

SUMARIO

EDITORIAL	3
SUMARIO	5
EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN	7
PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA GESTIÓN ESCOLAR	30
CELEBRACIÓN DEL APRENDIZAJE	41
¿PARA QUÉ EDUCAR LA CREATIVIDAD? RAZONES DE PESO	54
CONSTRUIMOS NUESTRO PROPIO MATERIAL	63
NUESTRA GALA... DE CARNAVAL	72
LA VUELTA AL MUNDO EN UN SOLO DÍA: ESPAÑOLES EN EL MUNDO .	81
VIVIMOS LA NAVIDAD	88
LAS TRES R EN EL AULA	97
EL TEMPLO DE LA SALUD	103
HOY TE VOY A CONTAR... UN RETO PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA	124
GOING SHOPPING	135
TRUCHAS POR NAVIDAD	140
DOCENTES, CONVIVENCIA Y COMPETENCIAS BÁSICAS	144

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INCLUSIÓN

Estela D'Angelo

Universidad Complutense de Madrid (UCM)
Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE)

1. Introducción

Hoy, 6 de julio de 2011, comienzo mi día escuchando en las informaciones matinales que “*las expectativas académicas de los estudiantes son el factor más determinante del éxito escolar. Influyen más que la repetición de curso o el nivel socioeconómico de los padres*”. Se trata de una de las conclusiones de la Evaluación General de Diagnóstico 2010 que realizó el Ministerio de Educación en colaboración con las Comunidades Autónomas, sobre una muestra representativa de centros y alumnado que cursa 2º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), con la intención de obtener una visión del sistema educativo en su conjunto a partir de la adquisición de cuatro competencias consideradas básicas para el currículo escolar: a) comunicación lingüística, b) matemática, c) conocimiento e interacción con el mundo físico, y d) social y ciudadana.

Para comprender el alcance de este diagnóstico, cabe recordar que el hecho de que un alumno/una alumna realice durante muchos años una operación para la que ha sido entrenado o repita el enunciado que ha memorizado, no constituye, en principio, una competencia. De acuerdo con Moya y Luengo (2010), entendemos que debe ser capaz, de entre los recursos que posee (o que es capaz de buscar), de escoger aquellos que mejor conviene a la situación, para lo cual tendrá que movilizar todos los saberes que posea, tanto explícitos como implícitos, y tendrá que hacerlo mediante los procesos cognitivos adecuados. Una competencia, pues, no es la simple adición de conocimientos, sino la capacidad de ponerlos en interacción en función del uso que se le pueda dar en el tratamiento de las situaciones. La movilización no es una utilización rutinaria o aplicación repetitiva, como si fuera una habilidad. La movilización es, ante todo y sobre todo, el pensamiento. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, para que haya competencia, no es suficiente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en obra para resolver una tarea; se manifiesta plenamente cuando el sujeto afronta con éxito una *situación nueva y compleja*. Las situaciones-problema son el micro contexto en el que se plantean las tareas que los estudiantes deberán resolver para adquirir las competencias.

Las conclusiones comentadas permiten relacionar el éxito escolar con, principalmente, las buenas expectativas académicas que, respecto a sí mismo,



experimenta el alumnado; es decir, el éxito escolar dependería de sentirse capaz, de tener voluntad para el estudio; de *imaginarse estudiante* también en el futuro,... Asimismo, estas conclusiones ponen en tela de juicio el sentido de las repeticiones de curso de cara a la mejora del rendimiento escolar. Evidentemente, ante esta situación, que ciertamente intuíamos, se pone en evidencia la necesidad de que imaginemos caminos que pueden facilitar que el alumnado construya este tipo de expectativas. ¿Cómo encarar esta tarea? Buscando respuestas en este sentido, nuestro Grupo de Investigación está centrado en el fenómeno del fracaso escolar que actualmente se constata en las sociedades del bienestar en etapa de transformaciones neoliberales; su intención es comprender, principalmente, la interrelación de circunstancias que lo atraviesan y le dan forma y sentido. Evidentemente, hoy son los adolescentes quienes tienen dificultades para permanecer en el sistema educativo y llegar a la acreditación académica obligatoria, así como, para continuar los estudios posteriores. Cabe preguntarse si estamos ante casos que no disponen del bagaje de capacidades necesario para alcanzar los objetivos de esta etapa o, si lo tienen, no lo han podido desarrollar. Un acercamiento a esta problemática permite registrar que sus características competenciales y las de sus respectivos contextos familiares no explican en toda su amplitud este fracaso, en contra de lo que la tradición pedagógica ha intentado focalizar. Por ello, desde nuestro Grupo se ha optado por escuchar e interpretar muchas voces adolescentes en el contexto de sus biografías escolares y familiares, resultando relevante la dependencia emocional de sus comportamientos, con su consecuente dificultad para decidir, organizar, anticipar y planificar sus propias acciones y procesos de aprendizaje. Podría entenderse que existen dificultades en los sistemas comunicativos familiares y escolares actuales para formar sujetos capaces de autorregularse en sus procesos de aprendizaje, por lo cual se considera que esta situación de fracaso escolar –verdadera situación de exclusión- se construye a lo largo de varios años en interacción con diferentes circunstancias, si bien se ponen de manifiesto en la ESO, en coincidencia con el momento en que los y las adolescentes requieren herramientas emocionales y cognitivas –principalmente, las relacionadas con el uso hábil de una herramienta cultural fundamental como es el lenguaje- para organizar y resolver las distintas propuestas de estudio que se suponen desarrolladas y no lo están. En este sentido, cabe indicar que muchas de las investigaciones sobre dificultades en el aprendizaje escolar señalan que éstas se relacionan, en gran medida, con leer y escribir a lo largo de toda la escolaridad obligatoria- es decir, no solamente en el primer ciclo de escolaridad- transformándose en



trabas para un amplio margen de logros académicos. Esta cuestión podría indicarnos que, formar al alumando como estudiante, es condición necesaria para democratizar el acceso al conocimiento y lograr que todos culminen con éxito la escolaridad obligatoria y continúen aprendiendo más allá de ella.

En síntesis, asumimos que las dos líneas de investigación seguidas por el Grupo – por un lado, la generación de comportamientos autónomos en la población infantil y adolescente, y por otro, el desarrollo de herramientas lingüísticas a lo largo de toda la escolaridad- podrían contribuir al propósito social de disminuir los casos de exclusión que se manifiestan en la última etapa de la educación obligatoria, en tanto favorecen la posibilidad de que el alumando genere expectativas académicas a partir de su propio desarrollo de competencias. Interesa, por lo tanto, vislumbrar alternativas educativas que faciliten a todo el alumnado -independientemente de cuál sea la especificidad de su diversidad- esta posibilidad: *¿qué, cómo y en qué condiciones se construyen dichas expectativas?; ¿quién o quiénes resultan decisivos en este proceso?; ¿qué tipo de relaciones intergeneracionales propician la autonomía emocional que necesita el alumnado para intentar resolver con sus propios recursos las distintas situaciones de aprendizaje?; ¿qué tipo de acciones de estudio generan autonomía emocional y cognitiva en nuestro alumnado?*; y un largo etcétera de incógnitas.

