

Jornadas

Intervención docente en lectura, escritura y matemática

(Niveles Inicial y EGB)

Colegio Integral Martín Buber/ Red Latinoamericana de Alfabetización- Argentina

15 y 16 de octubre de 1999

Ponencia:

INTERVENCIÓN DOCENTE EN UNA SITUACIÓN DE DICTADO A LA MAESTRA.

María Claudia Molinari

Para enseñar a escribir el maestro se propone desarrollar situaciones didácticas en la que los niños puedan disponer de un amplio espacio para moverse como escritores, situaciones en las que los que aprendan atraviesen diversos desafíos, en las que se abra el juego a los problemas que en toda práctica de escritura se le plantea al escritor -aunque éste sea un escritor pequeño que está aprendiendo a escribir, situaciones donde sea posible contar con toda la información necesaria y discutir con otros sobre los problemas planteados.

Como se advierte, para enseñar a escribir el maestro ingresa a escena interviniendo activamente, procurando no ejercer controles innecesarios que pudieran transformar la situación en una opción no problematizadora para sus alumnos.

Sin embargo, y aún desestimando esa modalidad de enseñanza donde el docente prescribe y limita la producción escrita de los niños, conceptualizando nuestras propias prácticas muchas veces nos reconocemos actuando en este sentido, muchas veces nos sorprendemos en situaciones donde se ha filtrado aquella intencionalidad, aún en el marco de propuestas que resguardan claros propósitos comunicativos para los chicos.

La tarea hoy es reconocer algunas de estas intervenciones que ciñen la situación, que no abren problemas en el transcurso de la producción. Buscaremos sus huellas en un texto, analizaremos qué oculta éste tras sus letras...

Se trata de una situación de dictado a la maestra desarrollada con niños pequeños, niños que se encuentran en proceso de comprender la alfabetización del sistema, que no pueden aún leer de manera autónoma un escrito. En esta situación comentaremos la intervención del docente en el proceso de producción del texto a fin de analizar las acciones orientadas a la prescripción de la escritura.

Pero para contextualizar el ejemplo formularé primero algunas preguntas.

➤ **Primera cuestión:**

¿Por qué elegir la situación didáctica en la que los niños dictan al maestro?

En primer lugar, porque es una práctica que en los últimos años ha ganado mayor presencia en las aulas –y en muchos casos, cuanto más pequeños los niños, se ha constituido en la situación predominante de producción.

En segundo lugar, porque –en apariencia- es una situación fácil de conducir, situación en la que –en general- surgen pocos requerimientos específicos por parte de los maestros acerca de

cómo ejercer dicha práctica frente a los niños. Es una situación donde la preocupación acerca de cómo intervenir, suele ser mucho menor que aquella que se genera cuando los niños escriben por sí solos.

En tercer lugar, porque a partir de comenzar a desarrollar estas situaciones en las aulas, la aparente simpleza comienza a poner en evidencia problemas de intervención necesarios de conceptualizar a fin de que, aquello que se desea enseñar, sea realmente enseñado a los niños.

➤ **Segunda cuestión:**

¿En qué consiste esta práctica de dictar a otro un escrito?

D. Fabbretti y A. Teberosky describen las características del “*escribir en voz alta*” (cita), especialmente desde la perspectiva del dictante:

“El dictado es una actividad lingüística que posee muchas características de la producción oral (aunque produzca un texto autosuficiente, el dictante utiliza recursos prosódicos, por ejemplo para señalar las diferencias entre lo que se dice simplemente y lo que se dice para que se pueda escribir, tiene que tener un cierto control del proceso, de manera que se respeten las exigencias de quien escribe) y muchas otras características de la producción escrita (el dictante tiene ante sí al escribiente, pero no al interlocutor; el texto puede ser revisado y corregido, y puede leerse también para distinguir entre lo que está escrito y lo que todavía tiene que escribirse; el dictante tiene que pensar y producir el texto oralmente pero como si fuera escrito).”

