

HYPIAM NEHICROUSKY (1999)
"Sobre la enseñanza del lenguaje
escrito..." PAIDÓS. MADRID

2. ¿CÓMO ORGANIZAR LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO? UNA PROPUESTA DE PLANIFICACIÓN

Algo de historia

DESDE FINES DE LA DÉCADA DE 1970 —a partir de las investigaciones psicogenéticas del aprendizaje de la escritura y la lectura—¹ se inició un proceso de revisión y cuestionamiento sistemático de las formas de enseñar a leer y a escribir. ¿Por qué? Porque se comenzó a aceptar que los niños tienen hipótesis acerca de lo escrito, construyen conceptualizaciones propias en relación con el sistema de escritura, tienen ideas vinculadas al acto de leer y de escribir —antes y con independencia de que un maestro inicie el proceso de enseñanza—, que surgen de su interacción con el lenguaje escrito y con sus usuarios. Estas afirmaciones acentuaron la necesidad de elaborar nuevas opciones alfabetizadoras, diferentes alternativas de enseñanza de la lectura y de la escritura.

Durante la primera mitad de los años ochenta, las propuestas didácticas estuvieron centradas en hacer del niño y del grupo escolar sujetos activos; participantes y protagonistas; y en hacer del maestro un profesional que escucha, atiende y entiende los puntos de vista del niño para intervenir a partir de ello. Es decir, quienes emprendi-

¹ E. Ferrero y A. Teberosky, *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

mos la tarea de elaborar propuestas didácticas nos centramos en los sujetos del proceso de aprender y enseñar a leer y a escribir. Cuestiones como qué leer y qué escribir se dejaron relativamente de lado (no se puede considerar todo al mismo tiempo), y el sujeto de aprendizaje era tan novedoso, visto desde esta perspectiva, que el objeto quedó postergado.

En la segunda mitad del decenio de 1980 comenzamos también a tomar en cuenta el objeto: el lenguaje escrito. Y este objeto, como señala Anna Camps haciendo referencia a Dolz, Pasquier y Bronckart, está constituido por la diversidad de tipos de textos y "cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y que se pueda generalizar a la escritura de otros textos".² Además de ser pertinente en el campo de la escritura, esta afirmación también lo es en el de la lectura. Por otra parte, "se trata de acercar a los niños al lenguaje de los libros y no el lenguaje de los libros al de los niños",³ de manera que no cualquier cosa merece la pena de ser leída o escrita: nunca merece la pena leer ni escribir planas, fichas, cartillas, ejercicios y textos que no interesan ni comunican ni transmiten ni emocionan ni informan ni divierten. Qué leer y qué escribir, qué características deben tener los textos que se utilizan en el aula —para ser leídos y escritos— se convirtió también en tema de análisis y de reflexión.

Partiendo entonces de que enseñar a leer y a escribir consiste, básicamente, en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito —que sean cada vez mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos, con distintas funciones, en condiciones diversas—, y considerando que el lenguaje escrito utiliza un sistema de escritura cuya convencionalidad permite el uso social de las producciones escritas, a finales de los años ochenta elaboré una propuesta

² A. Camps, "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita".

³ L. Tolchinsky, "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de 'alfabetismo'".

para planificar la enseñanza del lenguaje escrito. La he utilizado desde entonces en múltiples y variados procesos de formación de profesores, tanto en México como en España, pero la he expuesto, sobre todo, mediante el lenguaje oral (vaya paradoja!) y escrito informalmente (en una hoja que representa la estructura básica). En una sola ocasión hice mención de la propuesta de planificación que he elaborado en un texto publicado,⁴ y posteriormente se refirieron a ella Paula Carlino y Denise Santana,⁵ quienes la utilizaron para desarrollar las interesantes experiencias didácticas que relatan en su obra. Dado que hasta la fecha no he realizado cambios sustanciales a dicha propuesta —pues sigo considerándola válida—, y como hace ya diez años que la utilizo de manera sistemática, decidí ponerla *por escrito*.

La estructura de base de la planificación (que es el contenido de la hoja que distribuyo en los procesos de formación de profesores) es la del cuadro 1.

Antes que nada es necesario subrayar que en las listas del cuadro 1 no se mencionan todas las propiedades correspondientes a los tipos de texto ni al sistema de escritura, sino sólo algunas de sus propiedades fundamentales, de manera que ambas pueden aumentarse.

La distinción establecida entre propiedades del tipo de texto y propiedades del sistema de escritura contribuye a conceptualizar de manera autónoma los aspectos que forman el texto en cuanto tal, y los que se refieren específicamente a los elementos gráficos que se utilizan al escribir y a las normas de uso de dichos elementos.

Es evidente que cuando estamos produciendo un texto y nos detenemos ante diversas dificultades, nos preguntamos cómo continuar, qué decisiones tomar, qué alternativas son mejores, revisámos, sustituimos, hacemos cambios, etc; las dificultades no estriban en determinar si se pone una *h* o no, ni en decidir si se separa o no una palabra; es decir, no son dificultades inherentes al sistema de escritura

⁴ Véase M. Nemirowsky, P. Carlino y otras, *El periódico: un texto para enseñar a leer y escribir*.

⁵ P. Carlino y D. Santana (comps.), *Leer y escribir con sentido*.

ra, sino a la producción del texto en cuanto tal: cómo organizarlo, qué explicitar, qué léxico utilizar, cómo facilitar su interpretación. Aunque en ocasiones tenemos dudas vinculadas con el sistema de escritura, los problemas fundamentales que se presentan al producir un texto no se centran en este tipo de dudas.

CUADRO 1. Estructura de la planificación.

<i>Propiedades del tipo de texto</i>	<i>Propiedades del sistema de escritura</i>
Función	Diferencia dibujo-escritura
Autor/autores	Propiedades cualitativas
Público potencial	Propiedades cuantitativas
Relación con «lo real»	Direccionalidad del sistema
Extensión	Tipos de letra
Fórmulas fijas	Ortografía
Léxico	Puntuación
Categorías gramaticales	Separación entre palabras
Estructura del texto	...
Tipografía	...
Formato	
Uso posterior a la lectura	
Modo de lectura	
Relación título-contenido	
Relación imagen-texto	
SopORTE	
Tiempos o modos verbales	
Personajes	
Temática	
...	
...	

Cuando al estar leyendo un texto llegamos a cierto fragmento que nos resulta complejo, lo releemos, retrocedemos a párrafos anteriores, consultamos a otros lectores, etc.; la complejidad no obedece a que el autor haya utilizado una *b* o una *v* ni a que haya colocado una cláusula entre paréntesis o entre guiones; es decir, no provienen del sistema de escritura sino de lo que dice el autor. Lo mismo sucede cuando un texto nos emociona, interesa o involucra, cuando disentimos o estamos de acuerdo con sus planteamientos: todo ello dista de estar determinado por las características del sistema de escritura utilizado por el autor.

De manera que conocer y dominar el sistema de escritura no implica haber resuelto las situaciones propias de producir e interpretar textos; más bien es sólo un aspecto parcial y restringido de este ámbito.

Por otra parte, no se trata de concebir el proceso como si estuviese formado por dos etapas sucesivas: primero ser usuarios del sistema convencional de escritura y luego interpretar y producir textos. Pues, como se señaló antes, desde etapas muy tempranas los niños tienen hipótesis propias acerca de lo escrito y de los actos de lectura y escritura, así como del sistema de escritura; además, porque centrar la enseñanza exclusivamente en el sistema de escritura implica dejar de lado, postergar la importancia del significado y de la función de los textos, con lo cual toda situación alfabetizadora carece de sentido.

