entre todos vamos a organizar qué escribir, qué información tenemos que poner en ese texto (refiriendo al que van editar para que lean otros).*

Ayer cuando escribíamos los apuntes, las notas, cuando registrábamos lo más importante, Josefina dijo algo muy interesante. Ella dijo que cuando escribimos el texto, a veces no está todo lo que registramos (refiriendo al que van editar para que lean otros).

riéndose a que no siempre lo registrado en las notas o apuntes es reutilizado en su totalidad en la producción final).

Josefina: *Que los puntitos esos son las ideas, pero si no estarían esos puntitos no serían ideas* (refiriéndose a los puntos que a modo de viñetas organizan la información, sobre los cuales también había comentado en aquella oportunidad)

N: *Notas.*

D: *Claro, son notas o apuntes.*

Josefina: *Las revistas y los libros no tienen eso* (puntos iniciales)

D: *Ah...*

Josefina: *No tienen esos puntitos y los libros no tienen “es”, “es”, “es”* (aludiendo a la información dictada sobre OSO POLAR, donde el verbo se repite en varias oportunidades). (Ver pág. 3)

D: *No, no tienen. Nosotros habíamos puesto, por ejemplo, en el oso polar* (señala el afiche y lee) *“es un mamífero”, “es robusto”, “es carnívoro”.*

(Varios comentan al mismo tiempo)

N: *No se puede otra vez “es”.*

D: *Acá podíamos ponerlo ¿por qué?*

N: *Porque son ideas.*

N: *Porque no es la revista* (refiriéndose al texto final que van a producir)

D: *Así en el texto no lo podíamos poner.*

[...]

D: *En nuestras notas pusimos muchas ideas, datos importantes; en el texto* (refiriéndose a la producción final) *tal vez uno no toma todo lo que registró. Algunas veces no se toma todo y algunas veces...*

N: *Se toma todo.*

D: *Se toma todo y a veces más. A veces en las notas uno pone menos información y cuando escribe el texto final decide poner más información que conoce. O sea, que es lo que dijeron Uds. Las notas son para guardar información, para recordar y sí, nos va ayudar en el momento de escribir.*

Entonces, cuando tengamos que escribir ¿dónde podemos buscar información?

N: *Ahí* (señala afiches con notas o apuntes).

N: *O ahí* (señala un pequeño pizarrón magnético donde están los carteles con todos los nombres de los niños).

D: *En los nombres.*

N: *Allá* (señala un conjunto de tarjetas con imágenes y palabras).

[...]

Durante el proceso de escritura es necesario que los niños produzcan con creciente autonomía, motivo por lo cual la docente interroga sobre las fuentes de información disponibles en la sala (“¿Dónde podemos buscar información?”). Los alumnos saben que los apuntes pueden ser consultados y que –como en otras oportunidades– otras escrituras están a disposición en caso de tener dudas sobre las letras (nombres propios– tarjetas).

Por intervención de la maestra –quien recupera un comentario de Josefina– las distinciones entre notas o apuntes y el texto de difusión es objeto de reflexión en la clase. Los niños ya pueden establecer algunas distinciones con respecto a:

⇨ La cantidad de información retenida en las notas y la información que puede contener el texto final (toda la información/alguna información/más información), hecho que destaca la identidad de ambos escritos (su especificidad);

⇨ La diferencia entre la producción de notas como punteo de ideas con ayuda gráfica de viñetas (“Que los puntitos esos son las ideas, pero si no estarían esos puntitos no serían ideas”) y la ausencia de este elemento paratextual en artículos de enciclopedia (en este caso, sosteniendo un contraste un tanto abusivo);

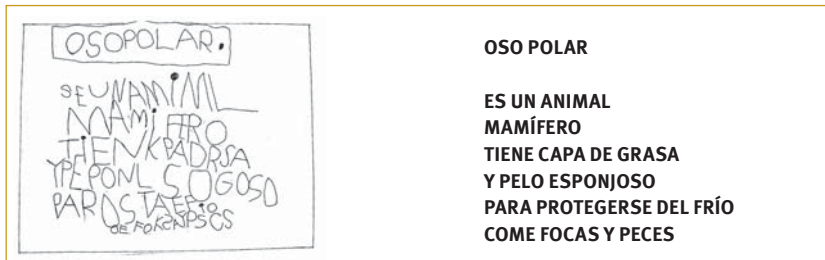
⇨ La “legalidad” de repeticiones en la producción de notas y el cuidado de tales repeticiones en un tex-

to de difusión (como indica Josefina “los libros no tienen ‘es’, ‘es’, ‘es’ ”). Puesto que las notas o apuntes “son ideas” –según definición de la niña– admiten una organización textual y paratextual particular.

