

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

En Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños  
Nemirovsky Myriam.

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

Partiendo entonces de que enseñar a leer y a escribir consiste, básicamente, en propiciar que los niños avancen en el dominio del lenguaje escrito-que sean cada vez mejores productores e intérpretes de textos de diferentes tipos, con distintas funciones en condiciones distintas-, y considerando que el lenguaje escrito utiliza un sistema de escritura cuya convencionalidad permite el uso

social de las producciones escritas, a finales de los años ochenta elaboré una propuesta para planificar la enseñanza del lenguaje escrito...

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

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

Es evidente que cuando estamos produciendo un texto y nos detenemos ante diversas dificultades, nos preguntamos como continuar qué decisiones tomar, qué alternativas son mejores, revisamos, sustituimos, hacemos cambios, etc.; las dificultades no estriban en determinar si se pone una *h* o no, ni en decidir si se separa o no una palabra, es decir no son dificultades inherentes al sistema de escritura, sino a la producción del texto en cuanto tal: cómo organizarlo, qué explicitar, qué léxico utilizar, cómo facilitar su interpretación. Aunque en ocasiones tenemos dudas vinculadas con el sistema de escritura, los problemas fundamentales que se presentan al producir un texto no se centran en este tipo de dudas.

**CUADRO 1. Estructura de la planificación**

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

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

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

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

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

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

tipos de texto; de ninguna manera se pretende transformar esa aportación, tal como está planteada, en contenidos de enseñanza.

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

### **Respecto de las propiedades de los tipos de texto.**

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

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

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

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

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

Cada tipo de texto suele tener un **público potencial**: las noticias periodísticas, las recetas de cocina, los cuentos, los cómics, etc., apuntan a ciertos grupos de lectores. En otros casos no son lectores potenciales, sino concretos, con nombre y apellido, como en el caso de una carta personal. Analizar el público potencial o específico de cada texto implica fundamentalmente asumir que se escribe para ser leído -también cuando el lector es el propio autor: un diario personal, apuntes, notas para recordar información- y que el texto o se ajusta -o intenta ajustarse- a ciertas características del lector.

Los distintos tipos de texto tienen diferentes **relaciones con lo real**; una noticia o un artículo científico intentan plantear que registran las cosas o los hechos tal como han sucedido o son, en un cuento se sobreentiende, o incluso se explicita, que "toda semejanza con la realidad es pura coincidencia". Esta característica marca diferentes formas de emprender la producción de un tipo de

texto u otro: habrá que recopilar datos y ajustarse con rigurosidad a la información recopilada en unos casos, mientras que en otros podrá dejarse volar la imaginación. Al leer sucede algo complementario: damos por sentada la veracidad de ciertos textos y en otros éste no es un aspecto que se tome en cuenta.

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

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

En cuanto al **léxico**, los objetivos educativos incluyen siempre propósitos como los siguientes: "enriquecer el vocabulario", "ampliar el léxico de los niños". El lenguaje escrito tiene una enorme riqueza lexical propia -en el sentido de que es diferente de la del lenguaje oral-. "Estimado" es un término prototípico del lenguaje escrito; no suele decirse "estimado" a una persona cuando se la saluda personalmente. Un cuento contado no es lexicalmente como un cuento leído si estamos fuera de un aula y escuchamos la voz de la profesora diciendo: "y el príncipe montó su brioso corcel" sabemos que está leyendo un cuento; no formularía esa construcción si estuviera contando el cuento. La conclusión es que *no se escribe como se habla* y entonces conocer, apropiarse, utilizar adecuadamente el lenguaje escrito implica, entre otros aspectos, ser usuario de su léxico. Hay que agregar que no existe un léxico común a todos los tipos de texto; "estimado" corresponde a los textos epistolares, pero el príncipe de un cuento no "estima" a la princesa; es decir, no sólo el lenguaje escrito tiene un léxico propio, sino que cada tipo de texto lo tiene.

La presencia de las diferentes **categorías gramaticales** aumenta o disminuye en los distintos tipos de texto. Así como en los cuentos abundan los adjetivos, en

las noticias periodísticas se reducen a lo mínimo (porque se considera que así el texto es más objetivo), y en las recetas proliferan los verbos. Esta propiedad implica que, categoría gramatical que nos interese trabajar con mayor sistematicidad en cierto periodo, conviene recurrir a uno u otro tipo de texto. O a la inversa, que al estar trabajando sobre determinado tipo de texto se amplía la posibilidad de trabajar sobre ciertas categorías gramaticales.