En consecuencia, la finalidad de la enseñanza de la lectura y de la escritura, incluso desde las etapas iniciales de la escolaridad, consiste en formar niños que sean capaces de producir e interpretar textos, siendo progresivamente, además, mejores usuarios del sistema de escritura convencional. De allí que el eje de trabajo deba ser la lectura y la escritura de textos —de textos de uso social— y, simultáneamente, se debe favorecer el avance de los niños en el proceso de aprendizaje del sistema convencional de escritura.

Antes de comentar cada una de las propiedades de los tipos de texto que se incluyen en la estructura de la planificación resulta fundamental destacar que están dirigidas al docente y que constituyen una breve aportación cuyo objetivo es que el maestro reflexione acce-

ca de las diferencias y semejanzas entre los tipos de texto; de ninguna manera se pretende transformar esa aportación, tal como está planteada, en contenidos de enseñanza.

Una cosa es el conocimiento del maestro en relación con determinada temática y otra, *muy distinta*, es definir los contenidos de enseñanza y organizar la tarea didáctica para favorecer el aprendizaje de los niños. De manera que la explicitación de las propiedades de los tipos de texto que presento a continuación está dirigida sólo y exclusivamente al maestro como lector de este libro.

Respecto de las propiedades de los tipos de texto

Coincido con Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez en que uno de los criterios para seleccionar los tipos de texto de trabajo en el aula debe ser el que ellas expresan de la siguiente manera: "aquellos textos que circulan más frecuentemente en el entorno social de nuestra comunidad";⁶ el segundo criterio que adopté fue haberlo explorado y haber verificado que propiciara ricas opciones didácticas. Los tipos de texto a que hago referencia son varios: el cuento, la receta de cocina, el cómic, la noticia periodística, la biografía, la carta, la entrevista, el anuncio publicitario, el texto expositivo; sin apegarme a acepciones estrictas de la tipología textual. Al respecto, Teun A. van Dijk⁷ ofrece un amplio y riguroso análisis, y la obra de Kaufman y Rodríguez antes citada presenta un interesante criterio para clasificar los textos.

Cada tipo de texto se caracteriza por ciertas propiedades que lo hacen específico y permiten distinguirlo de los demás. Es evidente que cuando decimos: "Esto es un cuento", "Esto es una noticia periodística", etc., lo hacemos a partir de haber identificado en el texto ciertas propiedades.

⁶ A.M. Kaufman y M.E. Rodríguez, *La escuela y los textos*.

⁷ T.A. van Dijk, *La ciencia del texto*.

A continuación veremos brevemente las propiedades mencionadas en la estructura de la planificación; cada una de ellas es hoy en día objeto de estudio e investigaciones rigurosas, de modo que existen cada vez más aportaciones para ampliar significativamente el tema. Seguiré el orden en el cual las propiedades fueron listadas.

Es evidente que la *función* de un cuento es diferente a la de una noticia periodística, de un anuncio publicitario o de una carta. Cada tipo de texto cumple funciones particulares y por ello lo utilizamos en ciertas ocasiones, para resolver situaciones específicas. Parte del proceso de alfabetización consiste en ir conociendo esas funciones para saber cuándo recurrir —tanto al escribir como al leer— a cada tipo de texto, de acuerdo con el objetivo del acto lector y escritor.

Todo texto ha sido escrito por uno o varios *autores o autoras*. En algunos casos se trata de autores consagrados: escritores, periodistas, publicistas, autores de cómics, biógrafos, etc. Pero también hay textos cuyo autor desconocemos, como sucede con la mayoría de las noticias periodísticas de primera plana, de los anuncios publicitarios, o de muchas recetas de cocina. En cualquier caso es fundamental trabajar didácticamente acerca de la autoría de los textos y no sólo por aumentar el bagaje cultural de los niños (que también es un objetivo deseable), sino para que conozcan y asuman que los textos —todos los textos— tienen autor: hombres y mujeres con nacionalidad, fecha de nacimiento, núcleo familiar, actividad laboral. Esto implica que quienes escriben son ni más ni menos que personas y, por lo tanto, los niños, *como personas*, también pueden ser autores de textos. Significa dar cuerpo, y al mismo tiempo desmitificar, a los autores de textos, poner en evidencia que escribir no es actividad reservada a ciertos seres humanos, que todos pueden (o deberían poder) producir textos.

Cada tipo de texto suele tener un *público potencial*: las noticias periodísticas, las recetas de cocina, los cuentos, los cómics, etc., apuntan a ciertos grupos de lectores. En otros casos no son lectores potenciales, sino concretos, con nombre y apellido, como en el caso de una carta personal. Analizar el público potencial o específico de cada texto

implica, fundamentalmente, asumir que se escribe para ser leído —también cuando el lector es el propio autor: un diario personal, apuntes, notas para recordar información— y que el texto se ajusta —o intenta ajustarse— a ciertas características del lector.

Los distintos tipos de texto tienen diferentes relaciones con lo real; una noticia o un artículo científico intentan plantear que registran las cosas o los hechos tal como han sucedido o son, en un cuento se sobreentiende, o incluso se explicita, que "toda semejanza con la realidad es pura coincidencia". Esta característica marca diferentes formas de comprender la producción de un tipo de texto u otro: habrá que recopilar datos y ajustarse con rigurosidad a la información recopilada en unos casos, mientras que en otros podrá dejarse volar la imaginación. Al leer sucede algo complementario: damos por sentada la veracidad de ciertos textos y en otros éste no es un aspecto que se tome en cuenta.

Hay márgenes de extensión relativamente definidos para cada tipo de texto. Aun con excepciones puede plantearse que un cuento es más largo que un anuncio publicitario. Trabajar dicha propiedad de los diferentes tipos de texto permite anticipar con cierta aproximación cuánto podrá extenderse tanto en la lectura como en su producción y las razones de que sea así.

Algunos textos tienen fórmulas fijas. Es el caso de los cuentos, en particular los cuentos clásicos ("Había una vez...", "Érase una vez..." y "Colorín colorado..."); también las cartas ("Estimados padres" y "Los saluda atentamente"). Se trata de elementos que, sin necesidad de avanzar en la lectura, nos permiten anticipar de qué clase de texto se trata.

En cuanto al léxico, los objetivos educativos incluyen siempre propósitos como los siguientes: "enriquecer el vocabulario", "ampliar el léxico de los niños". El lenguaje escrito tiene una enorme riqueza lexical propia —en el sentido de que es diferente de la del lenguaje oral—. "Estimado" es un término prototípico del lenguaje escrito; no suele decirse "estimado" a una persona cuando se la saluda personalmente. Un cuento contado no es lexicalmente como un cuento leído: si esta-

mos fuera de un aula y escuchamos la voz de la profesora diciendo: "y el príncipe montó su brioso corcel" sabemos que está leyendo un cuento; no formularía esa construcción si estuviera contando el cuento. La conclusión es que *no se escribe como se habla*, y entonces conocer, apropiarse, utilizar adecuadamente el lenguaje escrito implica, entre otros aspectos, ser usuario de su léxico. Hay que agregar que no existe un léxico común a todos los tipos de texto; "estimado" corresponde a los textos epistolares, pero el príncipe de un cuento no "estima" a la princesa; es decir, no sólo el lenguaje escrito tiene un léxico propio, sino que cada tipo de texto lo tiene.

