

El cuaderno de notas: un lugar de encuentro entre la escuela, el niño y la construcción del lenguaje escrito*

Una experiencia adelantada en el aula de Sandra del Pilar Rodríguez

Gestó esta propuesta y la puso en práctica Sandra del Pilar Rodríguez, docente en su momento del grado transición, en la Institución Educativa Manuela Omaña, sede Jorge Eliécer Gaitán, municipio de Flandes, departamento del Tolima.

La experiencia pedagógica fue sistematizada por la misma autora, junto con Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas y publicada por Pérez Abril, M. (2003). "Reconocerse lector y escritor en el nivel preescolar y en el primer grado" en *Leer y escribir en la escuela. Algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Bogotá: Icfes

El análisis que se presenta aquí fue elaborado por Sandra del Pilar Rodríguez, Mauricio Pérez Abril y Catalina Roa Casas.

En la tradición de la escuela, especialmente en los primeros grados, el cuaderno de notas existe entre padres y profesores como puente de comunicación, llevando y trayendo mensajes escritos. La situación así pone al niño en el rol de mensajero que recibe y entrega el cuaderno en la casa y en la escuela. Aprovechando la existencia de este medio de interacción entre la escuela y la familia, Sandra del Pilar hace algunas modificaciones en la dinámica del cuaderno de notas, abordando la situación con una intención didáctica clara: convertirlo en un espacio para explorar la construcción del lenguaje escrito, por parte de los niños.

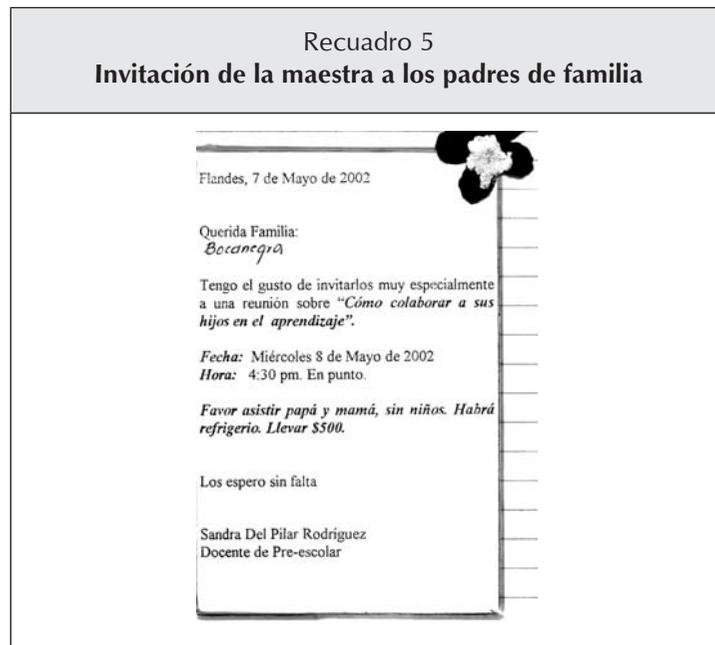
Descripción de la experiencia

En la propuesta, el cuaderno de notas sigue siendo el puente de comunicación entre los padres y la docente, pero a esto se suman los roles que, como veremos, asume el niño quien

se involucra, cada vez más, en el círculo de comunicación existente alrededor del cuaderno de notas. Esos roles del niño están previamente pensados por la docente, quien comparte sus intenciones con los padres de familia y los involucra activamente en este proceso. Para ello, convoca a los padres a una reunión al inicio del año en la que les explica el proceso que se llevará con el cuaderno de notas explicitando el propósito de dicho trabajo y les indica qué se espera de ellos y qué papel deben asumir (ver Recuadro 5).

La docente busca que por medio de la participación en ese círculo de comunicación del cuaderno de notas, los niños reconozcan que la escritura tiene sentido, que un texto cumple funciones específicas en determinadas situaciones de comunicación, como en el caso de los mensajes que se envían en el cuaderno de notas y, en el marco de lo anterior, descubran la necesidad e importancia de explorar el lenguaje escrito, se interesen por comprender la manera cómo éste funciona y se planteen hipótesis al respecto.

* La autoría de este apartado es de Catalina Roa, Sandra del Pilar Rodríguez y Mauricio Pérez Abril.



Para lograr lo anterior, Sandra del Pilar diseña tres situaciones didácticas en las que aborda el cuaderno de notas con los niños y los padres, con funciones diferentes y complementarias. A lo largo del año escolar propicia las tres situaciones en las que el niño asume roles diferentes.

Situación 1: La profesora y los padres escriben las notas y las comparten con los niños

La docente escribe, en los cuadernos de notas de cada niño, notas informando o solicitando algo a los padres de familia (elementos para una salida, colaboración en una actividad que envía para la casa, materiales para una actividad que se realizará el día siguiente, permiso para visitar un museo, etcétera). Antes de escribir la nota, la docente comparte con los niños el propósito de esta, por ejemplo:

“Escribiré una nota a sus papás para que envíen los materiales que necesitaremos mañana para hacer la maqueta”.

“Escribiré una nota para pedir permiso a sus papás para la salida que realizaremos”.

La docente escribe la nota y, cuando termina, lee a los niños su contenido y realiza algunas preguntas con el propósito de ir familiarizando a los niños con ella, sus propósitos, componentes, etcétera. Veamos un segmento de un diálogo de aula registrado en video, correspondiente a esta situación:

- Docente: Bueno, ¿para qué escribí la nota?
- Niños: Para contarle a los papitos que iremos de paseo.
- Docente: Sí, para informarles que estamos organizando una salida, pero todavía no les decimos que nos iremos, solo les contamos que estamos organizando la salida. Voy a leer el mensaje y ustedes me dicen si creen que los papás entenderán lo que quería decirles o si hace falta indicar algo.

–Revisemos que haya escrito para quién es la nota y que aparezca mi nombre al final para que los papás sepan que yo la escribí.

