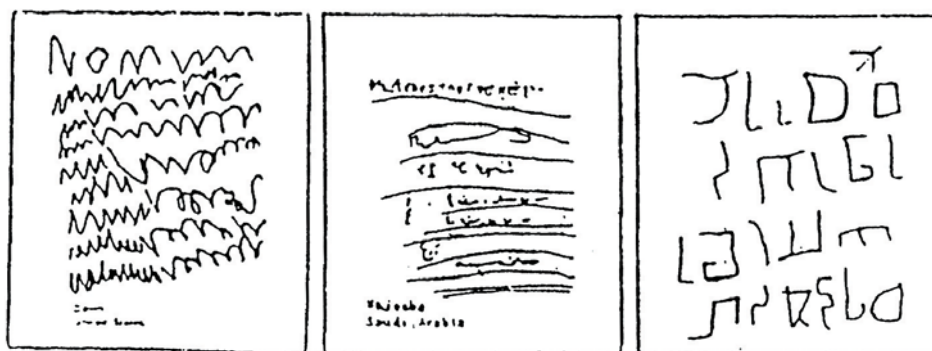


ESCRITURA

Escritura

Los saberes que se ponen en juego

En las actividades alfabetizadoras que realizan en su entorno primario, los chicos aprenden sobre la lectura y la escritura antes de su ingreso a la escuela. Diversas investigaciones han permitido comprobar que, desde muy pequeños, están interesados en la escritura. Comienzan produciendo garabatos, después copian y preguntan por las letras y los sonidos, siguiendo un proceso que los conduce a la escritura convencional. Es decir que, cuando los niños tienen oportunidad de experimentar, la escritura aparece a partir de sus primeros trazos, mucho antes de que aprendan el sistema propio de su cultura. Así lo muestran los siguientes ejemplos, en los que chicos de distintos lugares imitan los rasgos gráficos y realizan los gestos de las formas de escritura propias de su comunidad.



Escrituras de niños de 4 años de Estados Unidos, de Arabia Saudita y de Israel (en ese orden). Tomado de Harste y Woodward (1989).¹

¹ Todas las obras mencionadas a lo largo del Eje pueden encontrarse en la Bibliografía al final de este Cuaderno.

Al ingresar a 1^{er} año/grado, los chicos conforman un grupo heterogéneo en cuanto a sus experiencias y conocimientos en relación con la escritura. Tienen distintos saberes respecto de qué es y para qué sirve escribir. Por otra parte, sus producciones escritas manifiestan diferencias en relación con la comprensión del principio alfabético de escritura. Unos escriben de memoria su nombre y algunas palabras conocidas. Otros hacen el gesto gráfico o intentan escrituras que todavía no son convencionales. Habrá quienes escriban omitiendo letras y otros que se nieguen a escribir. Esta diversidad en los puntos de partida de los alumnos constituye un desafío para la escuela y los docentes, que deberán garantizar múltiples situaciones de escritura en las que todos puedan participar y aprender.

En relación con este Eje, para el 1^{er} año/grado se han priorizado dos aspectos centrales en el aprendizaje de la escritura: la escritura de textos en colaboración con el docente y la escritura de palabras y oraciones.

La escritura de textos que se realiza en colaboración con el docente supone en 1^{er} año/grado un alto nivel de implicación de este, para gestionar la discusión y el consenso acerca del propósito del texto, y también para colaborar en la ideación y redacción, así como en la relectura y reformulación de lo que se ha escrito, en situaciones de dictado y de escritura compartida.

Por otra parte, dado que se trata de 1^{er} año/grado, también se ha priorizado la escritura de palabras y de oraciones en distintos textos: afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc. La escritura de palabras y oraciones genera situaciones que permiten reflexionar más puntualmente acerca de distintos aspectos del sistema alfabético.

Propuestas para la enseñanza

A continuación, se desarrollarán distintas propuestas relativas a la escritura de textos en colaboración con el docente, y a la escritura de palabras y oraciones en contexto.

El maestro escribe los textos que los chicos le dictan

Como ya se ha dicho, los chicos llegan a la escuela con saberes distintos respecto de la escritura. Para que todos participen en situaciones de escritura de textos, es necesario que los maestros asuman de manera provisoria algunas subtareas del proceso de escritura que los alumnos aún no están en condiciones de llevar a cabo solos. Para alfabetizarse, un chico necesita ser aceptado, ser sumado e incorporado a la comunidad escolar y a la institución

en la que la lectura y la escritura son bienes culturales y capital simbólico a ser compartido. El maestro es su mejor, más cercano, y muchas veces único, ejemplo de escritor.

“La escritura es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento.” (Ong, 1993: 87).

¿Cómo organizar la escritura colectiva de textos?

Las primeras situaciones de escritura colectiva de textos son aquellas en las que los alumnos le dictan al docente y este escribe a la vista de todos (en el pizarrón, en una hoja de papel grande, etc.).

Para comenzar, los chicos discuten y, con la colaboración del maestro, acuerdan el propósito del texto y dicen lo que quieren escribir. Se prepara, así, un “borrador oral” como base para el texto escrito que producirán entre todos.

Luego de ese “borrador oral”, el docente escribe, lentamente y a la vista de todos, lo que le dictan uno o varios chicos. De esta manera, los niños van comprendiendo que la escritura es lenguaje (no todos saben esto). También observan que hay una direccionalidad fija de la escritura (en nuestro sistema, de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo). En este proceso, el docente no se limita a transcribir lo que le dictan: muestra cómo se relaciona el texto escrito con el oral y hace notar que no todo lo que se nos ocurre se puede escribir tal como se dice. Para eso, va comentando (y alienta o pide comentarios) algunas decisiones que toma respecto de la relación oralidad-escritura: la separación de palabras, la puntuación, el uso de mayúsculas,² la ortografía, el vocabulario que elige a partir de lo expresado por los niños, etc. Al mismo tiempo, explicita (y pide a los chicos que expliciten) decisiones respecto de algunas convenciones de la puesta en página: por dónde se comienza a escribir, por dónde se sigue cuando se llega al final del renglón, etc. Puede suceder que la participación de los chi-

² El tipo de letra que conviene usar depende de varios factores: cuál es el más conocido por los chicos, cuál es el que están trabajando en ese momento y cuál es el que se usa preferentemente en los textos como el que se está produciendo (una invitación en cursiva, un afiche para la cartelera en imprenta mayúscula).

cos sea muy escasa las primeras veces, pero aun así es importante que el docente muestre lo que piensa y hace cuando escribe.