La presencia de las diferentes categorías gramaticales aumenta o disminuye en los distintos tipos de texto. Así como en los cuentos abundan los adjetivos, en las noticias periodísticas se reducen a lo mínimo (porque se considera que así el texto es más objetivo), y en las recetas proliferan los verbos. Esta propiedad implica que, según la categoría gramatical que nos interese trabajar con mayor sistematicidad en cierto período, conviene recurrir a uno u otro tipo de texto. O a la inversa, que al estar trabajando sobre determinado tipo de texto se amplía la posibilidad de trabajar sobre ciertas categorías gramaticales.

Sabemos que la estructura de un cuento tiene tres partes: inicio, nudo y desenlace; la estructura de una receta de cocina —después de nombrar los ingredientes con sus respectivas cantidades— sigue la secuencia temporal de su preparación; una noticia periodística se estructura en función del qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué. Por lo tanto, reconocer la estructura de los textos es esencial si deseamos aproximarnos a sus propiedades. Conocer la estructura canónica permite, si se desea, transgredirla.

Ningún texto hace de la tipografía una propiedad tan elaborada como el anuncio publicitario; es, evidentemente, el tipo de texto en el que la tipografía se convierte en un rasgo fundamental, se transforma en elemento publicitario. También podemos analizar la tipografía en las noticias periodísticas (la del titular, de la entrada, del contenido), en los cuentos (la del título, nombre del autor, contenido), en el cómic (todo se escribe con mayúsculas), en los textos expositivos (don-

de los subtítulos, diferenciados tipográficamente, indican criterios de subdivisión temática). Actualmente, la computadora permite hacer de la tipografía casi un juego: cuando escribimos en una computadora descubrimos la variedad tipográfica que ofrece; decidir cuándo y qué tipo de letra utilizar se transforma en un componente en ocasiones lúdico del acto de escritura.

El *formato* de un texto es útil para identificar su tipo sin tener que leer ni una sola palabra, atendiendo únicamente a la disposición del texto en el espacio gráfico: las columnas periodísticas; el listado de ingredientes en columna y luego el modo de preparación escrito de manera continua de la receta; las líneas irregulares de la poesía; la ubicación de la fecha, el destinatario, el contenido y el saludo de una carta. Éstas son características que distinguen a cada tipo de texto.

El tipo de texto también determina el *uso posterior* que se dé a la lectura. Algunos se leen y después se tiran (los periódicos); otros se conservan durante semanas (algunas revistas); otros se tiran después de echarles un vistazo, sobre todo si no son de interés particular (los publicitarios); otros se conservan toda la vida (ciertos libros, sean obras literarias o expositivas). En el aula puede hacerse lo mismo: otorgar a cada tipo de texto el destino que socialmente se le atribuye.

El *modo de lectura* depende del tipo de texto y del objetivo del acto de lectura. Cuando leemos un periódico, lo hojeamos, leemos los titulares, nos detenemos ante uno en particular, continuamos con la entrada, tal vez empezamos a leer el contenido, puede ser que terminemos la lectura o la dejemos inconclusa; hay quienes siempre empiezan a leer el periódico por la última página. Cuando leemos una carta, primero averiguamos quién nos la envía, tal vez busquemos luego con avidez alguna información específica que nos interesa especialmente y sólo después nos dedicamos a leer el resto del texto, o lo abandonamos. Cuando leemos una novela, a veces saltamos párrafos (porque la trama es tan acuciante que nos urge saber qué va a suceder, o porque no nos interesa demasiado), otras veces leemos reiteradamente algunos párrafos (por su belleza estética). Cuando leemos un anuncio publicitario, si está bien hecho, seguimos la secuen-

cia de lectura que el autor se propuso, vamos recorriendo los diferentes fragmentos del anuncio de cierta manera, diferente en cada caso. En resumen: lo que *no* hacemos es leer *linealmente*, es decir, leer desde la primera palabra de un texto, de manera continua y ordenada, hasta la última. *En función de qué leemos y qué estamos buscando a través de nuestra lectura adoptamos un modo de leer el texto*. Sin embargo, la forma habitual de leer en la escuela es lineal, continua y ordenada, palabra por palabra, línea por línea; es decir, de una manera que no empleamos fuera de la escuela (casi nunca).

Todo texto que tiene un título mantiene cierta *relación título-contenido*. Dicha relación no es igual entre titular y noticia, título del cuento y cuento, nombre de la receta y receta, título de la poesía y poesía. Además, en cada tipo de texto los títulos varían en su léxico, construcción y extensión. Es evidente que el titular de una noticia tiene un léxico, una construcción y una extensión que hacen que no se parezca en nada al título de un cuento. Los títulos cumplen dos funciones: una es facilitar la anticipación del contenido del texto y otra es llamar la atención del lector; muchas veces leemos un texto porque el título nos despierta interés, curiosidad. La tarea de titular un texto no es fácil, generalmente se hace cuando el texto está terminado o, si se ha puesto antes de producir el texto, con frecuencia se cambia al avanzar o finalizar la producción, porque es evidente que *ya no le va*. El trabajo con los títulos de los textos puede abrir líneas interesantes de análisis.

La *relación imagen-texto* difiere en cada tipo de texto. Las imágenes que suelen acompañar las noticias periodísticas son por lo general fotos —para otorgar veracidad al contenido—; lo mismo sucede con los textos expositivos, aunque muchas veces también incluyen esquemas; las recetas aparecen con la foto del plato ya listo (para que pensemos que quedará igual de apetitoso y atractivo, aunque esto no siempre se confirme en los hechos); los cuentos se suelen ilustrar con dibujos, justamente porque se parte de la idea de que el relato es pura fantasía. Así, cuando un texto se complementa con una imagen, la elección de ésta no es aleatoria: depende del tipo de texto al cual acompaña.

El *sopORTE* es específico de cada tipo de texto y se refiere al objeto físico que lleva un texto. Por cierto, las hojas grandes, no grapadas de los periódicos lucen totalmente diferentes de como se ve un libro, una carta o una revista. Es decir, al ver un soporte de texto podemos anticipar de qué tipo de texto se trata, sin que tengamos que leer nada de lo escrito. Es importante que en el aula los niños utilicen y elaboren soportes adecuados para la producción de los diferentes tipos de texto.

Cada tipo de texto utiliza, generalmente, ciertos *tiempos, modos o formas verbales*. Así, por ejemplo, los cuentos suelen utilizar el pasado, las recetas de cocina el infinitivo y los anuncios publicitarios el imperativo. Podemos, por lo tanto, trabajar tiempos, modos y formas verbales en función del tipo de texto con el cual estemos implicados o, por el contrario, elegir cierto tipo de texto porque nos interesa poner el énfasis en determinado tiempo, modo o forma verbal.

Hay textos que tienen *personajes*. Los tienen los cuentos, algunas noticias periodísticas, los cómics. Los personajes de cada tipo de texto difieren sustancialmente unos de otros: en nada se parecen las hadas, los gnomos, las brujas, los seres de otras galaxias a los presidentes, los ministros, los dirigentes sindicales... (¿o sí?) Comparar las características básicas que tienen los personajes de diferentes tipos de texto (cuáles son las diferencias fundamentales entre los personajes de los cuentos y los personajes de los cómics), así como analizar en cada tipo de texto qué semejanzas y diferencias tienen los personajes (cuál de los cuentos que conocemos tiene más o menos personajes, cuál tiene personajes más o menos fantásticos) puede constituirse en un eje de análisis para las actividades de lectura y de escritura.