Igualmente, en casa los padres leen con los niños la nota y conversan sobre su contenido. Luego, discuten con los niños el mensaje de respuesta que enviarán en una nota o mandarán el objeto solicitado; en el caso de un permiso deberán escribir una autorización que la docente requiere o, en el caso de los materiales, se explicita que estos se envían en respuesta a la solicitud que la docente hace en la nota. Al día siguiente, el niño lleva de nuevo el cuaderno de notas al colegio y lo entrega a la docente quien lee con ellos las diferentes respuestas o simplemente recibe lo solicitado. Esta primera situación que se propone permite que niños y padres de familia se aproximen a las funciones del cuaderno de notas y reconozcan el círculo de comunicación que existe alrededor de este.

Situación 2: Los niños dictan a la docente

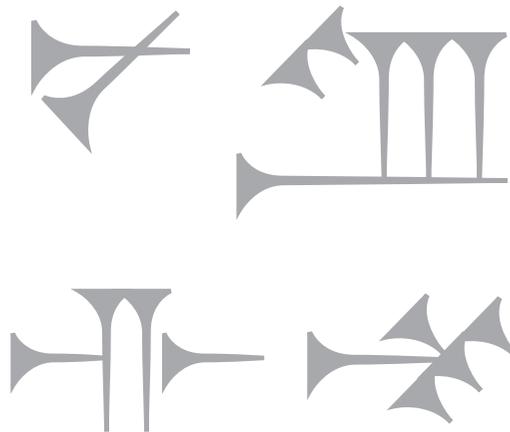
En otros momentos, y con otra función didáctica, cuando la docente se encuentra frente a una situación en la que se requiere escribir una nota para los papás, hace explícita la necesidad de esta y define con los niños el propósito de la misma. Alrededor de dicho propósito sugiere la construcción colectiva del contenido de la nota. Los niños verbalizan y discuten sus ideas en relación con aquello que debe decir la nota para cumplir con el propósito y la manera más adecuada de expresarlo. En cuanto a la docente, asume el rol de escriba (transcribe en el tablero lo que los niños dictan) y acompaña el proceso de los estudiantes como mediadora, haciendo preguntas, comentarios, cuestionamientos, poniendo en discusión lo que unos y otros van diciendo. El énfasis que la docente pone

en esta situación varía. En algunos momentos focaliza la atención en el contenido de la nota, entonces, las preguntas que hace se relacionan con la coherencia del contenido y el propósito que se planteó inicialmente, la claridad, la organización de las ideas, etcétera. En otros momentos, se propone hacer preguntas que permitan que los niños exploren el lenguaje escrito: las características y reglas del sistema de escritura, así como las funciones sociales de los textos, por ejemplo, las de las notas que escriben. Al terminar la escritura colectiva de la nota, la revisan y, una vez aprobada, cada niño la copia en su cuaderno y la firma a nombre de todos los niños de transición.

Situación 3: Los niños escriben por sí mismos

Al igual que en la situación anterior, la docente sugiere la escritura de una nota en un momento en el que se hace necesario comunicar o solicitar algo a los padres de familia. Una vez se ha definido, en conjunto con los niños, el propósito de la nota, la docente les indica que deben escribirla por sí mismos. Es importante anotar que esta situación se desarrolla desde el comienzo del año escolar. Recordemos que para los niños que ingresan a este grado, en las escuelas de estas condiciones socioeconómicas, es la primera vez que ingresan al sistema educativo formal, es decir, por primera vez se acercan a la escritura convencional. De esta manera, en un primer momento y de manera intencional, la escritura de los niños, que responden al nivel de comprensión del sistema escrito en el que se encuentran, no pasa por un proceso de revisión ni contraste con la escritura convencional, se busca el reconocimiento por parte de ellos de la necesidad de escribir convencionalmente, pues aunque cada niño llega a su casa y es capaz de leer a sus papás el mensaje a través de marcas o

huellas de su propia escritura, (vemos acá una situación en la que la escritura es el registro de la memoria), no es posible que los padres o la docente comprendan por sí mismos qué dice la nota. No obstante, es importante señalar que por el hecho de que la nota no esté escrita en un registro convencional, no significa que sea invalidada ni por los padres de familia ni por la docente, pues se trata de explorar las funciones comunicativas de la escritura, así como aproximarse a las características del sistema escrito. En esa medida, el trabajo que realiza Sandra del Pilar a comienzos del año con los padres de familia es fundamental, pues tal como se mencionó, comparte con ellos sus intenciones y explicita cual es su rol en cada proceso. Esta situación lleva a los niños a reconocer la importancia de dominar el sistema escrito convencional, por cuanto sus mensajes deben poder ser leídos por otros. Así, en momentos posteriores se generan reflexiones en relación con el funcionamiento del sistema escrito con el propósito de que los niños avancen hacia la convencionalidad.



Comentarios sobre la experiencia

Veamos a continuación algunas reflexiones que permiten construir un marco para situar conceptualmente la experiencia. Profundizaremos en algunos aspectos claves de ella.

La experiencia que desarrolla Sandra del Pilar alrededor del cuaderno de notas permite evidenciar su interés por crear las condiciones para

que los niños ingresen de manera adecuada a la cultura escrita, con la cual ya se han encontrado en su ambiente social y cultural. Desde antes de entrar a la escuela los niños se han percatado de que la escritura existe y está presente en muchas circunstancias de la vida diaria, ya han notado que lo que está escrito dice cosas y en su interés por comprender lo que ahí dice se han planteado hipótesis y preguntas sobre cómo funciona el sistema escrito (Pérez, 2003). De esta manera, es claro que la maestra se propone abrir espacios para que los niños avancen en esos conocimientos que ya han empezado a construir. “La intención de la docente es acompañar, impulsar y extender los descubrimientos referidos al mundo de la escritura que los niños suelen hacer por su cuenta” (Carlino y Santana, 1999: 74).