2. Un acercamiento a la diversidad de la población escolarizada

Nunca ha sido fácil buscar respuestas a los mencionados interrogantes pero hoy lo es aún más porque el sistema educativo en su conjunto y los centros escolares en particular están atravesando una crisis relacionada con la llegada a las aulas de alumnos y alumnas que consideran *desconocidos, nuevos, otros* ciertamente distintos del perfil de estudiante -como sujeto de aprendizaje- que se identifica como *ideal* en el imaginario social y, específicamente, en el docente. Parecería que, mientras se expresa el deseo de que la escuela incluya a “todos”, se reafirma una cierta brecha de expectativas entre el perfil de alumno/alumna que *debería llegar* y el que *realmente llega*. Evidentemente, el principio de autoridad ha cambiado y estamos en proceso de transición hacia la construcción de uno nuevo que cuente con las características actuales de las relaciones humanas. Mientras tanto, el mito de la homogeneidad (del alumnado, de los contextos escolares, de las formas de aprender y de enseñar, etc.) sigue retroalimentando las prácticas escolares, al tiempo que coexisten alumnos y alumnas con diferentes experiencias sociales, emocionales, cognitivas, etc., acorde con la situación socio-



histórica que estamos viviendo: muchos de ellos, con sus derechos garantizados, atendidos en sus familias, cuidados, protegidos (una gran mayoría, excesivamente atendidos, cuidados y protegidos, cuestión que nos les ayuda a desarrollar su proceso de autonomía emocional) y algunos de ellos, olvidados, dejados, que no parecen ser niños ni adolescentes, que conocen las leyes de la calle y, en algunos casos extremos, la dureza del trabajo, el coqueteo con la droga y hasta la mendicidad (por otras causas, también sin posibilidad de alcanzar a ser emocionalmente autónomos). Es decir, se puede constatar en la población infantil y adolescente actual una tendencia a construir, por una amplia variedad de causas, motivos y procesos, sujetos con comportamientos emocionalmente dependientes, situación que los inhibe, entre otros aspectos, de tener voluntad para hacerse cargo –de acuerdo con su edad- de proyectos propios; de auto-organizar sus tiempos; de anticipar los sucesos que *no están a la vista*; de prever consecuencias; etc. Es decir, podríamos vislumbrar que, en este contexto, gran parte de nuestro alumnado está más *preparado para el fracaso escolar* que para el desarrollo de expectativas académicas de futuro.

Cabe preguntarse, entonces, cómo actuar desde la escuela, atendiendo a los límites de su ámbito, para aportar alguna mejora a esta situación. Quizás, un primer paso sea reconocerse, con el propósito de enmendarse, en algunas expresiones que dan cuenta de la existencia de una cierta brecha de expectativas entre el perfil de alumno y alumna que “debería llegar” y el que realmente llega: “*a estos chicos no los motiva nada...*”; “*antes, al colegio se venía a aprender...*”; “*con la familia que tiene, pobrecito, qué puedes esperar*”; “*se pasan todo el tiempo sin hacer nada*”, “*no tienen metas*”, y tantas otras expresiones igualmente representativas. Esta situación podría alimentar en los centros educativos la falta de certezas y de respuestas respecto a cómo son sus alumnos y alumnas, qué saben, qué necesitan para aprender, qué se espera de ellos, qué necesitan para motivarse por estudiar y mantener la atención activa, qué etc., etc. Y, por supuesto, potencia la ubicación de los distintos tipos de alumnado según etiquetas y rótulos de diagnósticos fundados en paradigmas tecnocráticos que, promocionados como “nuevos” aunque poco innovan, generan una deriva quasi predeterminada y tantas veces invalidante o discapacitante frente a lo que sólo cabe, en dosis diversas, reeducación, medicación, adaptación y resignación (Janin,2011). Evidentemente, comprender la realidad en esta clave constituye un auténtico obstáculo para interpretar la diversidad como un hecho colectivo y situado, y, por el contrario, refuerza la versión de “problemas



individuales". En consecuencia, una importante traba para prevenir y acompañar los desfases curriculares desde la perspectiva de la inclusión.

¿Podría considerarse que el panorama descrito en el párrafo anterior inhibe la posibilidad de que el alumnado genere expectativas académicas positivas? Pareciera que no cabe duda respecto a que la respuesta es positiva. Así lo observamos en muchos casos que, a modo de paradigma, se recogen en la experiencia escolar de *Felipe* -uno de los amigos de la famosa *Mafalda*. Este *antiguo* personaje se presentaba haciendo esfuerzos denodados en la escuela para prestar atención a las explicaciones dadas por los docentes pero que no lo logran pues su mente deambula por otros lados. Recuerdo a *Felipe* diciendo una y otra vez, cuál propósito que sabía que no cumpliría, “(...) *debo atender, sin perder detalle, lo que está explicando la maestra...y poner todos mis sentidos en no distraerme y concentrar toda mi atención en estar atento*”. Como él, muchos chicos y chicas tratan -si bien hoy son bastante menos, probablemente debido a que modelamos personalidades infantiles y adolescentes emocionalmente más dependientes, poco preparadas para autogestionar propósitos que requieren esfuerzo- de centrarse en aprender algo aunque la propuesta no los convoque (ya sea porque ese *algo* les resulta abstracto y no lo alcanzan a entender fuera de contexto; o porque ese *algo* no les despierta curiosidad; o porque se distraen mientras el docente explica; o porque no interactúan con los demás para analizar lo que están aprendiendo; o por muchos otros motivos...). ¿Cuál puede ser la causa de esta situación? Se suele considerar que está, exclusivamente, en el mismo alumno/alumna, cuestión que hoy se acentúa desde una perspectiva neurológica. Ahora bien, si la misma situación se entiende desde una perspectiva sistémica, surgen otros focos de análisis de cara a que el aprendizaje esté contextualizado, por ejemplo, la posibilidad de que los contenidos curriculares estén incluidos en una tarea que le den sentido; la presencia de propuestas de enseñanza en las que el alumnado intervenga y se inicie en los rituales, los discursos y las prácticas de los distintos campos disciplinares; grado de coherencia y continuidad entre la metodología de trabajo por tareas y actividades, y las características que adquieren las evaluaciones del alumnado; etc.

Analicemos esta perspectiva en el contexto del caso de *Felipe*. No cabe duda de que no estamos ante un perfil de buen estudiante: a él le costaba comprender las explicaciones de los contenidos, se mostraba inseguro para resolver las actividades escolares, no tenía fuerza de voluntad para insistir en lo que no le salía bien hasta conseguir resolverlo ni para preguntar lo que no comprendía. Se le *llenaba el estómago*



de mariposas (como él decía) cuando *le tocaba* el turno de leer y qué decir cuando tenía que decidir de qué tema iba a tratar cada una de las famosas *redacciones* que escribía sin ninguna intención comunicativa y sin saber cuál era su destinatario. Eso sí, tenía encanto y gracia para relacionarse con los demás, por ello todos lo querían. Podríamos decir que no se sentía excluido, sin embargo cabe dudar de esta situación dependiendo de qué entendamos por *sentirse incluido*. En este espacio consideramos que, en el ámbito escolar, no hay posibilidades de sentirse incluido si no se usan las herramientas necesarias que requiere el rol de estudiante, como es el caso del uso del lenguaje escrito en todas las áreas curriculares. Dado que *Felipe* no contaba con un repertorio en este sentido, cabe dudar de que *Felipe*, desde esta perspectiva, se sintiera plenamente incluido en su grupo y, por ende, que generase expectativas académicas satisfactorias sobre sí mismo. Como él, muchos son los chicos y las chicas que atraviesan por esta situación de exclusión, por ello cabe seguir buscando alternativas de mejora para estos casos. El presente trabajo intenta abordar este camino a través de dos líneas de análisis que, solidarias entre sí, se asientan en un enfoque interdisciplinario de la inclusión, no sólo como principio teórico sino como práctica den contextos de enseñanza y de investigación:

- **Primera línea: las expectativas académicas del alumnado y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.**
- **Segunda línea: la evaluación del desarrollo de la competencia en comunicación y las expectativas académicas del alumnado.**

2.1. Primera línea de análisis: las expectativas académicas del alumnado y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

En este espacio nos centramos en analizar cómo se puede potenciar la autoestima del alumnado a través del uso habitual del lenguaje oral y escrito (participación activa en “acciones verbales” (Bronckart, 2004; 2007) en tanto estrategia inclusiva de fuerte incidencia. Entendiendo que toda actividad humana está mediada por textos, valoramos la importancia del desarrollo de la competencia en comunicación lingüística ya que, de una u otra manera, es responsable de movilizar el de las demás. Evidentemente, a través del uso de la lengua conocemos y nos relacionamos con el exterior, establecemos relaciones entre objetos o sucesos: a través de los signos lingüísticos (Saussure, 1986) se construyen enunciados verbales que, orales o escritos, son productos concretos y singulares propios de una praxis humana particular (Bajtin, 1995). Dicho de otro modo, razonamos porque pensamos en palabras, en predicativos: pensar, organizar el



pensamiento y establecer relaciones entre los objetos y los sucesos conocidos, así como, conocer nuevos objetos y hechos, implica realizar acciones verbales (usar la lengua) y aumentar el dominio conceptual y lingüístico de los hablantes. En síntesis, el lenguaje - como sistema puesto en funcionamiento mediante el habla- es una capacidad humana desarrollada que se plasma en acciones relacionales (acciones verbales) y producidas en contextos específicos (Bronckart, 2004). Ya Vygotski (1996) nos dio la pista de esta relación señalando que el pensamiento implica un desarrollo del lenguaje y que, al hacerlo, se están desarrollando las estructuras cognitivas. De este modo, se pondría en evidencia que las acciones verbales que organizan los docentes para alcanzar determinados fines curriculares tendrían capacidad para potenciar (también para trabar, sin pretenderlo) las expectativas académicas del alumnado. Podríamos agrupar un conjunto de escenas pertenecientes a las distintas áreas de conocimiento en las que el alumnado, independientemente de su diversidad, se siente auténtico usuario de la cultura escrita (*a pesar de que puedan tener los errores propios de quien aprende a conversar, a leer, a escribir...*) ya desde los primeros años de escolaridad y durante los largos años que transcurren hasta lograr ser hábiles ante las distintas lecturas, formas de escribir, de hablar,... Muchas otras escenas, por el contrario, registran alumnos y alumnas esquivos y temerosos ante las situaciones de escritura, de lectura, de conversación en distintos registros,...porque consideran que *no saben hacerlo*, que *esto no se les da bien*,... en fin, que *esto no es lo suyo*. Es frecuente que este último grupo esté acompañado y evaluado por adultos (docentes, familiares, etc.) que, a pesar contar con las mejores intenciones en relación con el aprendizaje de su alumnado, no consideran adecuado permitir los errores lingüísticos en sus acciones verbales, aunque muchos de éstos sean propios del proceso de aprendizaje incluso en momentos en los que no se desea que ello ocurra; suelen dar excesivas explicaciones descontextualizados de los contenidos curriculares para que posteriormente sean aplicados a través de ejercicios específicos; indican antes que ayudan a reflexionar las posibles mejoras; etcétera. *¿Es posible tener curiosidad por el lenguaje teniendo este tipo de vivencias?* Probablemente no, pues es muy difícil que estos alumnos y alumnas alcancen cierta seguridad en este campo y logren verse a sí mismos capaces de abordar determinadas acciones verbales. En fin, un tema para reflexionar a la hora de decidir qué acciones verbales guiarán las tareas del alumnado: *¿qué es lo que se va a enseñar?, ¿cómo se hará?, ¿para qué se enunciarán determinadas indicaciones?* y, fundamentalmente, *¿qué operaciones cognitivas van a internalizar los alumnos? y las alumnas y ¿cómo lo harán?*



A modo de conclusión: Esta primera línea de análisis permite considerar, siguiendo los aportes de Bronckart (2004, 2007), que, si fijamos la atención en la *actividad verbal* que se genera en la dinámica del aula (es decir, en las producciones verbales -textos orales y escritos- que intercambiamos en contextos específicos con la finalidad de buscar un efecto determinado en el destinatario de la enunciación), tendremos herramientas para conocer si realmente estamos propiciando en nuestro alumnado el desarrollo de las competencias que pretendemos. Más aún, podremos evaluar nuestras producciones verbales para revisarlas en relación con qué y cómo hemos enunciado las distintas indicaciones de trabajo (instrucciones, consignas, pautas, etc.): “*Con estas propuestas que estoy indicando... ¿qué es lo que estoy enseñando?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿para qué estoy enunciando determinadas indicaciones/propuestas?*” Y, con mucho interés, podemos analizar qué operaciones cognitivas está internalizando el alumnado mientras realiza las acciones externas que le proponen determinadas indicaciones/propuestas, así como, observar cómo lo hace cada uno de ellos atendiendo a las características de su propia diversidad. En síntesis, teniendo en cuenta que Vygotski (1996) plantea la capacidad humana de desarrollar procesos psicológicos superiores a partir de la actividad interpersonal, resulta imprescindible relacionar, por un lado, las actividades externas que proponemos a nuestro a través de los textos que enunciamos y, por otro, la internalización cognitiva que dicho alumnado tiene la posibilidad de realizar a partir de llevar a cabo las propuestas de dichos enunciados. Es decir, se hace hincapié en la conveniencia de analizar la actividad socio-discursiva que se genera en el aula -fundamentalmente, en los textos con que el docente enuncia las indicaciones, instrucciones, consignas, pautas, etc. para indicar y guiar a su alumnado durante las tareas, las actividades y los ejercicios escolares- con la intención de comprobar si la actividad externa que proponen dichos enunciados facilitan llegar a lo que realmente pretendemos enseñar. Probablemente, grandes descubrimientos y muchas sorpresas pueden surgir en estos contextos de reflexión y conocimiento docente.



2.2. Segunda línea de análisis: La evaluación y las expectativas académicas del alumnado

Evaluar es un acto complejo en el que se realizan recursivamente, por lo menos, tres acciones: elegir, valorar y jerarquizar. El proceso lo puede comenzar cualquiera de ellas. Opto por iniciar este análisis por *elegir*. “*¿Cuál es el criterio que utilizo para esta selección?*”. Elegir es, entre ellas, la más integradora. De alguna manera, comprende a las demás. Por otra parte, pretendo comenzar por un punto difícil, y, en este caso, estoy totalmente segura de que elegir “*lo que más gusta*” no es una tarea fácil. Probablemente, la dificultad está en optar por características que, muchas veces, no se encuentran concentradas en un solo objeto, hecho, situación.... Es habitual que estén repartidas en una amplia gama de posibilidades y aquí la duda entra a jugar un papel importante: “*esto me gusta, pero preferiría...*”, “*esto me gusta...pero no me compensa porque...*”. A veces, la inventiva lleva a crear versiones imposibles e inviables: esta característica de aquí, esta otra de allá,... En estas oportunidades, concluir y definir una opción, es una auténtica liberación. Los criterios de evaluación, han hecho su trabajo y por fin llega la elección.