En el transcurso de esta situación –con o sin ayuda del escribiente., el dictante ejerce un control sobre lo que dicta y sobre el proceso de dictado. Controla el texto en contenido y forma, a través de lecturas y relecturas sucesivas. Controla el proceso de producción a través de acciones específicas: adecuación de la voz, pausas, ritmo y rapidez adoptados al enunciar las unidades dictadas según a las posibilidades de quien transcribe, repetición de partes en caso que sea necesario, distinción clara entre “... *lo que se dice al escribiente como interlocutor y lo que se le dice para que lo escriba...*” donde se debe diferenciar lo dicho de lo dictado (rasgos prosódicos y paralingüísticos) (monográfico 216)

➤ **Tercera cuestión:**

¿Por qué proponer a los niños el papel de dictantes en el contexto escolar?

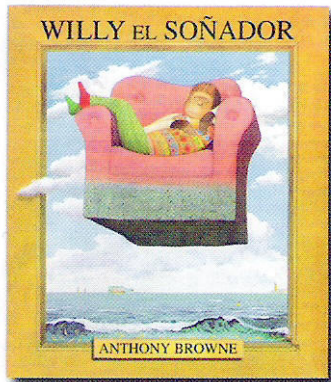
Porque en la situación de dictado a un adulto, el docente toma la decisión didáctica de centrar a los niños en la composición del texto; liberándolos de la producción material de la escritura, de tener que tomar decisiones con respecto al sistema de representación. Es una situación donde se focalizan problemas vinculados con la organización del lenguaje escrito, donde se discute especialmente qué y cómo escribir.

Una situación donde al escribir, tal como se ha descripto en la práctica, el dictante ejerce cierto control sobre lo que dicta y sobre el proceso de dictado. Donde lo escrito, como ocurre con los más pequeños, es devuelto a sus autores a través de las lecturas del maestro, quien entrega leyendo una y otra vez el texto a los niños a fin de coordinar lo ya escrito con lo que vendrá, a fin de revisar el texto una vez finalizado –y eventualmente producir nuevas versiones-

Una práctica de escritura que se debe enseñar y en la que propone comunicar distintos contenidos vinculados con los quehaceres del escritor, estrategias discursivas y recursos lingüísticos y –a través de la escritura del adulto- contenidos vinculados con el sistema de representación (repertorio de marcas gráficas, combinaciones posibles, espacialización del

texto, correspondencias entre enunciados orales y escritos, etc. (ver detalle de contenidos en Pre Diseño Curricular de Primer Ciclo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires)

- **Planteadas estas cuestiones iniciales, vayamos a nuestro ejemplo...**



**LO RECOMENDAMOS PORQUE ES MUY LINDO.
WILLY PODÍA SOÑAR TODO LO QUE QUERÍA.
SE DIVERTÍA HACIENDO DISTINTOS PERSONAJES.
PODÍA APARECER COMO UN PINTOR, COMO UN
LUCHADOR, COMO GRANDE O COMO BEBITO.
QUEREMOS QUE LO LEAN TODOS LOS CHICOS
PORQUE TAMBIÉN A TODOS LES VA A GUSTAR.**

Este escrito se ha producido en una situación de dictado al maestro. Corresponde a un grupo de 5 años, quienes han recomendado a otros compañeros de la institución la lectura de “Willy el soñador” de Anthony Browne.

Veamos qué encontramos analizando un fragmento de registro de clase.