En esta secuencia de trabajo, la última etapa consiste en la lectura, discusión y corrección de la versión que está a la vista de todos. El maestro propone revisar el texto en forma conjunta y sugiere “mirar” un aspecto por vez: si está escrito todo lo que querían decir o si se olvidaron de algo, si el orden es el más conveniente, si hay repeticiones excesivas. En caso de que se trate de un texto complejo, como una narración, es conveniente que esta revisión no se realice el mismo día en que se escribió la primera versión, dado que la distancia temporal les permite a los chicos volver al texto descansados y con una mirada renovada.

Finalmente, según el propósito con que se haya escrito el texto (enviar un mensaje para las familias o conformar una antología, por ejemplo), los chicos pueden copiar la versión final en el soporte apropiado: sus cuadernos, una tarjeta, un afiche, etcétera.



La práctica de la copia forma parte de la historia misma de la escritura. De hecho, antes de la invención de la imprenta, se trataba del único medio para disponer de nuevos ejemplares de un mismo libro. Esta práctica todavía pervive: copiamos lo que queremos conservar para leerlo una y otra vez o para “regalarle” a otros aquello que nos ha conmovido: poesías, graffitis callejeros, frases que reclamaron nuestra atención. Se trata de un modo de atesorar ideas y formas de decirlas. En la escuela, a menudo la copia ha sido una práctica despojada de estos sentidos, lo que la ha convertido habitualmente en una actividad disciplinadora, rutinaria, cristalizada. Por eso, es un reto permanente inscribir la copia en situaciones que le den sentido en el marco de la propuesta de enseñanza. Los chicos deben entender qué están copiando y saber para qué lo hacen.

Quando los alumnos ya dominan el sistema alfabético, se equivocan más al copiar. Estos errores son, en realidad, signos de progreso. Evidencian que ya no utilizan la estrategia de copiar letra por letra, sino que leen la palabra completa y la escriben solos. Frente a estos errores, corregirlos en exceso podría llevarlos a retornar a la estrategia anterior. También podemos ayudarlos a copiar indicándoles las convenciones de puesta en página (márgenes y renglones), y orientando a los que suelen “perdersen” tanto en el pizarrón como en la propia hoja. Incluso se puede mostrar cómo trazar alguna letra con la que la mayoría tenga dificultades.

¿Qué textos?

Múltiples son las situaciones que invitan a la escritura de textos colectivos. Como lo saben todos los docentes que lo experimentan día a día en su práctica, no faltan ocasiones para producir en conjunto con los chicos distintos tipos de textos: la renarración de una experiencia personal, un cuento inventado por todos, una receta, una eschuela o invitación para los padres, tarjetas de cumpleaños, la comunicación de una noticia importante para el grupo o rutinas y responsabilidades para el cuidado de plantas o animalitos en el aula.

La necesidad de escribir no se produce solamente a partir de las actividades que se desarrollan en Lengua. El aprendizaje de los distintos campos del conocimiento (Matemática, Ciencias, Tecnología) requiere situaciones de escritura de textos.

A continuación, algunas propuestas para generar este tipo de prácticas.

El diario mural

En la vida personal, como en la de los pueblos, la escritura permite construir memoria de acontecimientos pasados y de anhelos para el futuro. Escribimos para dejar huellas de lo que queremos conservar y también de nuestros proyectos. Escribir es una forma de resistirse al olvido.

La práctica de la escritura de diarios íntimos que registran día a día los sucesos que nos acaecen pertenece más bien al ámbito privado. Sin embargo, por la fuerza de la historia, algunos de estos documentos terminan socializados y con un carácter público; así, se convierten en registros de una experiencia social del pasado. Un diario mural en el aula puede portar ese doble carácter: nos permite registrar lo que nos acontece día a día y, al mismo tiempo, preservarlo para que otros y nosotros mismos podamos volver a esos textos en el futuro.

El diario mural hace posible que, a partir de lo que se esté trabajando en los distintos campos del conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias, Educación Artística, etc.), el grupo actualice diaria o semanalmente lo que ha aprendido, trabajado, discutido, creado. En Lengua, se pueden pegar en la cartelera recomendaciones de las lecturas que más se han disfrutado, curiosidades, juegos de palabras, chistes, adivinanzas; además, a partir de los relatos de experiencias personales, se pueden escribir las noticias del aula y darlas a conocer.

Revisitar el diario con cierta periodicidad es una práctica en sí misma: lleva implícita la idea de que lo que se escribió tiene valor y también ayuda en el proceso de ir reconociéndose en las propias escrituras.

Mensajería de 1^{er} año/grado

Los mensajes a la familia por la vía del cuaderno suelen ser también una práctica habitual. Recrearla, sacarla de su propia rutina, tiene el sentido de establecer lazos entre la escuela, el aprendizaje de los chicos y sus espacios de socialización. Además, es un desafío construir nuevos sentidos para estas comunicaciones y revisar el modo en que tienen lugar.

Una forma de entrar en diálogo con las familias es por medio de “mensajitos”, contruidos colectivamente, en los que se cuenta qué y cómo se está aprendiendo. Otra forma son las notas de invitación a fiestas, de comunicación de novedades, de pedido de materiales o de solicitud de colaboración o información sobre algún tema. Usualmente, se trata de una tarea que encara el docente. Los chicos, limitados al rol de “carteros”, a veces se olvidan de mostrar esos mensajes a sus familias. Al no haber participado en su redacción, el texto les resulta ajeno y no advierten la necesidad de su transmisión. El desafío es, entonces, construir nuevos sentidos y nuevas formas de producción y circulación para estas comunicaciones.

La propuesta es que el maestro escriba los mensajes junto con los chicos. Primero, les comenta lo que considera necesario transmitir a las familias. Luego, entre todos se acuerda la forma del texto que se enviará. Los chicos pueden dictar el mensaje. El maestro dirige la tarea y escribe en el pizarrón. Finalmente, los chicos copian el texto en sus cuadernos o el maestro lo copia para ellos si es muy largo.

En otras ocasiones, los mensajes pueden tener como propósito hacerle un pedido al director, comunicarse con alumnos o maestros de otras secciones, hacer sugerencias para que se discutan en el equipo directivo, dirigirse a la Asociación Cooperadora. Se trata de interesantes oportunidades para pensar entre todos acerca de la función de la escritura y escribir conjuntamente esos textos. El nacimiento de algún hermano, un casamiento, una mudanza, entre otras ocasiones especiales, también pueden ser puntos de partida para escribir entre todos mensajes y notas.