Los niños descubren el círculo de comunicación y las funciones de la escritura

En la primera situación que la docente plantea el propósito central consiste en que los niños reconozcan el círculo de comunicación que se establece alrededor del cuaderno de notas. Su rol no se reduce a mensajeros, sino que sus padres y la docente establecen intencionalmente diálogos con ellos y les comunican las acciones que se van dando en las idas y vueltas del cuaderno de notas de la escuela a la casa y de regreso. Cuando la docente y los padres comunican a los niños el propósito de lo que escriben y el contenido de la nota, están explicitando funciones de la escritura. Para el caso de las notas que se envían en el cuaderno, las

funciones varían: informan, solicitan, explican, convencen, etcétera. Conocer los propósitos de las notas y el contenido de estas permite que los niños reconozcan y aprendan sobre esas funciones. Esto no sucedería si los niños solo observaran que el cuaderno va y viene, que sus padres y la docente escriben allí, pero desconocieran aquello que escriben, para qué lo hacen y las respuestas que generan.

Ver que en el cuaderno se establecen diálogos, que hay preguntas, respuestas, comentarios, agradecimientos y que por medio de los mensajes que allí se envían se logran cosas como, por ejemplo, que los padres envíen materiales o autoricen una salida escolar, lleva a los niños a reconocer que la escritura es un medio que permite la comunicación más allá de la inmediatez de la presencia física, y a identificar algunos elementos de ese círculo de comunicación como los emisores y receptores (un mensaje es escrito por alguien y para alguien), la intención comunicativa (se escribe para algo y porque se tiene algo que decir), la adecuación del contenido del mensaje en relación con el propósito (no es lo mismo escribir para informar que para solicitar un permiso). Todos estos son elementos que el niño va identificando en el reconocimiento de ese círculo de comunicación. Más adelante, las situaciones en que escriben colectivamente o por sí mismos, se abordarán con reflexiones y discusiones más sistemáticas y mediadas por la docente.

En concreto, en esta primera situación el niño empieza a reconocer que la escritura cumple funciones en la vida diaria, por cuanto le permite participar en diferentes dinámicas de comunicación. Se va instaurando la idea de que el lenguaje escrito trasciende las funcionalidades de la vida académica, pues si bien es una

herramienta para lograr otros aprendizajes, su función no termina allí, porque es también útil para la vida social.

La convencionalidad del sistema escrito en el marco del ingreso a la cultura escrita

Creemos que los niños deben ir a la escuela para aprender a leer y a escribir, de modo que puedan leer y escribir para aprender. Pero, evidentemente, ésa no es toda la historia. Hasta hace poco tiempo la mayor parte de lo que constituye el comportamiento de los usuarios de la cultura escrita no formaba parte de la cultura escrita escolar.

Margaret Meek¹²

La apuesta del trabajo didáctico de la docente nos permite identificar la postura teórica con la que propone la enseñanza del lenguaje escrito: “Ninguna práctica pedagógica es neutra. Todas están apoyadas en cierto modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de ese aprendizaje” (Ferreiro, 1997: 22). Así, lo que la docente propone en el aula deja en evidencia su concepción de escritura más allá de la codificación, reconociéndola como práctica social. En esa medida, sabe que, si bien dominar el sistema escrito es un proceso necesario que debe abordarse, su enseñanza no se da como un proceso aislado y descontextualizado. Por el contrario, en el marco de su propósito de que los niños ingresen a la cultura escrita, descubriendo funciones de la escritura dentro y fuera de la escuela, en varios contextos y situaciones comunicativas, surge la convencionalidad de la escritura como una necesidad. Por esta razón, considera fundamental que los niños descubran por sí mismos la importancia de escribir

¹² Margaret Meek (1991). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

convencionalmente cuando llevan a casa notas que ellos han escrito, pero que no pueden ser leídas por los demás. En ese marco, la docente propone a los niños la exploración del sistema escrito en espacios de escritura colectiva e individual, como veremos más adelante.

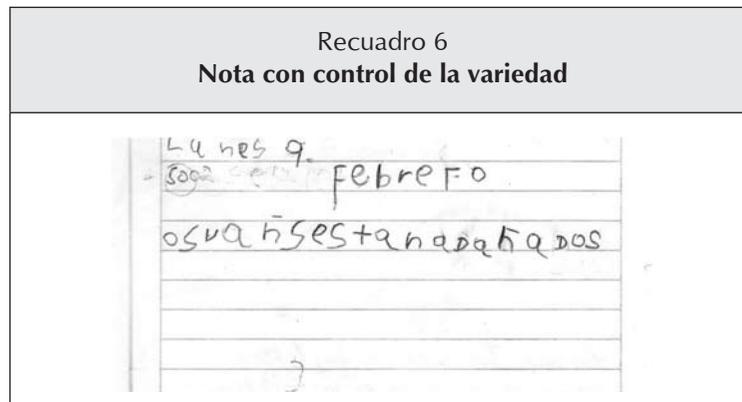
En los recuadros 6 y 7 aparecen dos notas¹³ escritas por los niños en su nivel de comprensión del sistema escrito, la fecha la copian de un lugar del salón en el que todos los días trabajan sobre la escritura de esta. Como puede verse, no es posible leer el contenido de las notas, de modo convencional, razón por la cual los niños se ven en la necesidad de leer a sus padres el contenido de las mismas.

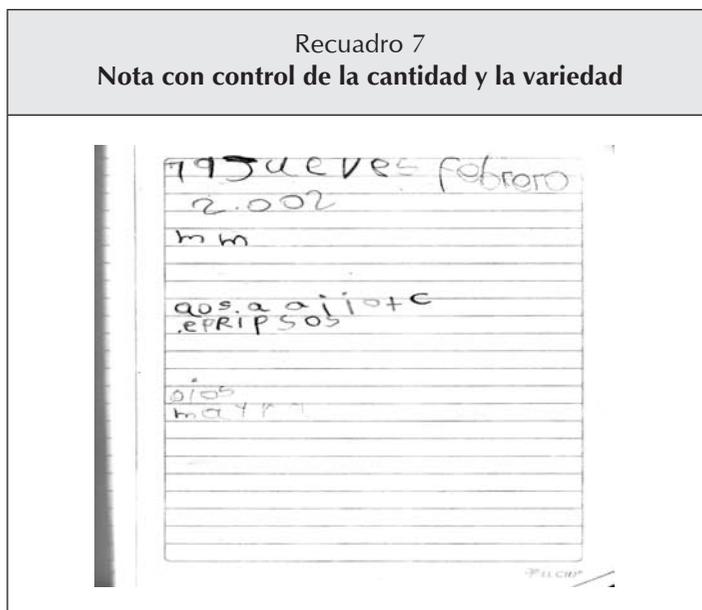
La escritura de esta nota del Recuadro 6 corresponde a una hipótesis de control de la variedad (para significar cosas distintas, se usan letras distintas), mas no de la cantidad de grafías (no hay un control del número de grafías para significar cosas diferentes). Pero este niño ya ha recorrido exploraciones complejas del sistema escrito, ha comprendido que dibujar es diferente a escribir, ha construido principios claves del sistema escrito como la linealidad