Al hilo de esta exigencia cargada de duda, es comprensible que muchas personas opten por adherir a criterios de evaluación legitimados socialmente, que tienen solera, que no implican grandes disyuntivas ni confrontaciones con uno mismo ni con los demás. Más aún, en esta cultura global de fin de siglo donde, para alcanzar los modelos de *triunfador*, el *bombardeo* de mensajes explícitos e implícitos hace “*su trabajo*” proponiendo *disfrutar de la comodidad de hoy* (sin advertir las consecuencias que pueden aparecer mañana), *ser rápido y eficaz* (abandonando el valor del tiempo, de los “*frutos*” que se cosechan respetando los procesos genuinos), *evitar los conflictos* (muchas veces, inventando una realidad sin ellos y no sabiendo qué hacer cuando rebrotan), *no confrontar, ya que se puede consensuar* (mientras *consensuar* implica, muchas veces, adherir a acuerdos cerrados previamente por grupos de poder), *los cambios son incómodos* (cuando nos proponen un mundo en constantes cambios),...

Los dobles mensajes se multiplican. Y en esta sociedad, tan tradicional y tan moderna al mismo tiempo, nos toca, a quienes nos movemos profesionalmente en el mundo educativo, crear las señas de identidad de su cultura pedagógica. Cada uno acepta este desafío en el día a día acorde a sus propias posibilidades y limitaciones. *¿Cuáles son nuestros criterios de evaluación a la hora de emitir un juicio de valor respecto a lo que sabe nuestro alumnado?, ¿con qué criterios evaluamos el desarrollo de la competencia comunicativa de nuestro alumnado? ¿Qué papel juegan las prácticas*



sociales de conversación, lectura y escritura en nuestras aulas?, son algunas preguntas que permiten abordar este tema. Sus respuestas nos darán las pistas para identificar dónde están nuestras ideas dentro del panorama pedagógico general. La evaluación, en el fondo, es la que define nuestro posicionamiento didáctico. Al respecto, es evidente la existencia de ciertas experiencias donde hay muchos cambios en el campo de las propuestas y actividades (tendiendo hacia un verdadero uso del lenguaje escrito) pero, llegado el momento de la evaluación, se mantienen los mismos criterios centrados en los aspectos normativos del sistema alfabético: *¿ha cambiado algo?* Evidentemente, muy poco. El alumno va a ser *marcado* por lo que no sabe y terminará por relacionar, en exclusivo, lenguaje escrito con sistema de escritura. Las actividades cada vez más se harán con la intención de cumplir, o no, con las actividades escolares. Por contrapartida, nadie deja de adherir a la idea de que saber leer y escribir significa mucho más que conocer y utilizar adecuadamente las reglas del sistema alfabético (relación biunívoca entre grafema y fonema) y el ortográfico.

Frente a estas situaciones, cabe la posibilidad de que el profesor opte por estos criterios de evaluación a causa de la dificultad que implica elegir un cambio en solitario, y no por un auténtico convencimiento personal respecto a que ese sea el verdadero camino para lograr un perfil de alumno competente ante el lenguaje escrito.

Dentro del conjunto de significados que recibe el acto de evaluar, en este espacio se opta por adherir al seguimiento de las *transformaciones y los avances dentro de un proceso complejo*, atendiendo a todos los aspectos interrelacionados que intervienen en él, sensiblemente distinto a la simple constatación del nivel alcanzado por el alumno en cada una de las partes que componen el todo que, en este caso, es el lenguaje escrito.

Transformaciones, avances, proceso complejo, aspectos interrelacionados, todo..., son palabras claves que ofrecen un encuadre didáctico adecuado para hacer una valoración del desarrollo de la competencia que evidencian los alumnos, atendiendo a los distintos aspectos que se integran, influenciándose entre sí, en el lenguaje escrito. Realidad esta ciertamente imposible de ser captada desde una mirada (evaluación) estática y parcelada del lenguaje, ya que todo ese mundo interconectado se diluiría, llegando a perder sentido la valoración en ese contexto.

Para concretar la identificación de criterios de evaluación desde esta visión de *avance y transformación*, como primer paso, intentemos aproximarnos a la complejidad del acto del lenguaje. Comencemos nuestro análisis por los escritores/lectores, quienes utilizan la *palabra* (el *texto*, su gramática; bien palabras discontinuas, bien construcciones



con un enlace sintáctico más o menos complejo) guiados por las intenciones personales y grupales que se generan en los distintos contextos donde interactúan. Esta *palabra* se organiza en objetos materiales y concretos, cada uno con sus rasgos distintivos y su formato lingüístico especial y reconocible (*tipologías discursivas*: cartel, noticia, cuento, bibliografía...), en los que las informaciones *encajan* en determinados estilos típicos (Van Dijc, 1980). Cada discurso manifiesta una tendencia hacia un determinado tipo de información, estructurando el texto de una forma típicamente reconocida. La estabilidad de esta estructura, con sus respectivas variantes (los cuentos no tienen, por ejemplo, una diagramación idéntica en todos los casos), permiten anticipar de qué discurso se trata aún sin haber leído el contenido. El *discurso* es *estructura y forma*. El *texto, trama y consistencia* (palabras que narran, que informan, que divierten,...). Para lograrlo, los *contenidos* del texto (*significados*) tienen que tener, por una lado, *coherencia* (contar con los recursos adecuados para introducir personajes, datos, etc. y con la cantidad y calidad de información necesaria para poder comprenderse) y por otro, *cohesión* entre los nexos que plantean las relaciones entre las partes del mismo.

El discurso cumple la función que la situación exige (informar, divertir, persuadir,...). Sin embargo, el discurso sin el texto no existe; es el texto el que lo materializa. El texto escrito responde a las expectativas que la sociedad ha puesto en el discurso. Texto y discurso, dos cuestiones distintas en una relación complementaria, sin divisiones excluyentes. Cuestión que pone en evidencia al considerar que ciertos rasgos del texto permiten identificar el tipo de discurso (el relato de un suceso de actualidad, siguiendo con los ejemplos, presupone el discurso de una noticia), así como, que ciertos rasgos del discurso permiten anticipar de qué texto se trata (el discurso típico de un índice, exige un texto con pocos nexos sintácticos). La diferencia está en el punto de vista del evaluador a la hora de escoger los rasgos que pretende analizar: atender al texto, su coherencia y cohesión, desestimando si responde o no a las características típicas del discurso, sea cual fuere (*¿está escrito respetando todas las características de una noticia, unas instrucciones, etc.?*), y viceversa, es simplificar la realidad del lenguaje.

La producción del discurso requiere de un motivo, de una *intención* por parte del autor/ lector, que no siempre coincide con la función que socialmente se le reconoce a aquél. La variedad de intenciones en contextos comunicativos expresa una buena posibilidad de desarrollar capacidades. Ocurre lo contrario cuando los chicos en la escuela escriben noticias (cuya función es informar), cuentos (cuya función es imaginar, recrear,...) con la simple y reiterada intención de cumplir con la tarea escolar. Muy



diferente es leer y escribir noticias para comentarlas en la asamblea de clase o cuentos, para llevar adelante un proyecto determinado.