Escribir relatos de experiencia personal

Se trata de una actividad a partir de la cual los chicos empiezan a escribir luego de escuchar una historia contada por uno de ellos. Al poner por escrito una historia ya contada, entre todos van resolviendo problemas vinculados con la organización de las ideas, el uso del vocabulario, la construcción de las frases. Por otra parte, dado que quien contó la historia está presente, pueden surgir nuevas preguntas que no aparecieron durante el relato oral. Y así también, de manera intuitiva, los chicos van notando algunas de las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

Esta práctica de escribir lo que otro ha contado ayuda a resolver, en gran medida, el proceso de búsqueda y organización de las ideas, que resulta un desafío a la hora de escribir y que requiere un esfuerzo tan importante (e interesante) que a los niños pequeños les hace pasar inadvertida la forma en que se narra.

El siguiente registro muestra la organización de una escritura colectiva de una experiencia personal relatada previamente por una nena. Lo transcribimos dividido en tres partes.

Registro (parte 1)

Maestra: *–Vamos a escribir la historia que nos contó Marcela, para colgarla en el diario mural. Primero vamos a pensar un título [...]*

Federico: *–Marcela...*

Martín: *–... salvó su casa.*

Micaela: *–Una nena contra el fuego.*

Maestra: *–¡Me encantan los dos! ¿Y a ustedes?*

Varios chicos: *–Sí.*

Marcela: *–A mí me gusta que diga mi nombre.*

Maestra: *–Tiene razón... ¿Y si los mezclamos?*

Martina: *–Marcela...*

Federico: *–... salvó su casa.*

Martina: *–No. Marcela...*

Marcela: *–... contra el fuego. Marcela contra el fuego.*

Inicialmente, frente al requerimiento de la maestra, los chicos proponen títulos alternativos.

La maestra expresa su opinión. Ante el pedido de Marcela, plantea la consigna de construir un nuevo título a partir de la combinación de las dos propuestas originales.

Registro, (parte 2)

Maestra: *–Muy bien, lo escribo. Mmm, no, mejor que Marcela escriba su nombre.*

(Marcela pasa a escribir su nombre. La maestra completa el título.)

Maestra: *–Muy bien, ya tenemos el título, ¿cómo seguimos?*

Diego: *–Abajo.*

Maestra: *–Sí, voy a escribir abajo, porque el título ya está.*
(Silencio.)

Federico: *–Marcela apagó el fuego de la cortina.*

Martina: *–No, primero eso no.*

Maestra: *–Fede, muy bien, pero Martina tiene razón. Vamos a dejar eso para el final, ese es el final de la historia. Acordate bien de lo que dijiste y después me lo dictás.*

Registro, (parte 3)

Yohanna: *–Una nena...*

Marcela: *–Marcela...*

Yohanna: *–Una nena en su casa que se quemó la cortina. Apagó el fuego.*

Maestra: *–Muy bien, Yohanna. A ver, Una nena estaba ...*

Yohanna: *–Una nena estaba en su casa se quemó la cortina.*

Maestra: *–Una nena estaba en su casa. Punto.*

Yohanna: *–Se quemó la cortina.*

Marcela: *–No, se quemó, yo la apagué.*

Yohanna: *–Pero se quemó.*

Dado que la noticia es sobre Marcela, la maestra le pide a ella que pase a escribir su nombre una vez que han llegado al título buscado. Luego, la maestra continúa con la escritura del título porque Marcela aún no escribe convencionalmente. Sobre la base de lo escrito, Diego da una indicación sobre el formato. Ante su intervención, la maestra amplía lo dicho por Diego, explicando la razón de su propuesta.

Resuelta la escritura del título, Federico propone comenzar la escritura-relato, contando el final de la historia. Martina, a partir de sus intuiciones sobre la narración, objeta la propuesta. La maestra expande lo dicho por Martina y le propone a Federico no olvidarse de lo que dijo para retomarlo luego.

Yohanna intenta empezar el relato y la maestra le da pistas para que organice la oración.

Resuelto el primer enunciado, la maestra muestra cómo se organizan el escrito y la oración, al decir "Punto". Surge una discusión sobre el léxico: si se escribe "se quemó", no queda claro quién apagó la cortina. La maestra le pide más información.

Federico: –*Toda no.*

Maestra: –*Uy, qué lío. ¿Se quemó o no se quemó?*

Marcela: –*Un poquito.*

Maestra: –*Ah, se quemó un poquito, pero vos la apagaste.*

Marcela: –*Sí.*

Maestra: –*¿Y cómo podemos decir eso?*

Federico: –*Se quemó un poquito.*

Martín: –*Una parte.*

Julieta: –*Se empezó a quemar.*

Julián: –*Se incendió.*

Maestra: –*Muy bien: se empezó a quemar la cortina, ¿qué cortina?*

Julieta: –*Se empezó a quemar la cortina de la cocina.*

Aclarada la confusión, entre todos buscan maneras de expresar lo que realmente sucedió.

Julieta lo intenta y la maestra la ayuda por medio de una pregunta para que pueda expandir la oración que propuso.

Como se ve, las tareas de escritura a partir de una historia ya contada ofrecen a los chicos la posibilidad de reflexionar, con ayuda del docente, sobre el ordenamiento de la oración, sobre las convenciones propias de la escritura y sobre las mejores formas de conectar las ideas y de decir algo por escrito.

Escribir textos ficcionales

El aula puede ser también el espacio para escribir historias a partir de consignas de invención. Para que los chicos inventen historias y personajes, se pueden proponer pautas clásicas de taller como: “instrucciones inútiles” (... para sacarle pulgas al perro, para guiñar un ojo, para comer alcauciles, etc.); cambiar el final de un cuento; continuar o escribir uno a partir de un comienzo dado, por ejemplo, el de un cuento de fórmula.³

En el caso de la escritura de narraciones, todo lo que se ha leído en clase sirve como punto de partida y universo de referencia para crear y recrear historias: escenarios, situaciones, personajes, vocabulario.

³ En el Eje “Comprensión y producción oral” de este *Cuaderno* hay una breve antología de cuentos de fórmula.