(las letras se escriben una al lado de la otra, no una debajo de la otra), la direccionalidad (en lengua castellana se escribe de izquierda a derecha), la arbitrariedad de los signos (las letras no representan a los objetos). De este modo, va avanzando en la comprensión de las regularidades del sistema escrito.

Entre tanto en el ejemplo del Recuadro 7, estamos frente a una escritura en la que hay un control de la cantidad y la variedad. Más adelante, dependiendo de la calidad de las interacciones y reflexiones alrededor del sistema escrito que la escuela le posibilite, comenzará a realizar exploraciones de la hipótesis silábica y alfabética. Es decir, este niño, ha comprendido que dibujar es diferente a escribir, que se escribe de derecha a izquierda, que para significar cosas distintas se deben usar diferentes grafías, y que para significar cosas distintas, generalmente, se usa diferente número de grafías, ahora se preguntará cuál es la relación entre los sonidos de la lengua y las grafías. En un primer momento asignará valor de sílaba a una grafía (generalmente a la vocal de la palabra, como en el caso de “árbol” a-o): hipótesis silábica, y luego comprenderá que a cada sonido le corresponde una grafía: hipótesis alfabética. De este modo habrá conquistado, comprendido, el sistema convencional de escritura.

¹³ Las notas que se presentan a lo largo de esta experiencia fueron tomadas de cuadernos de niños del grado transición, del año 2002.





De acuerdo con lo anterior, sabemos que la docente reconoce que la escritura no se reduce al reconocimiento de las letras y demás unidades del sistema escrito y a la comprensión de las reglas que rigen su funcionamiento, sino que implica la producción y organización de ideas en respuesta a la estructura de un texto de circulación social, en el marco del propósito de una situación comunicativa y un destinatario. Así, el objeto de enseñanza, en el propósito de que los niños ingresen a la cultura escrita, no es solo el sistema como tal, ni las unidades en las que se fragmenta el lenguaje, sino las situaciones en las que el lenguaje escrito es usado, es decir, las prácticas sociales, situaciones con existencia social en las que la escritura cumple con una función, tal como sucede en la dinámica del cuaderno de notas propuesta por la docente. Así, los propósitos didácticos no se restringen a aprendizajes sobre el sistema escrito, sino que incluyen también el reconocimiento de los elementos y sujetos que hacen parte del círculo de comunicación, la organización de ideas en función de una intención comunicativa, la

coherencia y pertinencia de lo que se escribe, etcétera.

La docente propone a los niños realizar algunos arreglos en el salón. Al conversar sobre cómo se lograría dicho propósito se pone en evidencia la necesidad de solicitar un bono a los padres de familia para tener un soporte económico. La situación así plantea las condiciones para la escritura de una nota. La docente conversa con los niños sobre el destinatario y el propósito de la nota:

- Docente: Entonces, ¿para qué es la nota?
- Niño: Para mandarla.
- Docente: ¿A quién?
- Niño: A los papás.
- Docente: Si, y ¿para qué?, ¿para decirles qué?
- Niño: Lo del bono...
- Niño: Es para el bono que le vamos a mandar una nota a los papás, para que no se les olvide el bono.
- Docente: ¿El bono para qué?



“El hecho de que los niños ingresen a la cultura escrita implica la creación de condiciones para que puedan participar en prácticas sociales del lenguaje escrito de manera adecuada, seleccionando y produciendo el texto pertinente para cada situación comunicativa”.

-Niños: (varios hablan a la vez). El bono para arreglar el salón.

de la participación en situaciones reales de uso del lenguaje.

En suma, el hecho de que los niños ingresen a la cultura escrita implica la creación de condiciones para que puedan participar en prácticas sociales del lenguaje escrito de manera adecuada, seleccionando y produciendo el texto pertinente para cada situación comunicativa, que comprendan las funciones de la escritura en la vida social y estén en condiciones de participar en diferentes prácticas sociales del lenguaje adecuando su discurso al propósito comunicativo, el destinatario y el contexto. En este marco, la enseñanza del sistema escrito no se excluye, ni se propone como fin en sí misma, sino que surge como una condición necesaria para participar en esas prácticas sociales que constituyen la cultura escrita, se reconoce la necesidad de escribir convencionalmente para que el mensaje sea entendido por otros. En otras palabras, la docente sabe que, “por un lado, es necesario darles la oportunidad de desarrollar estrategias de uso del lenguaje escrito, es decir, ayudarles a escribir y leer con un propósito y contextos definidos. Por otro lado, es necesario guiarles hacia reflexiones sobre diversos aspectos y niveles del lenguaje, de los tipos de texto y del sistema de escritura” (Carlino y Santana, 1999: 78). Y en esa línea, propone lo segundo en el marco de lo primero, es decir, abre espacios para la reflexión sobre el sistema, en el marco

Algunos aprendizajes en la situación de construcción colectiva y dictado a la docente

No toda lectura es solitaria, no toda escritura es un solitario machacar las ideas... Los usuarios de la cultura escrita [...] aprenden sus lecciones en compañía.
Margaret Meek¹⁴

Las situaciones de escritura colectiva como la propuesta por la docente para la producción de la nota, son frecuentes en la vida social. Si pensamos detenidamente en la diversidad de prácticas de escritura a las que nos enfrentamos, reconocemos que no siempre la producción de un texto es un proceso individual, en ocasiones, escribimos con otros o con su apoyo. Hay situaciones en las que un texto es de autoría colectiva como, por ejemplo, un mensaje de felicitaciones que es construido cooperativamente por todo el equipo de trabajo para uno de sus miembros; hay otras, en las que el autor se apoya en una persona o grupo de personas acudiendo a conocimientos específicos que requiere para la producción del texto, por ejemplo, cuando con la ayuda de un abogado una persona escribe un derecho de petición. Incluso cuando una persona

¹⁴ Meek, *ibid.*

se encuentra en el proceso de producción de un texto hay momentos de reflexión solitaria y decisiones individuales y hay otros de diálogo, conversación y discusión con otros (Tolchinsky, 1993: 46), de manera que estos espacios de intercambios y construcción colectiva de textos son situaciones que ocurren no solo dentro de la escuela, sino también fuera de ella.