Hemos llegado a este punto de análisis, que define la esencia del lenguaje, y sin embargo no se ha referido aún el papel que cumple el *sistema de escritura*. Evidentemente, es el instrumento que permite que un texto sea comunicativo. Pero este perfil funcionalista del sistema de escritura no es el que más interesa en este espacio, sino, el que pone en evidencia el conocimiento que al respecto construyen los niños y las niñas que les permite llegar a la conclusión de la existencia del principio alfabético. Hoy es ampliamente aceptada la idea de que los niños pasan de una escritura no convencional, o totalmente arbitraria, a una alfabética a través de un proceso evolutivo. La construcción del sistema de escritura (las letras, el valor sonoro, sus formas, los signos especiales, las relaciones entre dichos elementos, etc.), como cualquier proceso cognitivo, se caracteriza por estructuraciones y sucesivas reestructuraciones. Las investigaciones neopiagetianas¹, dan cuenta de este proceso psicogenético que muestra cómo los niños crean hipótesis originales acerca de este sistema. Significaron un importante avance en el desarrollo de las capacidades comunicativas infantiles en la medida que pusieron luz en el camino hacia la aproximación al lenguaje escrito desde las posibilidades de cada uno, evitando la *obligatoriedad* de utilizar la combinatoria alfabética como única posibilidad con la consecuente desvalorización del saber incipiente de los niños y, fundamentalmente, *facilitando que se accediera al mismo tiempo, en un continuo sin fronteras, al lenguaje escrito con sus discursos estructurados en textos y al sistema de escritura*.

Este valioso conocimiento en manos del profesorado, ha permitido que los niños y las niñas sean verdaderos usuarios de la lengua escrita, al tiempo que, avancen en el proceso de conceptualización del sistema de escritura: transformar el conocimiento hacia el descubrimiento del principio alfabético mientras producen e interpretan textos enmarcados en discursos socialmente reconocidos. Por contrapartida, obviamente, aparecerán los *errores cognitivos* en el sistema de escritura (errores lógicos dentro de un proceso de aprendizaje del sistema de escritura). Un seguimiento evaluativo de los avances y las transformaciones respecto al tipo de conocimiento manifestado por los alumnos y alumnas permitirá actuar, con estrategias didácticas adecuadas, en la zona de desarrollo próximo de cada uno y valorando la variedad de conocimiento que expresan

¹Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky desde el pensamiento psicogenético se expresan en la obra fundante sobre los procesos de conceptualización del sistema de escritura: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México: Siglo XXI, 1979.



sus respuestas: *¿puede modificar su propuesta inicial?; ¿advierte el tipo de mejora que se podría hacer?; ¿consulta a un compañero para llegar a autocorregirse?*; y tantas otras estrategias que ponen en evidencia los avances hacia la convencionalidad alfabética, lo que se une en todos los casos a una disminución regular de los errores.

El contacto con el texto escrito con anterioridad a la decodificación del sistema alfabético (produciendo los propios e interpretando otros), acorde a la comunicación que ofrece la vida misma, permite a los niños y a las niñas construir representaciones mentales de las características y los estilos propios de los distintos discursos que, en el futuro, les facilitarán la anticipación rápida de lo que leen. La comprensión de la estructura de distintos tipos de discursos desde edades tempranas ayuda a que los niños y las niñas se conviertan en productores de discursos materializados en textos escritos.

Texto, discurso, sistema de escritura, contenido, interlocutores, evaluadores, autopercepción del niño respecto a sus capacidades comunicativas... Todo un conjunto que interactúa y, por ende, que reclama procesos de evaluación que lo reflejen.

Evidentemente, el *enfoque reglado y el comunicativo* no valoran del mismo modo y en los mismos tiempos los logros alcanzados por los niños en el campo del conocimiento del lenguaje escrito. Quizás es adecuado recordar los términos vertidos en la presentación de este bloque para contextualizar más adecuadamente estos comentarios. No sería éste el lugar para hablar de metodologías específicas, pero sí de la mirada global y estructural a la que las mismas adhieren, del enfoque al que se suscribe cada una de las distintas opciones y ver qué consecuencias trae todo ello, entre otras cuestiones, en la elección de los criterios de evaluación.

La versión didáctica centrada en las reglas y las normas del sistema de escritura, propia del enfoque reglado, se contrapone con el proceso personal de construcción de la lengua escrita que comprende y propicia la mirada comunicativa. Por contrapartida, ésta valora, desde los primeros años de escolaridad, la importancia del significado, de pensar textos propios, con sentido, de comprender mensajes escritos dentro de una trama, aunque el sistema de escritura no sea el convencional. Mientras que, el enfoque reglado aborda esta cuestión solamente cuando el alumnado escribe con la combinatoria del sistema alfabético, ya que considera que la norma alfabética es la base que permite la posterior utilización del lenguaje (“*¡cómo va a escribir si no sabe!*”). Esta espera, sin utilizar el lenguaje escrito, mientras ejercitan segmentos de su sistema, es interpretada desde el enfoque comunicativo como una manera de perder oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa en estos primeros años. Más aún, teniendo en



cuenta los conocimientos que hoy se disponen sobre la actividad neuronal durante los primeros años. Las diferencias se agudizan. Por ejemplo, desde la mirada comunicativa se interpreta como un hecho relativo, y más propio del campo psicomotriz que del lenguaje, el tipo de letra elegida por el niño para producir sus primeros escritos. Sin embargo, esto genera un distanciamiento con la tradición de la enseñanza del lenguaje escrito legitimada por el enfoque reglado en torno al uso exclusivo de la letra cursiva.

Este tipo de análisis pone en evidencia la necesidad de argumentar la selección de los criterios de evaluación y, en consecuencia, alejarse de la confrontación entre las dos versiones sobre un mismo aspecto, como si se trataran de entidades con poder de verdad absoluta en sí mismas.

El análisis de distintas producciones escritas, utilizando los mismos criterios de evaluación, nos permitirán, seguramente, acercarnos al mundo de las competencias comunicativas de nuestro alumnado para valorarlos desde los dos grandes enfoques didácticos señalados.

Comenzaremos por traer a esta escena unas producciones escritas que pertenecen a MA, un niño típico de cualquier escuela de nuestros tiempos. Se ha optado por seleccionar cuatro producciones para analizarlas en el marco de una cierta continuidad: una por cada año de escolaridad entre 2º y 5º curso de Primaria. La primera, de 2º de Primaria, se trata de un texto dictado por la profesora. La de 3º también es un dictado realizado en circunstancias similares a la anterior y además, unas oraciones que el niño ha tenido que completar. La producción de 4º continúa en la misma línea en cuanto al dictado. Se agregan también unas oraciones que MA tuvo que hacer con algunas de las palabras del dictado. Y en la que corresponde a 5º aparece un cuestionario al que tiene que responder (relacionado con aspectos normativos de lingüística y de la estructura discursiva de un relato que han leído en clase).

Dictado

Sucedió una vez que una buena mujer que tenía siete hijos trajo una enorme tarta de leche.

Mientras terminaba de amasarla,

los siete muchachos la roblaban y se les hacia la boca agua.

La madre tuvo el nudo con mantequilla.