Tomemos un ejemplo. A partir de la lectura de cuentos con brujas [*La bruja Berta* (Thomas, 1992), en particular], el docente propone escribir un nuevo cuento con otra bruja tan distraída como esta. Los chicos, que ya aprendieron mucho sobre el “mundo brujeril”, aportan el contenido de la historia y el docente los ayuda, por medio de preguntas, a pensar lo que se va a escribir. Es decir, se prepara un borrador oral. Mientras los chicos hacen propuestas, el docente va anotando en el pizarrón las ideas.⁴

Para ayudarlos a pensar lo que van a escribir, es importante formular preguntas. Por ejemplo, cuando los chicos dicen que el cuento es sobre una bruja, el docente los ayuda a “abrir” el personaje preguntando: *¿Cómo la vamos a llamar? ¿Cómo es?* Los chicos darán distintas alternativas (por ejemplo: una bruja malísima, petisa, distraída, buena, tenebrosa; la bruja Ruperta, la bruja Comesapos, la bruja Brujilda, la bruja Marta...), decidirán entre todos y el docente irá escribiendo.⁵

A partir de estos datos iniciales, comienza el juego: los chicos, a veces sin demasiada orientación, se animarán a inventar un conflicto (por ejemplo: estaba aburrida, tenía hambre, estaba enojada con el gato). Otras veces, a ninguno se le ocurrirá nada, por lo que el maestro necesitará aportar alguna frase que dé pie para que el conflicto aparezca. Por ejemplo: *Pero la bruja tenía un problema...; La bruja estaba molesta porque...; No estaba contenta, lo que le pasaba era que...; ¿Qué problema tenía la bruja? ¿A quién se le ocurre qué le pasaba?*

Surgirán, entonces, distintas propuestas y entre todos elegirán la que más les guste. A veces, para recoger iniciativas variadas, es necesario incluir más de una idea, lo que obviamente puede complicar la historia y acrecentar el desafío.

Una vez acordado el conflicto, hace falta pensar cómo hizo el personaje para resolverlo. La palabra del maestro también resulta orientadora en este punto: *Estaba aburrida, entonces...; Muy bien, tenía hambre. ¿Qué hizo? ¿Qué se le ocurrió?; El gato estaba insoportable, y como era una bruja decidió... ¿qué decidió?* En la mayoría de los casos, las respuestas serán, al mismo tiempo, el final de la historia (es probable que sean del tipo *Se prendió la tele; Fue a la pizzería; Hizo un hechizo y apareció una torta; Hizo desaparecer el gato*). Si se trata de las primeras situaciones de escritura de invención colectiva, la histo-

⁴ En el Eje “Lectura” de este *Cuaderno* se puede consultar una propuesta de itinerario de lectura sobre brujas.

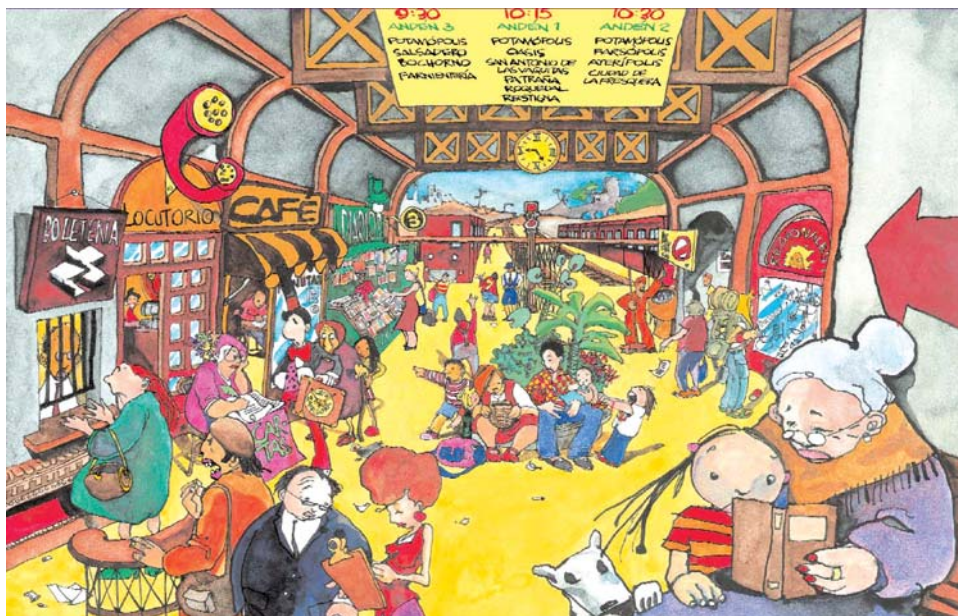
⁵ Las preguntas son un buen punto de partida para incluir también descripciones, aunque sean necesarias preguntas diferentes. Por ejemplo: *¿Qué partes tiene? ¿Cómo son esas partes?*

ria puede terminar ahí. Si el docente evalúa que es posible extender el relato, enuncia una nueva complicación a ese final que proponen los chicos. Por ejemplo, que prendió la tele pero no funcionaba, que la pizzería estaba cerrada, que cuando quiso hacer un hechizo para que apareciera una torta se equivocó de palabras mágicas, que hizo desaparecer al gato pero al día siguiente aparecieron ratones en el sótano...

En la revisión, el maestro puede proponer expandir las zonas del texto que lo permitan, trayendo la “enciclopedia” que se construyó a partir de las lecturas y recuperando vocabulario. Este es un ejemplo tomado de un registro de clase: *Cuando el lunes hicimos esta parte, dijimos que Brujilda al final hizo aparecer al gato, pero le hizo un hechizo para que fuera más tranquilo y no la molestara tanto. A mí me parece que falta algo, porque las brujas usan palabras mágicas. Se me ocurrió que podemos escribir que le hizo un hechizo para que fuera más tranquilo y dijo: “Gato, gato, quedate quieto un rato”. Pero me gustaría un hechizo más largo, ¿a ustedes qué se les ocurre? ¿Cómo lo podemos alargar?*

Estas situaciones de escritura de textos ficcionales siempre son inquietantes. A veces los chicos sienten que no tienen algo para decir o no se les ocurre nada. Otras veces, todos hablan a la vez, gritan, se enojan porque lo que dijeron no se incluyó. El maestro que modera estas tareas evalúa permanentemente qué hacer en cada caso para despertar la imaginación (trayendo a colación situaciones sacadas de historias que leyeron, nuevas consignas, aportando sus propias ideas) y, al mismo tiempo, para lograr que todos sientan que están participando de verdad y que sus aportes son importantes. Las primeras veces, todos (docente y chicos) se sentirán un poco extraños. Si el aula se convierte en un espacio de libertad para crear y si este tipo de propuestas es frecuente, escribir entre todos textos de invención será un juego que termina, como todos los juegos, con un poco de cansancio y mucho de satisfacción.⁶

⁶ Véase el recurso *Trengania* (docentes) que ya ha sido citado, donde hay dos propuestas de trabajo en relación con este núcleo de aprendizaje: “El personaje de la semana” (pág. 11) y “Más animales extraños” (pág. 39).