Para finalizar este momento de la clase, la maestra propone planificar el texto de manera colectiva: “título” (nombre del animal), “qué tipo de animal es, qué tiene en su cuerpo para poder protegerse del frío y qué comen”. Iniciar la tarea con un esquema de contenido que ayuda a los niños a producir en grupo. Parte del problema ya está resuelto (qué escribir primero, qué va después...), sin embargo queda mucho por discutir en el transcurso de la producción

La escritura sobre “oso polar” producida por un grupo, nos permite recuperar algunas huellas del camino recorrido.

OSO POLAR



En “oso polar” y con escrituras silábico-alfabéticas, sus autores recuperan informaciones dictadas a la maestra sobre dicho animal (mamífero, come focas y peces), las organizan en un texto coherente considerando la progresión temática acordada en la planificación (tipo de animal, cómo se protege del frío, alimentación). Se trata de un texto donde se advierten huellas de materiales leídos y comentados en el tiempo; en el tiempo de un proyecto donde se sostienen y reencuentran oportunidades de actuar y reflexionar sobre el lenguaje.

Como vemos, el maestro enseña a leer y a escribir en una secuencia de situaciones similares a las que desarrollan quienes ejercen dichas prácticas en el contexto social; lo hace en un tiempo didáctico en cuya duración –y gracias a esa duración– los alumnos ponen en uso y reflexionan sobre distintos contenidos.

Para finalizar, vale la pena evocar algunas frases que una y otra vez escuchamos a propósito de los más grandes...

“¡No saben estudiar!”. “¡No pueden leer un texto de estudio!”. “¡No entienden lo que leen!”. “¡No saben hacer un informe sobre aquello que estudiaron!”.

¿No convendría preguntarnos si han tenido oportunidades para aprender a hacerlo a lo largo de la escolaridad? Sobre algunas de estas oportunidades nos hemos referido en el transcurso de esta exposición.

1. Este artículo recoge fragmentos de Claudia Molinari y Graciela Brena. *Intervención docente en la alfabetización inicial Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema* Enredarnos N 1– Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial/ Red de Educación Inclusiva/ Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires. Año 2008, pp. 27-48.

2. El proyecto didáctico fue conducido por la docente Graciela Brena, maestra de sala de 5 años, Nivel Inicial de la Escuela Gradada “Joaquín V. González”, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

3. Los momentos de lectura también incluyen situaciones donde los niños leen por sí mismos explorando materiales diversos (por ejemplo, localizan información específica en un índice o en el cuerpo de una enciclopedia).

4. Según el tipo de información registrada, pueden producirse otros textos breves como por ejemplo, esquemas con rótulos o diagramas con flechas donde se relacionen conceptos (Lerner, 1999).

- CASTEDO, M.; MOLINARI, C. (2000) "Leer y escribir por proyectos". Rev. Proyecto. Año III, n 4- 16-24.
- CASTEDO (COORD.). MOLINARI, C; TORRES, M.; SIRO, A. (2001). *EGB 1. Propuestas para el aula. Material para docentes*. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Ministerio de Educación de la Rep Argentina.
- CHARTIER, R. (1999). *Cultura escrita, literatura e historia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- KAUFMAN, A (1998): *Alfabetización temprana... ¿y después?* Buenos Aires: Santillana.
- LERNER y otros. (1999) *Prácticas del Lenguaje. Prediseño Curricular para la Educación General Básica/Segundo Ciclo*. Dirección de Currícula-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- LERNER, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MIRÁS, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*. 89: 65-80.
- MOLINARI, M.; TARRÍO, M; SANTORO, M (1997) *Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. Documento N°1/97. Dirección de Educación Primaria de la Dirección General Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. La Plata.
- MOLINARI, M. C (2000): "Leer y escribir en el jardín de infantes". En: Kaufman A. M: (comp): *Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y Primer Ciclo de EGB*. Buenos Aires: Santillana.
- MOLINARI, C (2003) "Preservar el sentido de la lectura y la escritura en las aulas de los más pequeños. Un problema didáctico analizado en `situaciones de estudio`". *Quehacer Educativo. Revista de la Federación Uruguaya de Magisterio*. Edición Especial. Año XII, N°57, 74-83.
- MOLINARI, C., SIRO, A. (2004) *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Programa de Ayuda a Escuelas Rurales y de Frontera. Buenos Aires: Fundación Perez Companc-Fundación Bunge y Born.
- NEMIROVSKY, M. (1999) *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños*. México: Paidós.
- PETRUCCI, A. (1999) *Alfabetismo, escritura, sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- ROCKWELL, E. (2001) "La lectura como práctica cultural: conceptos en el estudio de los libros escolares". *Educacao e Pesquisa*, V. 27, n1, 11-26