Es obvio que la *temática* que aborda cada tipo de texto varía; sin embargo esto no significa que las diferencias sean absolutas. Una misma temática puede ser escrita con una función, cierta estructura, determinado léxico, etc., pero transformarse haciendo, por ejemplo, de una noticia periodística un relato, de una receta un anuncio publicitario, de una carta un cuento. Esto es lo que se hace cuando, por ejemplo, se transforma una novela en un guión cinematográfico. Entonces, cada tipo de texto tiene relativamente ciertas temáticas per-

tinentes, pero es posible modificar determinados aspectos y hacer con ellas otros tipos de texto. El análisis de qué se conserva y qué se transforma —de la temática de un texto— cuando pasa de un tipo de texto a otro es una tarea muy fructífera si se realiza con los niños.

Respecto de las propiedades del sistema de escritura

Comentaré a continuación las propiedades que mencioné en la estructura básica de la planificación.

Sabemos que, antes de iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, los niños realizan trazos similares para dibujar y para escribir. Esta etapa es muy breve cuando los niños tienen ocasión de interactuar con textos, pero también podemos contribuir a que la supere si trabajamos en la *diferencia entre dibujo y escritura*. Si la tarea se centra en identificar *dónde dice*, tanto al leer como al escribir, los niños comienzan rápidamente a distinguir las características de los trazos y la organización espacial correspondiente a cada uno de esos dos dominios.

El proceso de aprendizaje del sistema de escritura tiene ciertas características de *Indole cuantitativa* (cuántas letras lleva una palabra) y *cuantitativa* (cuáles letras lleva una palabra). Los niños tienen al respecto diferentes hipótesis en cada nivel del proceso —como ya lo hemos visto al inicio de esta primera parte del libro— de modo que si se toman en cuenta en las situaciones didácticas por realizar, es posible favorecer el avance del proceso vinculado con cuántas y cuáles letras lleva cada palabra (luego se presentan ejemplos).

Desco subrayar que cuando me refiero a *direccionalidad del sistema* no se trata en absoluto de la direccionalidad del trazo, sino del sistema de escritura. Lamentablemente, con demasiada frecuencia la escuela dedica tiempo y energía para lograr que los niños realicen el trazado de las letras en determinada dirección, como si esto fuera relevante en el proceso de aprendizaje de la producción de textos. No

es así, y esto no constituye nada que merezca la más mínima atención —basta con lograr que las producciones escritas sean legibles y esto se consigue cuando los niños encuentran sentido y función social en sus textos (y mejor aún con la computadora)—; al plantear la direccionalidad del sistema de escritura estoy considerando que hay una convención social: en castellano, de izquierda a derecha y de arriba abajo. Es pertinente trabajar este aspecto en el aula.

Incluyo los *tipos de letras* en este apartado porque suele ser una preocupación importante de los docentes cuando trabajan con niños de las etapas iniciales de la alfabetización. Veamos antes que nada cuáles son los tipos de letra básicos. Se puede decir que son dos: imprenta y ligada —denominada también cursiva o manuscrita—, cada uno de los cuales tiene mayúsculas y minúsculas. Un ejemplo sería "ESCUELA" y "escuela", ambas escritas con letra de imprenta, también denominada "script"; la primera en mayúsculas y la segunda en minúsculas. Ahora: *ESCUELA* y *escuela* están escritas ambas con letra ligada, también la primera en mayúsculas y la segunda en minúsculas, pero la mayúscula de la ligada se utiliza normalmente sólo para la inicial, es decir; no suele emplearse para todas las letras de una palabra. Respecto de los usos sociales de las escrituras hechas a mano, éstos difieren de una comunidad a otra: en México, por ejemplo, se utiliza casi exclusivamente el tipo de letra de imprenta (mayúscula y minúscula) incluso cuando se escribe a mano un texto, mientras que en Argentina es frecuente usar los dos tipos de letra (cada una con sus correspondientes mayúsculas y minúsculas) y en España se escribe casi siempre con la letra ligada para las minúsculas, pero la de imprenta para las mayúsculas.

Esto en cuanto a las costumbres sociales; pero sabemos que cuando los niños que inician el proceso de alfabetización *pueden elegir*, optan generalmente por escribir con letra de imprenta mayúscula. De ahí que en las etapas iniciales de la escolaridad no sólo es conveniente dejarlos que escriban con letras de imprenta, sino incluso fomentarlos; porque así los niños avanzan más rápidamente en el aprendizaje del sistema de escritura convencional. Cuando el tipo de letra ya no

representa un problema, el niño se puede centrar con mayor atención en las propiedades del sistema en cuanto tal (lo que minimiza las dificultades inherentes al trazado). Hoy en día, después de realizar seguimientos prolongados de grupos escolares —desde los comienzos del jardín de niños hasta la finalización de la escuela primaria— se puede afirmar con certeza que aunque *nunca* se haga nada para que cambien el tipo de letra, ni se organicen actividades específicas para que adopten las costumbres de su medio social, los niños lo hacen espontáneamente entre el final de la etapa preescolar y el inicio del segundo curso de primaria. Evidentemente no todos lo hacen al mismo tiempo; cada niño comienza a cambiar el tipo de letra que usa cuando lo considera pertinente y esto ocurre generalmente conforme el sujeto avanza en el conocimiento de la naturaleza del sistema de escritura. ¿Por qué lo hacen? Porque quieren escribir como se hace en su medio social, y el tipo de letra utilizado en los textos escritos a mano es uno de los elementos que caracteriza a dicho medio. De manera que aun si no se hace nada intencional ni sistemático ni propositivo en la escuela, todos los niños adoptan la manera de escribir a mano que se usa en su entorno.

La *ortografía* es, desde luego, una propiedad del sistema de escritura. (Me centraré aquí exclusivamente en la representación poligráfica de los fonemas: cuándo se usa una letra u otra de acuerdo con la norma social aunque no se evidencie en la representación sonora de la palabra.) Si bien admito su importancia y considero deseable que todos los niños logren escribir ortográficamente durante la escolaridad primaria, es una propiedad en la que la escuela pone demasiado énfasis y trata con exclusividad —como *la* condición que debe tener un texto—. Discrepo de la postura según la cual la función del maestro es *corregir la ortografía*.

Para empezar habría que señalar lo siguiente: todo texto es siempre mejorable y por ello podríamos decir que siempre está en borrador —incluso cuando ya ha sido publicado—, si por borrador entendemos el estado de un texto que puede ser retomado y mejorado —y siempre existe esa posibilidad—. La publicación, o cualquier otra forma de

presentación para uso social, representa la etapa en que el autor de un texto decide que sea utilizado socialmente, pero ello no significa que considere imposible mejorarlo. Por eso las reediciones de algunos libros dicen "versión corregida y mejorada" (y no se refieren a la ortografía). Esto significa que, en cierto sentido, no hay versión definitiva.