En Trengaria. Ilustración de Gustavo Damiani.

Armar una antología

Como se ha visto, durante el año se pueden organizar distintas secuencias de trabajo de escritura de narraciones. Un objetivo que se puede plantear es el armado de una antología con los textos escritos por los chicos, que se vincule con los recorridos de lectura de cuentos que se estén realizando (véase el Eje “Lectura”): cuentos de animales, cuentos de hadas, etcétera.

En el caso de escuelas de plurigrado, esta es una oportunidad para reorganizar el aula. Los chicos que ya saben escribir bien solos pueden ayudar a los principiantes en la realización de las tareas, orientados por la maestra. En estas situaciones, los más grandes afianzan cosas que ya saben pero, como al mismo tiempo necesitan consultar al docente para tomar decisiones, aprenden también nuevos contenidos, sobre todo los relativos al Eje “Reflexión sobre la lengua y los textos” presente a partir de 2º año/grado.

Si la escuela cuenta con computadoras, los mismos chicos, organizados en grupos de dos o de tres, pueden ocuparse de transcribir los cuentos. El teclado ofrece al escritor novato todas las letras, y el procesador de textos resuelve y muestra algunos aspectos de la escritura: la direccionalidad y por dónde seguir al terminar el renglón, por ejemplo. Por otra parte, permite tomar decisiones, con ayuda del maestro, acerca de lo que se está aprendiendo: tamaño y tipo de letra, uso de mayúsculas, algunos aspectos de la ortografía. Además, da la posibilidad de borrar y volver a escribir de una manera no traumática e incluso divertida.

Una vez que los textos están “pasados en limpio”, los chicos los ilustran. A cada cuento le diseñan una tapa donde, además del título de la antología, escriben los nombres de los ilustradores. Luego, deciden un orden de aparición de los cuentos. En función de este orden, se escribirá el índice. Finalmente, escriben un breve texto para la contratapa. Haciendo estas tareas, estarán reafirmando aquello que aprenden en sus clases de lectura acerca de los elementos del paratexto y sus funciones.

Esta secuencia se puede desarrollar también con textos que se produzcan en otros campos del conocimiento: un “Libro de los animales pequeños” (véase *Cuadernos para el aula. Ciencias Naturales 1*, Eje “Seres vivos”) o un recetario, por ejemplo.

Escribir palabras y oraciones en contexto

Hasta principios del siglo pasado, se impulsó la enseñanza del sistema de escritura partiendo de los elementos que se consideraban más simples: las letras (por lo general, en orden alfabético) y posteriormente las sílabas, para más tarde llegar a las palabras. De ese modo, los niños que avanzaban lo hacían sin saber desde el principio que el sistema que estaban aprendiendo había sido creado para comunicar significados. Durante el siglo xx surgieron propuestas que tomaron como punto de partida para la enseñanza unidades con significado (la palabra, la oración y el texto); esta decisión marcó una importante diferencia con los métodos anteriores.

Por ello, además de la escritura de textos completos, para 1^{er} año/grado se prevé la escritura de palabras y de oraciones que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, que estén integradas en un texto, por ejemplo, en afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc. Al mismo tiempo, estas tareas implican la revisión de las propias escrituras, es decir, el poder analizar si hay algo que falta escribir o si es necesario ingresar modificaciones.

Cuando comienzan el 1^{er} año/grado, todos los chicos necesitan mucho aliento para escribir solos: es posible que algunos no se animen a escribir en el aula porque son conscientes de que no realizan escrituras convencionales. Al participar en situaciones frecuentes de escritura junto con un adulto, todos van aprendiendo, y muchos se animan a escribir espontáneamente. En general, comienzan por escribir algo que acompaña los dibujos que realizan. Puede tratarse, por ejemplo, de mensajes afectuosos a sus maestros, compañeros o familiares. Es recomendable que el docente genere situaciones en las que proponga escribir de esa forma.

¿Por qué palabras?

Dado que la escritura de textos completos es una tarea altamente demandante, realizar actividades en las que se aíslan estas unidades para escribirlas disminuye la sobrecarga y permite que los chicos concentren su atención en el sistema de escritura. Con el tiempo, podrán escribir mejor y más rápido en situaciones de escritura de textos.

Tratándose de la alfabetización inicial, es necesario proponer consignas de escritura de palabras y oraciones. Estas actividades tienen como propósito específico que los chicos aprendan el sistema de escritura de nuestra lengua.

En toda palabra escrita se ve el sistema alfabético funcionando a pleno: la palabra es una unidad con significado que se lee y escribe en una dirección, linealmente, con letras sucesivas. Nuestro sistema de escritura es alfabético.⁷ porque está fundado sobre un principio ideal.⁸ que consiste en representar cada fonema con un grafema. Pero, además, la palabra tiene una ortografía propia, puede ser escrita en distintos tipos de letras y se separa del resto con un espacio. Cuando los chicos aprenden el sistema de escritura, aprenden conjuntamente la materialidad del código gráfico y, en este sentido, la palabra es un objeto mucho más manipulable que el texto: se puede comparar, coleccionar, armar y desarmar... se puede jugar con ella con facilidad.

Para los niños, descubrir el principio alfabético constituye un hallazgo fundamental en el proceso de aprendizaje: no se trata de una simple relación entre sonidos y letras de la que se parte naturalmente, sino de un descubrimiento verdaderamente avanzado al que se llega después de mucha interacción con la escritura, en situaciones ricas en las que ellos ponen en juego sus representaciones acerca de qué es la escritura, qué representa y de qué modo lo hace.

¿En qué contextos se escriben palabras?

Para generar situaciones de escritura de palabras, se puede proponer la escritura de listas, epígrafes o respuestas, por ejemplo, a adivinanzas que se hayan leído o a preguntas formuladas por alguno de los chicos.

La escritura de **listas** tiene la gran ventaja de ofrecer contextos que dan sentido a las palabras. Al mismo tiempo, permite trabajar con vocablos que conforman un campo semántico, es decir que guardan entre sí una relación de sentido. Algunas propuestas para escribir listas de palabras pueden estar relacionadas

⁷ Existen, para otras lenguas, sistemas de escritura no alfabéticos. Por ejemplo, sistemas logográficos, como el chino, o silábicos, como el japonés. En un sistema alfabético, los sonidos que conforman las palabras —es decir, los fonemas— se representan con letras. Para comprender esta relación entre letras y sonidos, es decir, para "descubrir el sistema alfabético", los chicos deben poder identificar los sonidos en las palabras orales y aprender qué letras representan esos sonidos en la escritura.