Producción realizada en 2º de Primaria

Día 14 de diciembre de 13'14

Dictado

Un día, la profesora nos condujo hasta una antigua iglesia. Nos tradujo una inscripción en latín y nos dijo en qué año se había construido el templo. Nos produjo una gran sorpresa saber que allí vivía un ermitaño.

Un día, la profesora nos condujo hasta una antigua iglesia. Nos tradujo una inscripción en latín y nos dijo en qué año se había construido el templo. Nos produjo una gran sorpresa saber que allí vivía un ermitaño.

Actividades

- Escribir cuatro oraciones con algunas de las palabras anteriores.

- Mi padre tiene un ~~bendijo~~.

- El personaje favorito de mi madre es Kevin cosner.

- Mi papá tiene un plumero de color rojo y azul.

Producción realizada en 4º de Primaria

Día 14 de diciembre de 13'14

Dictado

sunt a mi casa ~~hay~~ una huerta ~~redonda~~ de higueras. En el centro crecen los ~~verde~~ maduros tomates y las moras y al lado del nudo ~~en~~ catibanzas, célestes, melgas, ~~el~~ zanahorias.

Comprende y escribe

- Completa. ¿Qué clase de plantas son?
 - La escoba, se come en ensalada. Es una planta comestible.
 - La tila estima por su sabor. Es una planta medicinal.
 - La lirio de la noche de muchas colonias. Es una planta industrial.
 - Los geranios adornan los terrazas de los casas son plantas ornamentales.

Producción realizada en 3º de Primaria

¿Cuáles es el planteamiento, el nudo y el desenlace de este breve relato?

Planteamiento: Define la tierra y su superficie, estaba tierra.

Nudo: explica como se siente la superficie actual de la tierra. ~~Habrá que responder.~~

Desenlace: no se convirtió en un gran desierto.

H Dí los que viltimes se escriben con.

Porque es una excepción.

H ¿Cuántos nombres aparecen en el texto?

Tierra, plantas, agua, tierra, año, tiempo, verano,

Producción realizada en 5º de Primaria



Esta es una buena oportunidad para hacer algunas reflexiones acerca de los conocimientos que ha puesto en juego MA al realizar estas producciones, al tiempo que las habilidades, destrezas, aptitudes,... comunicativas que las mismas le dieron posibilidad de desarrollar. Abordajes de este tipo nos permiten, por un lado, tomar postura ante los criterios de evaluación y, por otro, determinar estrategias didácticas en consecuencia. En busca de un modo para reflejar los aspectos previamente focalizados, escogemos los siguientes ejes para realizar este análisis:

<i>1-Aspectos relacionados con el texto escrito.</i>	<i>5-Aspectos relacionados con los procesos interactivos donde se aprende.</i>
<i>2-Aspectos relacionados con la variedad de estructuras discursivas.</i>	<i>6. Aspectos relacionados con la incidencia del adulto en los procesos de transformación del conocimiento.</i>
<i>3-Aspectos relacionados con el sistema de escritura.</i>	<i>7-Aspectos relacionados con la adecuación del texto al contexto.</i>
<i>4-Aspectos relacionados con el contenido plasmado en el texto (significado).</i>	<i>8-Aspectos relacionados con el desarrollo de la propia imagen.</i>

Producción	Evaluación de los distintos aspectos
Segundo Curso	<p>Por tratarse de un texto dictado por el profesor, M.A. se ha dedicado exclusivamente a los aspectos relacionados con el sistema de escritura. No pudo generar él ninguna trama textual ni diagramar ningún discurso por sí mismo, ya que, estos aspectos estuvieron pensados y diseñados por otros. Por lo tanto, en esta oportunidad no ha podido desarrollar sus capacidades al respecto, ni tampoco, registrar mentalmente marcas específicas de algún discurso socialmente útil (¿dónde y para qué se usa el dictado?: en la escuela y para aprender). Este discurso se organiza en la hoja con continuidad, sin variante de ningún tipo, cuestión que lleva a la reflexión ya que la mayoría de los textos que “trabaja” M.A. en este curso responde a este diseño. El contenido del texto (el significado), por su parte, seguramente ha sido escogido para “ejercitarse” determinadas reglas del sistema alfabetico con sus convenciones ortográficas explicadas en clase unos días atrás.</p> <p>Dentro del sistema de escritura, todavía hay presencia de algunas transgresiones al principio alfabetico en cuanto a la segmentación de las palabras: todavía lo guía un conocimiento que le hace unir palabras cuando, presumiblemente, algunas de ellas tiene un significado dual (“sele” por “se le”, “Lamadre” por “La madre”). Si escribiera el texto dándole coherencia y cohesión por sí mismo, es muy probable que la cantidad de estos “errores” sería mucho más amplia porque estaría abocado a atender otros aspectos (el significado, la cadencia de la sintaxis...), pero ¿no sería preferible?</p> <p>También demuestra que no domina una de las principales marcas que delimita el texto: el uso de la mayúscula. Tampoco tiene posibilidades de analizar y reflexionar “sus errores” en la zona de su desarrollo próximo porque la corrección del profesor corta esa posibilidad. El trazado de las</p>



	<p>grafías permite que estén diferenciadas entre sí. Comete algunos “errores” en las convenciones ortográficas, por ejemplo en el uso de la “h”, que también son corregidas por el adulto. Pensemos en la idea que construye M.A. de sí mismo si estas propuestas son reiterativas: él no es el encargado de pensar los textos de los discursos, ni sus formas de estructurarlos, ni cómo mejorarlos,... Su función es cumplir con lo que le va indicando el profesor, pensar en el sistema de escritura y observar los errores cometidos. Por supuesto, en solitario para no copiarse de los demás. Es difícil que en este contexto pueda descubrir el sentido del lenguaje escrito, y más difícil aún, convertirse en un verdadero usuario competente.</p>
Tercer Curso	<p>Se vuelve a escoger el dictado de un texto porque es representativo de los que se encuentran en el cuaderno de clase de MA. Se agrega además otro tipo de propuesta escrita, también representativa en la vida escolar de MA.: respuesta a un cuestionario propuesto por un adulto (maestro o autor del libro de texto utilizado en ese curso escolar). En ambos casos se pueden reiterar los términos del análisis anterior, encontrando una evolución en el descubrimiento del sistema de escritura (se puede suponer que ya conoce cómo segmentar las palabras entre sí), pero su conocimiento lo lleva a separar algunas de forma personal (“rodeaba”) por “rodeaaba”. Se puede focalizar un aspecto que se evidencia en la segunda producción: la estructura sujeto-predicado se repite constantemente. Es difícil de esta manera construir conocimiento sobre el lenguaje escrito porque este está fundado en la coordinación y subordinación de ideas. Se puede observar que tiene un conocimiento que le permite utilizar adecuadamente una de las marcas más simples para segmentar el texto: la mayúscula inicial y punto final. Dado que esto está guiado por el tipo de propuestas (enumeración de las respuestas), cabe preguntarse si mantendría este logro si la construcción del texto respondiera a una situación de comunicación genuina.</p>
Cuarto Curso	<p>Esta producción nos permite seguir el análisis en los mismos términos que en los anteriores.</p>
Quinto Curso	<p>Pasa a ser representativo del cuaderno de trabajo de M.A. este tipo de producción, donde se introduce en el mundo del discurso (en este caso, el cuento), a partir del análisis de un breve relato. Pero no se realiza desde la utilización del discurso, sino desde la regla que lo define (planteamiento, nudo y desenlace). Seguimos con las mismas limitantes que en los análisis de las producciones anteriores.</p>

Como hemos podido observar, en todos los casos hay señas del tipo de intervención realizada por el maestro: correcciones que marcan lo que todavía no aprendió MA y que son hechas con la intención de ayudarlo a que lo logre (segmentación de palabras, entre artículo y sustantivo,...). Preguntas que se pueden intentar contestar desde lo que se infiere al observar este tipo de intervención del maestro: *¿cómo ha podido reflexionar MA sobre la lengua escrita después de haber realizado estas producciones escritas?, ¿cómo*



y cuándo le han ayudado a cuestionar lo que sabe?, ¿con qué interés y actitud se enfrenta M.A. al descubrimiento de aspectos cada vez más complejos?