Uno de los propósitos de la segunda situación, los niños dictan a la docente, es que comprendan que la escritura dista mucho de ser un acto mecánico que se reduce al conocimiento y trazo de las letras y que, en cambio, implica diversidad de procesos cognitivos en relación con la producción del texto, y los conocimientos y reflexiones necesarios para adecuar el discurso a la situación de enunciación. En otras palabras, en situaciones como esta, en las que los niños producen un texto dictando a otra persona, las condiciones están dadas para que reconozcan la escritura como la producción y organización de las ideas acudiendo a procesos cognitivos diversos, en respuesta a una situación comunicativa real, y sitúen el dominio del código como una necesidad para escribir por sí mismos, pero no como la escritura misma, es decir, que comprendan que aunque la docente es quien escribe convencionalmente el mensaje, ellos son los autores del mismo, por cuanto son quienes discuten y toman decisiones sobre el contenido. En fin, el propósito es que desde sus primeros encuentros con la cultura escrita y en su intento por ingresar a ella, conciban la escritura como un proceso cognitivo y social, y no mecánico.

Como vimos en la descripción de la experiencia, en algunas ocasiones la docente propone la escritura colectiva centrando la atención de los

niños en la producción y organización de las ideas que constituyen el texto, esto permite que ellos focalicen su atención en la definición del contenido de este, y deleguen la preocupación por la escritura convencional a la docente. Los niños se concentran en los aspectos de producción de la nota, en la discusión y decisiones sobre su contenido (qué escribir), la manera de expresarlo de modo pertinente de acuerdo con el propósito de la nota (cómo escribirlo, de qué recursos valerse...) y en la estructuración del texto como tal (cómo iniciar, cómo terminar, qué poner primero...).

Por su parte, las intervenciones de la docente se focalizan en preguntas y comentarios que buscan que los niños adecuen cada vez más el vocabulario, la estructura y el contenido del texto a los propósitos que persiguen y, además, les da indicaciones que les permiten ir transformando las ideas orales que producen, en texto escrito. Esto les deja saber que no escribimos como hablamos.

Desde hace unos meses los niños y la profesora han estado organizando una salida al zoológico de Pereira. Una de las últimas decisiones tomadas fue invitar a las mamás a esta salida. Con dicho propósito se escribe colectivamente una nota dictando a la docente. A continuación se presentan algunos fragmentos de la construcción colectiva de la nota. Como veremos, la atención se centra en el contenido.

-Docente: Voy a poner primero la fecha para que las mamás sepan que enviamos esta nota hoy y que esperamos su respuesta mañana. Bueno, ahora ¿qué escribo?

-Juan: Papitos

-Diana: No, papás...

-Paula: No porque no es para los dos papás, solo vamos a invitar a la mamá.

-Docente: Paula señala algo importante, pensemos ¿para quién es la nota?, ¿a quién invitaremos?

-Diana: Solo a mamá, solo escribamos mamá.

-Docente: Listo, entonces acá escribo Mamá. ¿Y ahora, qué escribiremos como mensaje?

-Patricia: Escribe que la invitamos al zoológico con nosotros.

(Patricia indica el contenido del mensaje, pero no lo adecua a como debe quedar escrito, entonces, la docente hace algunas preguntas buscando que los niños diferencien lo oral de lo escrito y reflexionen sobre cómo escribirlo)

-Docente: Bueno, pero cómo debe quedar escrito ¿Mamá, qué la invitamos?

-Diana: No, no...

-Andrés: Mamá ya está ahí, ahora abajo escribe: La invitamos al zoológico de Pereira.

-Docente: ¿Les parece como dice Andrés? ¿Se les ocurre otra idea?

-Lina: Yo, mejor pon: la invito.

-Docente: ¿La invitamos? o ¿La invito?

-Paula: La invito, porque es para mi mamá, yo la invito.

-Docente: ¿Están de acuerdo?

-Varios niños: Sí, la invito al zoológico de Pereira.

Como puede verse en este fragmento de transcripción del video, la docente conduce a los niños por reflexiones sobre la adecuación de lo que se escribe en función del destinatario (¿quién es el destinatario?, ¿cómo le escribo?), la forma que toma el contenido de acuerdo con el remitente y su relación con el destinatario: “La

invito, porque es para mi mamá, yo la invito”. Todas estas reflexiones enfrentan a los niños a la complejidad de los procesos de escritura y les permiten ir reconociendo que en estos hay decisiones sobre el contenido y su adecuación, que van más allá de qué letras poner y en qué orden.

Otro aprendizaje derivado de la situación de escritura colectiva es la relectura y la revisión de lo que se ha escrito. La docente propone a los niños, en ciertos momentos, releer lo que han escrito, mostrándoles cómo el escribir, lejos de ser un proceso lineal, es un ir y venir varias veces sobre el texto. Les va indicando y los cuestiona en relación con los elementos que se pueden revisar en esas relecturas: la adecuación del contenido del texto al propósito que busca, las repeticiones, las ideas confusas o inconclusas, la pertinencia de la estructura y el vocabulario, los elementos ausentes, los aspectos irrelevantes que se pueden eliminar, entre otros. La escritura de la nota sigue...

-Docente: Bueno, y ¿qué escribo ahora?

-Diana: Nuestros nombres.

Docente: ¿Ya? ¿Firmamos el mensaje? ¿Les parece si revisamos que el mensaje esté completo?