⁸ Se habla de un "principio ideal" pues la relación entre los fonemas y los grafemas no siempre es uno a uno.

con: el conjunto de aquellas que surgen de la lectura de cuentos (*véase* el Eje “Lectura” en este mismo *Cuaderno*); la lista de los integrantes de los equipos que participan en un juego; una lista de útiles o elementos que no hay que olvidar; listas de preferencias (nombres de amigos, comidas, colores, juegos, mascotas, oficios y profesiones, personajes de cuentos y de dibujos animados, programas de televisión...); listas de cosas que generan alguna reacción emocional en los chicos (los ponen contentos, los divierten, los asustan).

Para escribir las listas, los niños tienen que ubicar una palabra debajo de la otra, dejando en blanco el resto del renglón. Simultáneamente, para escribir cada palabra, deben mantener la dirección de la escritura de izquierda a derecha, escribir cada letra con su correspondiente orientación y trazar las letras de cada palabra lineal, y así sucesivamente. También tienen que trazarlas en el renglón, manteniendo una cierta simetría en el tamaño de las letras. Por último, lo más importante: deben escribir las letras que pertenecen a la palabra y hacerlo en el orden que corresponde. No se trata, por tanto, de una actividad excesivamente simple.

Las **respuestas a adivinanzas** permiten, en el marco de una situación de juego con el lenguaje, concentrar la atención en la escritura de una sola palabra. Del mismo modo sucede con la escritura de epígrafes, en los que se trata de escribir oraciones.

Además, en las situaciones de escritura compartida de textos, el docente puede “ceder” palabras u oraciones (el título del cuento, el nombre de los personajes) para que los chicos las escriban a la vista de todos (tanto en el primer borrador como en la revisión).

El maestro puede también alternar distintos modos de organizar la clase para que los alumnos escriban en parejas o en pequeños grupos. En estas instancias, ellos discuten y acuerdan cómo se escriben las palabras, con las preguntas que conocemos: *¿cuál va primero? ¿Cuál sigue? ¿Lleva puntito? Suena como la de... ¿Cuál falta? Es igual a la de...* Esto quiere decir que estarán reflexionando acerca del sistema de escritura.⁹

Cabe señalar, finalmente, que la escritura de palabras y oraciones también se da en situaciones en las que se trabajan temas de distintas áreas curriculares.

⁹ En *Trengania* (docentes), *op. cit.* (págs. 14-15, 23-24), hay cuatro propuestas de trabajo en relación con este núcleo de aprendizaje.

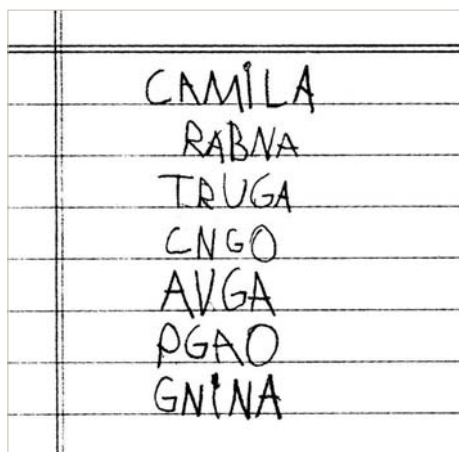
En Ciencias Sociales, los alumnos de 1^{er} año/grado pueden participar en situaciones de escritura de epígrafes de fotografías, nombres de personas o lugares, listas de juegos que se jugaban antes y que se juegan ahora, etc. En Ciencias Naturales, escribir palabras cuando elaboran un “Fichero clasificador de animales” (véanse *Cuadernos de aula: Ciencias Naturales 1*, Eje “Seres vivos...”.) y hacer listas de observación, cuadros de doble entrada, listas de materiales, entre otros. Y cuando realicen el dibujo de una herramienta que diseñaron en Tecnología, escribir palabras para nombrar las partes.

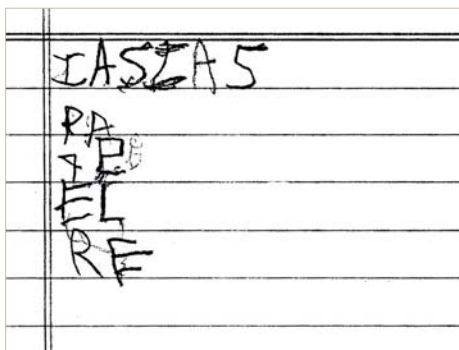
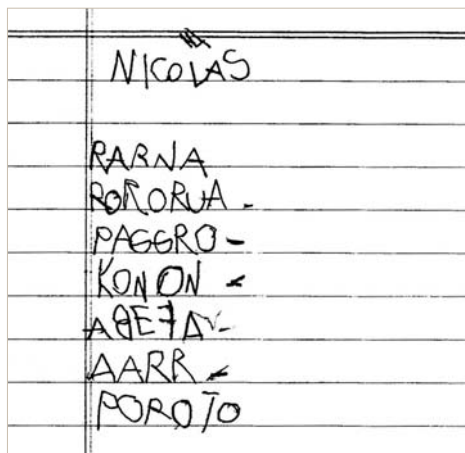
Las escrituras de los chicos

En las instancias de escritura individual y, naturalmente, según la altura del año en se encuentren, cada chico escribe de acuerdo con sus conocimientos: con garabatos que imitan la escritura de los adultos, con pseudoletas o escribiendo palabras que conocen de memoria, como su nombre u otros nombres o palabras significativas. Algunos usan letras conocidas aunque todavía no reconozcan la relación entre esas letras y los sonidos correspondientes. Otros escriben palabras en forma convencional, pero aún con omisiones. Otros escriben sin omisiones, pero con ortografía simplificada. Esta diversidad es propia de las aulas de 1^{er} año/grado.

Los tipos de ayuda que brinda el docente serán diferentes según el caso. Sus intervenciones pueden darse **antes** de la escritura de una palabra, (orientando la búsqueda de referentes); **durante** la escritura (colaborando, por ejemplo, en el autodictado que muchos chicos realizan como estrategia de apoyo; brindando información sobre cómo se escriben las letras), o **después**, cuando la palabra ya ha sido escrita (ayudando a los chicos a releer y corregir, en caso necesario).