(TRANSPARENCIA 2)

DOCENTE	NIÑOS
Vamos a pensar por qué vamos a recomendar este libro...	-Porque soñaba mucho.
Pensemos por qué lo recomendaríamos.	-Porque podía hacer lo que quería... -Porque podía imaginar y hacer distintas cosas cuando dormía.
¿Qué podía hacer Willy?	-Luchar. -Pintar un gorila y bananas -Y volar con los brazos como un avión...
Primero... ¿qué ponemos? ¿Por qué lo recomendamos?	-Porque es muy lindo.
(Escribe mientras los chicos la observan: LO RECOMENDAMOS PORQUE ES MUY LINDO)	
¿Y qué podía soñar Willy?	-Podía soñar todo lo que quería.
(Escribe: WILLY PODÍA SOÑAR TODO LO QUE QUERÍA)	
	-Y se divertía haciendo distintos personajes...
(Agrega: SE DIVERTÍA HACIENDO DISTINTOS PERSONAJES.)	
Leo para ver cómo quedó escrito hasta ahora (lee el texto completo).	
¿Está bien?... ¿así les parece?	-Sí! (varios)
¿Cuáles eran estos personajes... qué soñaba?.	-Que podía aparecer como un pintor y pintaba distintas cosas que le gustaban. -Como un luchador. -Como grande o como bebito.
Bien! Vamos a poner entonces que... (escribe y lee lentamente mientras lo hace: PODÍA APARECER COMO UN PINTOR, COMO UN LUCHADOR, COMO GRANDE) (Completa: O COMO BEBITO.)	-O... como...bebito.

Les leo para ver si quedó bien o si hay que modificar algo (relee el texto completo)	-Así está bien. -Sí, se entiende.
¿Y a quién podemos recomendar este libro?	(Enuncian varias opciones, entre las cuales deciden que los destinatarios serán todos los chicos del jardín).
Y por qué a todos los chicos?	- Porque a todos les va a gustar.
Cómo escribo esto, qué pongo?	-Queremos que lo lean los chicos del jardín. -No, mejor poné: queremos que lo lean todos los chicos porque también a todos les va a gustar.
(Escribe: QUEREMOS QUE LO LEAN TODOS LOS CHICOS PORQUE TAMBIÉN A TODOS LES VA A GUSTAR. Relee el texto completo.)	

En esta situación la docente...

- Se ha propuesto una instancia de intercambio entre lectores, compartir con otros niños un espacio de opinión sobre un texto que ha resultado de interés para los suyos.
- Ha seleccionado un material de lectura de significativo valor estético para compartirlo con sus alumnos.
- Ha desarrollado una situación de escritura en la que sus chicos participan con claros propósitos comunicativos: sabían para qué se iba a escribir y decidieron para quiénes hacerlo.

Sin embargo...¿Cuál es el espacio de los dictantes en este texto? Una mirada atenta a los modos de intervención durante la clase, nos permite descubrir que el espacio de los chicos para resolver problemas como escritores, aparece ceñido por la intervención de la maestra.

Veamos algunos problemas.

- Sin previsión acerca de qué escribir, la propuesta ubica a los niños en la situación de “poner lo que va surgiendo”. En este marco de producción, es la docente quien define el esquema de contenido del texto a través de preguntas que pautan su progresión :

(TRANSPARENCIA 3)

- “Primero...¿ qué ponemos?. ¿Por qué lo recomendamos”;
- “¿Y qué podía soñar Willy?”;
- “¿Cuáles eran estos personajes... qué soñaba?”;
- “¿Y a quién podemos recomendar este libro?”.

Lo que los niños verbalizan frente a estas preguntas es lo que podrían verbalizar sin necesidad de intervención del docente. “Lo que va surgiendo” **pierde ideas** que hubiesen sido posibles a través de otras intervenciones.

Haber asignado antes de la escritura un amplio espacio de intercambio sobre el texto leído seguramente hubiera permitido a los niños profundizar su mirada sobre el mismo: a poner en común las relaciones que cada imagen guarda con otras imágenes, con otros textos o con otros personajes; a descubrir y profundizar sus detalles gráficos cargados de sentido; a pensar en sus propios sueños al releer los sueños de Willy. Un espacio de intercambio para llegar a la situación de escritura con algo para decir, diciendo algo más de lo que podrían decir solos y decidiendo con ayuda del docente qué -de todo ello- valdrá la pena compartir con otros compañeros.