Por ello, la función del maestro es contribuir a que los textos de los niños mejoren, y esto incluye mejoras de todo tipo: lexicales, de estructura, de relación título-contenido, de tiempo verbal, de coherencia, etc., y también de ortografía. Entonces, de lo que se trata es de priorizar, cada vez que los niños producen un texto, qué tipo de mejora se desea impulsar y actuar en consonancia con ello. Pero antes de hacer intervenciones vinculadas con las mejoras posibles, es imprescindible que, en todos los casos sin excepción, el primer comentario del docente se centre en el significado del texto, en los aspectos semánticos, porque así los niños irán verificando que en todo texto prima *qué se dice ahí*. Además, dicho comentario deberá ser básicamente elogioso. De manera que una vez confirmado que es lo más importante —el significado— y tras haber subrayado los logros obtenidos por el autor, podremos incursionar en las mejoras posibles.

Si se pretende intervenir para mejorar la ortografía, lo fundamental será favorecer en los niños la reflexión ortográfica. *Nunca* tachar ni marcar —con lápiz o rotulador distinto o más notorio del utilizado por el niño— los elementos no convencionales, ni colocar el que sí corresponda en su lugar, sino implantar estrategias que contribuyan a que los niños tomen conciencia de los cambios ortográficos necesarios para adecuarse a la norma. Se pueden hacer comentarios como el siguiente: "Si me permites, te haré una marquita muy suave con lápiz para que tú veas qué letra hay que cambiar y cuando lo hagas borras la rayita que puse." Es decir, se devuelve al niño un problema para que lo piense, en vez de una marca gráfica que afecta deplorablemente su trabajo.

Es habitual que se trabaje en la *puntuación* en relación con pausas temporales (un *punto* implica un intervalo mayor que una *coma*, un *punto* y *aparte* mayor que un *punto* y *seguido*), lo cual empobrece

totalmente la riqueza y la complejidad de este aspecto del sistema de escritura y distorsiona su función. Esto proviene del énfasis que la escuela pone en la lectura en voz alta —como forma habitual de lectura, cuando no es la más común fuera de la escuela—. Nunca hacemos una pausa ante un signo de puntuación cuando leemos, cuando leemos en silencio (que es como solemos leer). El ámbito de la puntuación es rico y complejo; en él, cada autor toma sus decisiones. Indagar, reflexionar, comparar, analizar cuándo y por qué utilizar o no un signo, cuándo y por qué utilizar uno u otro, es un tema digno de interés.

En relación con la *separación entre palabras* es frecuente que los niños empiecen por separar donde no lo indica la norma, o no separando donde sí se debe dejar un espacio. Este tipo de escrituras suele aparecer cuando los niños ya han avanzado relativamente en el dominio del sistema de escritura y la separación empieza a ser un aspecto observable para ellos. En el aula es posible contribuir a que los niños avancen en este aspecto favoreciendo la reflexión sobre los espacios —dónde no hay letras—; para ello se puede recurrir a los textos de la biblioteca —libros, revistas, periódicos, diccionarios, etc.—, y tras su lectura podremos orientar el análisis acerca de esos *huecos* entre palabras, para propiciar la reflexión acerca de por qué están en esos lugares.

Para trabajar con los niños en las propiedades del sistema de escritura, elegimos sobre cuáles hacerlo en función de:

- El tipo de texto con el que vamos a trabajar. No seleccionamos específicamente puntuación si el texto es un anuncio publicitario, porque no se suelen utilizar signos de puntuación en los anuncios; pero sí trabajamos los signos de admiración y de interrogación con el cómic, que incluso los coloca *solos* dentro de los denominados bocadillos o globos, con lo cual podemos profundizar en el significado de dichos signos.
- Las etapas del proceso de aprendizaje del sistema de escritura en las cuales están los niños del grupo (con niños que están en las etapas

iniciales, si la mayoría realiza trazos indiferenciados y sin control de cantidad, no sería pertinente plantearse sistematizar la reflexión sobre la ortografía; tampoco lo sería si con niños que ya producen textos de acuerdo con pautas convencionales nos concentráramos en la direccionalidad del sistema de escritura).

¿Cómo planificar?

Esta propuesta de planeación incluye varios momentos sucesivos, aunque no son restrictivos ni excluyentes:

1. Elegimos un tipo de texto.
2. Seleccionamos las propiedades del texto que se trabajarán.
3. Seleccionamos las propiedades del sistema de escritura que abordaremos durante ese periodo.
4. Diseñamos la secuencia didáctica y las situaciones que incluye.

Vemos en qué consiste cada momento y cómo llevarlo a cabo.

PRIMER MOMENTO: ELEGIMOS UN TIPO DE TEXTO

Antes que nada escogemos el tipo de texto con el cual vamos a trabajar el siguiente periodo —que puede ser de una semana, tres, cinco, o hasta un par de meses—. Aunque la duración siempre es aproximada porque, como sabemos, dependerá de muchos factores, de todas formas prevemos, por ejemplo, si el periodo será breve (un par de días) o prolongado (más de un mes).

¿Con qué criterio elegimos un tipo de texto u otro? Los motivos pueden ser múltiples: es el tipo de texto que en ese momento más deseamos trabajar, o recibimos una variedad de ejemplares interesantes de un tipo de texto en la escuela; también podemos elegirlo

porque cierta propiedad del sistema de escritura que pensamos trabajar lo hace más adecuado, o porque determinado acontecimiento social nos lleva a él. Me parece fundamental hacer hincapié en la multiplicidad de razones que nos pueden conducir a elegir uno u otro; también es posible que confluyan varias y se complementen para la toma de decisiones.

Digamos entonces que —por ciertas razones— hemos elegido un tipo de texto con el cual vamos a trabajar. Si se trata del cuento, recopilamos varios cuentos de diferentes tipos y distintas versiones de uno para leerlos personalmente (lo mismo haríamos en el caso de noticias periodísticas, anuncios publicitarios, recetas, etc.): recopilamos dichos textos específicamente). Porque una cosa es leer un cuento para pasar un buen rato, para leerlo a otro, para escoger un fragmento, para revisar las características de un personaje, para analizar qué uso hace el autor de la puntuación, etc., y otra cosa es leer para organizar el trabajo del aula, que implica hacer un tipo de lectura particular. Como señalé anteriormente, según el objetivo de la lectura de un texto, ésta variará radicalmente, propiciará que se centre en aspectos distintos y, por lo tanto, se encuentran en él otros elementos. También ampliamos nuestro dominio sobre el tipo de texto que nos interesa en particular si leemos bibliografía pertinente que nos brinda la oportunidad de profundizar en él. Es decir, durante este momento de la planificación intentamos sistematizar nuestro conocimiento acerca de las propiedades del tipo de texto seleccionado y ampliamos así nuestras posibilidades de diseñar situaciones didácticas vinculadas a éste.

SEGUNDO MOMENTO: SELECCIONAMOS LAS PROPIEDADES DEL TIPO DE TEXTO ELEGIDO QUE TRABAJAREMOS

¿Por qué seleccionamos las propiedades del tipo de texto sobre las que queremos trabajar? En primer lugar, porque si pretendemos abar-

car *todas* podríamos dedicar el año escolar completo, el ciclo, a trabajar solamente sobre un tipo de texto y, aun así, no sería suficiente. Si, por otra parte, no las seleccionamos, se dificultaría la sistematización del trabajo. Y, por último, porque de esta manera tenemos una guía, una orientación, respecto al tipo de actividades a diseñar. Si hemos elegido el cuento, podemos seleccionar como propiedades las siguientes: personajes, soporte, autor/es, léxico específico y relación título-contenido. Cualquier selección que hagamos de las propiedades del tipo de texto que vamos a trabajar es válida, siempre que podamos sustentarla.