Veamos algunos ejemplos de escrituras individuales que, en este caso, responden a una consigna dada por la maestra. El grupo comenzaba a prepararse para dramatizar un cuento que se había leído. La docente les pidió que recordaran los nombres de los personajes –rana, tortuga, conejo, abeja, pajarito, gallina, pollito– y que hicieran una lista para ver cuántos iban a tener que representar. Después de conversar entre ellos, cada uno los escribió lo mejor que pudo. Estas son las escrituras de Camila, Nicolás e Isaías.





Un análisis detenido de las palabras escritas por los chicos confirma la diversidad de los modos de desarrollo en el proceso de adquisición del sistema alfabético, de lo que surge la necesidad de contar con estrategias que permitan avanzar individual y colectivamente a partir de estas particularidades. Estos escritos le sirven al docente como fuente de información para tomar decisiones, pues reflejan con fidelidad los aprendizajes logrados por cada chico. En esta instancia, la maestra, que como siempre recorre las mesas, les propuso a Camila y a Nicolás que se juntaran para revisar la primera palabra porque a los dos les sobraba una letra. Al mismo tiempo, ayudó a Nicolás a revisar la tercera palabra. Una vez que Nicolás descubrió que repetió la G en lugar de poner una A, la maestra le leyó la palabra tal como quedó escrita (*PAGARO*), y le explicó que, para que suene /*PÁJARO*/, en lugar de la *G* tiene que usar la *J* de Julián.

Como ya se señaló, las escrituras individuales de los chicos proporcionan mucha información. La de Isaías muestra que aprendió a escribir casi bien su nombre y a utilizar letras, a escribir las palabras sobre el margen izquierdo y a disponer las letras sobre los renglones. Pero deja en claro que todavía le falta mucho para poder escribir convencionalmente. Por el momento, escribe palabras usando una estrategia: poner dos letras para cada una. La maestra sabe que en este y en otros momentos tendrá que trabajar a solas con él (si es el único que aún escribe así) para que pueda avanzar.

Entonces, si bien la escena en la que un niño escribe palabras en el pizarrón y el maestro lo ayuda es muy habitual, no es la única posible. Como se ha visto, dado que los chicos tienen diversos conocimientos, puede ser que en alguna ocasión el docente proponga a todos la misma consigna, pero dedique su atención a alguno o algunos alumnos en particular. La decisión respecto de estas

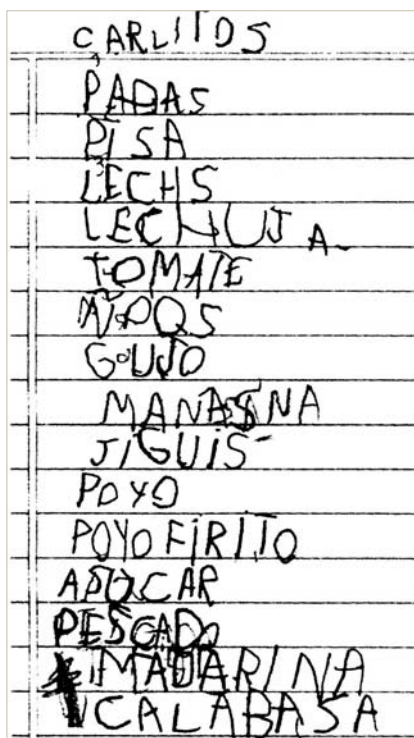
“escenas” depende de lo que el maestro vaya considerando más conveniente en cada caso. Por ejemplo, si la mayoría de los chicos todavía omite muchas letras, se puede plantear una situación de escritura de palabras a la vista de todos.

En el siguiente ejemplo, aparece una lista de cosas que se pueden comprar en un supermercado o en un almacén.

La lista de Carlitos demuestra que ya comprendió el principio alfabético y que incluyó casi todas las letras de las palabras (lo que quiere decir que pudo analizarlas en sonidos). Escribió con una ortografía simplificada “POYO ASUCAR...”. Supo cuándo se pone la *Q*, aunque todavía no pudo acompañarla con la *u* (ÑOOS). Es evidente que la palabra *manzana* le presentó dificultades (por la combinación de consonantes en corte de sílaba).

Aun cuando ya escriben convencionalmente, los chicos continúan omitiendo algunas letras, con mayor frecuencia la segunda letra de los grupos consonánticos (la *l* y la *r* de *pl* y *pr*, como en *plato* y *premio*; la *r* de *tr*, como en *tren*) y la *n* y la *s* cuando cierran sílaba, como por ejemplo en *manzana* o *fantasma*. Estas omisiones se deben a que en los grupos consonánticos, la *l* y la *r* son las consonantes líquidas y, por tanto, se destacan menos que la licuante (la *p* en *plato* y en *premio*, la *t* en *tren*). Cabe aclarar que en las narraciones que simultáneamente Carlitos escribía en forma autónoma cometía más errores porque, seguramente, estaba más concentrado en la historia que quería contar que en la correcta escritura de las palabras.

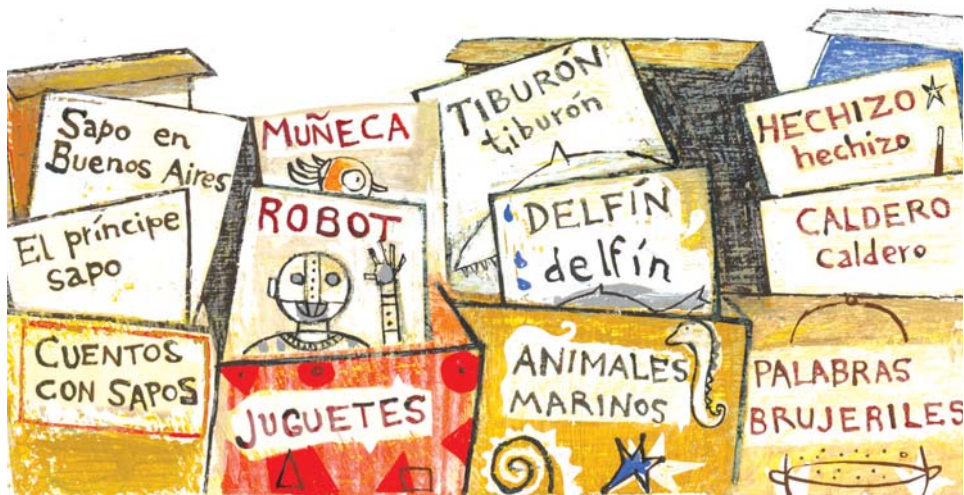
Cuando los chicos comprenden la relación entre sonido y grafía, analizan los sonidos de la palabra oral y la mayoría se “autodicta” para escribir nuevas palabras. Esto indica que en ese momento no se basan ya en una secuencia memorizada de letras, sino que realizan el análisis de la palabra. Con la práctica asidua de la escritura, el proceso se va automatizando y el autodictado comienza a desaparecer.