Para que cada uno de nosotros construya sus respuestas a interrogantes de este tipo, guiado por sus criterios de evaluación, es adecuado hacer una síntesis que refleje los pilares fundamentales en el aprendizaje de un lenguaje: cuando la regla no es el foco que guía el aprendizaje de la lengua y le da paso a la *semántica*, el acceso del alumnado al mundo de lo escrito amplía sus posibilidades y, por ende, genera más posibilidades para la diversidad del alumnado. Concomitantemente, esto tiene su *traducción* al mundo de las acciones didácticas (D'Angelo y otros, 2003):

1. El conocimiento del *proceso de construcción del sistema de escritura* permite reconceptualizar lo que desde otra perspectiva se considera un *error*. Por lo tanto, cambia el *sistema de corrección* (no es el adulto solamente el que corrige, lo hace junto con cada niño y desde su propio nivel de desarrollo) y el niño se siente apto para avanzar en el conocimiento de los aspectos más convencionales del lenguaje. La ausencia de "ciertas" normas convencionales *no siempre significa un error lingüístico*. Puede tratarse de una conceptualización cognitiva propia de un sujeto en un momento determinado de su proceso de construcción.
2. Los *procesos comunicativos* diversifican las posibilidades de desarrollar las distintas competencias comunicativas (lingüísticas, textuales, sociolingüísticas, estratégicas, etc.). Se interpretan y producen textos con un fin social y con amplitud, no simplemente para desarrollar ciertos contenidos. El objetivo es considerarse apto para comunicar por escrito. Cada alumno accede a ser usuario de la lengua escrita desde sus propias posibilidades. Los contextos interactivos entre los alumnos pasan a ser imprescindibles para generar y *movilizar* conocimiento.
3. Se amplían las oportunidades de interpretar y producir discursos (estructurados en textos) dentro de la dinámica del aula y paralelamente, son continuas las posibilidades del alumnado de encontrarse con dificultades a resolver. Esto aumenta las oportunidades de un aprendizaje sólido. Disponemos así de un lector/escritor considerado apto que necesita buscar nuevas alternativas en su conocimiento del lenguaje escrito.

Se puede comprobar que, cuando los niños y las niñas se sienten aptos para usar su conocimiento porque se sienten avalados por un adulto, pueden avanzar en su proceso de construcción del sistema de escritura hacia puntos insospechados pero,



fundamentalmente, se sienten verdaderos usuarios del lenguaje escrito con todo lo que ello connota. Como exemplificación, el texto del cuento que han reescrito entre M.J. y M., dos niñas que cursan primero de Primaria, nos permite disfrutar de una evaluación mucho más compleja que la realizada en las producciones anteriores ya que se trata de un genuino acto de lenguaje y no de una ejercitación de las normas lingüísticas. Escogimos esta producción, y no todas las de la clase, por cuestiones de espacio. Todas son muy válidas para ellos y para los demás porque tienen significado y, aunque la combinatoria del sistema alfabético (muy valorada por el enfoque reglado) la han descubierto sólo algunos, todos estuvieron elaborando ideas, y ésta es la esencia de la comprensión. Cuando los niños y las niñas escriben, aún siendo conocedores de la lógica del sistema alfabético y hábiles escribientes, todo el aprendizaje no está alcanzado, ni mucho menos. Sus textos suelen ser confusos y las relaciones entre las partes y el todo, no estar articuladas: frecuentemente abusan de la conjunción, como ser “*y vino y dijo*”, o yuxtaponen oraciones sin nexo alguno. Usan mal los deícticos, por ejemplo, al hilo del texto surge la enunciación surge “*y entonces se lo contó*” sin que quede claramente definido quién es la persona referida. Para saberlo habría que preguntar “*¿A quién se lo contó?*”. Les resulta trabajoso organizar la trama concatenando lógicamente los sucesos. Les falta aún cierta capacidad para darle cohesión al texto y conseguir así, una mejor coherencia. Personajes, lugares, acciones, secuencias temporales, el vocabulario, la sintaxis... toda una serie de factores deben ser considerados simultáneamente en el proceso de la escritura, ya que la elección y organización de los datos y de las palabras no es arbitraria ni azarosa, sino que, muy por el contrario, requiere un plan para que el significado forme una unidad coherente dentro de la estructura del tipo de discurso que se está abordando (carta, noticia, reglas de juego, etc.).



LA BODA DEL BURRO CURRO

ERA UNA VEZ UN BURRO QUE SE LLAMABA CURRO Y
 CUANDO TRABAJABA CANTABA LALA, LA BOY A TRABAJAR Y
 UN DIA SE ENMORDO UNA BURRA QUE SELLAMABA
 LUCERA PERO COMO ERA TANPOBRES QUE SELLAMABA
 QUE TAMBien VIVIAN EN LA GRANJA UN LORO
 LORO YBA A LA CIUDAD EN EL PUERTO ABIA UN BRACO DE
 PIRATAS Y EL LORO OYO QUE EN UNA ISLA DEBAJO DE UNA
 ROCA Y EN LORO COGIO EL MAPA Y EL DIJO ALABACA Y EL
 TORO SE DE UTO GAR DONDE AYUNA
 PIRATAS QUE ELLOS ESTABAN FUERON EL BARCO DE LOS
 ROCT DONDE SETABA EN LA ISLA ALLE GAR ALLI BUSCAN DO AL LORO Y
 EL LORO LE SUEBO ALOS BURRO A LA ISLA Y ALLI SE CASARON

FIN

Analicémosla siguiendo los mismos ejes que nos guiaron en los anteriores análisis:

1-Aspectos relacionados con el texto escrito.	5-Aspectos relacionados con los procesos interactivos donde se aprende.
M.J. y M. logran darle forma a un texto que puede comprenderse perfectamente. Sus compañeros lo pudieron entender cuando ellas lo leyeron en la hora de los cuentos. Los sucesos o cuestiones que no entendían, las preguntaban y las respuestas ayudaron a darle una mayor coherencia, con lo cual fue más comprensible aún. Del mismo modo ocurrió con el ajuste de los nexos para darle mayor cohesión.	La interacción con los compañeros (parejas, tríos, pequeños grupos) en contextos cotidianos, es la manera más coherente para actuar en las zonas de desarrollo real ("lo que sabemos sin ayuda") y próximo ("lo que sabemos con ayuda de otros") de cada uno. Lo que en un momento es real para unos, es próximo para otros. Este interjuego es lo que permite el avance y la transformación de los conocimientos.
2-Aspectos relacionados con la variedad	6. Aspectos relacionados con la