TERCER MOMENTO: SELECCIONAMOS LAS PROPIEDADES DEL SISTEMA DE ESCRITURA QUE TRABAJAREMOS

En un tercer momento determinamos las propiedades del sistema de escritura sobre las que trabajaremos durante ese periodo. ¿Puntuación, direccionalidad del sistema de escritura, ortografía, propiedades cualitativas y cuantitativas de las palabras? Como ya señalé, para seleccionarlas tomamos en cuenta el tipo de texto elegido y los niveles del proceso de aprendizaje del sistema de escritura en los cuales están los niños. Hay casos en los que son las propiedades del sistema de escritura las que determinan qué tipo de texto vamos a trabajar (como cuando elegimos el cómic porque queremos trabajar sobre los signos de interrogación y de admiración).

CUARTO MOMENTO: DISEÑAMOS LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La secuencia didáctica estará constituida por un amplio conjunto de situaciones con continuidad y relaciones recíprocas. Para cada propiedad del tipo de texto seleccionada diseñamos varias situaciones

didácticas diferentes y lo mismo hacemos respecto de las propiedades del sistema de escritura, integrándolas en una secuencia didáctica.

Vamos a continuación, a modo de ejemplo, un listado de situaciones didácticas (los ejemplos de secuencias didácticas están en la segunda parte de este libro).

Ejemplos de situaciones didácticas para trabajar diferentes propiedades del tipo de texto y diferentes propiedades del sistema de escritura

Tipo de texto: cuento

Las situaciones didácticas listadas a continuación conforman un muestrario de posibilidades; es decir, no son para llevarlas a cabo con un mismo grupo de niños ni constituyen una secuencia didáctica, de ahí que también sea aleatorio el orden en el que figuran. Algunas están diseñadas para niños que inician el proceso de alfabetización, otras son pertinentes para niños mayores, de ciclos medios y avanzados de primaria; unas serían adecuadas para niños que aún no han sistematizado ciertas reflexiones sobre el cuento, otras serían conveniente organizarlas después de realizar algún trabajo didáctico anterior. Por lo tanto, se trata de un repertorio de opciones entre las cuales cada docente podrá elegir, adecuar, ajustar y ampliar en función del grupo escolar con el cual trabaje. En particular, las situaciones didácticas referidas al sistema de escritura suelen ser para niños pequeños y algunas —particularmente las de reflexión ortográfica— para niños mayores.

Al trabajar sobre el cuento centramos las actividades de lectura en leer cuentos y las actividades de escritura en escribir cuentos.

CUADRO 2

Situaciones didácticas

Propiedades

del tipo de texto

- Personajes**
- Elaboramos un fichero con los nombres de los personajes de los cuentos que ya conocemos para ir agregando los que conoceremos durante este período. Con ese material organizamos múltiples situaciones: clasificamos las tarjetas con base en diferentes criterios, recordamos las principales características de los personajes, mencionamos alguna intervención decisiva que hayan tenido en los respectivos cuentos, comentamos qué sentimos respecto de cada uno.
 - Hacemos listas de los personajes de varios cuentos (tanto publicados como escritos por los niños) y analizamos en cuáles de ellos hay más personajes o menos, en cuáles hay personajes que son animales, que son niños o niñas, que son personajes fantásticos, que se mueren, que nacen, que se transforman.
 - Analizamos diferentes versiones de un mismo cuento y vemos si aparecen los mismos personajes y si mantienen sus características.
 - Discutimos acerca de las características de los personajes. En grupos pequeños los niños analizan qué cualidades les gustan más o menos de cada uno de los personajes de un cuento, cuál cambiarían —sin que por eso cambie el cuento—, qué característica de un personaje quitarían y por qué. Hacemos luego un listado a dos columnas: los personajes que se conservaron tal como estaban en el cuento y los que sufrieron más propuestas de cambios. Analizamos las causas posibles de cada caso.
 - Buscamos la frecuencia de aparición de cada personaje en el cuento y su papel; así podremos elaborar listas

(Continuación)

de personajes por orden de importancia. De esta forma trabajamos los personajes protagonistas y los secundarios.

- Dibujamos personajes de cuentos de todas las formas en que nos los imaginamos.
- Organizamos dramatizaciones en las que, haciendo lo mínimo posible (sólo con gestos o con poquísimas intervenciones verbales), representamos un personaje para que los demás adivinen de qué personaje se trata.

...

Soporte

- Clasificamos los libros de la biblioteca en cuentos y no cuentos (discutimos acerca de cuándo el soporte es suficiente para establecer la distinción y cuándo hay que leer un fragmento del texto para hacerlo).
- Analizamos qué datos aparecen en el soporte del cuento.
- Comparamos los diferentes tipos de soporte de los cuentos, distinguimos las colecciones, las antologías, los cuentos individuales.
- Discutimos qué tipo de portada llevará el libro de cuentos que elaboraremos entre todos, cómo será el diseño, qué habrá entre la portada y la primera hoja del cuento; resolvemos problemas de paginación, índice, etcétera.

...

Autor/a
autores/as

- Buscamos datos biográficos de los autores de los cuentos.
- Organizamos un fichero de cuentos por autores.
- Recopilamos diferentes versiones de un mismo cuento y analizamos quién hizo la primera y cómo surgieron las demás (por creación, por recopilación de transmisión oral), quiénes hicieron las otras versiones, cuándo aparecieron las diferentes versiones.
- Conjeturamos, después de leer un fragmento de un

(Continuación)

- cuento, la época del autor.
- Buscamos similitudes entre los cuentos escritos por un mismo autor.
 - Analizamos la importancia de poner los nombres de los niños cuando escriben sus propios cuentos, para que aparezca en cada caso el nombre del autor respectivo.
 - ...
 - Leemos un mismo párrafo en dos versiones del mismo cuento y analizamos cuál es más bello lexicalmente, es decir, cuál es más literario.
 - Discutimos qué palabras de un fragmento podrían parecer más propias de un cuento.
 - Intentamos sustituir palabras, si lo consideramos conveniente, para que sea más estético, y determinamos en qué casos sería más adecuada cada propuesta de sustitución.
 - Listamos palabras prototípicas de los cuentos.
 - ...
- Relación título-contenido**
- Anticipamos, a partir del título de un cuento, cuál puede ser el contenido.
 - Proponemos, a partir del contenido, cuál puede ser el título de un cuento.
 - Buscamos los títulos de los cuentos que nombran a los personajes protagonistas o que se refieren a ellos aun que no sea por su nombre.
 - Analizamos qué aspectos o elementos del cuento suelen tomarse en cuenta en el título.
 - Listamos títulos de cuentos y analizamos sus diferencias y semejanzas.
 - ...

CUADRO 3

Propiedades del sistema de escritura	Situaciones didácticas
Propiedades cuantitativas y cualitativas	<p>Con el fichero de los nombres de los personajes, compartamos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los que tienen más letras y los que tienen menos. • Los que empiezan o terminan con la misma letra. • Los que comparten inicial con los nombres de los niños de la clase. • Los que tienen la misma letra en medio. <p>...</p>
Separación entre palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Con el mismo fichero, agrupamos los nombres simples y los compuestos. • Analizamos los títulos de los cuentos que hemos leído, comparamos si tienen más o menos palabras, las contamos y observamos cómo sabemos dónde empieza y termina cada una. • Fotocopiamos un párrafo de un cuento ya trabajado y, en parejas, pintamos los huecos entre palabras. Confrontamos si todos encontramos la misma cantidad y discutimos las causas. • Ante un párrafo de un cuento que estamos escribiendo en la pizarra —como escritura colectiva—, proponemos sustituir una palabra por otra que consideramos más pertinente para ese caso y nos preguntamos desde dónde hasta dónde tenemos que borrar. <p>...</p>
Direccionalidad del sistema de escritura	<ul style="list-style-type: none"> • En cada equipo escogemos un cuento y, utilizando la portada, pedimos señalar dónde se empieza a leer y en qué dirección. Contrastamos hipótesis. • Escribimos en la pizarra algún párrafo del cuento con

(Continuación)

el que vamos a trabajar; al terminar la primera línea nos preguntamos dónde continuamos escribiendo.