-Varios niños: Sí...

-Docente: Bueno, ya escribimos para quién es la invitación.

-Varios niños: Sí, para la mamá...

-Docente: ¿Le dijimos a qué la invitamos?

-Diana: Sí, al zoológico.

-Docente: Bueno, ¿y escribimos cuándo es la salida?

-Paula: No

-Docente: ¿Es importante decir en la nota cuando es la salida?

-Varios niños: Sí...

–Andrés: Si porque mi mamá algunos días trabaja, y puede ir solo si es un día que no tiene que ir a trabajar.

Como podemos observar en el segmento de diálogo, la maestra señala aspectos claves de la estructura del tipo textual: una nota se fecha, se firma, hay un contenido, debe existir una adecuación al interlocutor, se deben elegir los términos en atención a la situación y el tipo de destinatario, etcétera. Sandra del Pilar tiene clara la importancia de que los niños aprendan sobre estos aspectos, entonces no deja pasar ningún detalle, se detiene, pregunta, pide leer, releer... De este modo, es claro que los niños ingresan, desde la escritura colectiva de un texto, a toda la complejidad del acto discursivo.

Los niños siguen dictando a la docente...

–Docente: Bueno, entonces escribo fecha dos puntos, noviembre 16.

Varios niños: Sí.

–Docente: Esperen un momento, voy a borrar porque noviembre quedó muy cerca de 16 y debe ir separado. Además, quedó con letras más grandes y parece que quisiéramos resaltarlo y no es así.

Más adelante aparecen preguntas como ¿quién firma la nota?, ¿todos los niños de transición o cada uno? Ante este cuestionamiento es necesario volver sobre el mensaje y revisar que se ha escrito: “la invito”, es decir, que cada niño invita a su mamá y, por consiguiente, cada uno firma la nota en su cuaderno. Una vez finaliza la escritura colectiva, la docente la lee completa y revisan que sea clara, que cumpla con el propósito, que no sea repetitiva ni omita

información. Luego, cada niño copia la nota en su cuaderno (ver Recuadro 8).

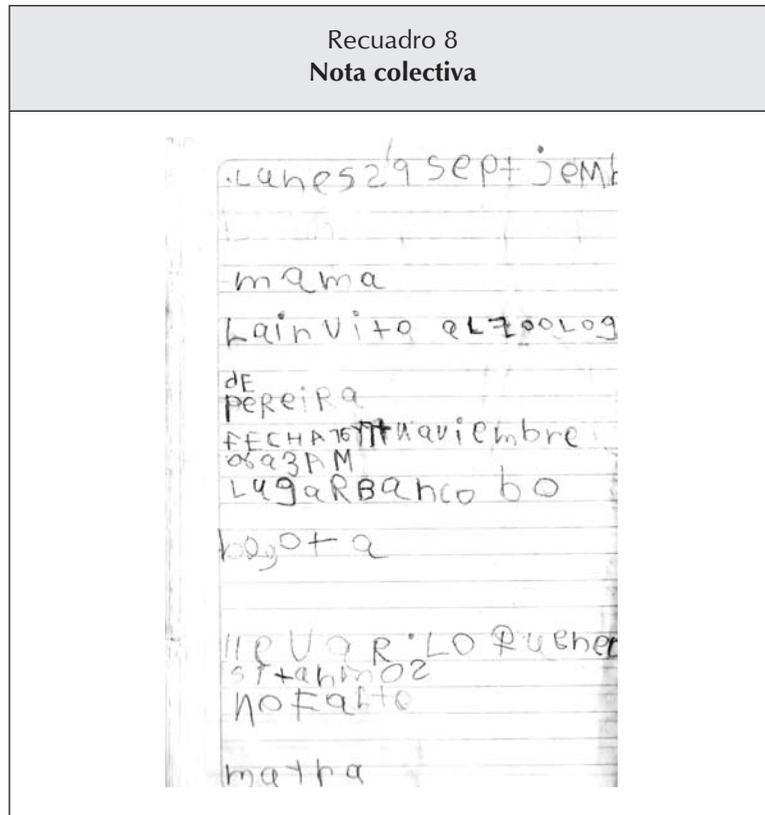
Como vemos, en la escritura colectiva de la nota la docente escribe el texto tal cual los niños le dictan, no realiza ninguna modificación, inserción u omisión que no haya sido aprobada por ellos. Respeta su producción, pero en algunos momentos interviene para plantear reflexiones, cuestionamientos, proponer revisiones, etcétera.

En suma, hemos visto cómo la situación de escritura colectiva y dictado a la docente da lugar, entre otros aprendizajes, al reconocimiento de la escritura como un proceso cognitivo, no mecánico, en el que las ideas se producen y organizan en respuesta a una situación comunicativa específica; a la diferenciación entre el lenguaje oral y el escrito, y al descubrimiento de la escritura como un proceso no lineal, que requiere de relecturas y revisiones constantes. Por otra parte, esta situación deja ver que lo central en el proceso de escritura es la producción de las ideas, en este caso la producción colectiva, y que el registro de esas ideas en el sistema escrito se puede resolver, aun si no se domina la escritura convencional. Queda claro que lo central en la formación del niño que ingresa a la cultura escrita es que se descubra productor de textos.

Escribir por sí mismos, no solos: la docente interviene constantemente con el propósito de generar reflexiones sobre el sistema escrito

Ya vimos cómo en algunos momentos las intervenciones de la docente se centran en el contenido de la nota, en otros de escritura colectiva y cuando los niños escriben por sí

Recuadro 8
Nota colectiva



mismos, la docente con sus intervenciones crea las condiciones para que exploren el lenguaje escrito, reflexionen y discutan sobre su funcionamiento. Su propósito principal en este primer año de escolaridad no es que ellos comprendan en su totalidad el funcionamiento del sistema escrito y escriban convencionalmente, sino que descubran las funciones de la escritura y sigan preguntándose cómo es que esas grafías dicen cosas, solicitan, informan, y en esa medida, empiecen a construir y ajustar sus hipótesis, y a plantear otras nuevas en la discusión con sus pares. No sobra insistir en que este abordaje del lenguaje escrito adquiere sentido en la medida en que se enmarca en una situación comunicativa real, los niños exploran el sistema escrito y reflexionan sobre él, mientras escriben un mensaje en el cuaderno de notas.