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

Ningún texto hace de la **tipografía** una propiedad tan elaborada como el anuncio publicitario; es, evidentemente, el tipo de texto en el que la tipografía se convierte en un rasgo fundamental, se transforma en elemento publicitario. También podemos analizar la tipografía en las noticias periodísticas (la del titular, de la entrada, de contenido), en los cuentos (la del título, nombre del autor, contenido), en el cómic (todo se escribe con mayúsculas), en los textos expositivos (donde los subtítulos, diferenciados tipográficamente, indican criterios de subdivisión temática). Actualmente la computadora permite hacer de la tipografía casi un juego: cuando escribimos en una computadora descubrimos la variedad tipográfica que ofrece; decidir cuándo y qué tipo de letra utilizar se transforma en un componente en ocasiones lúdico del acto de escritura.

El **formato** de un texto es útil para identificar su tipo sin tener que leer una sola palabra, atendiendo únicamente a la disposición del texto en el espacio gráfico: las columnas periodísticas; el listado de ingredientes en columna y luego el modo de preparación escrito de manera continua de la receta; las líneas irregulares de la poesía; la ubicación de la fecha, en destinatario, el contenido y el saludo de una carta. Estas son características que distinguen a cada tipo de texto. El tipo de texto también determina el **uso posterior que se dé a la lectura** algunos se leen y después se tiran (los periódicos); otros se conservan durante semanas



(algunas revistas); otros se tiran después de echarles un vistazo sobre todo si no son de interés particular (los publicitarios); otros se conservan toda la vida (ciertos libros sean obras literarias o expositivas). En el aula puede hacerse lo mismo: otorgar a cada tipo de texto el destino que socialmente se le atribuye.

El **modo de lectura** depende del tipo de texto y del objetivo del acto de lectura. Cuando leemos un periódico, lo hojeamos, leemos los titulares, nos detenemos ante uno en particular y, continuamos con la entrada, tal vez empezamos a leer el contenido, puede ser que terminemos la lectura o la dejemos inconclusa; hay quienes siempre empiezan a leer el periódico por la última página. Cuando leemos una carta, primero averiguamos quién nos la envía, tal vez busquemos luego con avidez alguna información específica que nos interesa especialmente y sólo después nos dedicamos a leer el resto del texto, o lo abandonamos. Cuando leemos una novela, a veces saltamos párrafos (porque la trama es tan acuciante que nos urge saber que va a suceder, o porque no nos interesa demasiado), otras veces leemos reiteradamente algunos párrafos (por su belleza estética). Cuando leemos un anuncio publicitario, si está bien hecho seguimos la secuencia de lectura que el autor se propuso, vamos recorriendo los diferentes fragmentos del anuncio de cierta manera, diferente en cada caso. En resumen: lo que no hacemos es leer **linealmente**, es decir, leer desde la primera palabra de un texto, de manera continua y ordenada, hasta la última. **En función de que leemos y estamos buscando a través de nuestra lectura adoptamos un modo de leer el texto.** Sin embargo, la forma habitual de leer en la escuela es lineal, continua y ordenada, palabra por palabra, línea por línea; es decir, de una manera que no empleamos fuera de la escuela (casi nunca).

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

de producir el texto, con frecuencia se cambia al avanzar o finalizar la producción porque es evidente que *ya no le va*. El trabajo con los títulos de los textos puede abrir líneas interesantes de análisis.

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

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

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

Hay textos que tienen **personajes**. Los tienen los cuentos, algunas noticias periodísticas, los cómics. Los personajes de cada tipo de texto difieren sustancialmente unos de otros: en nada se parecen las hadas, los gnomos, las brujas, los seres de otras galaxias a los presidentes, los ministros, los dirigentes sindicales... (¿o sí?) Comparar las características básicas que tienen los personajes de diferentes tipos de texto (cuáles son las diferencias

fundamentales entre los personajes de los cuentos y los personajes de los cómics), así como analizar en cada tipo de texto qué semejanzas y diferencias tienen los personajes (cuál de los cuentos que conocemos tiene más o menos personajes, cuál tiene personajes más o menos fantásticos) puede constituirse en eje de análisis para las actividades de lectura y escritura.