- Después de leer un cuento retomamos la portada del libro y repetimos la lectura del título, debatimos dónde de dirá eso, dónde se empieza a leer y hacia dónde se sigue.
- Cuando escribimos una lista de personajes en la pizarra, trazamos la primera letra del nombre de alguno de los personajes y preguntamos dónde ponemos la segunda letra (señalando a la derecha, a la izquierda, arriba y abajo de la anterior).
- Cuando vamos a escribir, por parejas, el título de un cuento (abajo pondremos la lista de los personajes correspondientes y luego contrastaremos dichas listas entre todos), planteamos si comenzamos en el extremo de la derecha o de la izquierda de la hoja.

Ortografía

- Escribimos en la pizarra, por ejemplo, "gigante" —como uno de los personajes que aparecen en el cuento que estamos analizando— e indagamos si va con *g* o con *j*, dónde y por qué. Orientamos el diálogo hacia otros casos conocidos donde a la *g* le corresponde a veces un sonido y a veces otro. También buscamos ejemplos referidos a la *j* y discutimos si le corresponde siempre el mismo sonido o no.
- Después que los niños escriben en sus hojas, según sus criterios, los nombres de los personajes del cuento por orden de importancia, hacemos una puesta en común para ver si los criterios coinciden. Posteriormente centramos el análisis en los aspectos ortográficos: vemos si todos los niños escribieron dichos nombres con la misma ortografía; en ambos casos —y tomando ejemplos tanto de escrituras convencionales como no conven-

(Continuación)

cionales— orientamos la discusión a indagar cuál consideraran que es la escritura convencional y por qué. PlanTEAMOS luego, como problema, qué podemos hacer para verificarlo, intentando identificar las posibles fuentes de información ortográfica: el propio cuento leído, el diccionario, otros sujetos de la escuela o de la familia, etcétera.

- Clasificamos los nombres de los personajes de cuentos que presentan dificultad ortográfica y los que no.
- Escribimos una lista de los títulos de los cuentos analizados en el último periodo, para comentar semejanzas y diferencias. Luego analizamos cuántas veces aparece la *h*, cuántas veces la *v* y cuántas la *b*, entre otras e intentamos hallar explicación a los diferentes casos.

...

Se trata de que las situaciones didácticas estén centradas en leer y en escribir, en reflexionar, cuestionarnos, discutir y avanzar en el dominio del lenguaje escrito, en este caso, a través del cuento. Hay que tener presente que las situaciones referidas a las propiedades del sistema de escritura siempre se diseñarán en función del tipo de texto con el cual estemos trabajando. Así, el tipo de texto es un eje organizador de las situaciones didácticas.

Planificación anual

Al hacer la planificación global del año escolar podemos hacer algo como lo anotado en el cuadro 4.

Sabemos que el *nombre propio* desempeña un papel particular en las etapas iniciales de la alfabetización y contribuye específicamente al aprendizaje del sistema de escritura, pero no necesariamente al do-

CUADRO 4

Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero...
Nombre _____				
propio _____				
Cuento	Receta	Carta	Anuncio →	

minio del lenguaje escrito en cuanto tal. Por lo tanto, aunque se utiliza regularmente durante el curso escolar —con niños que todavía no escriben convencionalmente—, no abarca un período específico de trabajo sistemático: nos acompaña —mientras trabajamos con diversos tipos de texto—, y hacemos con él actividades cotidianas puntuales.

Paralelamente entonces a la organización de actividades sobre el nombre propio, organizamos las secuencias didácticas. Ya hemos dicho que la segunda parte del libro está dedicada a las secuencias didácticas, así que por el momento sólo señalaremos que en la planificación anual se organizan secuencias referidas, por ejemplo, para el primer mes o mes y medio, al cuento. Posteriormente, a la receta; tal vez desde finales de noviembre, a la carta. En enero se puede empezar a desarrollar una secuencia didáctica sobre el anuncio publicitario, para luego —analizando los anuncios publicados en periódicos y sus diferencias con las noticias— abordar la noticia periodística. Y así continuamos.

¿Qué tipos de texto son apropiados para cada nivel educativo? Los que el docente considere prioritarios. No hay tipos de texto que sean mejores para niños pequeños ni existen otros que sean mejores para mayores, lo que varía es el nivel de profundidad con el cual pueden abordarse. No obstante, sí podríamos señalar que, por ejemplo, la reseña literaria, los refranes o los artículos de opinión son tipos de texto más aprovechables en cursos superiores de primaria que en los inicios del jardín de niños. Cualquier tipo de texto se puede trabajar con todos los grupos escolares, aunque obviamente en cada caso se

hará de acuerdo con las posibilidades y circunstancias —entre otras, fundamentalmente, el entusiasmo del maestro—.

Además de la secuencia didáctica

Si bien este capítulo gira en torno a la planificación, es necesario señalar que, además de las secuencias didácticas, existen otras situaciones que hay que tener en cuenta:

- Situaciones puntuales
 - a) Diseñadas
 - b) Imprevistas
- Situaciones de rutina

Las *situaciones puntuales diseñadas* son aquellas que podemos prever y planificar pero que no guardan relación con la secuencia didáctica. A veces surgen por un acontecimiento que deseamos destacar, por un tipo de reflexión que nos interesa promover, por un juego que queramos organizar, etc. Tal vez nos interese ocuparnos de cierto hecho social, político, deportivo o de algún otro género, y, para ello, discutimos las noticias, leemos algunos párrafos del periódico, comentamos qué dijeron al respecto en la televisión. Y esto puede suceder mientras estamos desarrollando, como secuencia didáctica, el trabajo con el cómic o con la receta. En un momento dado quizá deseemos jugar al "ahorcado"; en tal caso, prevemos cuándo y cómo, y lo hacemos con total independencia de la secuencia didáctica que estamos desarrollando.

Las *situaciones puntuales imprevistas* son aquellas que surgen por iniciativa de los niños o de las circunstancias y que no habíamos considerado; por lo tanto, se trata de situaciones que no planificamos, pero que asumimos y llevamos a cabo porque parecen pertinentes. Si un niño de la clase cuenta que su abuelo cumplió años, podemos considerar que este hecho es significativo y retomarlo, abrir espacio a

las participaciones y organizar, tal vez, la elaboración colectiva de una tarjeta de cumpleaños para enviársela. Si una maestra de la escuela está ausente y sus alumnos se reparten en las distintas aulas, tal vez resulte interesante que los niños del grupo presenten y expliquen a los visitantes los materiales que tenemos en la biblioteca —y los de otras zonas del aula— y cómo los obtuvimos. Son situaciones totalmente autónomas respecto de la secuencia didáctica que estemos desarrollando durante determinado período.