En un primer momento, las preguntas y comentarios de la docente se dirigen hacia el descubrimiento de las hipótesis en las que se encuentran los niños para, a partir de allí, pensar en la intervención más adecuada y retadora por su parte y generar interacciones específicas entre compañeros de diferentes niveles que apoyen su propósito de que todos se familiaricen con el sistema escrito y continúen preguntándose y respondiéndose por él.

Pensar en las intervenciones más acertadas para lograr que los niños avancen implica conocer los niveles de comprensión del sistema escrito en los que se encuentran, partiendo del hecho de que los planteamientos e hipótesis que ellos formulan al ingresar a la escuela varían de acuerdo con qué tan letrado y textualizado ha



“Cuando la docente se propone que los niños escriban o lean por sí mismos, tiene claro que eso dista de la idea de dejarlos solos frente a los textos o en la producción de sus ideas”.

sido su contexto extraescolar: las ideas sobre el funcionamiento del sistema escrito que tiene un niño cuyos padres son lectores asiduos, difieren de las de aquel que ha tenido poco contacto con la cultura escrita.

Reconocer que hay conocimientos que los niños han construido fuera de la escuela e identificarlos, es el paso inicial para decidir cómo intervenir para lograr que avancen en su comprensión. Para esto es fundamental permitir que escriban por sí mismos: “Cuando un niño escribe tal como él cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras nos está ofreciendo un valiosísimo documento que necesita ser interpretado para ser valorado” (Ferreiro, 1997: 17). Interpretado para decidir cómo actuar y qué proponer, y valorado si se plantea como punto de partida para tomar dichas decisiones. Ese punto de partida, término utilizado por Liliana Tolchinsky (1993), es la base sobre la cual el docente planea sus intervenciones y propone interacciones con miras a continuar el aprendizaje sobre el funcionamiento de la lengua escrita que los niños han comenzado fuera de la escuela.

En este punto es necesario hacer una claridad importante, cuando se plantea que la docente reconozca qué sabe el niño sobre el lenguaje escrito y qué hipótesis ha construido al respecto y desde allí planee sus intervenciones, no se está diciendo

que las situaciones didácticas se construyan con este criterio. Como hemos visto, Sandra del Pilar plantea la situación didáctica del cuaderno de notas pensando en que los niños participen en una práctica del lenguaje en su gran interés de que ingresen a la cultura escrita, ese es su criterio de organización del trabajo didáctico, en ello, el que los niños avancen en la comprensión del lenguaje escrito aparece como una necesidad y ahí es cuando trabaja sobre las hipótesis de los niños y sus intervenciones para que avancen. Es decir, debe reconocer qué saben los niños y ese es su punto de partida para pensar sus intervenciones en relación con la comprensión del lenguaje escrito, pero no es el criterio con base en el cual propone las situaciones didácticas.

Las investigaciones sobre las conceptualizaciones que construyen los niños en su proceso de comprensión del sistema escrito han puesto en evidencia que “los niños parecen resolver ciertos problemas en cierto orden; la resolución de ciertos problemas le permite abordar otros” (Ferreiro, 1997: 161). Ahora bien, es importante reconocer, por un lado, que el niño inicia su exploración del sistema escrito antes de ingresar a la escuela y sin instrucción alguna, y por otro, que hay conceptualizaciones y conflictos dentro de estas, que permiten que los niños avancen, lo cual no excluye el rol del docente y lo necesario de sus intervenciones en ese proceso hacia la convencionalidad de la escritura.

Veamos a continuación algunas intervenciones de la docente para promover reflexiones en relación con el sistema escrito:

Ante una nota enviada por un padre de familia, la docente propone que esta sea leída por todos, para ello copia el contenido en el tablero y aborda la lectura con los niños. La lectura inicia por la fecha, Sarita pasa al tablero y se propone empezar a leer la fecha:

- Sarita: Miércoles.
- Docente: ¿Miércoles? ¿Cómo empezaría miércoles? -La docente pregunta a todos los niños.
- Niño: Con la de mamá
- Docente: Exacto, con la de mamá. ¿Esta palabra tiene la m de mamá?
- Varios niños: Noo...
- Docente: Entonces, como no la tiene no es miércoles. ¿Qué dice?
(Niños en silencio)
- Docente: Vamos a ver qué es lo que dice... Miremos qué pistas tenemos para poder saber. Entonces, Sarita dijo una, e, tú dijiste otra, tiene una letra de viernes pero ¿cuáles más tiene?
- Niña: Está la de elefante.
- Docente: La de elefante, bueno... ¿Qué más tiene?
- Niño: Con la mía...
- Docente: Tiene tu letra, la..., esta (señala).
- Niño: y la mía también.
- Docente: tiene la tuya también, la S de Sergio.
- Niño: y la mía también.
- Docente: Tiene muchas letras.
- Niña: Ahí está la de jueves.
- Docente: Miren lo que dice Paula, ¿tú que dices?
- Paula: Ahí dice jueves.

-Docente: ¿Por qué dices que es jueves? ¿Cómo supiste? ¿Cómo lo descubriste?

-Paula: Es que yo lo pensé en mi mente

-Docente: ¿Y qué pensaste?

La docente empieza a indagar por las razones que condujeron a Paula a decidir que allí decía jueves. Se apoya en el listado de nombres de los estudiantes que está en una pared y con preguntas les va sugiriendo hacer comparaciones y ver qué letras de los nombres coinciden con la de la palabra que están leyendo.