<p>de estructuras discursivas.</p> <p>Las niñas están aprendiendo a escribir el discurso de los cuentos. Utilizan la estructura discursiva apropiada (expresiones típicas, trama de sucesos organizados dentro de un proceso que llega al desenlace,...). No importa si lo saben “decir”, sí es importante que aprenden a utilizarla. Esta y otras estructuras discursivas (notas, fichas temáticas, noticias, etc.).</p>	<p><i>incidencia del adulto en los procesos de transformación del conocimiento.</i></p> <p>La intervención del adulto en directa relación con los conocimientos desarrollados por cada uno y los que están próximos a serlo, es la clave de las acciones de enseñanza. La capacidad para escuchar “poniendo la oreja” e interactuar con ellos a partir de sus conocimientos, es la clave para acompañar este desarrollo.</p>
<p><i>3-Aspectos relacionados con el sistema de escritura.</i></p> <p>Han descubierto la combinatoria alfabética, por lo menos una de ellas. Lo que es seguro es que las dos van camino de lograrlo y que tienen la posibilidad de transformar sus propios conocimientos. Su conquista continúa por el descubrimiento de la segmentación convencional de las palabras. Escriben significados, no palabras que tienen las grafías seleccionadas según algún tipo de dificultad del sistema de escritura que se pretende “enseñar”. Las grafías aparecen de forma separada, con lo cual no “gastan” energía en un trazado enlazado que hoy les es difícil (en el futuro no será así) para destinarla a otros aspectos más esenciales del lenguaje (coherencia del texto, estructura de distintos discursos,...).</p>	<p><i>7-Aspectos relacionados con la adecuación del texto al contexto.</i></p> <p>Se evidencia un ajuste del texto al contexto (es un cuento escrito por dos niñas para ser leído a sus compañeros). La intención que ellas tienen en esta producción (¿para qué escriben?) es muy distinta a la que tienen en otras oportunidades cuando escriben o leen el texto de otro tipo de discurso.</p>
<p><i>4-Aspectos relacionados con el contenido plasmado en el texto (significado).</i></p> <p>Están reescribiendo su versión de un cuento contado en clase. Ellas buscan significados para plasmarlos coherenteamente en el texto dentro de la estructura del discurso del cuento.</p>	<p><i>.8-Aspectos relacionados con el desarrollo de la propia imagen.</i></p> <p>Ellas sienten que pueden, también les está permitido consultar, ayudarse y equivocarse. Se les alienta a buscar el modo de mejorar distintos aspectos del lenguaje (texto, estructura del discurso, sistema de escritura, tipo de letra, etc.), pero desde lo que ellas saben y llegando a los conocimientos que están próximos a su desarrollo.</p>

A modo de conclusión: Experiencias analíticas como las realizadas en este espacio aportan herramientas argumentativas al docente para saber porqué y



para qué tiene sentido *hacer lo que hace* en el aula (Fairstein, 2009). Podríamos decir, a modo de ejemplo, que propician los argumentos necesarios para sentirse seguro aceptando las situaciones de incertidumbre que se generan cuando todo el alumnado participa en prácticas sociales de conversación, lectura y escritura teniendo en cuenta las zonas de desarrollo real de cada uno y privilegiando el lugar de la enseñanza en la promoción de las zonas de desarrollo próximo. En este tipo de prácticas pueden participar todos si los docentes esperan diversidad en sus conocimientos, producciones e interpretaciones particulares partiendo de la evidencia de que todos tenemos conocimientos reales y próximos distintos. Seguramente, este tipo de contexto convoca, por ejemplo, la atención -en mayor medida que los ejercicios descontextualizados- de niños y niñas que, como *Felipe*, no se sienten convocados a seguir los contenidos que no comprenden, que no entienden, etc., situación que, en definitiva, les devuelve la imagen de todo lo que *no saben* y, por tanto, les imposibilita de tener expectativas positivas respecto a su futuro académico. Resulta adecuado, entonces, seguir profundizando en cómo armonizar la relación entre: a) principios metodológicos; b) criterios de evaluación; c) desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por parte de todo el alumnado; y d) los principios de la educación inclusiva.

3. Para concluir

Asumimos que el aprendizaje específico de la lengua escrita es una función de la escuela y que, por tanto, está íntimamente relacionado con la posibilidad de que todo el alumnado, en tanto se reconozca capaz de leer y escribir *a partir de sus propias estrategias* en las distintas prácticas sociales que se propongan en ámbito escolar, se sienta incluido en dicho contexto y que, por tanto, genere expectativas académicas sobre su futuro. Por tanto, si bien dicho aprendizaje requiere enseñar la correspondencia entre lo fónico y lo gráfico, ya que son relaciones arbitrarias imprescindibles para enlazar los aprendizajes de distinto, cabe preguntarse cómo enseñarlo: *¿como un fin en sí mismo?* o *¿como el medio necesario para las prácticas de lectura y escritura que se generan en todas las áreas curriculares?* *¿Qué hacer ante cada una de estas opciones?* *¿Cuál de estas dos opciones nos convoca en nuestros procesos de enseñanza a lo largo de toda la educación obligatoria?*



Llegado este punto es conveniente recordar que *nadie puede aprender un lenguaje que no usa, que no habla*, cuestión que un número importante de alumnos y alumnas experimenta a cuenta de una tradición de enseñanza que considera adecuado *presentar* paulatinamente, conforme se evalúen los conocimientos de los destinatarios, las normas lingüísticas para que sean *aprendidas sin errores*. Muchos son los años dedicados a leer y escribir sólo para *aprender* (y, lo que es peor, en muchos casos sin conseguirlo en la verdadera amplitud de lo que significa leer y escribir). Verdaderamente, es un camino muy difícil para llegar a dominar la palabra escrita y sobre, todo, para sentirse incluido dentro de la cultura escrita.

Por contrapartida, en este espacio hemos abordado que la enseñanza de la lengua debe partir de su uso, de lo que los chicos y las chicas saben pero sin quedarse allí pues es necesario tratar, en uso, el contenido de los textos, su contenido y sus formas. Convengamos, las prácticas orales y escritas son el objeto de la enseñanza de la lengua y para ello, es adecuado, por un lado, que la enseñanza parta de acciones comunicativas concretas y llegue a análisis abstractos y, por otro, aborde el uso de la lengua reconociendo las interacciones del mecanismo lingüístico hasta llegar a su conceptualización. En todo caso, el objetivo final es que la comunicación se torne lo más eficaz posible para todo el alumnado, asumiendo que el desafío de la escuela actual se centra en entender la diversidad del alumnado como un hecho social para formarlo de cara al futuro a partir de un presente que abarca un importante número de jornadas diarias durante, al menos, diez años. En este contexto, probablemente, serán muchos los alumnos y las alumnas que construyan una identidad de estudiante atravesada por expectativas académicas.

4. Bibliografía de referencia

- Bajtin, A. (1995). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bronckart, J-P (2007): *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- (2004): *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- D'Angelo, E. y otros (2003). *Lectura y escritura en contextos de diversidad*. Madrid: Comunidad de Madrid. Disponible en <http://www.asociacionaele.org>
- Fairstein, G. (2009). *Teorías del aprendizaje y Teorías de la enseñanza*. Buenos Aires: FLACSO-Argentina.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Noveduc.
- Moya, J. y Luengo, F. (2010). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Saussure, F. (1986). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada (ob. póstuma, 1916).
- van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Vygotski, L.S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.