Las *situaciones de rutina* son aquellas que se realizan cotidianamente. Entre ellas están el control de asistencia, el uso de calendarios, el listado de las actividades del día, la elección de los *encargados* (niños designados cada día para colaborar con el maestro). Estas actividades favorecen cierta estabilidad diaria y, además, pueden constituirse en auténticas situaciones de aprendizaje siempre que no se realicen de un modo rutinario —valga la redundancia—.

Por último, desarrollar una secuencia didáctica no significa que sea la única que se esté llevando a cabo. Puede haber simultaneidad de secuencias didácticas. Por ejemplo, mientras se trabaja con el cuento como tipo de texto puede desarrollarse una secuencia didáctica relacionada con el aprendizaje de la matemática. Si en la escuela se intenta decidir entre comprar una cámara de video o una computadora —porque hay dinero disponible—, los niños podrán hacer estimaciones; por ejemplo, cuál de los dos aparatos es más caro. También pueden buscar información en anuncios de venta y comparar las notaciones numéricas correspondientes a los precios, y de allí obtendrán los datos que necesitan; visitarán tiendas donde venden esos aparatos para informarse de las ventajas y desventajas de las diferentes marcas. Si el aparato que prefieren comprar supone el desembolso de una cantidad mayor que la disponible, discutirán si hay formas de obtener lo que falta y harán todos los cálculos pertinentes. Esta secuencia didáctica podrá desarrollarse entonces durante una semana, o el tiempo que sea necesario, y a la vez continuar con la secuencia referida al cuento; se intercalarán actividades correspondientes a cada una manteniendo la autonomía de una secuencia respecto de la otra.

En cuanto a las situaciones y secuencias didácticas, las hay *universales y específicas*.

Universales denomino a las situaciones y secuencias didácticas pertinentes para realizar con cualquier grupo, sea de jardín de infantes, primaria, secundaria o adultos. Por ejemplo, que el docente lea un texto en voz alta y se analicen las semejanzas y diferencias que guarda con otros textos trabajados, que se reescriban fragmentos de éste, que se ponga un título, que se indague acerca del autor, etc. Todas estas situaciones (que si se organizan con mayor profundidad podrían dar lugar a secuencias didácticas) se pueden realizar con cualquier grupo de sujetos, independientemente del nivel o ciclo educativo en el que estén.

Las situaciones y secuencias didácticas *específicas* son aquellas que responden a las características del grupo. Aquí cabe señalar que *no se trata de situaciones adecuadas para grupos de niños de tres años pero que no lo sean para niños de cuatro*, así como no las hay que sean adecuadas para sujetos de veinte años pero no para los de veinticinco. La especificidad de la que hablo corresponde a períodos amplios; algunas situaciones y secuencias didácticas son más adecuadas para niños pequeños (de dos, tres, cuatro, cinco años...), mientras que otras son más pertinentes para niños un poco mayores (de ocho, nueve, diez, once años...). Por ejemplo, en el caso del anuncio publicitario podemos analizar las diferencias que presenta el texto cuando es transmitido por la radio, por medios gráficos —revistas, letreros, periódicos, etc.— o por televisión, es decir, qué variantes adopta el texto cuando se utiliza un medio exclusivamente sonoro, un medio visual o un medio audiovisual; éste es un tipo de análisis que para los niños pequeños podría presentar ciertas dificultades, mientras que puede ser sumamente enriquecedor para niños mayores.

Considero de especial interés el diseño de situaciones y secuencias didácticas *universales*, dado que la distinción por niveles o edades es muy frecuente, no así la reflexión acerca de situaciones óptimas para realizar con cualquier sujeto o grupo.

Comentarios finales

Dos preocupaciones, al menos, me generan las interpretaciones que puedan hacerse de esta propuesta: qué significa trabajar las propiedades de los tipos de texto y qué concepto de flexibilidad didáctica está implícito en ella.

En relación con la primera: trabajar las propiedades de un tipo de texto quiere decir organizar situaciones que contribuyan al avance del grupo en el proceso de reflexionar y cuestionarse acerca de ellas, analizarlas y contrastarlas ante la escritura y lectura de los diferentes tipos de texto; no significa enseñarlas en el sentido de *transmisión* que tiene este término. Es importante insistir en esto porque hay casos en los que, sin modificar el modelo de enseñanza, maestros que se interesan por propuestas como ésta empiezan a *enseñar* las propiedades que tienen los textos, las explican, las enumeran y ponen ejemplos. El objetivo es que los niños las *aprendan*, sepan decir las, listarlas, dar ejemplos. El modelo continúa siendo transmisivo, el papel del niño sigue siendo receptivo y de reproductor, el lenguaje escrito permanece como un contenido exclusivamente escolar y, lo que es peor, el maestro piensa que ha incorporado propuestas innovadoras.

En relación con la segunda preocupación: toda propuesta didáctica implica riesgos; uno de ellos es que se adopte con rigidez, con cierta *ortodoxia*. Al respecto, es oportuno subrayar que esta propuesta puede ser una alternativa útil, pero que busca ser plástica, flexible. No tendría sentido trabajar cada tipo de texto de manera aislada. Sabemos que las fronteras que separan los distintos tipos de texto no son absolutas y, además, no se puede avanzar en la conceptualización de un tipo de texto si no es por relación y contraste con otros. El trabajo con cada tipo de texto sirve para profundizar y sistematizar algunas de sus propiedades, pero es fundamental no hacer de cada uno de ellos un compartimento estanco. Así, podemos elegir cierta propiedad para analizar a lo largo del curso escolar en todos los tipos de texto que trabajemos, por ejemplo: abordar el léxico con el cuento, el anuncio publicitario, la carta, la noticia, la receta, etc., justa-

mente para profundizar en el léxico del lenguaje escrito como tal y en las semejanzas y diferencias que existen entre los distintos tipos de texto. La flexibilidad consiste en considerar que las secuencias didácticas provocan la necesidad —o podemos provocarla— de recurrir a varios tipos de texto simultáneamente (lo vimos en el ejemplo de planificación didáctica: al trabajar autores de cuentos, utilizamos biografías, que constituyen otro tipo de texto); trabajar un periódico abarca diferentes tipos de texto: noticia, cómic, ensayo, carta, anuncio publicitario, entrevista, etc. La flexibilidad también está presente cuando, al estar trabajando sobre determinado tipo de texto, un niño o una niña trae por desco o interés personal un ejemplar de otro tipo de texto, no lo dejaremos para el periodo que habíamos previsto, tal vez un mes o dos más tarde, sino que le haremos un espacio. Si bien lo señalado es obvio, conviene destacarlo porque la flexibilidad es una característica fundamental que debe existir siempre en el trabajo didáctico. Porque

considerar el aprendizaje como un proceso de reorganización —y no como una simple yuxtaposición de conocimientos que se agregan unos a otros— supone la imposibilidad de predeterminedar secuencias independientes de la actividad estructurante del sujeto y exigen entonces del plan de trabajo una flexibilidad suficiente como para modificarse en función de las relaciones que los niños establezcan tanto entre los conocimientos que están construyendo como entre éstos y los que ya han construido, así como para abordar los nuevos problemas que ellos se planteen a partir de las nuevas relaciones que han establecido.⁸

Así, flexible es la propuesta, flexible es el aula, flexibles son las secuencias didácticas, la escuela, el maestro; es a través de dicha flexibilidad y apertura como la enseñanza cobra una nueva dimensión.

⁸ D. Lernet y A. Palacios, *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*.