Lo anterior nos permite hacer una claridad importante. Cuando la docente se propone que los niños escriban o lean por sí mismos, tiene claro que eso dista de la idea de dejarlos solos frente a los textos o en la producción de sus ideas, no se trata de proponer la situación, en este caso de lectura, y dejar que los niños la enfrenten solos, se trata de que ella acompañe este proceso para que los niños no se estanquen frente a un texto que intentan leer. Ese acompañamiento se propone con preguntas, comentarios, poniendo a disposición fuentes de información estables, como en este caso los nombres propios. De esta manera es posible evidenciar la claridad que tiene la docente frente a los niveles de comprensión de sus estudiantes: unos se encuentran en la hipótesis silábica, y otros en la alfabética, así sabe que sus intervenciones deben dirigirse a permitir que quienes no lo han hecho descubran la correspondencia entre grafía y sonido. Sus preguntas y cuestionamientos no serían pertinentes si los niños se encontraran en la hipótesis de cantidad o variedad, entonces, se hace evidente cómo el conocer los niveles de comprensión del lenguaje escrito en los que se encuentran los niños le permite decidir

sobre cómo intervenir, qué preguntar, qué comparación sugerir, para lograr que ajusten sus hipótesis y continúen avanzando. Veamos otro fragmento de esta situación de escritura de la nota para solicitar a los papás un bono para hacer arreglos en el salón. Ya vimos cómo la docente ante la necesidad de escribir la nota conversó con los niños sobre el destinatario y el propósito de esta. La actividad sigue...

-Docente: Bueno, ya sabemos que el destinatario son los papás y que les escribiremos para que no se les olvide el bono que deben mandar, ¿es así?

-Varios niños: Sí..

-Docente: Entonces, les propongo que copien la fecha de hoy, es decir, la que Paula nos ha indicado y que cada uno empiece a escribir la nota en su cuaderno. Recuerden que no se trata de escribirla solos, pueden compartir sus dudas con sus compañeros, usar el horario, el listado de nombres, los cumpleaños como referentes... Igual, iré pasando por los puestos para ver cómo van y qué dudas tienen...

La actividad empieza, cada niño copia la fecha en su cuaderno y se da a la tarea de escribir la nota. Mientras tanto la docente va pasando por las mesas preguntando a los niños qué han escrito, qué escribirán, promoviendo intercambios entre pares cuando tienen dudas, cuestionando, preguntando, indicando...

-Docente: María, ¿qué escribiste ahí?

-María: Papitos...

-Docente: ¿Crees que esa es la letra con la que empieza, papitos? ¿Qué tal si piensas en algún nombre de un compañero que empiece como papitos y le pides su opinión?

-María: Papitos... Pa... ¿Paula?

-Docente: Puede ser... ¿Por qué no hablas con ella a ver qué te dice?

-Docente: Juan ¿Qué has escrito ahí?

-Juan: A mis papás que no se les olvide lo del bono...

-Docente: ¿Y en dónde dice bono?

-Juan: Aquí (indicando ON)

-Docente: No estoy segura de que bono empiece con esa letra, esa letra es la misma por la que empieza octubre, como en la fecha de hoy. ¿Bono y octubre empiezan con la misma letra?

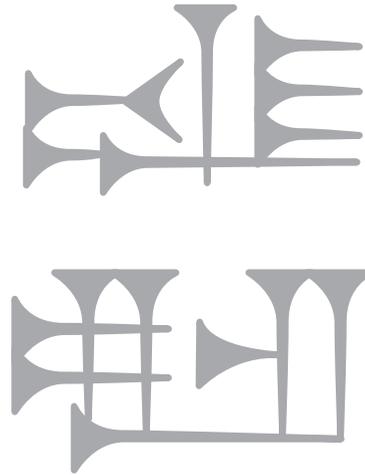
“En esta experiencia, la evaluación es un componente integral de la situación didáctica. Los niños van comprendiendo las funciones sociales de los textos y las dinámicas complejas de la cultura escrita”.

Cuando la docente sugiere a los niños preguntar a sus compañeros o revisar en fuentes de información que son estables para ellos, se propone lograr que ellos confronten sus conceptua-

lizaciones y vayan avanzando, pero además, les está enseñando a recurrir a textos para ver escrituras de palabras conocidas y usarlas como referente.

En cuanto a la evaluación, esta se relaciona directamente con la observación que hace la docente de los avances de cada niño, en relación no solo con la comprensión del lenguaje escrito,

sino, principalmente, con el reconocimiento de lo que implica hacer parte de una cultura escrita, si se tiene en cuenta que el propósito fundamental de la experiencia es que los niños ingresen a ella, participen en una práctica del lenguaje y comprendan en esta las diferentes dinámicas que suceden. En esta experiencia, tal como se señaló al comienzo de este texto, la evaluación es un componente integral de la situación didáctica. Los niños van comprendiendo las funciones sociales de los textos y las dinámicas complejas de la cultura escrita. Van aprendiendo a leer en diferentes modalidades: leer el contenido de la nota que la maestra escribe en el tablero, para luego leerla a los padres; leer en silencio el borrador de la nota para identificar elementos relevantes; leer en voz alta las notas en clase, etcétera. En relación con la comprensión del lenguaje escrito en esta experiencia, los niños escriben notas al comienzo del año de acuerdo con hipótesis básicas del lenguaje y van avanzando en su complejidad hasta escribir y leer convencionalmente. Esos avances del proceso de cada niño se registran en dos fuentes, por un lado, los mensajes tienen fecha en el cuaderno de notas, que se estructura cronológicamente,



y por tanto allí quedan plasmados los progresos de cada niño, por otro lado, mediante la observación atenta de la maestra, quien lleva un cuaderno en el que registra los avances de cada niño, el tipo de reflexiones que va proponiendo, las soluciones que va construyendo, el tipo de interacciones a las cuales se vincula y las demoras en comprender uno u otro aspecto.

Hemos resaltado y analizado aspectos interesantes de la experiencia con el cuaderno de notas que desarrolla la docente Sandra. Acercarnos a la experiencia nos ha permitido identificar sus fortalezas y, además, comprender las diferentes situaciones que plantean con sus propósitos, alcances y acompañamiento de la docente. Es, sin duda, una experiencia que la maestra ha pensado sistemáticamente en su gran propósito de garantizar las condiciones para que los niños ingresen a la cultura escrita, marco en el cual empiezan a reconocer el círculo de comunicación, construyen su concepción de escritura, se preguntan por el sistema escrito, conocen funciones de la escritura y producen textos en el marco de situaciones comunicativas...