- En interacción con este “qué escribir”, la decisión acerca de cómo hacerlo aparece también definida por la mano del maestro. La transformación de “lo dicho” o comentado por los chicos en “texto dictado para ser escrito”, no se constituyó en problema para los niños. Aquí, el comentar y dictar como posiciones del enunciador, no se trabajan de manera diferenciada desde la intervención del docente. Aquí, el decir de los chicos es transformado por el maestro.

¿Cómo lo hace?:

A veces, **coordinando parte de su pregunta con un comentario de los niños:**

DOCENTE	NIÑOS	TEXTO
Primero qué ponemos... por qué lo recomendamos.	Porque es muy lindo.	LO RECOMENDAMOS PORQUE ES MUY LINDO.
¿Y qué podía soñar Willy?	Podía soñar todo lo que quería.	WILLY PODÍA SOÑAR TODO LO QUE QUERÍA.

A veces, **omitiendo parte de lo comentado o dictado por el niño** (no queda claro en este caso la intención del alumno), en este caso, omitiendo el coordinante “y”.

DOCENTE	NIÑOS	TEXTO
	Y se divertía haciendo distintos personajes.	SE DIVERTÍA HACIENDO DISTINTOS PERSONAJES.

Otras veces, **coordinado y componiendo en una frase los distintos comentarios de los chicos:**

DOCENTE	NIÑOS	TEXTO
	-Que podía aparecer como	PODÍA APARECER

Cuáles eran esos personajes, qué soñaba...	un pintor y pintaba distintas cosas que le gustaban. -Como un luchador. -Como grande o como bebito.	COMO UN PINTOR, COMO UN LUCHADOR, COMO GRANDE O COMO BEBITO.
--	---	--

Aunque en el contexto de la clase las intervenciones descriptas resultan predominantes, algunos intentos logrados por diferenciar dictar y comentar se registran al finalizar.

(TRANSPARENCIA 2 parte final)

Sin resultar una práctica habitual, una de sus intervenciones logra ubicar a los niños – desde la enunciación- en posiciones diferentes. Solicita que transformen un comentario en texto para ser escrito diciendo **“Cómo escribo esto, qué pongo”**, en otros términos, cómo lo transformo en lenguaje escrito.

Ante esta pregunta los chicos tienen -por primera vez- oportunidades de escribir y reescribir el texto. Proponen una opción inicial **“Queremos que lo lean los chicos del jardín”** y luego otra que la incluye y expande **“Queremos que lo lean todos los chicos porque también a todos les va a gustar”**; situación esta en la que el niño que dicta diferencia -a través de una pausa- lo que enuncia como indicación para el que escribe (**“No, mejor poné”**) y lo que enuncia como texto para ser escrito.

Aquí ellos asumen la posición de dictantes. La docente los ubica -a través de su intervención- en la tarea de “escribir en voz alta”, de componer un escrito. Logra focalizar la situación de producción que se ha propuesto desarrollar.

Como se advierte en el transcurso de la clase, la práctica en juego no es la del dictado sino la de comentar lo leído, dado que no hay –salvo al finalizar la misma- intervenciones que pongan a los alumnos en posición de dictantes. Para ello hubiera resultado necesario que la maestra planteara por ejemplo :

diversas alternativas de enunciación de una misma idea para seleccionar la que pondría por escrito,

o que les dijera por ejemplo “Eso que me están contando...¿cómo lo escribo?” o “Díganmelo ahora como si estuviera escrito, como si lo estuviera leyendo”.

A través de este simple ejemplo, he intentado presentar una práctica bastante frecuente en las aulas del jardín (y también de la escuela), una práctica en la que se corre el riesgo de poner a los chicos casi como espectadores de la escritura, una práctica donde la ilusión de la producción por el grupo de niños puede enmascarar una propuesta que, en realidad, no los incluye plenamente.