Es obvio que la **temática** que aborda cada tipo de texto varía; sin embargo esto no significa que las diferencias sean absolutas. Una misma temática puede ser escrita con una función, cierta estructura, determinado léxico, etc.; pero transformarse haciendo, por ejemplo, de una noticia periodística un relato, de una receta un anuncio publicitario, de una carta un cuento. Esto es lo que se hace cuando, por ejemplo, se transforma una novela en un guión cinematográfico. Entonces, cada tipo de texto tiene relativamente ciertas temáticas pertinentes, pero es posible modificar determinados aspectos y hacer con ellas otros tipos de texto. El análisis de qué se conserva y qué se transforma -de la temática de un texto- cuando pasa de un tipo de texto a otro es una tarea muy fructífera si se realiza con los niños.

### **Respecto a las propiedades del sistema de escritura**

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

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

El proceso de aprendizaje del sistema de escritura tiene ciertas características de índole **cuantitativa** (cuántas letras lleva una palabra) y **cualitativa** (cuáles lleva un apalabra). Los niños tienen al respecto diferentes hipótesis en cada nivel del proceso -como ya lo hemos visto al inicio de esta primera parte del libro- de

modo que si se toman en cuenta en las situaciones didácticas por realizar, es posible favorecer el avance del proceso vinculado con cuántas y cuáles letras lleva cada palabra (luego se presentan ejemplos).

Deseo subrayar que cuando me refiero a **direccionalidad del sistema** no se trata en absoluto de la direccionalidad del trazo, sino del sistema de escritura. Lamentablemente, con demasiada frecuencia la escuela dedica tiempo y energía para que los niños realicen el trazado de las letras en determinada dirección, como si esto fuera relevante en el proceso de aprendizaje de la producción del texto. No es así, y esto no construye nada que merezca la más mínima atención - basta con lograr que las producciones escritas sean legibles y esto se consigue cuando los niños encuentran sentido y función social en sus textos (y mejor aún con la computadora)-; al plantear la direccionalidad del sistema de escritura estoy considerando que hay una conversación social: en castellano, de izquierda a derecha y de arriba abajo. Es pertinente trabajar este aspecto en el aula.

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

Esto en cuanto a las costumbres sociales; pero sabemos que cuando los niños que inician el proceso de alfabetización *pueden elegir*, optan generalmente por

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

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

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

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

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

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

Es habitual que se trabaje en la **puntuación** en relación con pausas temporales (un *punto* implica un intervalo mayor que una *coma*, un *punto y aparte* mayor que un *punto y seguido*), lo cual empobrece totalmente la riqueza y la complejidad de este aspecto del sistema de escritura y distorsiona su función. Esto proviene del énfasis que la escuela pone en la lectura en voz alta -como forma habitual de

lectura, cuando no es la más común fuera de la escuela-. Nunca hacemos una pausa ante un signo de puntuación cuando leemos, cuando leemos en silencio (que es como solemos leer). El ámbito de la puntuación es rico y complejo; en él, cada autor toma sus decisiones. Indagar, reflexionar, comparar, analizar cuándo y por qué utilizar o no un signo, cuándo y por qué utilizar uno u otro, en un tema digno de interés.

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

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

- El tipo de texto con el que vamos a trabajar. No seleccionaríamos específicamente puntuación si el texto es un anuncio publicitario, porque no se suelen utilizar signos de puntuación en los anuncios; pero sí trabajaríamos los signos de admiración y de interrogación con el cómic, que incluso los coloca *solos* dentro de los denominados bocadillos o globos, con lo cual podemos profundizar en el significado de dichos signos.
- Las etapas del proceso de aprendizaje del sistema de escritura en las cuales están los niños del grupo (con niños que están en las etapas iniciales, si la mayoría realiza trazos indiferenciados y sin control de cantidad, no sería pertinente plantearse sistematizar la reflexión sobre la ortografía; tampoco lo sería si con niños que ya producen textos de acuerdo con pautas convencionales nos concentráramos en la direccionalidad del sistema de escritura).

Compiló: Mtra. Ma. de Lourdes Mendoza Reyes.

MATERIAL DE ESTUDIO