¿De dónde obtienen los chicos información para la escritura de palabras?

Cuando están escribiendo nuevas palabras, los chicos necesitan recurrir a apoyos confiables que les sirvan de referencia; por eso, conversan entre ellos y piden ayuda. Los textos que están en el aula a la vista de todos, como la cartelera de asistencia con todos los nombres, el calendario, el horario escolar, el menú semanal y el libro de lectura proveen información sobre la escritura. Es bueno que los chicos los consulten a instancias del maestro, por ejemplo: *jirafa empieza con la j de Javier. Buscá "Javier" en la cartelera de asistencia o Pedile a Javier que te muestre su nombre en la cartelera.*

Además, a partir de todas las actividades que se desarrollan en los distintos campos de conocimiento, los chicos aprenden nuevas palabras, porque las escuchan y las han leído con su maestro. Esas palabras nuevas se pueden escribir en tarjetas y colocarse en cajas que indican el campo semántico de cada conjunto. Este "banco de datos" se va acrecentando a lo largo del año.



Finalmente, aunque los chicos estén escribiendo solos, el maestro está siempre atento y prestando ayuda para que lo puedan hacer mejor. Él mismo es una fuente de información a la que los niños recurren: brinda ejemplos, muestra palabras bien escritas, orienta la búsqueda por medio de preguntas, responde y repregunta.

A jugar con las palabras

Cuando los chicos ya están escribiendo de manera convencional, algunos juegos –como por ejemplo el “Tutti Fruti” y “El Ahorcado”– les permiten avanzar en la escritura de palabras casi sin darse cuenta. En los salones de plurigrado o de clase numerosa, contar con un variado repertorio de juegos centrados en la palabra (véase el Eje “Lectura” en este mismo *Cuaderno*) permite que algunos alumnos afiancen sus posibilidades de escritura de palabras mientras otros, según las necesidades detectadas por el docente, realizan otras actividades.

Escribir a la vista de todos

Otra instancia de escritura de palabras o frases es aquella en la que, en situación colectiva, se escribe en el pizarrón a la vista de todos. Toda la clase, junto con el docente, conversa sobre la escritura de una palabra. En esa conversación pueden surgir algunas preguntas como estas: *¿quién se anima a escribirla? ¿Cómo empezamos? ¿Cuál es la que sigue? ¿En dónde la escribimos? ¿Dónde podemos buscar cómo se escribe la que va ahora? ¿Terminó la palabra? ¿Dónde dejamos un espacio?*

Cabe señalar que cuando los chicos se autodictan, lo hacen a partir de los sonidos que son propios de su variedad lingüística o de algunas formas de hablar propias del lenguaje de niños más pequeños (“se viene la yubia”, “tá arando la tieya”, “ontonse echá la agüita”, “vine con mi auela”). Dado que tienen que aprender la forma escrita de esas palabras, el maestro puede colaborar mostrando que no hay siempre una relación uno a uno entre los sonidos de las palabras que decimos y las letras que se utilizan para escribirlas (por ejemplo, la *h* no suena). En el caso de palabras que presenten desafíos ortográficos, el docente muestra la palabra bien escrita y explica que, en ese caso, ayudarnos por el sonido no nos sirve. Como se dijo en el Eje “Lectura”, en la medida en que los chicos vean y lean muchas veces la palabra bien escrita en diversos textos, también ellos la escribirán así.

Luego de la escritura de la palabra o frase, el docente promueve la revisión colectiva para que la palabra quede correctamente escrita. Después, los alumnos pueden copiarla en sus cuadernos o en sus tarjeteros personales (puede ser un llavero en el que van enganchando tarjetas con las palabras que aprendieron a escribir y a las que pueden volver una y otra vez) o en el fichero de palabras del aula.

La corrección de las escrituras de los chicos

¿Hay que corregir lo que escriben los chicos? Esta pregunta, como tantas, no tiene una respuesta única. Si se entiende que corregir es hacer alguna indicación para mejorar esas escrituras mientras se los alienta y estimula para seguir escribiendo, se puede responder que sí. ¿Y cómo? No hay una única forma. El docente puede escribir una frase de aliento junto a lo que el alumno escribió y reescribir la palabra (o frase) para que, si quiere, la reescriba autocorrigiéndose. También puede mostrarle la palabra o acompañarlo a buscar la tarjeta con la palabra bien escrita para analizarla juntos. Puede marcar la palabra a través de un subrayado, un puntito o una crucecita de color para que el alumno pueda identificar el lugar al que debe aplicar su atención.

Todo el tiempo, el maestro muestra las diferencias entre oralidad y escritura, y la forma convencional de las palabras. Difícilmente los chicos puedan superar sus dificultades solos, por lo que la corrección en el cuaderno no suele tener mucho sentido, al menos en los primeros años. Es la reflexión en situaciones de escritura asidua, el intercambio con sus compañeros y el docente y la enseñanza explícita de este lo que los ayuda a progresar y también a plantear dudas y a pedir información.

La evaluación de la escritura

Convertirse en escritor es un proceso que lleva tiempo y que involucra diferentes tipos de saberes: conocer que hay distintos textos y que se usan para propósitos diversos, iniciarse en el conocimiento de la forma de esos textos y en los procesos que demanda su escritura, aprender la direccionalidad de nuestro sistema de escritura, reconocer los sonidos de las palabras, conocer la relación de esos sonidos con las letras, tomar el lápiz, manejarse en el espacio de la página, aprender las letras y saber trazarlas, conocer progresivamente la ortografía de las palabras. También genera expectativas, por ejemplo: "Me gusta escribir. Quiero poder escribir solo y sé que puedo aprender". Por tanto, es evidente que evaluar solo los desempeños referidos a la escritura autónoma de palabras no es evaluar a los niños como escritores.

Estos saberes (y otros) y estas expectativas forman parte de la alfabetización; pero siempre es necesario tomar en cuenta los puntos de partida de cada niño y sus progresos, sabiendo que hay distintos modos de desarrollo y determinadas metas que alcanzar en el ciclo.

Al comienzo se habló de “verdaderos diálogos” en relación con las interacciones orales que se producen en el aula. Si en las situaciones de escritura se producen entre maestro y alumnos (y entre los propios compañeros) este tipo de diálogos y se crea un clima en el que todos estén interesados por expresarse y por conocer lo que los otros escribieron, es esperable que la escritura se convierta en un deseo, un desafío y un placer compartidos.

